

Elisangela Ferretti Manffra

Cinthia Bittencourt Spricigo

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Anna Carolina Legroski

[Organizadoras]

CONSOLIDAÇÃO DE UM CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 10 ANOS DE CREARE NA PUCPR



PUCPRESS

Elisangela Ferretti Manffra
Cinthia Bittencourt Spricigo
Karina Pacheco dos Santos Vander Broock
Anna Carolina Legroski
[Organizadoras]

CONSOLIDAÇÃO DE UM CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

10 ANOS DE CREARE NA PUCPR



2026

©2026, Elisângela Ferretti Manffra, Cinthia Bittencourt Spricigo, Karina Pacheco dos Santos Vander Broock e Anna Carolina Legroski
2026, PUCPRESS

Este livro, na totalidade ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa por escrito da Editora.

**Pontifícia Universidade Católica do
Paraná (PUCPR)**

Reitor

Ir. Rogério Renato Mateucci

Vice-Reitor

Vidal Martins

Pró-Reitoria de Operações Acadêmicas

Andreia Malucelli

**Pró-Reitoria de Desenvolvimento
Educativo**

Ericson Savio Falabretti

**Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação**

Paula Cristina Trevilatto

**Pró-Reitoria de Missão, Identidade e
Extensão**

Fabiano Incerti

PUCPRESS

Gerência da Editora: Michele Marcos de
Oliveira

Edição: Susan Cristine Trevisani dos Reis

Edição de arte: Cristina Mosol

Preparação de texto: Clarisse Lye Longhi

Revisão: Clarisse Lye Longhi

Capa e projeto gráfico: Rafael da Matta
Hasselmann

Diagramação: Cláudio R. Paitra

Organização

Elisângela Ferretti Manffra

Cinthia Bittencourt Spricigo

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Anna Carolina Legroski

Equipe do CrEAre

Alex Achy

Alvaro Cesar Camargo do Amarante

Anna Carolina Legroski

Claudia Bellanda Pegini

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Doris Beraldo

Fabio Inacio Pereira

Fulvy Antonella Venturi Pereira

Kamila Colombo

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Karla Cristina Martinez

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Lays Cherobim Parolin

Marilene Lopes de Menezes

Matheus de Lima Goedert

Mirian Celia Castellain Guebert

Murilo Karasinski

Neoli Lucyszyn Suckow

Patricia Eliane da Rosa Sardeto

Rosane de Mello Santo Nicola

Thabata Cristy Zermiani

William Franco da Silva

Ilustração da capa: Carla Daniele Pacheco
Rinaldin

PUCPRESS / Editora Universitária Champagnat

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prédio da Administração - 6º andar

Câmpus Curitiba - CEP 80215-901 - Curitiba / PR

Tel. +55 (41) 3271-1701

pucpress@pucpr.br

Dados da Catalogação na Publicação

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR – Biblioteca Central

F123
2026

Consolidação de um centro de ensino e aprendizagem : 10 anos de CrEAre na
PUCPR / Elisângela Ferretti Manffra, Cinthia Bittencourt Spricigo, Karina
Pacheco dos Santos Vander Broock, Anna Carolina Legroski (organizadoras).
– Curitiba : PUCPRESS, 2026.
268 p. : il. ; 30 cm

Inclui bibliografias

ISBN: 978-65-5385-209-9

ISBN: 978-65-5385-210-5 (PDF)

ISBN: 978-65-5385-211-2 (e-book)

1. Ensino Superior. 2. Professores universitários – Formação. 3. Formação
continuada do professor. 4. Metodologia inovadora. 5. Práticas pedagógicas.
6. Inovações educacionais. 7. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Centro
de Ensino e Aprendizagem. I. Manffra, Elisângela Ferretti. II. Spricigo, Cinthia
Bittencourt. III. Broock, Karina Pacheco dos Santos Vander. IV. Legroski, Anna
Carolina.

26-233

CDD 23. ed. – 378

Bibliotecária: Edilene de Oliveira dos Santos CRB/9-1636

Este livro é dedicado a todos os educadores,
em sua incansável busca pela aprendizagem.

“Assim, o que semeia alegra-se junto com o que colhe. Nisso está certo o provérbio: ‘Um é o que semeia, outro o que colhe’”.

João 4: 36-37

Sumário

PREFÁCIO	9
Alenoush Saroyan	

APRESENTAÇÃO.....	25
Elisangela Ferretti Manffra e Cinthia Bittencourt Spricigo	

CAPÍTULO 1

A TRAJETÓRIA DE UM CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O CREARE	29
Elisangela Ferretti Manffra, Anna Carolina Legroski, Vidal Martins, Rosane de Mello Santo Nicola, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Joceline Franco Dall'Agnol	

CAPÍTULO 2

DO ENSINO TRADICIONAL À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A TRANSFORMAÇÃO DOCENTE NA PUCPR.....	69
Cinthia Bittencourt Spricigo, Aline Cadena von Bahten e Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau	

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE	91
Bárbara Maria Camilotti, Claudia Bellanda Pegini, Elisangela Ferretti Manffra, Fulvy Antonella Venturi Pereira, Joceline Franco Dall'Agnol, Kamila Colombo, Lays Cherobim Parolin e Thabata Cristy Zermiani	

CAPÍTULO 4

OS NOVOS CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS DA PUCPR.....	123
Elisangela Ferretti Manffra, Cinthia Bittencourt Spricigo, Aline Cadena von Bahten, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Rosane de Mello Santo Nicola	

CAPÍTULO 5

A CONSOLIDAÇÃO DAS MATRIZES POR COMPETÊNCIAS NA PUCPR	157
Vânia Aparecida Terra, Elisangela Ferretti Manffra, Fabio Inacio Pereira, Lays Cherobim Parolin e William Franco da Silva	

CAPÍTULO 6

RELAÇÕES DO CREALER COM OS ESTUDANTES 183

Cynthia Bittencourt Spricigo, Fulvy Antonella Venturi Pereira, Karla Cristina Martinez, Marilene Lopes de Menezes, Neoli Lucyszyn Suckow e William Franco da Silva

CAPÍTULO 7

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA PUCPR: UM CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA 207

Bárbara Maria Camilotti, Claudia Bellanda Pegini, Daíne Cavalcanti da Silva, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Kamila Colombo, Katia Ethienne Esteves dos Santos, Lays Cherobim Parolin e Thabata Cristy Zermiani

CAPÍTULO 8

CREALER: APRENDER COM O LEGADO, SER PRESENÇA E CRIAR O FUTURO 241

Anna Carolina Legroski e Ericson Savio Falabretti

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 257

SOBRE A PREFACIADORA 259

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 260



PREFÁCIO

Uma retrospectiva: 10 anos em construção

Alenoush Saroyan

Introdução

Para celebrar o 10º aniversário do Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre), tenho o prazer de contribuir para este volume comemorativo. Com base no meu envolvimento inicial com o Centro, este prefácio é uma reflexão sobre o desenvolvimento do CrEAre ao longo da última década e sobre seu impacto substancial no ensino e na aprendizagem na PUCPR. Minhas reflexões também abordam o papel vital que centros de ensino e aprendizagem, como o CrEAre, desempenham na construção da capacidade institucional em um ambiente educacional cada vez mais complexo e em rápida evolução.

Começando do início

“O ensino na PUCPR será diferente daqui a 10 anos”. Essas foram as palavras do Professor Vidal Martins¹, então Pró-Reitor de Graduação, quando o conheci durante minha primeira visita à PUCPR, em 2015. Essa afirmação provou ser tanto profética quanto fundamental.

Sou professora de Psicologia Educacional e minha carreira tem se fundamentado no desenvolvimento profissional do corpo docente, com décadas de experiência em pesquisa e desenvolvimento voltados

¹ O Professor Vidal Martins é atualmente Vice-Reitor da PUCPR.

ao aprimoramento da qualidade do ensino no Nível Superior. Nesse contexto, fui convidada a me reunir com a alta administração da PUCPR e com a equipe do CrEAre para prestar consultoria sobre suas atividades e explorar maneiras de promover efetivamente a missão amplamente articulada do CrEAre – “apoiar a cooperação e a interação entre professores para fomentar a aprendizagem ativa”.

O entusiasmo e a dedicação da equipe do CrEAre durante aquele primeiro encontro deixaram claro que a visita traria muito mais do que o esperado inicialmente. Ao longo de vários dias, nossas conversas ajudaram a orientar o CrEAre rumo à definição de objetivos mais específicos, dentro dos parâmetros estabelecidos pela alta administração. Juntos, discutimos a importância de priorizar atividades alinhadas à capacidade da unidade, aos recursos disponíveis e às ambições de desenvolvimento a longo prazo. Essas discussões também abriram espaço para o engajamento com literatura acadêmica relevante e com as melhores práticas internacionais relacionadas às unidades de desenvolvimento profissional e educacional no Ensino Superior (Saroyan; Frenay, 2010). Esses objetivos incluíam contexto e missão; princípios, valores e ética da prática; unidades e seu posicionamento nas instituições; práticas de avaliação; e expertise do desenvolvimento educacional. Também foram apresentadas redes de unidades de desenvolvimento educacional e profissional já estabelecidas.

Durante essa primeira visita, apresentei aos membros do CrEAre uma versão condensada do *Course Design Workshop* (Saroyan; Amundsen, 2004), desenvolvido na McGill University². Para os participantes – especialistas experientes em suas áreas, com pouca formação sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo³ –, esse workshop

² Este workshop foi desenvolvido em 1991 na Universidade McGill, localizada em Montreal, Quebec, Canadá.

³ O conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo foi introduzido pela primeira vez por Lee Shulman (1986), da Universidade de Stanford. Um artigo sobre esse conceito está disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

representou uma experiência nova e formativa. Sua natureza prática permitiu que os participantes vivenciassem em primeira mão o valor de um desenvolvimento pedagógico estruturado e os capacitou com ferramentas básicas para começar a adaptar e a oferecer workshops semelhantes ao corpo docente da PUCPR.

Um dos temas prioritários identificados durante esse encontro inicial foi a avaliação. Embora já existisse uma forma de avaliação de programas na PUCPR, o CrEAre buscava aprimorar o foco, o escopo, os mecanismos e a frequência da avaliação, tanto do desempenho quanto do impacto na comunidade acadêmica. Essa ambição necessariamente envolvia: (a) a identificação de indicadores, critérios e padrões para avaliar o impacto das atividades do CrEAre na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes; e (b) o desenvolvimento de um processo de avaliação sistemático e cíclico, alinhado aos objetivos e aos planos estratégicos da unidade.

Os temas adicionais discutidos durante esse primeiro encontro incluíram: (a) o uso estratégico de canais de comunicação para ampliar a conscientização do corpo docente sobre a renovada ênfase da PUCPR na qualidade do ensino; (b) a ampliação das mensagens para a comunidade em geral como forma de atrair financiamento privado para iniciativas relacionadas ao ensino; (c) a importância de políticas institucionais complementares que sinalizem o valor atribuído ao ensino; e (d) atividades que apoiem o desenvolvimento de capacidades da equipe do CrEAre no curto e no longo prazo.

Engajamento contínuo e crescimento

Posteriormente, retornei à PUCPR em duas ocasiões, principalmente para participar do *Devising 21st Century Higher Education with PUCPR*, realizado bienalmente para expor o corpo docente a uma ampla variedade de especialistas internacionais em ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Mais tarde, participei de uma terceira edição do evento *Devising*, realizada de forma virtual durante a pandemia de covid-19 – um período em que, globalmente, o ensino e a aprendizagem foram inicialmente interrompidos e, em seguida, rapidamente transferidos para ambientes on-line. Esse evento virtual proporcionou um espaço para examinar as potencialidades e limitações do ensino mediado por tecnologias, bem como estratégias para manter o ensino e a aprendizagem em condições de acesso restrito, conectividade variável e elevada incerteza.

Cada uma das minhas visitas ofereceu oportunidades valiosas para conhecer as conquistas e os desafios do CrEAre, trocar perspectivas sobre novas tendências e práticas internacionais em desenvolvimento profissional e contribuir para a construção de relações colaborativas entre a equipe central do CrEAre e meus colegas internacionais.

Ao refletir sobre a última década, fico profundamente impressionada com as realizações do CrEAre – não apenas por ter alcançado seus objetivos iniciais, mas também por ter continuado a redefinir e a atingir novos objetivos diante de desafios inesperados, sobretudo a pandemia.

Compromisso institucional e impacto

O mérito dessas conquistas se deve à equipe altamente dedicada do CrEAre, que obteve sucesso em aumentar a conscientização do corpo docente em diversas dimensões críticas: (a) que as demandas do século XXI exigem repensar as competências desejadas dos graduados (OECD, 2019); (b) que tais competências requerem abordagens de ensino que envolvam ativamente os estudantes em uma aprendizagem significativa; (c) que promover o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes é tão importante quanto transmitir o conhecimento disciplinar; e (d) que a avaliação da aprendizagem

dos discentes deve estar alinhada aos Resultados de Aprendizagem pretendidos e ser multidimensional para abranger todos os tipos e níveis de aprendizagem. Ao longo dos últimos 10 anos, o CrEAre também ofereceu uma ampla gama de workshops relevantes que capacitaram o corpo docente com o conhecimento pedagógico necessário para realizar mudanças substanciais tanto nas práticas de ensino quanto na avaliação da aprendizagem dos estudantes. Essas realizações são documentadas com mais detalhes nos capítulos deste volume.

O sucesso do CrEAre, contudo, não pode ser atribuído unicamente ao engajamento junto ao corpo docente (*bottom-up*). Como em qualquer transformação institucional duradoura, as iniciativas que partiram da gestão acadêmica (*top-down*) também desempenham papel crucial. Lideranças acadêmicas engajadas e políticas institucionais que incentivem o ensino de qualidade, articulem uma direção clara de mudança e reforcem explicitamente o valor atribuído ao ensino são essenciais para manter o ímpeto.⁴ A liderança acadêmica engajada e visionária da PUCPR demonstrou interesse consistente, perspicácia e apoio inabalável ao CrEAre desde sua concepção, compreendendo claramente que o ensino de alta qualidade prospera quando as políticas e os procedimentos institucionais estão explícita e claramente alinhados com as expectativas de desempenho acadêmico. Sem essa liderança, as conquistas do CrEAre não teriam sido possíveis na escala atual.

Em conjunto, a última década oferece evidências claras do compromisso institucional com a valorização e o apoio ao ensino e à aprendizagem, bem como insights sobre os mecanismos pelos quais metas ambiciosas podem ser traduzidas em práticas sustentáveis.

⁴ O conceito de aprendizagem transformadora na educação de adultos tem sido amplamente elaborado e discutido na literatura sobre aprendizagem de adultos, conferir Mezirow (1991). Veja também: Bandura (1977) para mudança comportamental; e Gmelch e Buller (2015) para liderança acadêmica.

As reflexões sobre a primeira década do CrEAre também fornecem uma base para análise das tendências mais amplas que moldarão seu trabalho no futuro. Essas tendências são discutidas brevemente na seção seguinte.

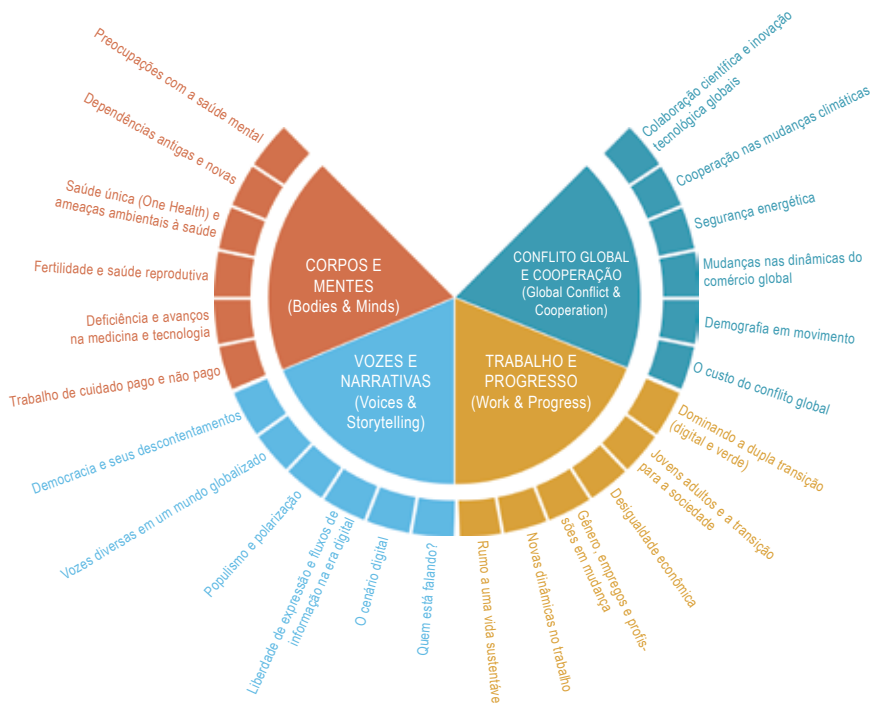
Tendências importantes a serem consideradas daqui para frente

As instituições de Ensino Superior são frequentemente caracterizadas pela lentidão em responder às mudanças. No entanto, o ritmo das mudanças que afetam a educação pós-secundária é agora exponencial, tornando a agilidade e a resiliência institucionais mais críticas do que nunca.

Em 2008, a Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)⁵ identificou sete grandes tendências que exigiam atenção no Ensino Superior: expansão dos sistemas educacionais; diversificação da oferta; corpos discentes cada vez mais heterogêneos; novos mecanismos de financiamento; maior ênfase na responsabilização (“accountability”) e no desempenho; novas formas de governança institucional; e aumento das redes, da mobilidade e da colaboração globais (OECD, 2008). Embora essas tendências permaneçam relevantes, desenvolvimentos mais recentes – incluindo conflitos geopolíticos prolongados e o rápido avanço da inteligência artificial – introduziram novas fontes de ruptura, instabilidade e tensão nos câmpus universitários em todo o mundo. Análises subsequentes da OECD, portanto, enquadraram as tendências futuras de forma mais abrangente, incorporando esses fatores disruptivos emergentes.

⁵ Em português, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Figura 1 – Tendências que moldam a educação



Fonte: Adaptação de OECD (2025).

Nesse contexto, e considerando o foco deste volume no papel do CrEAre no aprimoramento do ensino e da aprendizagem, destaco algumas tendências que são particularmente relevantes para a missão das unidades de desenvolvimento docente em geral.

Mudança nas competências desejáveis para graduados

A evolução do perfil das competências desejáveis dos egressos tem sido, e continuará sendo, um importante fator de mudança no ensino e na aprendizagem. Organizações como o Fórum Econômico Mundial, a OECD e o Conference Board do Canadá têm enfatizado a importância das habilidades cognitivas (incluindo pensamento

analítico e crítico, criatividade e resolução de problemas), habilidades sociais (como trabalho em equipe, colaboração e liderança) e atributos pessoais como resiliência e motivação como altamente desejáveis pelos empregadores (World Economic Forum, 2023; Conference Board of Canada, 2025)⁶. Essa crescente ênfase em habilidades transversais e nas chamadas habilidades comportamentais (*soft skills*), em oposição ao foco exclusivo no conteúdo, apresenta novos desafios para o corpo docente, cuja formação tradicionalmente se concentra no conhecimento disciplinar.

As unidades de ensino e aprendizagem desempenham um papel vital no apoio ao corpo docente ao integrarem essas competências no desenho das disciplinas, adotarem estratégias de ensino adequadas e desenvolverem avaliações – particularmente as baseadas em desempenho – que detectam o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo. As atividades do CrEAre até o momento refletem visão de futuro e discernimento estratégico nessa área, sendo fundamentais para o avanço da implementação de currículos baseados em competências. Seu engajamento contínuo com recursos internacionais pode aprimorar ainda mais sua capacidade de incorporar novas ideias em suas ofertas e manter-se relevante frente às tendências futuras.

Por exemplo, um dos valiosos recursos disponíveis para instituições de Ensino Superior, especificamente para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico (CPC), é o site da OCDE sobre o projeto CPC (OECD, 2026a). Iniciado em 2018, o objetivo desse projeto é apoiar instituições de ensino no ensino e na avaliação da criatividade e do pensamento crítico. Os materiais disponíveis no site incluem uma variedade de exemplos de planos de aula comentados de diferentes áreas do conhecimento que incorporam explicitamente a criatividade e o pensamento crítico como objetivos de aprendizagem, rubricas de avaliação (OECD, 2026b) e outros materiais de referência (Saroyan,

⁶ Nas publicações, são listadas as habilidades desejáveis agora e aquelas que serão desejáveis em 5 anos com base em informações de empregadores.

2022).⁷ Um recurso informativo semelhante é a Rede Portuguesa de Pensamento Crítico⁸, que também visa promover o pensamento crítico no Ensino Superior e incentivar o envolvimento ativo dos estudantes.

Além dos recursos que se concentram no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, existe uma literatura recente considerável sobre a configuração física das salas de aula, que é fundamental para promover as habilidades desejáveis para o século XXI (Strange; Banning, 2001). Ao mesmo tempo que facilitam a aprendizagem ativa e significativa, os ambientes de ensino também podem transmitir os valores institucionais e as expectativas em relação ao desempenho docente. Por exemplo, a Universidade McGill baseou sua visão de espaços de aprendizagem em cinco princípios derivados dos indicadores que a Pesquisa Nacional de Engajamento Estudantil (NSSE, na sigla em inglês) utiliza para medir o engajamento dos estudantes. Esses princípios são: a) desafio acadêmico; b) aprendizagem com os colegas; c) experiência com o corpo docente; d) ambiente do câmpus; e e) práticas de alto impacto. Um dos resultados foi a criação de salas de aula de aprendizagem ativa, que permitem que os estudantes trabalhem em colaboração, interagindo com os materiais de aprendizagem e uns com os outros.

Em resumo, ao estruturar e/ou reestruturar as atividades, as unidades de ensino e aprendizagem podem preparar o corpo docente para que, por sua vez, este seja capaz de preparar os estudantes para um mundo em constante transformação.

Inteligência artificial (IA), IA generativa e tecnologias ubíquas

A pandemia de covid-19 acelerou o envolvimento do corpo docente com as tecnologias educacionais. Segundo a Unesco, um

⁷ Trata-se de um artigo que destaca modelos e boas práticas de aprendizagem profissional tanto na perspectiva do corpo docente quanto da liderança institucional.

⁸ Disponível em: <https://crithinknet.org/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

bilhão e meio de estudantes em todo o mundo estavam envolvidos em ensino remoto no auge da pandemia, em março de 2020 (Unesco, 2020). Embora a dependência da tecnologia tenha diminuído um pouco com o retorno às aulas presenciais, a inteligência artificial representa agora uma transformação muito mais profunda e duradoura. A IA tem o potencial de romper com as pedagogias tradicionais, reformular as práticas de avaliação e alterar a maneira como os estudantes se envolvem com a aprendizagem e se apropriam dela.

Dada a sua influência generalizada, as instituições de Ensino Superior enfrentam uma escolha entre abordagens reativas e proativas à integração da IA (Berdahl, 2025; McGill University, 2023). Centros de ensino e aprendizagem como o CrEAre podem desempenhar um papel fundamental para garantir que docentes e estudantes compreendam como utilizar as ferramentas de IA de forma eficaz e ética. Quando utilizada com discernimento, a IA tem o potencial de reduzir a carga de trabalho dos docentes, expandir o repertório pedagógico e proporcionar um apoio à aprendizagem mais personalizado (UCF, 2026). Em relação às oportunidades, entre outras coisas, a IA pode auxiliar o corpo docente na redução da carga de trabalho, por exemplo, atualizando as datas do plano de ensino para corresponder a um novo ano letivo, elaborando elementos do planejamento do curso (objetivos de aprendizagem, tarefas, rubricas e versões de questões de múltipla escolha), selecionando materiais complementares (podcasts, vídeos, imagens etc.) e explorando maneiras alternativas de explicar conceitos complexos. Ela pode ajudar os estudantes, oferecendo-lhes aprendizado personalizado, apoiando-os com tutoriais, edição e resumo. Por outro lado, a utilização indiscriminada acarreta o risco de prejudicar o pensamento crítico, facilitar a desinformação e comprometer a integridade acadêmica.

À medida que a IA se torna uma característica permanente do cenário educacional, as instituições precisarão de estruturas

coerentes para sua integração em sua missão acadêmica. Esse é outro aspecto em que unidades como o CrEAre podem ser fundamentais, informando seus líderes acadêmicos sobre pesquisas emergentes e melhores práticas, e apoiando docentes e estudantes no uso responsável dessas ferramentas (Parent; Finkelstein, 2026).

Diversidade no ensino e na aprendizagem

Olhando para o futuro, a diversidade abrangerá não apenas as características e necessidades dos estudantes, mas também a diversidade nos métodos de ensino, nos percursos de aprendizagem e na gama de perspectivas expressas em salas de aula e contextos de aprendizagem colaborativa. Essa tendência é particularmente relevante em um contexto de mudanças nas políticas relacionadas à diversidade, equidade e inclusão (DEI)⁹; restrições à mobilidade estudantil internacional (IRCC, 2024; Jack, 2024); e crescentes limitações à expressão acadêmica em certos contextos, além da penalização por expressar opiniões publicamente (Blake, 2025).

Unidades de ensino e aprendizagem como o CrEAre podem desempenhar um papel importante no apoio à diversidade. Elas podem: (a) orientar o corpo docente a considerar todos os aspectos da diversidade no planejamento e na implementação de seus cursos, incluindo a criação de contextos instrucionais que simulem mais de perto o ambiente dos locais de trabalho contemporâneos para os quais os estudantes provavelmente irão migrar após a formatura; (b) facilitar a colaboração com os escritórios de diversidade e acessibilidade; e (c) promover ambientes de aprendizagem que incentivem o diálogo respeitoso e civilizado sobre questões controversas.

Outras tendências, como a saúde mental e o esgotamento profissional de estudantes e professores, os debates sobre a liberdade acadêmica e as tensões contínuas em torno da missão das

⁹ Ver, por exemplo, as matérias em *Forbes* (Ray, 2025) e *The Guardian* (Aratani, 2025).

universidades (Ayed, 2024), também moldarão o trabalho das unidades de ensino e aprendizagem de maneiras importantes.

Conclusão

Esta retrospectiva traçou a evolução do CrEAre ao longo de sua primeira década, destacando alguns de seus momentos formativos, principais conquistas e importância contínua dentro da PUCPR. A trajetória do CrEAre ilustra como o desenvolvimento docente contínuo, fundamentado tanto no engajamento de base quanto em uma forte liderança institucional, pode aprimorar significativamente o ensino e a aprendizagem.

À medida que o Ensino Superior enfrenta mudanças aceleradas, centros de ensino e aprendizagem como o CrEAre continuarão sendo intermediários essenciais, ajudando as instituições a responderem de forma ponderada às tendências emergentes, mantendo-se ancoradas em sua missão educacional. Os primeiros 10 anos do CrEAre não apenas são motivo de comemoração, mas também oferecem um modelo convincente de compromisso institucional com o desenvolvimento educacional em um mundo em rápida transformação.

Referências

ARATANI, L. US diversity staff put on leave as Trump orders end to federal DEI programs. *The Guardian*, Londres, 22 jan. 2025. Disponível em: https://www.theguardian.com/us-news/2025/jan/22/trump-orders-immediate-closure-of-all-us-federal-diversity-offices?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 jun. 2026

AYED, N. Humboldt's ghost, pt 2: the meaning of education. In: IDEAS. [Locução de] Nahlah Ayed. Toronto: CBC, 16 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cbc.ca/listen/live-radio/1-23-ideas/clip/16056535-humboldts-ghost-pt-2-the-meaning-education>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, [s. l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

BERDAHL, L. AI is transforming university teaching, but are we ready for it? *University Affairs*, Ottawa, 27 mar. 2025. Disponível em: <https://universityaffairs.ca/opinion/ai-is-transforming-university-teaching-but-are-we-ready-for-it/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BLAKE, J. Contract cuts at Columbia raise concerns. *Inside Higher Ed*, Washington, DC, 7 mar. 2025. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/news/government/politics-elections/2025/03/07/trump-admin-cancels-400m-grants-columbia-u>. Acesso em: 1 jun. 2026.

CONFERENCE BOARD OF CANADA. *Employability Skills*. Ottawa: The Conference Board of Canada, 2025. Disponível em: https://oer.royalroads.ca/moodle/pluginfile.php/3894/mod_book/chapter/802/Employability%20Skills%20brochure.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

CRITHINKNET. *Rede Portuguesa de Pensamento Crítico*. Vila Real: CrithinkNet, c2026. Disponível em: <https://crithinknet.org/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

GMELCH, W. H.; BULLER, J. L. *Building Academic Leadership Capacity: a guide to best practices*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

IRCC. Immigration, Refugees and Citizenship Canada. Canada to stabilize growth and decrease number of new international student permits issued to approximately 360,000 for 2024. *Newswire*, 22 jan. 2024. Disponível em: https://www.newswire.ca/news-releases/canada-to-stabilize-growth-and-decrease-number-of-new-international-student-permits-issued-to-approximately-360-000-for-2024-812746682.html?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 jun. 2026.

JACK, P. Canada Announces Further Reduction of International Student Cap. *Inside Higher Ed*, Washington, DC, 20 set. 2024.

Disponível em: https://www.insidehighered.com/news/global/international-students-us/2024/09/20/canada-further-reduces-international-student-cap?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 jun. 2026.

MCGILL UNIVERSITY. STL AI Working Group recommendations to STL. *STL AI WG Report*, 5 jul. 2023. Disponível em: https://www.mcgill.ca/stl/files/stl/stl_recommendations_2.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026

MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

OECD. *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – a series of concept notes*. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

OECD. *Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking Skills*. Paris: OECD, c2026a. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html>. Acesso em: 1 jun. 2026.

OECD. *Teaching, Learning and Assessing Creative and Critical Thinking Skills: project outputs*. Paris: OECD, c2026b. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html#outputs>. Acesso em: 1 jun. 2026.

OECD. *Tertiary Education for the Knowledge Society: volume 1 and volume 2 – OECD reviews of tertiary education*. Paris: OECD Publishing, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>. Acesso em: 1 jun. 2026.

OECD. *Trends Shaping Education 2025*. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>. Acesso em: 1 jun. 2026.

PARENT, J.; FINKELSTEIN, A. Leading through change: three canadian university leaders reflect on implications of gen AI for higher ed. *Teaching for Learning*, 11 mar. 2026. Disponível em: <https://teachingblog.mcgill.ca/2026/03/11/leading-through-change-three-canadian-university-leaders-reflect-on-implications-of-gen-ai-for-higher-ed/>. Acesso em: 1 jun. 2026

RAY, S. Trump shuts down Federal DEI Initiatives and put staffers on leave. *Forbes*, New Jersey, 22 jan. 2025. Disponível em: https://www.forbes.com/sites/siladityaray/2025/01/22/trump-administration-moves-to-shut-down-federal-dei-initiatives-and-put-staffers-on-leave/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 jun. 2026.

SAROYAN, A. Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning. *OECD Education Working Papers*, Paris, n. 280, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>. Acesso em: 1 jun. 2026.

SAROYAN, A.; AMUNDSEN, C. (ed.). *Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling: Stylus, 2004.

SAROYAN, A.; FRENAY, M. (ed.). *Building teaching capacity in universities: from faculty development to educational development*. Sterling: Stylus, 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

STRANGE, C.; BANNING, J. *Educating by design: creating campus learning environments that work*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

UNESCO. *Unesco rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure*. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/>

unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad-coalition. Acesso em: 1 jun. 2026.

UCF. University of Central Florida. *Artificial Intelligence*. Orlando: UCF, c2026. Disponível em: <https://fctl.ucf.edu/technology/artificial-intelligence/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

WORLD ECONOMIC FORUM. What are the most valuable skills for the jobs of the future. *Forum Insight*, 2023. Disponível em: <https://www.weforum.org/videos/future-of-jobs-valuable-skills/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

APRESENTAÇÃO

Mais do que um livro

Elisangela Ferretti Manffra
Cinthia Bittencourt Spricigo

Esta obra não é apenas um livro.

Escrito por ocasião dos 10 anos do Centro de Ensino e Aprendizagem (CEA) da PUCPR, o CrEAre, este livro é um tributo a todos os professores, colaboradores, gestores que dedicaram parte de suas vidas à busca por um Ensino Superior de melhor qualidade, mais significativo, mais sintonizado ao seu tempo. Certamente, um reconhecimento aos que compuseram a equipe do CrEAre, sem esquecer aqueles que, muitos anos antes disso, estiveram imbuídos do mesmo propósito. Também é um agradecimento aos professores da PUCPR que, generosamente, trouxeram seu entusiasmo, conhecimento, experiências, vivências e criatividade para os eventos, debates e construções promovidos pelo CrEAre.

Um centro de ensino e aprendizagem é, antes de tudo, um lugar de encontro, e encontros só acontecem com pessoas que querem estar juntas.

O nome CrEAre vem do latim e pode ser traduzido como criar, fazer, instituir, desenvolver. Com as letras C, E e A maiúsculas, como um acrônimo de centro de ensino e aprendizagem, ou seja, como um centro de apoio à criação e ao desenvolvimento. No momento desse “batismo”, nem todos esses significados estavam claros aos presentes, e muito menos o quanto as ações do centro seriam condizentes com eles.

A história do CrEAre, contada neste livro, funciona como fio condutor para análises e reflexões sobre acertos, erros, avanços e

desafios de uma Instituição de Ensino Superior (IES) na busca constante pela inovação de seus processos de ensino e aprendizagem.

Espera-se que esta obra seja um legado para aqueles que desejarem, em outros tempos e lugares, engajar-se na mesma busca. Não é um farol, nem um guia, porque quando se trata de ensino e aprendizagem, o caminho se faz ao caminhar e os terrenos são tão distintos e variados que qualquer manual seria rasgado após os primeiros passos. Mesmo assim, a trajetória e as reflexões aqui descritas podem auxiliar na estruturação e manutenção de iniciativas em outros contextos. Nesse sentido, o livro pretende ser um incentivo para que outras instituições criem, organizem e mantenham seus centros de ensino e aprendizagem e, quiçá, o Brasil tenha um consórcio desses centros.

Este livro foi estruturado a partir das principais áreas de atuação do CrEAre na inovação do processo de ensino e aprendizagem da PUCPR, e a leitura não é obrigatória em sequência. No Capítulo 1, apresenta-se uma visão geral da evolução e das principais ações do centro ao longo dos 10 primeiros anos, algumas das quais serão aprofundadas nos demais capítulos. O Capítulo 2 descreve projeto de inovação conduzido logo no início da história do CrEAre, envolvendo mudanças nos processos e nos ambientes de aprendizagem. No Capítulo 3, apresenta-se a fundamentação e a estrutura da formação docente. Os Capítulos 4 e 5 dedicam-se à descrição da implantação e da consolidação dos novos currículos por competências em todos os cursos da Universidade, a partir de 2018, sem dúvida o maior desafio que o CrEAre enfrentou em sua história. Os programas de engajamento discente são descritos no Capítulo 6, e o Capítulo 7 apresenta o programa de formação docente em competências digitais, que fortalece a relação entre pedagogia e tecnologias. O Capítulo final reflete sobre a trajetória do CrEAre nos últimos 10 anos, apresentando o legado de inovação do centro de aprendizagem.

Ainda, projeta desafios importantes para toda a comunidade acadêmica, como a reconfiguração da docência, a experiência estudantil e o impacto da inteligência artificial. Ao concluir, posiciona o centro como um ecossistema para garantir a coerência pedagógica institucional nos próximos anos.

Desejamos que este livro inspire novas iniciativas de aprimoramento nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que o tempo dos estudantes nas IES possa prepará-los para um mundo cada vez mais repleto de incertezas e desafios.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1



A TRAJETÓRIA DE UM CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O CREARE

Elisangela Ferretti Manffra

Anna Carolina Legroski

Vidal Martins

Rosane de Mello Santo Nicola

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Joceline Franco Dall'Agnol

Este capítulo apresenta uma visão geral da história do CrEAre, das suas ações e transformações. A ação do CrEAre começa com o desenvolvimento profissional docente (DPD) e evolui para o desenvolvimento educacional (DE), que transcende a ação docente em sala de aula e passa a auxiliar a Instituição de Ensino Superior (IES) na elaboração de políticas, diretrizes e planos relativos aos processos de ensino e aprendizagem. É importante enfatizar a diferença entre esses dois conceitos, DE e DPD (Quadro 1), pois, à medida que o centro evoluía, passava por um processo de autoconhecimento e (re)definição de seus papéis. Processo que só foi possível com o auxílio de mentores experientes e com a participação em eventos promovidos por organizações internacionais, como a *Professional and Organizational Developers Network* (POD) e a *International Consortium for Educational Development* (ICED).

Quadro 1 – Conceitos-chave para a definição dos papéis de um centro de ensino e aprendizagem

Desenvolvimento profissional docente (DPD) é definido “como aprendizagem profissional estruturada que resulta em mudanças no conhecimento e nas práticas dos professores e em melhorias nos resultados de aprendizagem dos estudantes” (Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Desenvolvimento educacional (DE) “abrange uma gama de práticas de desenvolvimento e pesquisa voltadas para a profissionalização do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior, mais comumente associadas a várias formas de desenvolvimento de estudantes, colaboradores, currículos e políticas” (Shay, 2011).

Fonte: Os autores (2025).

No entanto, seria injusto afirmar que o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento educacional tiveram início na PUCPR com o CrEAre. É mais adequado dizer que a criação do centro integrou uma busca constante da IES pela excelência e pela inovação pedagógica, em consonância com os valores e ideais maristas, para oferecer educação de qualidade. Por esse motivo, este capítulo relata, primeiramente, as iniciativas relevantes que antecederam o CrEAre e culminaram na sua criação. Em seguida, apresenta-se um panorama da história do centro. As iniciativas que tiveram desdobramentos importantes são detalhadas nos demais capítulos do livro, outras são descritas brevemente somente aqui. O capítulo termina com um resumo sobre o CrEAre, com as principais lições aprendidas nos 10 primeiros anos de sua existência.

Uma Universidade em movimento: a busca pela excelência pedagógica na PUCPR do século XXI

A educação dos estudantes na PUCPR sempre esteve no centro das atenções das lideranças universitárias, destacando-se o Ir. Clemente Ivo Juliatto, que foi reitor da instituição por 16 anos e deixou

um rico legado sobre como ela poderia ser em livros, discursos, cartas e outros documentos. Em uma de suas obras, aborda a educação como um ato de amor e dedicação, focando no desenvolvimento integral dos estudantes, para além da transmissão de conhecimento, por meio do exemplo dos educadores e da convivência comunitária (Juliatto, 2008). Em outra obra, dirige-se a todos os professores como colegas de caminhada (Juliatto, 2013), compartilhando suas experiências e reflexões sobre a prática docente. Quando faz isso, o Ir. Clemente lança as bases para o desenvolvimento profissional docente na PUCPR.

O século XXI, com suas disrupções tecnológicas, trouxe inúmeros desafios às instituições de Ensino Superior, especialmente no que tange aos processos de ensino e aprendizagem. A PUCPR, atenta às transformações do mundo, manteve-se em movimento, buscando a excelência pedagógica. Consciente de que os principais agentes transformadores são os professores, as mudanças propostas sempre foram acompanhadas de ações de desenvolvimento profissional docente.

No início dos anos 2000, houve um grande movimento de reestruturação pedagógica conduzido por autoridades da área da pedagogia da própria PUCPR, como as professoras Marilda Behrens, Neuza Aparecida Ramos e Sueli Malucelli Pinto, bem como a consultoria externa do professor Silvio Botomé (PUCPR, 2000). Esse momento de reflexão e construção teórico-conceitual desponta como um esforço institucional para a sistematização de um ensino voltado para a aprendizagem de aptidões, que integrasse saberes de diferentes disciplinas, dando origem ao Programa de Aprendizagem. Esse material se propunha como um recurso de planejamento de ensino, no qual deveriam ser listadas as aptidões a serem desenvolvidas, dentro de quatro categorias, a saber: “técnica”, “científica e profissional”, “liderar e educar” e “ético, político e social” (PUCPR, 2000).

Esses esforços marcaram o início da trajetória da PUCPR para orientar o processo de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento de

competências e foi motivada por movimentos internos e externos. No cenário externo, ressalta-se a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Graduação, em 1997, recomendando um ensino voltado para o desenvolvimento de competências (Brasil, 1997). Internamente, a própria missão da Universidade direcionada à formação de profissionais-cidadãos éticos sempre demandou uma formação integral em que as aprendizagens abrangessem também dimensões atitudinais além das técnicas.

Concomitante à mudança conceitual, houve, em 2001, a implantação do Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico (NDP), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, que deu origem ao Núcleo de Avaliação, Apoio e Desenvolvimento Docente (PUCPR, 2001). Esse núcleo foi o agente que trabalhou no apoio aos professores para que desenvolvessem os saberes necessários para a concretização do projeto pedagógico da Universidade, por meio de formação continuada docente. O trabalho desenvolvido nesse contexto representa uma das primeiras iniciativas que se tem registro, na PUCPR, de um esforço institucional em prol da profissionalização e desenvolvimento dos docentes do Ensino Superior.

Essas mudanças refletiram-se no Projeto de Desenvolvimento Institucional que vigorou de 2006 a 2011, reforçando o papel dos professores enquanto agentes promotores da aprendizagem, fomentando e disseminando os saberes. Sendo assim, o documento fundamenta a construção de saberes como uma prática ativa do estudante, a partir dos subsídios fornecidos pela Universidade. Nesse Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), mencionam-se, ainda, os momentos de formação continuada docente, que ocorreriam semestralmente, ofertados pelo Núcleo de Avaliação, Apoio e Desenvolvimento Docente.

Em 2011, houve uma reestruturação institucional significativa com a organização dos cursos em novas unidades acadêmicas, denominadas Escolas, substituindo os antigos centros. Ela foi motivada pela necessidade de fortalecer a identidade dentro de cada unidade

e de nomear as unidades de forma mais compreensível no universo do Ensino Superior dentro e fora do país.

A reestruturação foi uma das ações relacionadas ao objetivo estratégico definido, então, de tornar a PUC uma Universidade com características de instituições de classe mundial (Salmi, 2008), quais sejam: concentração de talentos, recursos abundantes e governança apropriada. Dentre outras ações relevantes, destacam-se a consultoria de Jamil Salmi, o idealizador do conceito de Universidade Classe Mundial, estudos (*benchmarks*) com outras instituições dentro e fora do Brasil, envolvimento de professores com e sem cargos de gestão na elaboração de projetos estratégicos para as unidades acadêmicas.

Como consequência, a definição de quais cursos seriam vinculados às novas unidades acadêmicas – chamadas de Escolas – e a escolha dos seus nomes ocorreram com base em *benchmarks* e discussões entre os docentes e gestores interessados. Chegou-se, então, a uma estrutura de nove Escolas, com cursos que tinham forte identificação entre si.

Acompanhando e apoiando essa reestruturação, veio o olhar cuidadoso sobre o desenvolvimento profissional docente, responsabilidade do Centro de Excelência Pedagógica, vinculado à Diretoria de Graduação e Avaliação Institucional da PUCPR, que passou a conduzir o processo de desenvolvimento docente. Em 2012, foi escrito um novo Projeto Pedagógico Institucional (PUCPR, 2012) que reforçava o compromisso da Universidade com a excelência em ensino e aprendizagem, cuja concepção permaneceu a mesma do PDI anterior e trouxe uma explicação adicional da atuação do docente, enquanto organizador, sistematizador e mediador dos processos de aprendizagem. Em torno dessa questão, o documento define com maior precisão o perfil profissional docente desejado e valoriza seu processo de formação e aperfeiçoamento.

Também nesse período, cada Escola foi compelida a criar um Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP). Com isso, a instituição

propunha que a responsabilidade pelas transformações pedagógicas e formação docente fosse compartilhada entre a Pró-Reitoria Acadêmica e as próprias Escolas. Entre outras atribuições, os NEPs deveriam realizar o acompanhamento e orientação para as atividades do corpo docente e elaborar um Projeto Pedagógico da Escola (Guebert; Ahlfeldt, 2012). Dessa forma, cada Escola realizou ações de formação docente próprias e elaborou seu Projeto Pedagógico, em que traçava, a exemplo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), suas diretrizes e planos relativos aos seus processos de ensino e aprendizagem.

Do lado da Pró-Reitoria Acadêmica, o Centro de Excelência Pedagógica passou a conduzir formações para os docentes de todas as Escolas, reforçando um ensino que considerasse, além do conteúdo, também competências (PUCPR, 2001). Para tanto, foram propostas mudanças nos Programas de Aprendizagem para incluir competências, além das aptidões anteriormente propostas. É importante mencionar que o conceito de competências adotado à época previa que cada disciplina se propusesse a desenvolver um grupo de competências. Tendo em vista a ênfase na internacionalização, também foi criada uma política de incentivo para os docentes aprenderem idiomas, com turmas especiais em cursos totalmente subsidiados pela Universidade.

A Pró-Reitoria Acadêmica promoveu muitas outras ações de formação docente para os professores de todas as Escolas. Uma delas, em particular, foi muito significativa, pois transcendeu seu objetivo inicial (a formação de professores autores) e fomentou uma comunidade de aprendizagem da qual emergiram reflexões profundas sobre o ser docente, indo além do saber docente. Sob a condução de uma das autoras deste livro, os encontros semanais contavam com a participação de professores de todas as Escolas que, ao aprender sobre temas como autoria e gêneros textuais, iam também se reconhecendo

nos colegas de outras áreas. A formação culminou na produção de um livro de ensaios sobre a docência universitária (Nicola; Perissé; Elias, 2014), cumprindo seu objetivo original e deixando um legado importante para o desenvolvimento profissional docente da PUCPR.

Da parte das Escolas, os NEPs tinham autonomia para conduzir outras ações formativas conforme as necessidades específicas do seu corpo docente. A título de exemplo, citam-se aqui algumas ações do NEP da Escola Politécnica: ministrou formações sobre competências para os colegiados dos cursos da Escola, a fim de auxiliar os professores na reestruturação dos Programas de Aprendizagem; organizou formações sobre temas de interesse da Escola, como a teoria da aprendizagem significativa, com o professor Antônio Moreira (2011), e sobre avaliação do ensino, com o professor Cipriano Luckesi (2011); organizou, em 2014, um simpósio para que os professores da Escola compartilhassem suas práticas com os colegas, promovendo aprendizados mútuos e trocas de experiências.

Ainda naquele ano, houve uma reestruturação da Pró-Reitoria de Graduação com três diretorias, sendo uma delas a Diretoria de Inovação na Graduação, uma unidade dedicada exclusivamente a repensar o ensino da Graduação, buscando garantir a renovação dos processos de ensino e aprendizagem. A ideia era ter uma unidade dedicada à inovação, separada da operação, com liberdade para desenvolver e testar novas ideias que poderiam ou não ser incorporadas à rotina da instituição, posteriormente. Com isso, desvinculava-se a inovação da operação, obtendo uma visão clara da necessidade de recursos para manter os dois motores em funcionamento e, posteriormente, do investimento necessário para implantação e manutenção das mudanças (Govindarajan; Trimble, 2013).

Em 2014, a Pró-Reitoria de Graduação iniciou um intenso processo de reflexão institucional sobre ensino e aprendizagem, com o objetivo de aprimorar a abordagem pedagógica desenvolvida na

Universidade. Nesse contexto, foi formado o Comitê de Inovação da Graduação (CIG), responsável pela elaboração do Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG).

O CIG era um organismo transversal à Universidade, sendo seus membros todos os pró-reitores; a diretora de inovação; o diretor da agência PUC, aceleradora de inovação da Universidade; decanos de duas Escolas e duas pessoas com notório saber na área da educação, professoras pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

A ideia de ter um Plano de Desenvolvimento da Graduação na PUCPR foi uma proposta do então reitor, Prof. Waldemiro Gremski, inspirando-se na sua experiência na Capes, coordenadoria do Ministério da Educação que regula a Pós-Graduação no país. Entre outras ações, a Capes elabora o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), mas não havia um plano similar para a Graduação. Atento a essa disparidade, o reitor decidiu que a PUCPR deveria fazer seu próprio plano. O PDG da PUCPR tinha uma estrutura similar ao PNPG, com sete capítulos, sendo um deles dedicado à viabilidade financeira, garantindo recursos necessários à inovação. A Diretoria de Inovação liderou o processo de elaboração do PDG, coletando contribuições dos membros do CIG, levando propostas de texto para discussão em reuniões do comitê, revisando-as e apresentando-as novamente. Após nove reuniões, um texto foi fechado, com a participação de toda a comunidade – representada pelos membros do comitê (PUCPR, 2016).

Como embasamento para o PDG, houve uma reflexão aprofundada sobre os princípios que deveriam ser observados na Graduação da PUC, a exemplo dos valores maristas. O resultado foi a definição de cinco princípios orientadores da Graduação na PUCPR: autonomia, dedicação, cooperação, honestidade e senso crítico (Oliveira; Martins; Spricigo, 2015; Spricigo; Oliveira; Martins, 2016).

Eles foram elaborados pela Diretoria de Graduação e validados pelo CIG antes de serem amplamente divulgados entre os professores e estudantes. Inicialmente, foram feitas reuniões com os professores para reflexão sobre os princípios, a fim de que se sentissem empoderados para aplicá-los em sua prática. Posteriormente, foram realizados eventos voltados aos estudantes, com a participação de personalidades como Amir Klink, para conversar sobre cada um dos princípios, e, assim, promover o engajamento. Ainda hoje, os princípios permeiam os processos de ensino e aprendizagem e são base da cultura institucional.

Concomitantemente, outras iniciativas eram conduzidas pela Diretoria de Inovação, dentre as quais se destacavam os projetos-piloto de inovação pedagógica desenvolvidos em cada uma das Escolas, com protagonismo dos professores dos NEPs. Mais uma vez, a instituição atrelou a transformação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente, oportunizando a participação de professores dos NEPs em formações oferecidas pela LASPAU (Programas Profissionais e Acadêmicos para as Américas), uma organização sem fins lucrativos filiada à Universidade de Harvard para promoção da Educação Superior na América Latina e Caribe. A participação das formações ocorreu no contexto do Consórcio STHEM Brasil de Inovação Acadêmica, organizado pelo Semesp, sindicato que representa mantenedoras de Ensino Superior do Brasil. As formações ocorriam no Centro Universitário Salesiano (Unisal) na cidade de Lorena (SP). Foi na edição de 2014 da formação em Lorena que a coordenadora da LASPAU sugeriu a criação de um centro de ensino e aprendizagem na PUCPR. A ideia foi aceita pelas lideranças da Universidade e o CrEA passou a funcionar em 2015.

Todo esse processo refletiu-se no novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PUCPR, 2017) que, para além de um plano administrativo, incorporou princípios orientadores, resultado de uma

reflexão aprofundada sobre como o ensino deveria ser entrelaçado aos princípios da Graduação (Oliveira; Martins; Spricigo, 2015; Spricigo; Oliveira; Martins, 2016). O plano mantém-se fiel à concepção pedagógica dos PDIs anteriores (PUCPR, 2001; PUCPR, 2012), com o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo a atuação do professor essencial como orientador, mediador, estrategista ou designer desse processo. Esse PDI também valoriza práticas inovadoras, mencionando explicitamente metodologias ativas, mediadas ou não por tecnologia. Além disso, explicita que o docente seria responsável pela gestão de seu desenvolvimento profissional.

A evolução do CrEAre

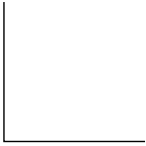
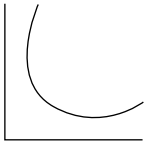
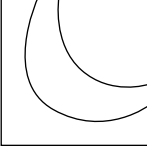
Na primeira reunião dos membros do centro com a diretora de inovação, decidiu-se pelo nome “CrEAre”, verbo do latim que pode ser traduzido como “criar” e está na raiz da palavra “criatividade”. Esse pequeno grupo também estabeleceu a definição para centro como:

Um espaço de apoio, cooperação e interação entre os professores para a criação e desenvolvimento de metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Cabia ao CrEAre, então, coordenar o processo de formação docente e acompanhar as práticas pedagógicas que estimulassem o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de competências para a sua atuação na sociedade.

A partir dessas ideias, criou-se, em parceria com o Escritório Modelo Integrado da Escola de Arquitetura e Design, um logotipo para o centro. Assim, os próprios estudantes da PUCPR criaram um logotipo seguindo a lógica explicada na Figura 1. Finalmente chegando à versão original que teve suas cores modificadas para atender o novo território de marca definido recentemente pela PUCPR (Figura 1).

Figura 1 – Processo de criação da marca do CrEAre pelos estudantes do Escritório Modelo Integrado da Escola de Arquitetura e Design, logomarca original e atualizada

				
Começaram com um formato tradicional da sala de aula para criar a marca.	Que passa a mudar para um novo sistema com maior interação entre estudantes e professores.	E, na última etapa, mostrando mais um ciclo em que os estudantes podem interagir, representando a cooperação em sala de aula.	Criaram a logomarca do CrEAre com as cores e fonte originais.	A logomarca foi modificada atendendo ao novo território de marca da Universidade.

Fonte: Os autores (2025).

Tanto a missão como a organização do CrEAre passaram por modificações em consequência de mudanças no contexto interno e externo da Universidade. A definição mais recente da missão do CrEAre é:

Atuar como um centro de **inovação educacional e de formação continuada docente**, com base na cooperação entre professores, para fomento, criação e promoção de experiências de ensino e aprendizagem focadas no estudante.

Cabe ao CrEAre **promover** o processo de formação docente, **mediar** a criação e atualização de currículos alinhados ao projeto pedagógico institucional, **investigar e propor** práticas inovadoras de ensino e aprendizagem e **estimular** o protagonismo, engajamento e autonomia dos estudantes da Universidade, no desenvolvimento das competências socioeducacionais e profissionais.

Apesar de não ter mudado em sua essência, a missão atual do CrEAre é mais abrangente, envolvendo tanto o desenvolvimento

profissional docente (Darling-Hammond *et al.*, 2017), como o desenvolvimento educacional da instituição (Shay, 2011), considerando a construção de currículos e a necessidade constante de inovação. O foco inicial em metodologias ativas ampliou-se para experiências de aprendizagem focadas no estudante. Cabe destacar que se manteve a ênfase na construção coletiva por meio da colaboração entre os docentes entre si e o CrEAre.

Originalmente, a equipe do CrEAre tinha duas colaboradoras e sete docentes com formações nas áreas de Engenharias, Filosofia, Letras, Medicina, Pedagogia e Tecnologia de Informação. Essa variedade de visões de mundo trouxe riquezas e desafios para a criação conjunta dentro do grupo. A equipe teve inúmeras mudanças ao longo da existência do centro e atualmente conta com 17 docentes de diversas áreas e quatro colaboradores. Tem-se, então, uma diversidade ainda maior de visões de mundo. A presença de docentes na equipe do centro foi e ainda é um fator diferencial para a qualidade e legitimidade da sua atuação junto aos seus colegas, com os mesmos desafios e necessidades. Reforça a formação de comunidades de aprendizagem e de prática, oportuniza e incentiva a criação colaborativa dentro e fora do centro.

Por outro lado, os professores têm inúmeras obrigações e restrições que limitam sua disponibilidade. Para contornar essa situação, atualmente, a coordenação do centro é exercida por uma colaboradora que não é docente da instituição e tem dedicação exclusiva ao CrEAre. Há também outros colaboradores dedicados ao apoio administrativo em nível estratégico (coleta e análise de dados, por exemplo) e operacional (logística das formações, por exemplo).

Na Figura 2, apresenta-se uma linha do tempo que mostra a evolução do CrEAre. Ao longo dos seus 10 anos de existência, o CrEAre manteve-se fiel à sua essência, mas suas ações foram atualizadas para atender às necessidades dos docentes e discentes e auxiliar no atingimento dos objetivos estratégicos da PUCPR. Sempre pautando-se pelo estado da arte da literatura da Educação Superior e pela leitura dos contextos nacional e internacional.

Figura 2 – Linha do tempo da evolução do CrEAre até 2025 com os principais eventos de cada período



Fonte: CrEAre (2025).

Em 2022, o centro passou por sua primeira grande reformulação, em decorrência da reestruturação organizacional da PUCPR. A Pró-Reitoria de Graduação e a sua Diretoria de Inovação, que abrigava o CrEAre, foram extintas. Foi criada a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Educacional, com o CrEAre como uma de suas unidades. Durante aquele ano, houve intensas reflexões no CrEAre, por meio de um processo sistematizado pela Reitoria, no qual os coordenadores e decanos das Escolas apresentaram suas percepções, que alimentaram uma autoavaliação da equipe, seguida de decisões para uma reestruturação.

Inovação na sala de aula: aprendizagem ativa e planejamento do ensino

O principal conceito norteador para as ações do primeiro ano do CrEAre foi de aprendizagem ativa, devido à concepção e aos papéis de estudantes e professores no processo de ensino e aprendizagem historicamente adotados pela Universidade desde 2001. Uma definição bastante simples para as estratégias promotoras da aprendizagem ativa, que permite englobar muitos métodos sob o mesmo guarda-chuva, foi proposta por Bonwell e Eison (1991). Os métodos de aprendizagem ativa estimulam o pensamento crítico, autonomia, resolução de problemas e trabalho em equipe por meio de atividades práticas. Portanto, alinhavam-se com os princípios da Graduação já estabelecidos na PUCPR (Oliveira; Martins; Spricigo, 2015; Spricigo; Oliveira; Martins, 2016).

Aprendizagem ativa

Estratégias promotoras da aprendizagem ativa são definidas como atividades de ensino que envolvem os estudantes na realização de atividades e reflexão sobre o que fazem. Mais do que isso, para que estejam ativamente envolvidos, os estudantes devem se engajar em tarefas cognitivas de ordem superior, como análise, síntese e avaliação (Bonwell, Eison, 1991).

A primeira ação do CrEAre foi conduzir os projetos-piloto voltados à aplicação de metodologias de aprendizagem ativa, que já estavam em andamento desde 2014, com a participação dos professores dos NEPs de todas as Escolas e câmpus da Universidade. Em 2015, os projetos foram encerrados com a apresentação das experiências no primeiro Simpósio de Práticas Docentes da PUCPR, organizado pelo CrEAre.

Os projetos envolveram 24 professores, que aplicaram metodologias de aprendizagem ativa em 11 disciplinas, alcançando 1.748 estudantes de 26 cursos de Graduação.

As experiências envolveram metodologias ativas, tais como: Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), Peer Instruction, Técnica de Aplicação de Resposta Imediata (TARI), Estudo de Caso, PjBL (Project Based Learning), PBL (Problem-Based Learning). A escolha dessas metodologias se deveu à formação realizada pelos NEPs no ano anterior, ofertada pelo LASPAU-Harvard ao Consórcio STHM, do qual a PUC participava.

Com o apoio do CrEAre, os NEPs conduziram os projetos dentro das Escolas e coletaram relatos estruturados dos professores participantes, indicando que os estudantes demonstraram alta motivação, maior comprometimento, autonomia e participação, embora em alguns casos tenha havido dificuldade de assimilação de conteúdo e erros em questões conceituais. Os professores destacaram maior dinamismo das aulas, mudança de postura dos estudantes, mas relataram desafios na formulação de boas questões, cansaço com algumas tarefas e insegurança quanto à avaliação de seu trabalho.

Os professores valorizaram o apoio do NEP no acompanhamento e na formação docente, mas foram apontadas falhas de aplicação e falta de supervisão em alguns casos. Os estudantes avaliaram positivamente o trabalho em grupo, as devolutivas em tempo real e o uso de tecnologias interativas (votação on-line, fóruns). Os NEPs e

professores trouxeram também sugestões para expandir e dar continuidade aos pilotos para outras disciplinas, envolver mais professores, integrar coordenadores de curso, promover formações regulares, criar manuais de aplicação, usar portfólio e realizar workshops e seminários para compartilhar boas práticas.

Esse projeto seminal de inovação pedagógica marcou profundamente a organização e a operação do CrEAre nos próximos projetos, especialmente a dinâmica de aprender-“multiplicar”-aplicar-avaliar-compartilhar (Figura 3).

Figura 3 – Dinâmica aplicada aos projetos-piloto de 2014-2015 e posteriormente adotada no funcionamento do CrEAre



Fonte: Os autores (2025).

A etapa de “multiplicação” com a oferta de oficinas na PUCPR consistiu na primeira ação de formação docente sistematizada pelo CrEAre. Ela não se restringiu aos professores participantes dos projetos-piloto, até porque muitos deles tiveram oportunidade de participar das oficinas do LASPAU pessoalmente. É importante ressaltar que houve adaptações, modificações e inclusões realizadas pela equipe do CrEAre, por isso a palavra “multiplicar” está entre aspas (Figura 3). Por exemplo, ao adaptar a oficina de Aprendizagem Baseada em Projetos, o CrEAre ampliou o arcabouço conceitual e prático incluindo uma referência brasileira (Behrens, 2006). As experiências já

em andamento na PUC também foram levadas às oficinas que contaram com o auxílio de professores dos projetos-piloto, mostrando como adaptaram as metodologias para sua prática na PUCPR. Além de metodologias de aprendizagem ativa, foram também abordadas outras temáticas que se fizeram necessárias, tais como leitura e escrita acadêmica, mapas conceituais e rubricas para avaliação de produções dos estudantes.

Houve ainda, em 2015, a oportunidade de oferecer oficinas com formadores do LASPAU que vieram pessoalmente à PUCPR: Eric Mazur e Bennett Goldberg, que abordaram, respectivamente, as metodologias de instrução por pares e de sala de aula invertida. A organização foi bastante desafiadora para o CrEAre, pois, até então, não havia salas de aula próprias para metodologias de aprendizagem ativa, como as disponíveis na UNISAL, em Lorena. Assim, decidiu-se por adaptar o hall de entrada de um dos blocos da PUC, trazendo mobília apropriada, projetores e instalação elétrica. Essa experiência constituiu um aprendizado que contribuiu para um grande projeto de inovação, então em elaboração, envolvendo infraestrutura (ver Capítulo 2).

Outra convidada externa recebida naquele ano foi a Profa. Alenoush Saroyan, que permaneceu na PUCPR por um breve período, trabalhando intensivamente com os docentes do CrEAre como consultora e formadora. Nesse contexto, a equipe pôde experimentar o método de planejamento de disciplina (em inglês, *course design*), focado na aprendizagem (Saroyan; Amundsen, 2004). Esse método seria a base para uma nova proposta de planejamento de ensino na PUCPR (Spricigo; Manffra; Saroyan, 2017). Ele foi adotado no grande projeto de inovação, com fomento da Finep (descrito no Capítulo 2) e no planejamento das disciplinas nos novos currículos por competências (como relatado no Capítulo 4).

Além das formações, os três convidados externos ministraram palestras magnas no teatro da PUC para que um maior número de

professores pudesse ter contato com seu conhecimento, uma vez que as oficinas tinham um número de vagas limitado.

Em todas as oficinas, os participantes eram estimulados a aplicar, em suas disciplinas, os conhecimentos adquiridos. Em geral, parte da carga horária da oficina era dedicada ao delineamento de propostas nesse sentido, posteriormente compartilhadas com os colegas. As oficinas geravam certificados de participação com o número de horas de sua duração. Também havia a possibilidade de os professores apresentarem relatos por escrito das suas práticas e, com isso, ganharem um certificado adicional.

No segundo semestre de 2015, foi realizado o I Simpósio de Práticas Docentes da PUCPR. Como o simpósio era aberto a todos os professores, outros temas além daqueles abordados nos projetos-piloto e nas oficinas também apareceram, mostrando a criatividade do corpo docente da instituição. Para participar do simpósio, era necessário enviar um resumo com o registro da experiência e a reflexão sobre ela, bem como apresentá-la na forma seminário, ocasião em que seria discutida com os colegas. Posteriormente, os resumos foram publicados em anais (Nicola, 2018).

Em resumo, as ações conduzidas pelo CrEAre no seu primeiro ano (2015) tiveram como foco principal as metodologias para aprendizagem ativa, buscando apoiar concretamente os professores no cumprimento do seu papel. Elas consistiram em oficinas ministradas por membros do CrEAre, oficinas e palestras com convidados externos e o simpósio de prática docente – momento de partilha e reflexão. As oficinas e palestras tiveram adesão de aproximadamente 20% do corpo docente (em torno de 300 pessoas) e o simpósio contou com 25 painelistas e 125 participantes.

Desde então, anualmente, o CrEAre tem organizado e conduzido diversas ações de formação docente com temáticas e formatos variados, fiel ao compromisso com o desenvolvimento profissional

docente de qualidade. O CrEAre tem buscado sempre estimular e apoiar a inovação nos processos de ensino e aprendizagem, com solidez conceitual e atento às necessidades institucionais, do corpo docente e da sociedade.

Nos seus primeiros anos de existência, a equipe do CrEAre também contribuiu com a comunidade externa à PUCPR, por meio de participações em eventos e publicações. No II Fórum STHM, promovido pelo consórcio, apresentou a experiência institucional com a aprendizagem híbrida, no formato de trabalho discente efetivo (TDE) e a estruturação da formação docente (Mattasoglio Neto; Soster, 2017). As estratégias adotadas para superar desafios relativos à promoção da aprendizagem ativa (Vosgerau *et al.*, 2018a) e à formação docente de forma geral (Vosgerau *et al.*, 2018b) também foram compartilhadas em publicações da área da educação.

A migração para currículos por competências

Em conformidade com os anseios da PUCPR para um ensino voltado ao desenvolvimento integral dos estudantes e devido às demandas do mundo do trabalho e dos órgãos governamentais, houve a decisão institucional de reformular os currículos de todos os cursos, considerando o ensino voltado ao desenvolvimento de competências.

Foi um projeto estratégico em nível institucional de iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação. Ao CrEAre, foi solicitado que conduziu o processo provendo a base conceitual e apoiando os decanos, coordenadores e professores de todos os cursos.

O projeto teve início em 2015, com estudos realizados pelo CrEAre, a partir dos quais foi planejada e ofertada, primeiramente, uma formação aos membros do CIG e, posteriormente, aos coordenadores de curso. A formação consistia em oficinas voltadas à apropriação conceitual do tema e de seus desdobramentos, a fim de preparar a etapa seguinte, que consistiu na elaboração das competências dos

curso. Na oferta destinada aos coordenadores, o então pró-reitor de graduação comparecia ao primeiro encontro para ressaltar a importância desse momento para a Universidade.

Em 2017 e 2018, o CrEAre contou com duas consultorias externas de professores do Canadá, país com maior tradição em currículos por competências no Ensino Superior. O Prof. Anastassis Kozanitis contribuiu com as bases conceituais (Bernard; Kozanitis, 2009) e com a experiência na sistematização e implantação de currículos por competências; e a Profa. Dianne Bateman contribuiu com sua experiência na avaliação de currículos.

No período de 2015 a 2018, o CrEAre desenvolveu e consolidou um modelo próprio de currículos por competências, adotado desde então na PUCPR. O modelo ainda é aplicado na criação ou revisão das matrizes curriculares da instituição, com o apoio do CrEAre, mas agora sob demanda dos cursos. Os detalhes do modelo e dos processos de implantação e consolidação das matrizes curriculares por competências estão descritos no Capítulo 4. No Capítulo 5, apresenta-se a estratégia utilizada para envolver os estudantes ativamente nos processos de ensino e aprendizagem das novas matrizes.

Todos os cursos da PUCPR criaram currículos por competências nos anos de 2017 e 2018, e pode-se dizer que a etapa de implantação se encerrou aproximadamente em 2020, com a formatura dos egressos dos cursos tecnólogos de 3 anos. Daí em diante, o CrEAre estruturou-se para oferecer apoio permanente aos cursos, por meio de fóruns de reflexão, formações continuadas e uma equipe de Percursos Formativos. Os processos de implantação e consolidação estão descritos em detalhes nos Capítulos 4 e 5.

A migração das matrizes por competências foi, sem dúvida, o projeto mais desafiador conduzido pelo CrEAre. Estas foram desenvolvidas e implantadas em mais de 60 currículos de Graduação em apenas 2 anos. Com isso, a equipe do CrEAre realizou vários

processos em paralelo: estudo, desenvolvimento de um método inovador, condução de consultorias, oficinas de formação, acompanhamento e reflexão sobre os resultados. O principal desafio foi consolidar os conceitos e procedimentos na própria equipe e, ao mesmo tempo, explicá-los de forma clara aos professores envolvidos.

Mantendo a chama acesa: o *Devising 21st Century Higher Education with PUCPR*

Com o desejo de oportunizar a todos os professores da instituição o contato com pessoas inovadoras e inspiradoras, tanto do Brasil como do exterior, organizou-se um evento destinado a todo o corpo docente.

A ideia foi concretizada com o *Devising 21st Century Higher Education with PUCPR*. O nome *Devising* foi escolhido porque o verbo *to devise*, no inglês, é definido como “to invent something, esp. with intelligence or imagination” – em português, “criar algo, especialmente com inteligência ou imaginação”. Algumas possíveis traduções para o português seriam *inventar*, *imaginar*, *idear*, *legar*.

Trata-se de um evento que convida os docentes a pensar a Educação Superior para reinventá-la, não apenas copiando outros, seguindo modas, mas, principalmente, olhando para fora e refletindo sobre a educação oferecida. O evento teve cinco edições com diferentes propósitos, formatos e palestrantes – conforme o Quadro 2. Os objetivos, temas e palestrantes foram selecionados de acordo com as necessidades observadas pelo CrEAre para iniciar algum processo de inovação ou para consolidar processos em andamento. Porém, sem esquecer a necessidade de reforçar a atualização de conceitos e métodos relacionados a processos já consolidados.

Quadro 2 – Atividades de cada edição do *Devising 21st*, seus ministrantes e países das instituições a que pertenciam na época dos eventos

Edição	ATIVIDADES: Título – Ministrante (País)
 2016	PALESTRAS: Inovação do Ensino e da Aprendizagem na Universidade de Harvard – Anas Chalah (EUA) Educação Superior no Século XXI: experiência minerva – Alex Cobo (EUA) Rei da Derivada, Summaê e Trezentos: Aprendizagem Ativa e Colaborativa – Ricardo Fragelli (Brasil) PAINÉIS: Aprendizagem Ativa: Metodologias Ativas de Ensino: ideias e resultados – Alvaro Neves (Brasil) Desenvolvimento e Publicação de Apps com Challenge Based Learning – Fabio Binder (Brasil) Estudo de Caso: uma história de sucesso global – William Ellet (EUA) Desenvolvimento Docente, Considerações Pedagógicas e Contextuais para o Engajamento Ativo na Aprendizagem – Alenoush Saroyan (Canadá) Recrutamento e Desenvolvimento Docente no Projeto Minerva – Alex Cobo (EUA) OFICINAS: Ensinando para a Aprendizagem: repensando o desenho de sua disciplina – Alenoush Saroyan (Canadá) Experiência Minerva e Aplicações em Aulas Tradicionais – Alex Cobo (EUA) Aprendizagem por Pares (Peer Instruction) – Alvaro Neves (Brasil) Aprendizagem Ativa (Active Learning) – Anastassis Kozanitis (Canadá) Método dos 300: aprendizagem colaborativa – Ricardo Fragelli e Thaís B. Oliveira Fragelli (Brasil) Design Thinking no Ensino Superior – Anas Chalah (EUA) Aprendizagem Baseada em Projetos – Luciano Soares (Brasil)



2018

PALESTRAS:

Engajamento dos Estudantes: teorias, pesquisas e boas práticas
– Elizabeth Barkley (EUA)

Criação de Ambientes de Aprendizagem Focados no Estudante com Base em Pesquisas Científicas – Melinda Maris (EUA)

PAINÉIS:

Curriculos e avaliações baseadas em competências: perspectivas locais e globais – Dianne Bateman (Canadá) e professores da PUCPR

OFICINAS:

Autorregulação e metacognição – Jerome Eneau (França)

O pensamento crítico e criativo no processo de ensino e aprendizagem – Stephan Vincent-Lancrin (França)

A avaliação da aprendizagem e o alinhamento do currículo – Dianne Bateman (Canadá)

Avaliação formativa e *feedback* – Melinda Maris (EUA)

Aprendizagem híbrida by design – Dianne Bateman (Canadá)

Competências socioemocionais para educadores – Tonia Casarin (Brasil)



2021

PALESTRAS ON-LINE (*WEBINARS*):

Desbravando territórios: Aprendizagem híbrida – Flower Darby (EUA)

Planejando e organizando aprendizagem híbrida na covid-19 – Norm Vaughan (Canadá)

Promovendo o engajamento na aprendizagem híbrida e on-line – Charles R. Graham (EUA)

Gerenciar a carga cognitiva é um delicado ato de equilíbrio para alunos e professores na educação on-line – Stephen Linn Chew (EUA)

Criando estratégias eficazes de aprendizagem híbrida – Diane Bateman (Canadá)

Transformação digital na educação on-line – Thierry Carsenti (Canadá)

MESA REDONDA ON-LINE:

Como adaptar-se aos desafios e às mudanças no processo de ensino e aprendizagem on-line – Flower Darby (EUA), Diane Bateman (Canadá), Stephen Linn Chew (EUA), Ruberval Monteiro (Itália)



2023

PALESTRAS ON-LINE (WEBINARS):

Realidade estendida no Ensino Superior – Leonel Morgado (Portugal)

Acessibilidade e compartilhamento de experiências de realidade estendida – Pilar Orero (Espanha)

Realidade estendida na educação. O que funciona? Qual o futuro? – Jesse Schell (EUA)

Metaverso na educação: recursos e funcionalidades – Liane Tarouco (Brasil)

PAINEL:

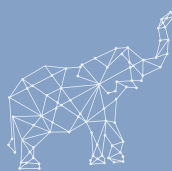
Possibilidades do metaverso na educação – Bugge Holm Hansen e Sofie Hvitved (Dinamarca)

OFICINA:

Como implementar aprendizagem experiencial em sala de aula – Jenny Amos (EUA)

MOSTRA:

Práticas de aprendizagem imersiva de professores da PUCPR



2025

MESAS REDONDAS:

Desafios éticos e antropológicos da inteligência artificial para o século XXI – Monsenhor Paul Tighe (Vaticano), Adalgisa de Oliveira Gonçalves (PUCPR), Kléber Candiottto (PUCPR)

Walking Together: uma reflexão sobre as relações humanas na Universidade e o papel do CrEAre – Alenoush Saroyan (Canadá), Anastassis Kozanitis (Canadá), Ericson Falabretti (PUCPR)

OFICINAS:

Ctrl + Alt + Relacionar: Reiniciando as Dinâmicas entre Docentes e Estudantes – Alenoush Saroyan (Canadá)

Relação Professor-Estudante no Contexto Universitário: Um Elemento-chave para o Bem-estar Docente e o Sucesso Estudantil – Anastassis Kozanitis (Canadá)

PALESTRAS ON-LINE:

A evasão na perspectiva dos sacrificados – Ricardo Fragelli (Brasil)

Desenvolvendo a compreensão crítica e reflexiva do impacto: como construir um registro reflexivo da prática profissional docente – Virna Rossi (Inglaterra)

O futuro da educação em uma sociedade digital – Luciano Floridi (EUA)

Fonte: Os autores (2025).

O *Devising 21st* também era um momento importante de formação para a própria equipe do CrEAre, pois proporcionava novas aprendizagens que, posteriormente, poderiam ser “multiplicadas” para o restante do corpo docente. Além disso, auxiliava no amadurecimento de conceitos e métodos que a equipe utilizava nas formações e nos processos por ela conduzidos.

Para simbolizar os objetivos e os momentos de cada edição, foram criadas logomarcas publicitárias com animais. A partir da segunda edição, as logos eram acompanhadas de lemas. A opção por apresentar os lemas em inglês teve como objetivo enfatizar o caráter internacional do evento.

Em sua logo publicitária, o primeiro *Devising* (2016) apresentava a imagem de uma gaivota, cujo significado remetia ao voo panorâmico, simbolizando que, naquele momento, era preciso encontrar opções de caminhos a serem trilhados. O assunto central abordado no evento foi aprendizagem ativa e foram apresentadas várias estratégias para promovê-la, tais como instrução por pares, método 300, sala de aula invertida, estudo de caso, aprendizagem baseada em projetos e *design thinking*.

Em 2017, foi promovido um evento menor, também com convidados externos, carinhosamente apelidado de “*miniDevising*”, na semana de planejamento acadêmico. Foram ofertadas as oficinas: “Como dar *feedback* de qualidade nas metodologias para aprendizagem ativa”, com o Prof. Anastassis Kozanitis, e “Avaliação da aprendizagem: do planejamento à execução”, com a Profa. Carla Barroso – ambos do Canadá.

No ano de 2018, os caminhos já estavam sendo percorridos: muitas mudanças nas práticas dos professores, revisão das matrizes curriculares para implantar o ensino por competências, dentre outras. Tudo isso fez com que a instituição percebesse que era necessário um aprofundamento nas opções realizadas, surgindo

assim o *Devising 21st Century Higher Education with PUCPR – Diving Deep*, representando o mergulho que estava sendo realizado. Era o momento de consolidar o ensino focado no estudante e alinhado ao desenvolvimento de competências. No evento, foram abordados temas como: avaliação para aprendizagem; planejamento do ensino (*course design*); alinhamento curricular; autorregulação; aprendizagem híbrida; e pensamento crítico e criativo no processo de ensino e aprendizagem.

O ano de 2018 foi particularmente crítico para a instituição, com a implantação das matrizes por competências. Os desafios para criar e consolidar as matrizes eram muito grandes, com o CrEAre precisando mediar discussões no âmbito dos cursos, apoiar os professores na apropriação e aplicação dos conceitos para planejar suas disciplinas nas novas matrizes. Por isso, no *Devising* daquele ano, foi realizado um painel com a Profa. Dianne Bateman e professores da PUCPR, mediado pelos membros do CrEAre. Antes do painel, os professores poderiam mandar suas perguntas via formulário eletrônico, as quais foram e discutidas no evento.

No “*miniDevising*” de 2019, foi ofertada uma oficina sobre “Relacionamento e Aprendizagem”, com o Prof. Jorge Petrosino (Argentina).

Já para o ano de 2020, estava prevista a realização do *Devising 21st Century Higher Education with PUCPR – Breaking new ground*. As inovações idealizadas em 2016 já haviam sido implementadas, e a Universidade já estava desbravando novos caminhos. Nesse ano, a logo trazia a imagem de um leopardo, simbolizando a busca pela expansão de território. Devido à pandemia de covid-19, o evento foi adiado para 2021.

O tema central escolhido em 2020 era o ensino digital, o que acabou sendo extremamente relevante naquele cenário. As palestras e oficinas abordaram: planejamento e estratégias para aprendizagem

híbrida (*blended learning*); engajamento discente na aprendizagem híbrida e on-line; sobrecarga cognitiva na aprendizagem on-line; e transformação digital na educação on-line. O evento foi totalmente remoto, pois na data da sua realização ainda estavam em vigor as restrições relacionadas à pandemia de covid-19.

Mantendo o intervalo de 2 anos, o *Devising 21st* seguinte ocorreu em 2023 e o tema central foi a aprendizagem experiencial. Naquele momento, a PUCPR havia dado um novo passo em direção à inovação pedagógica, dessa vez mediada por tecnologia, com o projeto “Ambientes Imersivos de Aprendizagem (AIA)”. Apesar de as tecnologias de realidade estendida terem um papel relevante, o foco do evento foi a aprendizagem significativa que a imersão poderia proporcionar.

O lema da quarta edição do *Devising* foi *Embracing new realities* (Abraçando novas realidades), e sua logo trazia uma borboleta, simbolizando as transformações necessárias ao contexto pós-pandemia, sem que se perdesse a essência. O evento abordou a aprendizagem experiencial mediada ou não por realidade estendida. Sendo que a aprendizagem experiencial é definida como um processo pelo qual os estudantes “aprendem fazendo” e refletindo sobre a experiência. A realidade estendida, por sua vez, compreende realidade aumentada, virtual e mista, implementada por meio de diferentes tecnologias, tais como smartphones, dispositivos de realidade virtual (VR) ou realidade mista (MR) e projeções 360 graus. Essa edição teve algumas atividades ofertadas em modo remoto síncrono e outras presenciais no recém-inaugurado Centro de Realidade Estendida (CRE), da PUCPR.

Em 2025, o lema do *Devising 21st* foi *Walking together* (Caminhando juntos), o animal escolhido foi o elefante e o tema principal do evento foi a relação entre professores e estudantes. O elefante foi escolhido para simbolizar a memória, por ser a edição comemorativa dos 10 anos do CrEARe. O elefante também simboliza união

e colaboração entre docentes e estudantes que caminham juntos, buscando evoluir. Mais do que apenas transmitir conhecimento nas salas de aula, a jornada do docente é construída na troca de ideias, diálogos colaborativos e respeito mútuo. Ao caminharem lado a lado no percurso acadêmico, estudantes e educadores cultivam juntos parcerias, fortalecem vínculos e constroem pontes em um ambiente de aprendizado mais empático e transformador.

O *Devising 21st* de 2025 marcou o fechamento de um ciclo de 10 anos do CrEAre, trazendo de volta pessoas que participaram do início da história e lançando um olhar para o futuro. No Quadro 2, apresentou-se o detalhamento das atividades das edições dos *Devising 21st*, que refletem, de certa forma, a trajetória conceitual seguida pelo próprio CrEAre e da Universidade ao longo do tempo, no que tange às mudanças nos processos de ensino e aprendizagem.

O *Devising* é uma das ações do CrEAre com maior adesão dos professores. Mesmo aqueles que não costumam participar das atividades usualmente promovidas pelo centro, sentem-se atraídos pela oportunidade de interagir e aprender com educadores de fora da instituição. Alguns saem do *Devising* e vão para a sala de aula já mudando as suas práticas, outros saem desconfiados sobre a aplicabilidade do que viram, outros ainda começam a vislumbrar possibilidades. De qualquer forma, o evento tem contribuído, diretamente, para a inovação das práticas dos professores e, indiretamente, para a produção científica em educação, como resultado de reflexão e pesquisa sobre a prática.

O prêmio CrEAre e a valorização do ensino: uma nova perspectiva para avaliação docente institucional

A busca pelo aprimoramento nos processos de ensino e aprendizagem sempre esteve presente na PUCPR e foi intensificada a partir da estruturação do CrEAre, porém não havia uma política de valorização similar à que existia para a pesquisa científica. Sensível a essa

disparidade, a Diretoria de Inovação instituiu uma premiação para professores que tivessem apresentado desempenho destacado em sua prática.

Para concorrer ao Prêmio Destaque Docente, também denominado Prêmio CrEAre¹, os professores deveriam entregar um portfólio, descrevendo sua concepção de ensino, um relato com uma reflexão sobre sua prática, mencionando evidências concretas e anexando documentos comprobatórios, se pertinentes. Nesse memorial, era solicitado que o professor ou a professora:

1. Descrevesse a sua concepção de bom ensino.
2. Descrevesse a efetividade de práticas de ensino reais na promoção dos Resultados de Aprendizagem em uma ou mais turmas de Graduação, identificando o contexto de curso; disciplina; período do curso; Resultados de Aprendizagem; metodologia e estratégias de avaliação; e período em que as atividades foram realizadas.
3. Apresentasse sua reflexão sobre as práticas descritas.
4. Descrevesse a efetividade de contribuições pessoais para os colegas da PUCPR, visando à melhoria da qualidade no ensino de Graduação.

Os critérios de avaliação eram os seguintes:

- Indícios de criatividade e originalidade na descrição da prática pedagógica.
- Coerência entre a concepção de bom ensino e a descrição da prática.
- Relação entre a reflexão e a concretização da prática.
- Efetiva contribuição para a implementação de novas práticas pelos colegas.

Com base nesses critérios, foi elaborada uma rubrica para avaliar os memoriais e realizado um treinamento da equipe de avaliadores. Os avaliadores não podiam concorrer ao prêmio.

O prêmio evoluiu desde sua criação, em 2016, e, com seus critérios e rubricas, mostrou que a avaliação do ensino poderia ser feita de forma criteriosa, justa e transparente.

¹ Atualmente denominado como “Prêmio DNA de Ensino e Pesquisa PUCPR”.

Ainda na linha de valorização do ensino, o CrEAre foi convidado a contribuir com um instrumento para a avaliação institucional por meio do qual os estudantes avaliam os professores. O instrumento deveria ser alinhado com o papel definido para professores no PDI e, também, com os conceitos que embasavam a formação docente. Para tanto, tomou-se por base os “sete princípios do bom ensino” (Chickering; Gamson, 1991). Foram formuladas oito afirmações, que os estudantes graduam em uma escala de Likert de quatro níveis, variando de “discordo totalmente” até “concordo totalmente”. Por exemplo, para contemplar o princípio “*Give prompt feedback*” formulou-se a afirmação “Os *feedbacks* que recebi desse professor foram de qualidade suficiente e ocorreram em tempo hábil para serem úteis à minha aprendizagem”.

O processo de avaliação do ensino, desenvolvido pelo CrEAre, com critérios claros, pautado na literatura e com rubricas, contribuiu para que a instituição enfatizasse a valorização do ensino em um novo plano de carreira, ao qual os professores que já faziam parte do corpo docente poderiam aderir ou não. No plano anterior, a avaliação considerava o ensino somente por meio do questionário respondido pelos estudantes. A maior parte da pontuação provinha de vários critérios objetivos e quantitativos, tais como a participação em conselhos profissionais e o número de estudantes do professor naquele semestre. Diferentemente, o novo processo avaliativo demanda a elaboração de um portfólio de ensino em que o professor deve descrever e refletir sobre sua prática, discutindo os resultados alcançados em termos de aprendizagem dos estudantes.

O portfólio de ensino é avaliado por uma comissão formada por colegas que se inscrevem em um processo seletivo. Os avaliadores selecionados passam por treinamento para aplicar as rubricas e são remunerados por esse trabalho. As avaliações são cegas e, ao distribuir os portfólios, a equipe da diretoria de avaliação procura garantir que não haja conflito de interesses e que o avaliador não tenha

condições de identificar o candidato. Por exemplo, professores de uma Escola não avaliam portfólios de colegas de uma mesma Escola.

É importante mencionar que a equipe responsável pela condução do processo avaliativo não tem relação com o CrEAre, cujo papel é auxiliar os professores na compreensão dos critérios e na preparação dos portfólios. Os professores que ingressam na PUCPR são informados e orientados sobre a avaliação docente no programa de *Onboarding*, descrito no Capítulo 4.

A avaliação ocorre anualmente, e as regras, os critérios e as rubricas a serem aplicadas a cada edição são publicados no ano anterior, de modo que os professores tenham tempo para preparar seus portfólios conforme as orientações estabelecidas.

O primeiro edital foi publicado em 2019, com critérios e rubricas semelhantes aos do Prêmio CrEAre para avaliação do portfólio. A partir das manifestações e dúvidas dos docentes, foram feitos pequenos ajustes, buscando deixar os critérios mais claros. Para fazer os ajustes, um grupo de professores foi convidado, como uma espécie de grupo focal, para avaliar as propostas da equipe responsável pela reformulação. O sindicato local de professores também se manifestou pedindo mudanças de terminologia que consideravam inapropriadas, tais como “metodologias de aprendizagem ativa” e “eficácia do ensino”, que foram substituídas por “participação ativa” e “resultados do ensino”.

Em 2023, houve uma reformulação, por iniciativa da própria Reitoria da instituição, com participação de representantes do sindicato. Uma das mudanças foi relativa ao formato do portfólio. Antes, os professores podiam estruturar o texto da forma que melhor desejassem. Isso gerava uma certa disparidade entre os portfólios e, muitas vezes, informações relevantes não eram fornecidas. Por exemplo, em muitos casos havia ênfase na taxa de aprovação dos estudantes como evidência de resultado positivo, mas aspectos mais

qualitativos não eram abordados. A equipe de avaliação docente, então, definiu um formato com itens obrigatórios e melhor direcionamento do que deve ser descrito em cada item.

Além disso, são considerados critérios objetivos, com pontuações relativas à produção intelectual, às participações em núcleos, comissões e conselhos (dentro e fora da instituição), à participação em eventos e formações docentes, às apresentações de trabalho, entre outros. Destaca-se aqui a valorização das publicações e participações em eventos sobre ensino. Por exemplo, valoriza-se a apresentação e publicação em eventos promovidos pelo CrEAre, como o Simpósio de Prática Docente, descrito no Capítulo 3. Um dos resultados dessa valorização foi o aumento da participação mais efetiva de um maior número de professores nas formações. Observou-se, também, um maior alinhamento entre as formações, os conteúdos dos portfólios e os trabalhos apresentados no Simpósio. Fecha-se, portanto, o ciclo: formação, transformação, reflexão, compartilhamento.

Com a maior valorização do ensino nos processos de premiação e promoção na carreira docente, a instituição enfatiza sua relevância e incentiva os professores a continuarem se aprimorando como educadores.

Em resumo...

Atualmente, o CrEAre constitui-se como uma instância central e estratégica na promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem na PUCPR. É o núcleo de desenvolvimento docente da Universidade, criado com o objetivo de impulsionar inovações pedagógicas que favoreçam experiências de aprendizagem significativas, profundas e duradouras. Os membros do CrEAre estão em constante atualização por meio de consultorias internas e externas, participação em eventos científicos, cursos voltados à inovação no Ensino Superior e envolvimento em grupos de estudo.

Estruturalmente, o CrEAre atua em diversas frentes além da formação docente: desenho de Percursos Formativos e currículos por competências; promoção do engajamento acadêmico dos estudantes; avaliação docente; pesquisas educacionais; e desenvolvimento de competências digitais docentes. Como espaço de apoio, cooperação e interação entre professores, promove um ambiente propício ao aprimoramento contínuo da prática docente. Entre suas funções principais, destacam-se:

- A produção, desenvolvimento e disseminação de conhecimentos didático-pedagógicos, com foco no aperfeiçoamento do ensino.
- A promoção de iniciativas de suporte ao engajamento acadêmico dos estudantes.
- A atuação como centro irradiador dos cinco princípios norteadores das relações de ensino e aprendizagem adotados pela PUCPR: autonomia, dedicação, cooperação, pensamento crítico e honestidade. Esses princípios orientam a prática docente como mediação da aprendizagem e fomentam o envolvimento ativo dos estudantes em sua trajetória formativa.
- A sistematização científica e procedimental da abordagem por competências, implementada pela Universidade nos currículos de todos os níveis de formação.
- O apoio direto à capacitação de coordenadores e docentes, com ênfase na consolidação dos currículos por competências.

Durante a sua trajetória, o CrEAre enfrentou inúmeros desafios, erros e acertos. Considerando como um dos objetivos deste livro o auxílio para formação de novos centros, a seguir elencamos alguns pontos de atenção para aumentar a chance de sucesso:

- Deve-se tomar cuidado com a ênfase no protagonismo do estudante, pois levou muitos professores a interpretar(em) (erroneamente) que seu papel não estava sendo valorizado. Pior ainda, muitos consideram que tudo o que lhes estava sendo proposto em termos de planejamento de ensino e adoção de novos métodos seria para “facilitar a vida dos estudantes”, reduzindo seu esforço na aprendizagem.
- Fazer projetos-piloto ou amadurecer conceitos e métodos no centro antes de mudanças estruturais, como a dos currículos por competências. O processo de transição para os currículos por competências foi muito rápido, gerando descontentamento dos professores em relação às consultorias e formações oferecidas pelo centro, que, na tentativa de aprimorar o processo, fazia alterações na comunicação dos conceitos e do método. Essas alterações eram interpretadas por muitos professores como mudanças bruscas de direção e incoerências.
- Acompanhar de forma sistemática o impacto do centro desde sua criação, utilizando ferramentas e apoio técnico dedicados a isso. Desde os primeiros anos do CrEAre, havia o registro das presenças e a avaliação dos eventos, porém não havia membros da equipe dedicados à análise dos dados de forma sistemática, com carga horária para isso. Sempre houve dados e o centro sempre prestou contas de sua atuação; porém, somente após o aumento da equipe foi possível organizar esses processos para que os dados fossem utilizados em mudanças ágeis.

Nos demais capítulos deste livro, as principais ações e atividades do CrEAre serão descritas com mais detalhe, de forma mais reflexiva e com maior embasamento na literatura. Espera-se que permitam aos leitores identificar outros fatores de sucesso e pontos de atenção.

Referências

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERNARD, H.; KOZANITIS, A. *Enseigner à l'université dans une approche-programme: un défi à relever*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique, 2009.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development, 1991. (ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 1). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025

BRASIL. *Parecer CNE nº 776/97*. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: ABMES, 1997.

CREARE. Centro de Ensino e Aprendizagem PUCPR. *Apresentação do CrEAre no I Seminário Internacional de Centros de Ensino e Aprendizagem da Educação Superior – Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)*. CrEAre: Curitiba, 2025. 24 slides. Apresentação em PowerPoint.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Appendix A: seven principles for good teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, [s. l.], v. 47, p. 63-69, 1991.

DARLING-HAMMOND, L. *et al. Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. Acesso em: 5 maio 2025.

DEVISING. In: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment 2026. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/devise?q=devise%2C>. Acesso em: 10 ago. 2026.

GOVINDARAJAN, V. and Chris Trimble, C. *Beyond the idea: how to execute innovation in any organization*. New York: St. Martin's Press, 2013.

GUEBERT, M. C. C.; AHLFELDT, R. *Núcleo de Excelência Pedagógica: NEP*. Curitiba: Pró-Reitoria Acadêmica PUCPR, 2012. Documento institucional de circulação interna.

JULIATTO, C. I. *De professor para professor: falando de educação*. Curitiba: PUCPRESS, 2013.

JULIATTO, C. I. *Um jeito próprio de educar: a formação cristã e marista na PUCPR*. Curitiba: PUCPRESS, 2008.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTASOGLIO NETO, O.; SOSTER, T. S. (org.). *Inovação acadêmica e aprendizagem ativa*. Porto Alegre: Penso, 2017.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: LF, 2011.

NICOLA, R. M. S.; PERISSÉ, G.; ELIAS, V. *Ensaio: sobre docência universitária*. Curitiba: PUCPRESS, 2014.

NICOLA, R. M. S. (org.). *Anais do I e do II Simpósios de Prática Docente da PUCPR 2015 e 2016*. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

OLIVEIRA, J.; MARTINS, V.; SPRICIGO, C. *Princípios orientadores dos processos de ensino e aprendizagem na PUCPR*. Curitiba: PUCPR, 2015.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Diretrizes para o ensino de Graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Coordenação geral de Marilda Behrens, Neuza Aparecida Ramos, Sueli Malucelli Pinto e Silvio Botomé. Curitiba: Champagnat, 2000.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Plano de Desenvolvimento da Graduação*. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022*. Curitiba: PUCPR, 2017.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Projeto pedagógico institucional*. Curitiba: PUCPR, 2012.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pró-Reitoria Acadêmica. *Proposta de implantação do Núcleo: Núcleo de desenvolvimento pedagógico*. Curitiba, 2001. Documento institucional de circulação interna.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação. *Relatórios do NAADD (Área de Desenvolvimento Docente)*. Curitiba: PUCPR, 2001-2005. Documento institucional de circulação interna.

SALMI, J. *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: World Bank, 2008. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/1905c9f9-fdab-5c8d-8ac7-a1ce8de69a6f/content>. Acesso em: 2 out. 2025.

SAROYAN, A.; AMUNDSEN, C. (ed.). *Rethinking teaching in higher education: from a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling: Stylus Publishing, 2004.

SHAY, S. Educational development as a field: are we there yet? *Higher Education Research & Development*, Abingdon, v. 31, n. 3, p. 311-323, 2012. DOI: 10.1080/07294360.2011.631520.

SPRICIGO, C. B.; MANFFRA, E. F.; SAROYAN, A. A course design workshop as a possible path from a content-centered to a learning-centered teaching. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 337-355, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS02>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SPRICIGO, C. B.; OLIVEIRA, J.; MARTINS, V. (org.). *Mosaico de cinco cores: princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior*. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

VOSGERAU, D. S. *et al.* Caminhos na preparação do professor universitário para incentivar práticas de aprendizagem ativa. In: FOFONCA, E. *et al.* (org.). *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da Educação Superior*. Curitiba: IFPR, 2018a. v. 2, p. 169-180.

VOSGERAU, D. S. *et al.* O desafio da mobilização institucional na formação docente. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, p. 250-261, 2018b.



CAPÍTULO 2



DO ENSINO TRADICIONAL À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: A TRANSFORMAÇÃO DOCENTE NA PUCPR

Cynthia Bittencourt Spricigo

Aline Cadena von Bahten

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Em 2015, quando o Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) dava seus primeiros passos, nasceu o Programa de Inovação na Graduação da PUCPR. Idealizado pela Pró-Reitoria de Graduação, o programa tinha como principal objetivo desenvolver protótipos de inovação pedagógica e de gestão de cursos. A intenção era impulsionar a qualidade do ensino e da administração acadêmica na Graduação da PUCPR, preparando a instituição para as novas demandas do Ensino Superior no século XXI.

Os recursos financeiros necessários para a implementação desse programa foram captados por meio da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), que, em 2014, lançou editais de financiamento reembolsável voltados à inovação na educação por meio do programa Finep 30 Dias Inovação. Esse programa oferecia crédito para instituições, com possibilidade de equalização dos juros, facilitando o acesso a recursos financeiros para projetos inovadores no setor educacional, com o propósito de aprimorar a qualidade da educação no Brasil.

O Programa de Inovação na Graduação estabeleceu metas para serem alcançadas em um período de 3 anos:

- capacitar professores para inovar pedagogicamente, refletir sobre suas práticas e atuar como multiplicadores;
- adaptar 48 salas de aula para suportar metodologias de aprendizagem ativa;
- incubar projetos de empreendedorismo voltados aos estudantes da Graduação;
- realizar eventos formativos de alto impacto para docentes;
- implementar um moderno ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- revitalizar a infraestrutura de Wi-Fi acadêmico para otimizar seu uso no contexto educacional;
- desenvolver jogos e simuladores educacionais para auxiliar no ensino;
- criar um sistema de inteligência de negócios para embasar decisões estratégicas na gestão acadêmica; e
- desenvolver uma plataforma para avaliação interna dos cursos de Graduação.

Neste capítulo, apresentamos a proposta desenvolvida pela PUCPR, entre os anos de 2016 e 2018, para capacitar professores para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, incentivando a reflexão sobre suas metodologias de ensino e sua atuação como multiplicadores dentro da Universidade.

Essa proposta nasceu com o desejo de superar a proposição apontada pelo Relatório da Unesco, em 2012, que indicava como desafios para melhorar a qualidade da Educação Superior (ES): a formação de profissionais altamente qualificados para a docência, por meio da ampliação da presença de mestres e doutores no corpo docente das universidades (Lima Neto, 2012); e a evolução do conhecimento por meio da pesquisa (Dias, 2012).

Questionávamos: como garantir a qualidade do Ensino Superior considerando que, legalmente, o único requisito para lecionar em uma

Universidade era o conhecimento específico da área? (Brasil, 1996). Além disso, como lidar com o fato de que a obtenção de um título de mestre ou doutor não assegurava, por si só, uma prática docente de qualidade? (Dias, 2012; Soares; Cunha, 2010). Ainda, como fomentar a pesquisa acadêmica de maneira que ela fosse capaz de contribuir efetivamente para a docência e para a melhoria contínua do Ensino Superior? E, por fim, como promover mudanças pedagógicas duradouras que impactassem positivamente a formação dos estudantes? A partir dessas inquietações, a PUCPR estruturou um programa, descrito nas próximas seções, capaz de transformar a prática docente e alinhar a instituição às novas exigências do Ensino Superior contemporâneo.

Planejando os caminhos da formação docente

Os questionamentos levantados orientaram a definição de três princípios fundamentais para a estruturação da formação docente no âmbito do projeto. Primeiramente, a formação deveria estar diretamente vinculada à prática do professor, permitindo que ele aplicasse os conceitos aprendidos em seu contexto de atuação. Em segundo lugar, a reflexão sobre a prática docente deveria ser utilizada como um instrumento essencial para sustentar a inovação no ensino (Gibbs, 2013). Por fim, a pesquisa científica deveria ser integrada à prática pedagógica, de modo a minimizar a dicotomia entre ensino e pesquisa (Boshier; Huang, 2008).

Com base nesses princípios, o projeto-piloto de inovação pedagógica foi estruturado em três fases:

- Fase 1: **elaboração de um plano** de ensino centrado na aprendizagem do estudante.
- Fase 2: aplicação **das inovações em sala de aula**, na disciplina planejada, com registro reflexivo em um diário de bordo.
- Fase 3: **produção científica** a partir da análise dos resultados da aplicação do plano de ensino inovador, culminando na elaboração de um artigo científico.

Cada uma das fases teve a duração de um semestre letivo, e os professores participantes recebiam uma bolsa mediante a entrega do produto correspondente a cada etapa: (1) plano de ensino inovador, (2) diário de bordo e (3) artigo científico. O projeto-piloto contou com três edições, cada uma envolvendo 60 professores da instituição, selecionados por meio de um edital.

Para se candidatar, os professores deveriam descrever sua formação em metodologias de aprendizagem ativa, sua motivação para integrar o projeto e sua experiência na disciplina na qual pretendiam implementar a inovação pedagógica. Além disso, as propostas deveriam ter um parecer favorável do decano da Escola ou do coordenador de curso, destacando os benefícios esperados da iniciativa para a instituição e para os estudantes.

Para avaliar as propostas enviadas pelos docentes candidatos, foram convidados estudantes de Pós-Graduação em Educação (PGE) de diversas universidades de Curitiba. Essa iniciativa surgiu da necessidade, identificada pela equipe de formação do CrEARe, de aproximar a proposta de desenvolvimento profissional docente da PUCPR desses programas. O objetivo era incorporar diferentes perspectivas acadêmicas ao processo avaliativo, enriquecendo o olhar sobre as práticas educacionais propostas.

Cada projeto submetido pelos professores foi analisado com base em uma rubrica que contemplava os seguintes critérios:

- Participação em oficinas sobre metodologias de aprendizagem ativa previamente oferecidas pelo Centro.
- Relato detalhado da experiência do docente com metodologias ativas em sala de aula, relacionando-as com a disciplina ministrada e com as formações das quais participou.
- Informações sobre as condições atuais de trabalho, incluindo disponibilidade de horas não letivas e anuência do coordenador do curso.
- Parecer do decano ou do coordenador do curso atestando o potencial benefício da proposta para a Escola ou para o curso.
- Relato da motivação do professor para a implementação do projeto, considerando os impactos esperados tanto para o corpo docente quanto para os estudantes.

Vale destacar que, mesmo entre os estudantes de Pós-Graduação que já atuavam como docentes no Ensino Superior em outras instituições, a proposta de implementação de metodologias ativas, associada à reflexão sobre a prática e à produção acadêmica, era uma novidade. Esse ineditismo gerou dúvidas durante a avaliação dos projetos, razão pela qual cada proposta foi analisada por dois ou três avaliadores em um momento de avaliação presencial conjunta. Essa dinâmica permitiu que os avaliadores estivessem reunidos em um mesmo ambiente, possibilitando a resolução imediata de dúvidas com a equipe do CrEAre. Dessa forma, além de contribuir para a seleção criteriosa dos projetos, o processo de avaliação também se configurou como uma oportunidade de formação para os próprios estudantes de Pós-Graduação envolvidos.

A caminhada: os professores como parceiros para o desenvolvimento profissional docente

Fase 1: Planejamento e construção dos planos de ensino

A primeira fase do projeto, voltada para a elaboração do plano de ensino, foi conduzida por meio de uma oficina ministrada pelo CrEAre, seguindo a metodologia descrita por Spricigo, Manffra e Saroyan (2017).

O principal objetivo dessa abordagem era proporcionar ao professor uma visão clara sobre o significado da disciplina e seu papel na formação do estudante. Buscava-se, com isso, que o docente se desprendesse da simples transmissão de conteúdos e passasse a estruturar sua disciplina a partir dos Resultados de Aprendizagem desejados, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a futura atuação profissional do estudante.

A construção do plano de ensino seguiu uma sequência estruturada de etapas. Inicialmente, os professores reformularam a descrição da disciplina, concentrando-se nos Resultados de Aprendizagem

do estudante. Em seguida, elaboraram um mapa mental para visualizar os conceitos estruturantes e suas inter-relações, baseando-se na Taxonomia de Bloom ou em outras abordagens pedagógicas sugeridas. A última etapa consistiu na construção do plano de ensino propriamente dito, no qual metodologias ativas e estratégias avaliativas foram alinhadas aos Resultados de Aprendizagem pretendidos.

A oficina da primeira edição foi realizada em quatro etapas e revelou-se uma experiência enriquecedora, caracterizada pelo forte engajamento dos participantes. Os professores compartilharam experiências, praticaram a troca de *feedbacks* construtivos e demonstraram grande envolvimento no processo de aperfeiçoamento de seus planos de ensino. Alguns deles chegaram a produzir mais de quatro versões de seus mapas mentais e descrições das disciplinas, valorizando os retornos recebidos tanto dos colegas quanto dos membros do CrEAre. Esse ambiente de colaboração favoreceu um crescimento mútuo e aprimorou significativamente a qualidade dos planos desenvolvidos.

A experiência de um dos professores da Escola de Educação e Humanidades ilustra o impacto desse processo reflexivo na reformulação da disciplina, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relato de um professor da Escola de Educação e Humanidades

A construção do mapa mental da disciplina é um ótimo desafio para rever o que realmente é estruturante para que o estudante desenvolva as devidas competências. Além disso, acho que o mapa mental tem papel fundamental em despertar o interesse do aluno antes mesmo do primeiro contato com o professor. O fator motivação pode melhorar o engajamento do estudante em um processo mais ativo de aprendizagem. Inicialmente procurei organizar os conteúdos associados aos resultados de aprendizagem discutidos informalmente com outros professores do curso. Pareceu inicialmente fácil identificá-los imaginando o novo aluno dessa disciplina; mais maduro e autônomo cientificamente. A grande dificuldade foi organizar e conectar esses pontos, procurando desfocar do aspecto conteudista da disciplina. Precisei refletir por alguns dias, pois a ideia dos conteúdos organizados em etapas consecutivas parecia bem enraizada. Acreditando (e sou entusiasta) firmemente nessa mudança para um processo ativo de ensino-aprendizagem, e tem sido um grande desafio organizar e estruturar a disciplina. Nesse processo de transição, sinto que estou redescobrando e

me esforçando para imaginar como é estudar um conteúdo pela primeira vez, e como gostaria que isso me impactasse (claro que sob uma perspectiva mais madura que os estudantes iniciantes). Foi pensando nisso que procurei organizar o mapa mental atual. Acho que o resultado de rever uma disciplina “clássica” (e básica para muitos cursos) atualizada para as exigências atuais de ensino é extremamente gratificante. O ânimo para “atuar” com essa disciplina é motivador, e estou animada para aplicar a disciplina reestruturada.

Fonte: As autoras (2025).

Um dos principais desafios enfrentados pelo CrEAre na primeira edição do projeto-piloto foi a correção e o fornecimento de *feedback* individual para as diversas versões dos planos de ensino submetidos pelos professores.

Os planos de ensino foram entregues via AVA, em 1º de fevereiro de 2017, permitindo que fossem analisados e devolvidos aos professores antes do início das aulas. A avaliação desses planos revelou dificuldades recorrentes entre os docentes, especialmente na formulação de Resultados de Aprendizagem e na definição de indicadores de sucesso.

Para muitos professores participantes, essa foi a primeira experiência institucional de formação pedagógica na carreira docente no Ensino Superior. Como consequência, muitos demonstraram dificuldades em se desprender da abordagem tradicional baseada em conteúdos e em redigir Resultados de Aprendizagem claros. Outros relataram incertezas na escolha das metodologias ativas mais adequadas para atender aos objetivos de ensino.

Para enfrentar essas dificuldades, foram organizadas oficinas sobre aprendizagem ativa, transmitidas por videoconferência para os câmpus fora da sede. Além disso, materiais complementares foram disponibilizados e um vídeo explicativo foi produzido para esclarecer a formulação de Resultados de Aprendizagem e indicadores de desempenho.

Na primeira turma, alguns professores também encontraram desafios na aplicação de determinadas metodologias ativas,

especialmente na implementação da sala de aula invertida. O principal obstáculo identificado foi a resistência dos estudantes, que, sem uma preparação prévia, tiveram dificuldades para compreender a mudança na abordagem de ensino e aprendizagem. Esse cenário evidenciou a necessidade de preparar melhor os estudantes para a transição metodológica.

Diante disso, na segunda edição do projeto-piloto, houve uma reformulação no conteúdo e na duração das oficinas preparatórias para os planos de ensino, proporcionando aos professores mais tempo para aprender e trocar experiências com os colegas. Além disso, foi introduzido um workshop de prática reflexiva (Borges; Gervais, 2015; Oliveira; Serrazina, 2002) e elaborado um planejamento específico para o primeiro dia de aula. Esse planejamento ajudou os professores na organização de estratégias para explicar aos estudantes as mudanças pedagógicas, bem como suas vantagens (Wilson; Wilson, 2007), promovendo uma melhor compreensão do processo de aprendizagem (Ambrose *et al.*, 2010).

A elaboração dos planos de ensino das disciplinas do projeto-piloto, em sua segunda edição, ocorreu por meio de uma oficina composta por sete etapas, realizada em uma tarde da semana ou em um sábado pela manhã. Diferentemente da turma anterior, nesta turma foram incluídas oficinas específicas para o desenvolvimento dos planos de aula.

Na terceira edição do projeto, a formação docente foi ainda mais detalhada, incluindo oficinas dedicadas aos seguintes temas: compreensão do conceito de plano de ensino inovador; maneiras como os estudantes aprendem; adaptação do docente às metodologias ativas; construção de mapas conceituais e ementas; definição de Resultados de Aprendizagem e seus indicadores de desempenho; avaliação somativa; desenvolvimento de atividades com avaliação formativa para monitorar o progresso dos estudantes; e elaboração

de instrumentos e rubricas de avaliação. Para os câmpus de Londrina, Maringá e Toledo, foram realizadas transmissões on-line das sessões teóricas, além de visitas presenciais para acompanhamento. Também foram incorporadas às oficinas abordagens como Alinhamento Construtivo e *Backward Design* – ou planejamento reverso (Wiggins; McTighe, 2005) –, enquanto a taxonomia de aprendizagem significativa (Fink, 2013) serviu de base para a formulação dos indicadores de desempenho e para a criação de atividades de aprendizagem.

Na terceira turma, observou-se que os professores passaram a se organizar em grupos de apoio, incentivados a utilizar redes sociais como o WhatsApp para trocar experiências e sanar dúvidas (Hill; Kim; Lagueux, 2007). Essa colaboração resultou em uma redução significativa na demanda por suporte individual. Em encontros presenciais, os docentes relataram que muitas de suas dúvidas foram resolvidas nesses grupos de discussão entre pares.

Nas etapas em que os professores avaliaram os planos de ensino uns dos outros, vários relataram que esse processo os ajudou a identificar aspectos que poderiam ser aprimorados em seus próprios planos. Como consequência, percebeu-se um aumento na qualidade dos planos de ensino elaborados na terceira edição do projeto, especialmente no que se refere à organização das avaliações formativas e somativas, bem como ao planejamento de *feedbacks*.

O suporte oferecido pela comissão *ad hoc*, que possibilitou a realização de dois *feedbacks* personalizados para as etapas finais, foi amplamente elogiado pelos participantes. Esse acompanhamento adicional proporcionou uma visão mais detalhada do processo de desenvolvimento dos professores e permitiu ajustes mais assertivos nas estratégias de ensino.

No semestre seguinte, essa terceira turma de professores implementou os planos de ensino inovadores em sala de aula. A experiência da primeira aula demonstrou um elevado nível de envolvimento

dos estudantes e uma aceitação positiva da nova abordagem pedagógica. Os docentes compartilharam suas experiências em um grupo comum, trocando relatos e imagens sobre as atividades realizadas. Acredita-se que a antecipação do *feedback* dos diários de bordo, já nos primeiros dias de aula, tenha contribuído significativamente para a melhoria da reflexão docente, tornando essa etapa do projeto ainda mais produtiva.

Fase 2: Aplicação em sala de aula e reflexão sobre a prática

Na segunda fase do projeto-piloto, em sua primeira edição, os professores aplicaram as atividades de ensino e avaliação previstas no plano de ensino inovador. Eles utilizaram os ambientes de aprendizagem adaptados para as metodologias para aprendizagem ativa e documentaram suas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em diários de bordo (Bassot, 2016).

Os professores foram orientados a registrar em seus diários de bordo todos os desafios enfrentados, as descobertas realizadas, as impressões sobre as metodologias utilizadas e as observações sobre os impactos dessas práticas na aprendizagem dos estudantes. Além disso, eles foram incentivados a desenvolver outros instrumentos que considerassem relevantes para compreender melhor o processo de transformação pedagógica que estavam vivenciando junto com os estudantes. Esse material constituiu o corpus de análise para a pesquisa sobre a própria prática docente, a ser documentada em um artigo científico ao final do semestre e submetida a uma revista qualificada no sistema Qualis/Capes.

Durante todo o semestre, a equipe do CrEAre acompanhou de perto o desenvolvimento da turma, oferecendo suporte e realizando correções parciais dos diários de bordo. Conforme os professores da primeira edição do projeto-piloto implementavam seus planos de ensino inovadores, registravam suas reflexões nos diários. A partir da

comparação entre o planejamento inicial e os resultados efetivamente observados em sala de aula, analisavam o que funcionava, o que precisava ser aprimorado e quais ajustes poderiam ser feitos. A premissa central do projeto era que a melhoria da prática pedagógica deveria emergir a partir da reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, em vez de se basear exclusivamente no desempenho do professor como transmissor de conhecimento – uma métrica tradicional de qualidade do ensino que o projeto buscava transformar (Stîngu, 2012).

O registro contínuo e estruturado das reflexões docentes permitiu a coleta de um conjunto rico de dados, essenciais para futuras publicações científicas sobre inovação pedagógica. Entretanto, um dos principais desafios enfrentados pelos professores foi aprofundar a reflexão sobre aspectos fundamentais do engajamento dos estudantes e dos impactos das novas metodologias na aprendizagem. Muitas vezes, foram necessárias múltiplas interações com a equipe de formação para que os docentes ajustassem sua abordagem reflexiva. Ao final do semestre, observou-se um avanço significativo na qualidade das reflexões registradas, o que levou a equipe do CrEAre a reestruturar sua estratégia de suporte para a segunda edição do projeto-piloto.

Com base nas lições aprendidas na primeira turma, a segunda edição do projeto incorporou uma nova atividade para aprimorar a escrita dos diários de bordo. Depois dos registros dos primeiros dois dias de aula, cada diário recebeu *feedback* detalhado de um formador do CrEAre, que levantou questionamentos para estimular a análise crítica e o aprofundamento das reflexões. Esse processo teve como objetivo garantir que os professores pudessem estruturar seus relatos de maneira mais consistente, gerando dados mais precisos para a pesquisa e posterior elaboração do artigo científico. Essas interações foram debatidas na oficina de Análise da Prática (Borges; Gervais, 2015), que auxiliou os professores na identificação, dentro de seus diários, de questões que pudessem compor a pesquisa sobre a própria prática docente.

A equipe do CrEAre também realizou uma análise detalhada dos diários, construindo uma planilha com indicadores de inovação pedagógica e possíveis questões de pesquisa a serem exploradas. Com base nessa análise, os formadores sugeriram caminhos investigativos que pudessem emergir a partir das experiências relatadas pelos professores nos diários.

A extensão e profundidade dos diários de bordo variaram consideravelmente entre os participantes. O número de páginas registradas nos diários apresentou a seguinte distribuição:

- 4 diários tinham entre 5 e 10 páginas;
- 18 diários continham de 11 a 20 páginas;
- 7 diários estavam na faixa de 21 a 30 páginas;
- 9 diários continham de 31 a 40 páginas;
- 6 diários tinham entre 41 e 50 páginas;
- 2 diários apresentavam entre 50 e 60 páginas;
- 1 diário continha 71 páginas; e
- 4 diários ultrapassaram 80 páginas.

Esses registros demonstram o nível de envolvimento dos professores no processo de documentação e reflexão de suas práticas, refletindo a diversidade de experiências e a profundidade das análises realizadas ao longo do projeto.

Entre as metodologias relatadas pelos professores em seus diários de bordo, destacam-se as seguintes abordagens:

- *Team-Based Learning* (TBL) – mencionada em 41 diários;
- *Problem-Based Learning* (PBL) – registrada em 1 diário;
- *Project-Based Learning* (PjBL) – aplicada em 18 diários;
- Estudo de Caso – presente em 20 diários;
- Sala de Aula Invertida – relatada em 32 diários;
- Método 300 – mencionado em 3 diários; e
- *Role Play* – mencionado em 1 diário.

No que diz respeito às estratégias avaliativas, os diários indicaram a adoção de diferentes formas de avaliação:

- avaliação por pares – utilizada em 20 diários;
- uso de rubricas – identificado em 15 diários; e
- emprego de portfólios – presente em 5 diários.

Dos 49 professores que entregaram seus diários de bordo, 45 docentes refletiram sobre a importância do *feedback* oferecido aos estudantes; 35 abordaram os impactos de suas ações na aprendizagem dos estudantes, embora 14 tenham demonstrado dificuldades de identificar e descrever esses impactos. Além disso, 38 professores refletiram sobre seu próprio desenvolvimento como docentes.

Um aspecto notável desse processo foi a produção de uma dissertação por um dos participantes, na qual investigou o desenvolvimento da reflexão docente ao longo do projeto (Ayres; Vosgerau, 2019).

Embora as ações formativas tenham tido um impacto positivo no desenvolvimento da prática reflexiva dos professores, ficou evidente que, para consolidar essa prática como um hábito contínuo, é necessário não apenas incentivar a escrita dos diários, mas também promover a partilha e a discussão das reflexões neles registradas. O compartilhamento dessas experiências entre pares pode fortalecer o aprendizado colaborativo e aprofundar a análise crítica sobre a docência.

Essa experiência resultou na criação de um material em vídeo, específico sobre a escrita de diários de bordo, para a reflexão docente, disponibilizado em formato aberto no *YouTube* (Vosgerau, 2018).

Fase 3: Produção científica (ciência do ensino e da aprendizagem)

A terceira fase do projeto-piloto teve como foco a produção científica, baseada na análise dos resultados da implementação da prática pedagógica inovadora. Para garantir a qualidade dessa produção, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- a pesquisa deveria ter caráter empírico;
- a questão de pesquisa deveria ser extraída da análise dos diários de bordo ou de outros instrumentos gerados durante a implementação da prática;
- o artigo deveria apresentar um referencial teórico consistente, o qual permitisse discutir a questão levantada;
- os dados coletados deveriam ser utilizados para fundamentar as discussões e conclusões apresentadas; e
- as conclusões deveriam oferecer insights relevantes para que outros professores pudessem aprender com a experiência dos participantes do projeto.

Para preparar os docentes para a análise do material coletado, foi realizada uma oficina sobre pesquisa em educação, com ênfase nos aspectos qualitativos. O objetivo era transcender a simples mensuração da eficácia de determinada metodologia e, em vez disso, explorar sob quais condições essas abordagens poderiam contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, os artigos resultantes do projeto permitiriam que outros docentes compreendessem os limites e as possibilidades do uso de metodologias ativas no Ensino Superior, levando em consideração fatores como o perfil dos estudantes, a experiência do professor, a área de ensino e os conteúdos abordados.

A oficina abordou os seguintes temas:

- critérios para a escolha da revista para submissão do artigo;
- definição de títulos adequados para os artigos científicos;
- estrutura e elementos essenciais do resumo de um artigo;
- construção da problematização para reforçar a relevância da questão de pesquisa;
- fontes para embasamento teórico e análise dos dados;
- ferramentas e técnicas para análise de dados qualitativos;

- estruturação metodológica da pesquisa; e
- apresentação dos resultados e organização da discussão dos achados qualitativos.

Na primeira edição do projeto, 32 artigos foram submetidos para revistas científicas de circulação nacional e internacional, todas qualificadas pela Capes, contribuindo significativamente para a pesquisa sobre a prática docente no Ensino Superior.

Entre as metodologias estudadas, a sala de aula invertida (Ferreira, 2018) foi a mais explorada, muitas vezes integrada a outras estratégias, como a aprendizagem por pares e a aprendizagem baseada em equipes (Souza, 2018; Wollmann, 2017). As pesquisas desenvolvidas pelos professores tiveram como foco três eixos:

- Eixo 1: o impacto das metodologias ativas no desenvolvimento do estudante (Engelhorn, 2019; Maziero, 2018).
- Eixo 2: o desenvolvimento profissional docente e a adaptação necessária para a implementação dessas metodologias (Rauber, 2018).
- Eixo 3: os desafios e as possibilidades de integração entre diferentes abordagens de aprendizagem ativa (Sausen, 2018).

Além disso, alguns estudos propuseram a criação de instrumentos para apoiar a aprendizagem por pares (Wollmann, 2017) e o desenvolvimento de jogos educacionais fundamentados na aprendizagem ativa (Colombo; Souza, 2018).

Na segunda edição do projeto-piloto, foram oferecidas duas oficinas específicas para auxiliar os professores na elaboração de seus artigos. Essa edição se destacou pelo trabalho colaborativo entre docentes, resultando na produção de artigos conjuntos. Como resultado, quatro artigos foram aprovados para publicação em periódicos qualificados pela Capes (Couto; Souza, 2019; Fischer, 2019; Sena, 2019; Valenga *et al.*, 2019).

O incentivo à pesquisa a partir da prática docente foi um dos diferenciais mais significativos do programa (Billot *et al.*, 2017), uma vez que a produção acadêmica muitas vezes permanece distante da realidade da sala de aula. Considerando que a maioria dos professores da instituição atua predominantemente no ensino, e não em programas de Pós-Graduação, a promoção da pesquisa sobre a docência tornou-se essencial para ampliar a produtividade acadêmica e fomentar uma cultura de inovação pedagógica.

Na terceira edição do projeto, a pesquisa sobre a própria prática docente resultou na produção e submissão de 25 artigos para periódicos qualificados pela Capes. Esse processo reforçou a importância da reflexão crítica sobre a docência e consolidou a pesquisa baseada na prática como uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. Assim, o programa não apenas incentivou a inovação pedagógica, mas também fortaleceu a cultura acadêmica dentro da instituição, potencializando o impacto das metodologias ativas e transformando a forma como os professores percebem e aperfeiçoam sua prática.

Impactos e perspectivas: professores como agentes de transformação

Os professores que participaram da experiência do projeto-piloto adquiriram conhecimento e habilidades suficientes para disseminar estratégias de revisão de planos de ensino, com foco no desenvolvimento de Resultados de Aprendizagem. Além disso, tornaram-se aptos a orientar outros docentes na aplicação de metodologias ativas de ensino. Alguns desses professores passaram a integrar o CrEAre, assumindo um papel ativo nas formações docentes regulares da instituição.

A capacitação proporcionada pelo projeto-piloto teve um impacto significativo em diversas áreas fundamentais para a inovação pedagógica, incluindo:

- aprendizagem ativa;
- elaboração e estruturação de Resultados de Aprendizagem;
- avaliação formativa e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem;
- reflexão sobre a prática docente e seu aprimoramento contínuo;
- metacognição como ferramenta para potencializar o aprendizado; e
- produção de conhecimento pedagógico aplicado ao ensino em suas respectivas áreas de atuação.

Os professores que participaram dos projetos-piloto formam hoje um grupo de educadores inovadores, que têm multiplicado suas experiências e contribuído para uma transformação profunda e irreversível no Ensino Superior da PUCPR. O impacto dessa mudança não se restringiu à instituição: as práticas inovadoras desenvolvidas na PUCPR passaram a despertar o interesse de outras instituições de ensino, que passaram a buscar a Universidade como referência, convidando seus representantes para palestras sobre aprendizagem ativa e ensino por competências.

A crescente visibilidade da PUCPR como um centro de inovação educacional culminou no reconhecimento externo do projeto de inovação em sala de aula, financiado pela Finep, que foi agraciado com o Prêmio Sinepe de Inovação, em 2017. Essa premiação consolidou a reputação da instituição como um agente transformador no Ensino Superior brasileiro.

Além disso, a PUCPR tem desempenhado um papel ativo na melhoria da Educação Superior, compartilhando sua experiência com diversas instituições que a visitam para conhecer em profundidade seu modelo de inovação pedagógica. O impacto dessa troca de conhecimento tem se refletido na disseminação de novas abordagens

educacionais, fortalecendo o compromisso da Universidade com a excelência no ensino e a formação de professores altamente qualificados.

Referências

AMBROSE, S. A. *et al.* *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. New Jersey: Wiley, 2010.

AYRES, C. N. P.; VOSGERAU, D. S. R. *A reflexão como possibilidade de aprendizagem da docência de uma professora universitária*. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/350927>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BASSOT, B. *The reflective journal*. London: Palgrave, 2016.

BILLOT, J. *et al.* How experienced SoTL Researchers develop the credibility of their work. *Teaching & Learning Inquiry*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-14, 2017.

BORGES, C. C.; GERVAIS, C. L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique »: un dispositif de formation et de transformation. *Questions Vives*, [s. l.], n. 24, p. 1-18, 2015.

BOSHIER, R.; HUANG, Y. In the House of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), teaching lives upstairs and learning in the basement. *Teaching in Higher Education*, [s. l.], v. 13, n. 6, p. 645-656, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

COLOMBO, R; SOUZA, S. T. Metodologias ativas para o ensino de Jornalismo: a experiência do jogo de tabuleiro F.O.C.A. *Revista Estudos de Jornalismo*, [s. l.], n. 8, p. 66-80, 2018.

COUTO, S. A. B.; SOUZA, P. H. C. Metodologias ativas como estratégia pedagógica para promoção do ensino-aprendizagem em Odontologia: relato de experiência. *Revista da ABENO*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 91-100, 2019.

DIAS, M. A. R. Inovações na Educação Superior: tendências mundiais. In: UNESCO. *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década 2011-20*. Brasília, DF: Unesco, 2012. p. 48-77.

ENGELHORN, C. A. O uso do role-play no ensino da técnica de anamnese e de habilidades de comunicação para estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 43, n. 3, p. 178-183, 2019.

FERREIRA, L. C. Uso de metodologia ativa de ensino-aprendizagem no Ensino Superior: sala de aula invertida com avaliação por meio do jogo. *Revista Técnico-científica do Crea-PR*, Curitiba, n. 13, p. 1-12, 2018.

FINK, L. D. *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*, revised and updated. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2019.

GIBBS, G. Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 4-14, 2013.

HILL, L.; KIM, S. L.; LAGUEUX, R. Faculty collaboration as Faculty development. *AAC&U*, [s. l.], v. Fall, p. 17-19, 2007.

LIMA NETO, N. Desafios da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década. In: UNESCO. *Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década 2011-20*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. p. 37-43.

MAZIERO, L. T. Ensino de topografia do curso de Arquitetura e Urbanismo por meio de aprendizagem ativa. *PARC: pesquisa em arquitetura e construção*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 179-191, 2018.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO - GTI (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42.

RAUBER, J. J. Desafio do professor na promoção da aprendizagem baseada no método do estudo de caso. *Signos*, Lajeado, v. 39, n. 1, p. 249-267, 2018.

SAUSEN, T. R. Aplicação de metodologia problem-based learning a partir do ponto de vista do professor. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 43-56, 2018.

SENA, T. V. Gamificação: estratégia de ensino e aprendizagem em currículo por competências. *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2019.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFABA, 2010.

SOUZA, S. T. Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 93-105, 2018.

SPRICIGO, C. B.; MANFFRA, E. F.; SAROYAN, A. Uma oficina de planejamento de disciplina como possível caminho de um ensino centrado no conteúdo para um ensino centrado na aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 337-355, 2017.

STÎNGU, M. M. Reflexive practice in teacher education: Facts and trends. *Procedia: social and behavioral sciences*, [s. l.], v. 33, p. 617-621, 2012.

VALENGA, F. *et al.* Uso de aprendizagem baseada em projetos com apoio de outras metodologias ativas para promover aprendizagem ativa no ensino de biotecnologia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 148-163, 2019.

VOSGERAU, D. S. R. *Diário de Bordo: como começar*. Curitiba: [s. n.], 2018. 4 vídeos (30 min). Publicado pelo canal Dilmeire Vosgerau. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLZiG8d66s60TLwypTcEAp3fyFC5GLKZMP>. Acesso em: 15 jul. 2026.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Understanding by Design*. 2. ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2005.

WILSON, J. H.; WILSON, S. B. The first day of class affects student motivation: an experimental study. *Teaching of Psychology*, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 220-230, 2007.

WOLLMANN, D. Analytic Hierachy Process suportando a avaliação por pares. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 503, 2017.

CAPÍTULO 3



FORMAÇÃO DOCENTE

Bárbara Maria Camilotti

Claudia Bellanda Pegini

Elisangela Ferretti Manffra

Fulvy Antonella Venturi Pereira

Joceline Franco Dall'Agnol

Kamila Colombo

Lays Cherobim Parolin

Thabata Cristy Zermiani

A educação continuada constitui um processo que se desenvolve por meio da reflexão dos professores sobre a própria prática docente, podendo ser realizada por diferentes estratégias, como grupos de estudo, encontros coletivos entre pares, cursos, palestras e programas de Pós-Graduação (Dri *et al.*, 2024). No contexto do Ensino Superior, iniciativas de desenvolvimento pedagógico voltadas à formação de docentes repercutem sobre suas atitudes, concepções, conhecimentos, habilidades e práticas de ensino, apresentando resultados mais consistentes quando desenvolvidas de forma continuada ao longo do tempo (Stes *et al.*, 2010). Nesse sentido, os pressupostos da educação continuada articulam-se às evidências sobre o desenvolvimento pedagógico docente, reforçando a importância das ações formativas como estratégia institucional.

A formação docente é um eixo estruturante da estratégia institucional da PUCPR para garantir a qualidade do Ensino Superior e fomentar a inovação pedagógica. A partir de uma concepção de formação continuada como processo intencional e integrado à trajetória profissional dos professores (Canário, 1999; Forster; Leite, 2014), a Universidade criou um ecossistema formativo, conduzido pelo CrEAre, que articula diferentes frentes de formação, cada uma com

objetivos e métodos específicos que se complementam na promoção do desenvolvimento profissional docente: as oficinas formativas, o Café CrEAre, o Simpósio de Prática Docente e o *Onboarding* Docente.

As oficinas formativas são experiências estruturadas e práticas (*hands-on*), voltadas à aprendizagem ativa por meio da vivência de estratégias pedagógicas. Já o Café CrEAre busca romper barreiras sociais entre os professores e promover a construção de uma comunidade de prática, ao estimular trocas informais sobre docência em um ambiente colaborativo e descontraído (Hezemans; Ritzen, 2005; Patton; Parker, 2017). O Simpósio de Prática Docente, por sua vez, valoriza as experiências dos docentes em sala de aula e promove o *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), incentivando a investigação sistemática da prática docente como forma de aprimorar a aprendizagem dos estudantes (Boyer, 1990; Canning; Masika, 2022). Por fim, o *Onboarding* Docente tem como foco os professores ingressantes e busca apresentar os princípios básicos da docência na PUCPR, com destaque para o currículo por competências e a construção de planos de ensino baseados em Resultados de Aprendizagem (Canário, 1999; Beatty, 2019). Este capítulo descreve e analisa as quatro principais linhas de atuação desse ecossistema.

Oficinas formativas

A formação continuada docente tem sido um processo estratégico para a consolidação da qualidade acadêmica e da inovação pedagógica. As oficinas formativas representam o núcleo tradicional da formação docente na PUCPR, e são ofertadas pelo CrEAre desde sua criação, em 2015. Inicialmente, a oferta era distribuída ao longo de todo o semestre letivo; posteriormente, em 2017, passou a ser mais concentrada no início de cada semestre, durante a semana de planejamento acadêmico (período em que os professores apresentam maior disponibilidade para participar). A partir de então, a semana de planejamento consolidou-se como principal momento de oferta de oficinas de formação docente e tem configurado um espaço para o diálogo entre teoria e prática, para o

compartilhamento de experiências entre pares e para a experimentação de novas abordagens e tecnologias educacionais.

As oficinas são ministradas segundo o princípio “practice what you preach”, modelando as próprias práticas pedagógicas recomendadas. Para isso, os encontros formativos são planejados de modo a incorporar os próprios métodos que se deseja incentivar nas salas de aula, envolvendo avaliação diagnóstica, uso de metodologias ativas, trabalho colaborativo, momentos reflexivos e de aplicação prática.

Os temas abordados têm sido escolhidos para favorecer a atualização contínua, o engajamento docente e a disseminação de boas práticas, pautadas pelas tendências educacionais contemporâneas e pelas demandas identificadas pelo CrEAre, em articulação com as Escolas da instituição.

A oferta de oficinas nunca foi descontinuada, porém houve mudanças significativas em 2020, motivadas principalmente pela pandemia de covid-19.

No primeiro período, entre 2015 e 2019, houve uma oferta bastante variada de formações com diversos temas e formatos. Pode-se agrupar os temas em seis categorias principais: ferramentas de apoio ao ensino, avaliação da aprendizagem, metodologias para a aprendizagem ativa (ou metodologias ativas), planejamento do ensino, currículos por competências e reflexão sobre a prática. Cada uma das três primeiras categorias abrangia diversos temas, conforme mostrado no Quadro 1. É importante mencionar aqui, especialmente quanto às ferramentas, que as oficinas sempre enfatizavam que o recurso metodológico ou tecnológico deve estar a serviço da aprendizagem. Uma das grandes dificuldades do corpo docente era realizar uma avaliação individual quando eram aplicadas metodologias em que havia trabalho em equipe – como aprendizagem baseada em projetos e baseada em times. Por esse motivo, foram ministradas várias oficinas sobre abordagens para avaliar o desempenho individual.

A partir de 2017, com o amadurecimento do CrEAre, passou-se a oferecer formações sobre planejamento de ensino, currículos por competências e reflexão sobre a prática. As oficinas passaram a integrar temas antes abordados de forma separada, como metodologias ativas e avaliação da aprendizagem. Assim, o número de temas distintos foi reduzido, priorizando-se a profundidade conceitual e a integração dos diversos recursos e métodos no planejamento do ensino.

A partir de 2018, com a implementação institucional do currículo por competências, as formações passaram a contemplar, de forma mais sistemática, temas relacionados à elaboração de currículos e de planos de ensino coerentes com eles. Procurou-se focar no desenho de experiências e na avaliação da aprendizagem, alinhados ao currículo, de acordo com o método de mapeamento de competências descrito no Capítulo 4.

Exemplos de oficinas desse período são as intituladas “Entendendo as novas matrizes e o plano de ensino”, “Avaliação e recuperação da aprendizagem” e “Confecção de plano de ensino”. Posteriormente, elas se tornaram parte do repertório fixo da programação formativa e, atualmente, também são oferecidas em formato assíncrono para facilitar o acesso dos docentes.

Quadro 1 – Temas das formações sobre ferramentas de apoio, avaliação da aprendizagem e metodologias ativas

Ano de oferta		2015	2016	2017	2018	2019
Ferramentas de apoio ao ensino	Recursos para produção de material didático (Ex.: MS PowerPoint, Prezi).	●	●			
	Ferramentas para <i>feedback</i> imediato em aula (Ex.: Mentimeter, Socrative, cartões, TARI)	●	●	●	●	
	Uso de recursos tecnológicos da Universidade (Ex.: AVA, lousa interativa, mesa digital de anatomia)		●	●	●	●
	Produção de blogs e vídeos para uso acadêmico	●	●	●		

Ano de oferta		2015	2016	2017	2018	2019
Avaliação da aprendizagem	Rubricas, protocolos e <i>checklists</i>	●	●	●	●	●
	Correção de trabalhos acadêmicos e mediação	●	●			
	Avaliação apoiada pela Taxonomia de Bloom revisada por Anderson	●	●			
	Planejamento e execução de avaliações			●	●	●
	Avaliação do indivíduo na equipe				●	●
	Autorregulação e metacognição				●	
Metodologias Ativas	Metodologias de aprendizagem colaborativa (Ex.: TBL, instrução por pares, método 300)	●	●	●	●	●
	Conceito e estratégias de aprendizagem ativa			●	●	●
	Aprendizagem híbrida (Ex.: Sala de aula invertida)	●	●	●	●	●
	Metodologias baseadas em contexto real (Ex. PjBL, PBL, estudo de caso, simulação)	●	●	●	●	●
	Gamificação da aprendizagem			●	●	

Fonte: As autoras (2025).

Nota: TARI – técnica de aplicação da resposta imediata. AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. TBL – team-based learning. PjBL – project-based learning; PBL – problem-based learning.

Embora a aprendizagem híbrida e o uso de tecnologias já estivessem sendo abordados desde 2015, a chegada da pandemia de covid-19 acelerou esse processo, pois exigiu a rápida migração para o ensino remoto e o uso intensivo de recursos digitais para fins pedagógicos. Foi necessário articular ações de apoio e formações para garantir que professores e estudantes pudessem dar continuidade às atividades acadêmicas, mesmo em um cenário de distanciamento físico.

Neste período, foram ofertadas oficinas e *webinars* com orientações técnicas e pedagógicas para o uso de ambientes virtuais, construção de sequências didáticas, uso de ferramentas de videoconferência, além de debates sobre aprendizagem ativa e híbrida. Essas oficinas foram adaptadas ao formato remoto e se tornaram

espaços de suporte essencial à transição para o ensino on-line e posteriormente para o modelo Hyflex (Beatty, 2019). A criação do Comitê de Crise da Covid-19, com a participação de professores e representantes das Escolas, foi fundamental para o mapeamento de boas práticas e para manter a excelência pedagógica mesmo nesse novo contexto. Além dos eventos formativos, o CrEAre também ofereceu apoio por meio de assessorias individuais e elaboração de um documento com estratégias para aulas remotas disponibilizado a todos os professores (PUCPR; CrEAre, 2020).

Em 2021, com a gradual retomada da presencialidade, a Universidade adotou o modelo HyFlex (híbrido e flexível), permitindo que os estudantes escolhessem entre participar presencial ou remotamente das aulas (Cambrian College Teaching & Learning Innovation Hub, 2018). O modelo HyFlex fundamenta-se em quatro pilares: a escolha do estudante sobre seu modo de participação, a equivalência nos Resultados de Aprendizagem, a reutilização das atividades para beneficiar todos os participantes e a acessibilidade, garantindo suporte e treinamento tecnológico (Beatty, 2019). A implementação desse modelo exige recursos tecnológicos, como câmeras, microfones e plataformas de videoconferência, para facilitar a interação entre todos os estudantes, além de ferramentas assíncronas como fóruns (Maloney; Kim, 2020). Esse modelo exigiu, mais uma vez, uma reestruturação das práticas docentes e a oferta de formações específicas sobre o uso de tecnologias, metodologias integrativas e estratégias para alcançar a equivalência da experiência de aprendizagem entre os diferentes formatos. Foram produzidos guias teóricos, vídeos tutoriais e realizados plantões técnicos, para que os docentes tivessem suporte tanto no uso dos equipamentos quanto na adaptação didática.

Em 2023, temas ligados à transformação digital e à inteligência artificial passaram a integrar a programação. Oficinas como

“ChatGPT: a educação e a inteligência artificial têm futuro juntas?” e o evento “ConexAção: educação em movimento” abordaram a relação entre tecnologias emergentes, pedagogia e a importância de desenvolver competências digitais docentes. Ainda nesse ano, houve destaque para questões técnicas, como o uso do centro de notas no novo AVA, e para dimensões mais amplas, como o papel da criatividade, da comunicação visual e do engajamento discente.

Em 2024 e 2025, ampliou-se o uso de recursos de realidade estendida (XR), como simuladores e ambientes imersivos, os quais passaram a compor o repertório de formação. Além disso, houve o aprofundamento em teorias de design de aprendizagem. A incorporação da inteligência artificial na construção de rubricas avaliativas, o desenvolvimento do saber-ser no contexto das competências, o uso de assistentes inteligentes e o fortalecimento do *feedback* formativo são exemplos de como as formações têm dialogado com as principais inovações e desafios da prática docente universitária.

Esse percurso de mais de 7 anos revela a articulação da Universidade com tendências internacionais e seu compromisso com a atualização constante e excelência no ensino. A evolução dos temas ofertados no período de 2020 a 2025 pode ser observada no Quadro 2.

Quadro 2 – Evolução das temáticas abordadas nas formações docentes da PUCPR (2020-2025)

Ano	Temas Principais	Evolução dos Temas
2020	• Estratégias para aprendizagem síncrona. • Estratégias de engajamento em ambiente virtual. • Uso de tecnologias educacionais. • Oficinas de apoio para uso de ferramentas virtuais.	Adaptação emergencial às exigências da pandemia, com destaque à inclusão digital e manutenção da qualidade pedagógica.

Ano	Temas Principais	Evolução dos Temas
2021	• Ensino Hyflex (híbrido e flexível). • Uso de tecnologias educacionais.	Ênfase na flexibilidade e personalização, com ferramentas que possibilitaram a continuidade do ensino em contextos híbridos.
2022	• Novo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). • Disciplinas certificadoras. • Plano de ensino e novas matrizes curriculares. • Avaliação e recuperação da aprendizagem. • Segurança digital e ética no uso de tecnologias. • Educação 4.0 e inovação pedagógica.	Consolidação do ensino por competências, com ênfase em planejamento, avaliação e recuperação da aprendizagem. Adoção de novas tecnologias educacionais, com foco em segurança digital e inovação no contexto da Educação 4.0.
2023	• Ferramentas digitais na educação (Turnitin, OneDrive, AVA). • Inteligência artificial na educação. • Cultura digital e gerações contemporâneas. • Educação <i>Onlife</i>. • Competências digitais docentes.	Avanço na integração das tecnologias digitais às práticas docentes, com destaque à inteligência artificial e cultura digital.
2024	• Engajamento discente (Trabalho Discente Efetivo). • Criatividade e facilitação gráfica. • Inteligência artificial na educação. • Realidade Estendida (XR), com experiências imersivas. • Desenvolvimento de competências, com ênfase no saber-ser. • Avaliação e <i>feedback</i> com tecnologias digitais.	Aprofundamento das práticas docentes com foco em experiências significativas de aprendizagem, engajamento e personalização, incorporando tecnologias emergentes como inteligência artificial e realidade estendida.

Ano	Temas Principais	Evolução dos Temas
2025	• Realidade Estendida (XR), com experiências imersivas. • Design de experiências de aprendizagem (<i>Conversational Framework</i>). • Inteligência artificial (conceito, ética, prompts, assistente virtual e outras ferramentas). • Tecnologias educacionais para avaliação formativa e feedback. • Tecnologia educacional para preparação de documentos acadêmicos. • Certificação de competências no TCC.	Integração avançada de tecnologias emergentes ao cotidiano docente, com foco na personalização da aprendizagem e desenvolvimento de competências digitais. Fortaleceu-se o uso de <i>frameworks</i> teóricos e ferramentas inovadoras, com ênfase na experimentação, documentação acadêmica e avaliação centrada no estudante.

Fonte: As autoras (2025).

Além das oficinas abertas, o CrEAre também realiza atendimentos individuais e sob demanda para Escolas, cursos e grupos docentes, assegurando que a formação esteja sempre alinhada às especificidades de cada área.

Café CrEAre

Criado em 2016, o Café CrEAre é um encontro periódico que promove a troca experiências sobre práticas e desafios do cotidiano da docência. Inspirado no conceito de comunidades de prática (Hezemans; Ritzen, 2005), busca combater barreiras sociais à inovação, fomentar a criatividade pedagógica e fortalecer o senso de comunidade acadêmica. Conforme Patton e Parker (2017), comunidades de prática superam a cultura de colaboração superficial ao criar vínculos entre docentes com desafios comuns. A iniciativa nasceu do desejo de abordar temas de barreiras sociais à inovação no ensino, permitindo a colaboração entre docentes e fortalecendo o sentimento de pertencimento (Wenger, 1999; Guldberg; Mackness, 2009), destacando-se a importância da capilaridade para efetivar mudanças institucionais. Esse tipo de

movimento otimiza o ambiente de aprendizagem entre os docentes, tornando-o mais conducente à resolução de problemas por meio de múltiplos pontos de vista (Hezemans; Ritzen, 2005). Assim, desde seu início os encontros tiveram o intuito de criar uma comunidade de prática, fundamentada na colaboração entre os pares e na busca por inovação. Tem o objetivo de ser um bate-papo com professores da Universidade sobre diversos temas que envolvem a docência, como relação estudante-professor, metodologias e estratégias de ensino, inovações, entre tantos outros. Como o nome indica, no evento é oferecido um café para os professores e um momento para compartilhar experiências envolvendo alguma temática relevante sobre situações de ensino e aprendizagem.

Com uma duração de aproximadamente 1h30, os Cafés são organizados de forma leve e dialógica, com dinâmicas conduzidas pela equipe do CrEAre, como “combates de ideias” e exercícios reflexivos. Durante a pandemia, o evento migrou para o formato remoto, com encontros gravados e disponibilizados na Comunidade CrEAre no AVA. A partir de 2023, passou a ser realizado também por Escola ou câmpus, com temas definidos localmente, como neurodivergência, saúde mental, inteligência artificial, relação com a Geração Z e habilidades do futuro.

Edições do Café CrEAre

Ao longo do tempo, os professores sempre participaram e apresentaram relatos sobre como as reflexões geradas nos encontros os estimularam a sair da zona de conforto e inovar e buscar metodologias de ensino que auxiliassem em uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Assim, ao longo dos anos, o Café CrEAre abordou temas de grande interesse para os docentes, desde a avaliação da aprendizagem até estratégias para engajar estudantes e equilibrar a carga de atividades. Até

o fim de 2024, foram realizadas 40 edições, divididas em três formatos: presenciais para toda a Universidade, remotas durante a pandemia e específicas por Escola/câmpus fora de sede (CFS), a partir de 2023 (Quadro 3).

Quadro 3 – Edições do Café CrEAre ao longo dos anos e os temas abordados

Ano	Edições do Café CrEAre	Evolução dos Temas
2016	Impactos do <i>Devising 21st</i> na reflexão sobre as práticas de ensino; Cooperação e Aprendizagem na Metodologia Trezentos; Docência Criativa; Experiências de avaliação da aprendizagem.	Início da discussão sobre metodologias inovadoras e reflexão sobre práticas pedagógicas, com foco na criatividade e na cooperação.
2017	Engajamento dos estudantes: metodologias de aprendizagem ativa; <i>Feedback</i> : Experiências de professores; Desafios no trabalho em equipe; Processo de formação continuada do docente.	Avanço no compartilhamento de experiências docentes, foco no <i>feedback</i> e trabalho em equipe para formação e desenvolvimento profissional.
2018	O professor também erra?; Como lidar com os erros dos estudantes; Como ensinar o estudante a aprender; A relação professor-aluno e a aprendizagem; Avaliação Formativa em Sala de Aula; Equilíbrio no planejamento de atividades; Engajamento em aulas expositivas.	Consolidação da reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, erros como parte do processo e avaliação formativa.
2019	Cuidando do meu bem-estar; Improvisar, adaptar e superar: ajustes considerando a experiência docente e dos estudantes.	Ampliação do olhar para o bem-estar docente e a capacidade de adaptação em sala de aula.
2020	Engajamento em aulas remotas; Avaliações na realidade remota; Apoio à avaliação formativa e somativa; Motivação dos estudantes; Carga cognitiva.	Adaptação emergencial à educação remota, com foco em avaliação, engajamento, motivação e gestão da carga cognitiva.
2021	Modelo Hyflex; Uso de tecnologias em sala de aula; Retorno às aulas presenciais; Aprendizados do ensino remoto para o presencial.	Integração de tecnologias e modelos híbridos, reflexão sobre o que foi aprendido na pandemia.
2022	Encontros e Reencontros na volta à presencialidade; Desafios da Geração Z (com a Escola de Negócios).	Retomada das atividades presenciais com foco em relacionamento interpessoal e compreensão das novas gerações.

Ano	Edições do Café CrEAre	Evolução dos Temas
2023	Entendimento da Geração Z (Escola de Negócios) Jornada profissional docente (Escola de Medicina e Ciências da Vida); Estudantes neurodivergentes (Escola Politécnica); Bem-estar docente (Câmpus Toledo); Habilidades do futuro e papel do professor (Câmpus Londrina); Café da Escola de Educação e Humanidades.	Temas escolhidos pelas Escolas/CFS; expansão para temas como neurodivergência, bem-estar docente, habilidades do futuro e diferentes perspectivas das Escolas.
2024	Desafios da Geração Z (Direito); Conectando CrEAre e Belas Artes (Escola de Belas Artes); IA em sala de aula (Negócios); Relacionamento com estudantes da Geração Z (Escola Politécnica).	Atualização com temas emergentes como inteligência artificial e relações com estudantes da Geração Z, fortalecendo a inovação pedagógica e a formação continuada.

Fonte: As autoras (2025).

Durante a pandemia, os Cafés CrEAre passaram a ser realizados em formato remoto, com dinâmicas leves e colaborativas conduzidas por perguntas norteadoras, mantendo a interação entre os docentes. Esse formato ampliou a participação, incluindo professores do CFS e outras unidades acadêmicas fora de Curitiba, com gravações e materiais disponibilizados no AVA. Em 2021, iniciou-se a transição para o modelo híbrido (Hyflex), que permitiu a participação simultânea de docentes presenciais e on-line, preparando os professores para esse novo formato de ensino.

A partir de 2023, os Cafés passaram a ser organizados de forma descentralizada, em parceria com as unidades acadêmicas, respeitando suas especificidades. Cada unidade escolhe os temas mais relevantes para seus docentes, enquanto o CrEAre oferece apoio logístico e, quando necessário, realiza a mediação dos encontros. Essa mudança fortalece a criação de comunidades de prática entre docentes de áreas afins, promovendo trocas mais contextualizadas e significativas.

Impacto e avaliações

Os professores participantes destacaram a importância do Café CrEAre como espaço de aprendizado e inspiração. As avaliações apontam interações ricas, ambiente acolhedor e oportunidades para explorar diferentes perspectivas. Entre as sugestões recebidas, estão o pedido por encontros mais curtos e maior variação nos dias de semana, além do já implementado foco em áreas do conhecimento, com a oferta por Escola/CFS.

Um professor resumiu o impacto da iniciativa em seu depoimento:

“O esforço e a dedicação de vocês para orientar os professores e criar um ambiente de troca são significativos. Eu estou sempre aprendendo em cada encontro e faço as oficinas porque sou desafiado todas as semanas pelos alunos e pelo cenário, a buscar o meu melhor.”

Outros professores salientaram a relevância de momentos mais informais para compartilhar experiências:

“Momento de troca muito rico. A descontração deste Café foi uma delícia, leve e agradável!”

“Gratidão pelo esforço de vocês em promover momentos e reflexões sobre habilidades que nos favorecem um sistema educacional de excelência, enquanto crescemos pessoalmente, antes de tudo.”

O Café CrEAre consolidou-se como um espaço fundamental para a troca de experiências, a reflexão crítica e o desenvolvimento docente na PUCPR. Por meio da abordagem de temas relevantes, de um ambiente descontraído e do estímulo à colaboração, a iniciativa tem promovido um impacto positivo nas práticas pedagógicas, incentivando a adoção de metodologias inovadoras e o compartilhamento de boas práticas. Além disso, o Café CrEAre tem desempenhado um papel central no fortalecimento da comunidade acadêmica, criando conexões significativas entre docentes e fomentando um espírito de parceria e construção coletiva em prol da excelência no ensino.

Simpósio de Prática Docente

O Simpósio de Prática Docente é um evento anual da PUCPR voltado ao compartilhamento e à aprendizagem colaborativa entre o corpo docente. Seu principal objetivo é criar um espaço de reflexão crítica sobre o ensino, promover o intercâmbio de experiências – tanto bem-sucedidas quanto desafiadoras – e fortalecer uma comunidade de prática docente. Mais do que um espaço de troca, o Simpósio incorpora os princípios do *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), ao incentivar que os docentes investiguem, reflitam, integrem e compartilhem de forma sistemática suas práticas pedagógicas com base em evidências (Boyer, 1990; Canning; Masika, 2022).

Eventos educacionais como esse contribuem para o desenvolvimento de uma cultura acadêmica em que o ensino é reconhecido como uma prática intelectual e investigativa, passível de análise, discussão e disseminação (Canning; Masika, 2022). Assim como nas comunidades de prática, o Simpósio promove colaboração entre pares e reduz o isolamento docente, possibilitando o aprendizado coletivo e o aprimoramento das capacidades de ensino (Patton; Parker, 2017). Ao discutir e divulgar abordagens inovadoras em ensino e avaliação, esses encontros contribuem para a construção de critérios pedagógicos partilhados e para a melhoria contínua do Ensino Superior (Elwood; Klenowski, 2002).

Além disso, o Simpósio funciona como um espaço de legitimação dos saberes docentes, incluindo aqueles frequentemente marginalizados em relação à pesquisa disciplinar tradicional (Healey; Healey, 2023a, 2023b). Ao incentivar práticas investigativas, colaborativas e teoricamente fundamentadas, o evento fortalece a compreensão do ensino como uma atividade acadêmica rigorosa, alinhada aos propósitos centrais do SoTL: melhorar a aprendizagem dos estudantes por meio da análise crítica e da partilha pública da prática docente.

Realizada anualmente no segundo semestre, cada edição do Simpósio estende-se por dois a três dias. O evento adota um formato estruturado em mesas temáticas que refletem o contexto educacional específico de cada período, abordando tendências, desafios emergentes, conquistas ou desafios pedagógicos, baseadas nos trabalhos submetidos pelos docentes e organizadas pela equipe de Formação Docente do CrEAre. Em cada mesa, os professores selecionados apresentam breves relatos de suas práticas pedagógicas, e um mediador promove discussões para estimular a reflexão e o compartilhamento de ideias. O evento é aberto a todos os professores, reforçando a importância de uma prática docente colaborativa.

Desde a primeira edição, o evento demonstra seu compromisso com a reflexão pedagógica como etapa fundamental da prática docente. A oportunidade de compartilhar experiências vividas em sala de aula, tanto as que obtiveram sucesso quanto as que exigiram adaptações, gera aprendizado para todos os participantes. Isso reflete a premissa de que a ação docente alcança um estágio maduro quando o professor se vê como aprendiz e produtor de conhecimento, revisitando suas práticas e promovendo mudanças significativas em suas abordagens.

Edições e temáticas do Simpósio

Ao longo de seus 10 anos, o Simpósio de Prática Docente da PUCPR consolidou-se como um espaço privilegiado de troca entre docentes, promovendo o compartilhamento de experiências pedagógicas, práticas inovadoras e reflexões críticas. O evento fortalece a cultura de colaboração e incentiva estratégias centradas no estudante e na aprendizagem ativa.

Em sua trajetória, é possível perceber um amadurecimento temático, acompanhando tanto os desafios enfrentados pelos docentes em contextos diversos quanto as transformações no cenário educacional contemporâneo. Inicialmente voltado à apresentação

de projetos e práticas de sala de aula, o Simpósio incorporou progressivamente discussões sobre metodologias ativas, avaliação processual, ensino por competências, saúde mental, inclusão, tecnologias educacionais e, mais recentemente, inteligência artificial e ambientes imersivos.

Esse percurso revela um compromisso crescente da Universidade com a formação docente contínua, com ênfase na prática reflexiva, na integração entre ensino e pesquisa sobre a prática, e na valorização de abordagens formativas. O evento também teve papel essencial durante o período de ensino remoto, ao fomentar soluções e adaptações pedagógicas em um momento de grande complexidade.

O Quadro 4 apresenta os temas centrais de cada edição, que evidencia a progressiva ampliação e diversificação das discussões, assim como o alinhamento do Simpósio com os princípios de uma docência inovadora, inclusiva e responsiva às transformações sociais e tecnológicas.

Quadro 4 – Edições e Temáticas do Simpósio de Prática Docente de 2015 a 2025

Ano	Temas Principais	Evolução dos Temas
2015	Projeto-piloto; Metodologias ativas; Ferramentas de ensino; Avaliação; Competências.	Início voltado à apresentação de práticas inovadoras e estruturantes, promovendo o compartilhamento inicial entre docentes.
2016	Voz dos estudantes; TBL; Ensino híbrido; Gamificação; Avaliação da aprendizagem.	Avanço na escuta ativa dos estudantes e na adoção de metodologias que favorecem engajamento e participação efetiva dos discentes.
2017	Experiências inovadoras; Pesquisas sobre a prática; Metodologias ativas.	Consolidação da prática reflexiva, com ênfase na pesquisa como ferramenta de aprimoramento docente e incentivo à inovação contínua.

Ano	Temas Principais	Evolução dos Temas
2018	Avaliação por competências; Saúde mental e inclusão; Gamificação.	Expansão do olhar para dimensões socioemocionais e inclusivas da educação, integrando o bem-estar ao processo de ensino-aprendizagem.
2019	Avaliação formativa; Monitoria; TBL; Aprendizagem por desafios.	Reforço da avaliação como processo contínuo e da aprendizagem colaborativa como motor do desenvolvimento de competências.
2020	Ensino remoto; Engajamento virtual; Monitoria e Iniciação Científica.	Adaptação emergencial às exigências da pandemia, com destaque à inclusão digital e manutenção da qualidade pedagógica.
2021	Ensino Hyflex; Nota qualificada; Avaliação integrada; Gamificação; Tecnologias.	Ênfase na flexibilidade e personalização, com ferramentas que possibilitam a continuidade do ensino em contextos híbridos.
2022	Professor reflexivo; Metodologias; Gamificação; Tecnologia.	Retomada do presencial com valorização da reflexão docente e reconhecimento das experiências pedagógicas em múltiplos formatos.
2023	Estratégias de ensino; Recuperação da aprendizagem; Imersão; Extensão.	Integração de ambientes imersivos e experiências interdisciplinares, fortalecendo a aprendizagem significativa e aplicada.
2024	Inteligência Artificial; Ambientes imersivos.	Atualização com temas emergentes da educação digital, evidenciando o compromisso institucional com a inovação e a formação continuada.
2025	Inteligência Artificial; Ambientes imersivos; Trabalho Discente Efetivo (TDE); Extensão; Práticas de laboratório/campo; Metodologias e estratégias de ensino; Competências digitais.	Aprofundamento da integração entre tecnologias emergentes (IA e realidade imersiva) e práticas pedagógicas, com fortalecimento da aprendizagem ativa, extensão universitária e articulação entre teoria e prática. Evidencia-se a consolidação das competências digitais docentes e a diversificação de estratégias de ensino em diferentes contextos formativos.

Fonte: As autoras (2025).

Observa-se uma tendência de crescimento na participação de docentes no Simpósio de Prática Docente da PUCPR, especialmente a partir de 2024, com um aumento expressivo em 2025, ano em que foram registrados os maiores números de participantes e check-ins do período analisado: 509 check-ins e 169 trabalhos apresentados. Após relativa estabilidade entre 2022 e 2024, os dados mais recentes indicam um fortalecimento do evento e ampliação do engajamento docente, evidenciando sua consolidação e relevância institucional. Esse amadurecimento também se reflete na ampliação dos formatos de apresentação, com a incorporação de vídeos, sessões híbridas e painéis digitais, favorecendo a troca entre diferentes câmpus e ampliando o alcance das discussões pedagógicas.

A publicação contínua dos Anais, cuja última publicação foram os anais do X Simpósio de Prática Docente em 2025 (Camilotti *et al.*, 2025), reforça o compromisso da Universidade com o desenvolvimento docente e a valorização das experiências vividas ao longo dessa trajetória. O Simpósio representa, assim, não apenas um evento anual, mas um marco no processo contínuo de qualificação do ensino na PUCPR, inspirando transformações que extrapolam o momento da apresentação e reverberam no cotidiano das salas de aula.

Ao longo de sua trajetória, o Simpósio consolidou-se como um espaço privilegiado de escuta ativa, reflexão crítica e atualização profissional. Iniciado com o compartilhamento de práticas emergentes, passou a promover, de forma consistente, o fortalecimento de uma cultura de inovação pedagógica, estimulando os docentes a repensarem suas metodologias e adotarem estratégias mais integradas, dinâmicas e centradas no estudante.

As experiências apresentadas nos simpósios foram registradas em anais disponíveis para download na página do CrEAre¹.

¹ Ver em: <https://www.pucpr.br/professor/suporte-ao-professor/creare/creare-recursos-e-publicacoes/>. Acesso em: 16 jul. 2026.

Impactos e reflexões do Simpósio no contexto educacional

O Simpósio de Prática Docente tem gerado um impacto significativo na comunidade acadêmica da PUCPR, promovendo uma cultura de inovação pedagógica e reflexão contínua sobre o papel do docente na construção de uma educação de qualidade e centrada nos estudantes. Desde sua criação, o evento tem estimulado os professores a questionarem e revisarem suas práticas, promovendo o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva. Esse movimento vem ao encontro da necessidade de uma educação que seja flexível e adaptável às demandas de um mundo em constante transformação, em que os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem precisam ser complementados por novas metodologias que incentivem a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento dos estudantes. A troca de experiências proporcionada pelo Simpósio fortalece o sentimento de comunidade entre os professores, que passam a colaborar e a inspirar-se mutuamente, criando uma rede de apoio para o enfrentamento dos desafios pedagógicos contemporâneos.

A cada edição percebe-se que o Simpósio vai além do compartilhamento de práticas: ele se torna um espaço de validação e valorização das iniciativas docentes, permitindo que os professores se sintam reconhecidos e motivados a continuar inovando em suas práticas. Os temas abordados ao longo dos anos refletem o compromisso da PUCPR com uma educação transformadora e conectada com o mundo real, onde a formação integral dos estudantes é priorizada. Temas como inclusão, saúde mental, avaliação por competências e o uso de tecnologias imersivas evidenciam a preocupação com o desenvolvimento holístico dos estudantes e com a construção de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo. Assim, o Simpósio não apenas impulsiona a prática docente, mas também fortalece o compromisso institucional com uma educação que responda às demandas e desafios de uma sociedade em rápida evolução.

Após uma década de realização, o Simpósio de Prática Docente consolidou-se como um evento fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma comunidade acadêmica comprometida com a inovação e com a melhoria contínua da educação. A trajetória do evento demonstra uma evolução significativa na abordagem dos temas e na participação dos docentes, que têm se mostrado cada vez mais engajados e dispostos a compartilhar suas práticas, desafios e conquistas. Essa abertura para o diálogo e para a troca de experiências vem enriquecendo o ambiente educacional da PUCPR e promovendo uma transformação profunda na maneira como o ensino e a aprendizagem são concebidos.

Para o futuro, as perspectivas indicam a continuidade dessa jornada de aprendizado e inovação, com o potencial de o Simpósio explorar novas áreas do conhecimento e aprofundar a discussão sobre temas como inteligência artificial, ética no uso de tecnologias educacionais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes. Espera-se que as próximas edições continuem incentivando a experimentação e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, fortalecendo ainda mais a cultura de colaboração entre os docentes.

Onboarding docente

Ingressar em um novo ambiente de trabalho é um desafio para qualquer recém-contratado, ainda que haja variáveis imensas entre os distintos campos profissionais. No contexto acadêmico, os entraves introdutórios à atuação docente envolvem desde os processos burocráticos de contratação até as dinâmicas institucionais próprias do Ensino Superior, as quais envolvem ações ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Há uma gama de atuações aglutinadas na vida profissional docente universitária, o que requer um apoio institucional estruturado.

Considerando tal necessidade, o Projeto *Onboarding* Docente surgiu com o propósito de estruturar a recepção dos novos docentes dos cursos de Graduação presenciais da instituição. Mitigar as dificuldades inerentes ao início da trajetória profissional no ambiente universitário, sobretudo no que tange ao trabalho pedagógico, é o horizonte desta iniciativa, a qual vai ao encontro de outras ações de acolhimento desenvolvidas dentro das diferentes unidades institucionais.

Partimos do pressuposto de que, assim que passa a compor o corpo docente de uma Universidade, “o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas” (Cunha; Zanchet, 2010, p. 191). Para tanto, é fundamental que esteja amparado por canais com informações acessíveis e disponíveis, garantindo um fluxo de trabalho que potencialize as suas competências.

Outra premissa que norteia a criação do *Onboarding* é a cultura de aprendizado por pares, a qual permeia a vida docente na PUCPR. Como vimos ao longo do capítulo, há um conjunto de iniciativas que aproxima, com frequência, professores de diferentes cursos e unidades, a fim de que diálogos e interações ocorram, configurando, com isso, uma comunidade de aprendizagem. Consideramos que:

[...] o desenvolvimento profissional docente está imbricado ao conceito de formação contínua e deve ser entendido como atitude permanente de indagação, de formulação de questões e busca de soluções a respeito dos desafios que, cotidianamente, permeiam a vida pessoal e profissional dos professores. Se o docente compreender o seu agir profissional como um processo em desenvolvimento, se disporá a refletir sobre suas próprias vivências, a analisar suas opções teóricas e metodológicas, a rever suas práticas, reelaborá-las, criar outras novas e seguir desenvolvendo-se profissionalmente como docente (Campos; Almeida, 2019, p. 30).

Fomentar essa dinâmica reflexiva, marcada por uma formação contínua, pede um programa de acolhimento para professores recém-contratados que se configure como espaço orientador e de escuta ativa. É coerente apresentar, desde os primeiros passos docentes na instituição, a cultura de cooperação existente, convidando os novos atores sociais a colaborar com a comunidade acadêmica.

Implantada em 2023, a proposta combina acolhida institucional com oficinas formativas, dinamizadas por uma equipe experiente do CrEAre. A estrutura é composta por interações dialogadas, atendimentos individuais e coletivos, espaço on-line de comunicação, bem como canais tecnológicos para disponibilização de materiais. Temas relativos à prática docente, como uso de sistemas, proposta pedagógica, setores de apoio, configuração dos colegiados, entre outros, estão presentes na programação do projeto.

Para receber de forma qualificada os docentes recém-contratados, foi constituída uma equipe com três integrantes do CrEAre, todos com sólida experiência em formação docente, pesquisa e extensão, além de longa trajetória na PUCPR. O conhecimento acumulado sobre as diferentes instâncias da Universidade facilitou o acolhimento e o encaminhamento das dúvidas iniciais, especialmente em uma estrutura complexa, com aproximadamente 1.300 professores. A atuação do grupo em NDE e NEPs também foi um diferencial, permitindo uma troca de experiências sobre a Matriz por Competências da instituição e o uso dos recursos técnico-tecnológicos disponíveis. Mais do que ensinar o uso mecânico de ferramentas, os formadores buscaram partilhar experiências pedagógicas com marcas autorais, evidenciando acertos, limites e possibilidades ainda inexploradas, contribuindo para a construção de um programa de recepção coerente e significativo.

Estrutura e desenvolvimento da formação

A estrutura da formação foi definida em reuniões marcadas por muitos diálogos, pesquisas e alinhamento com a equipe de gestão do CrEAre. Foram avaliadas de forma criteriosa questões relacionadas ao formato dos encontros, à periodicidade, aos temas prioritários, aos calendários de ações e às estratégias de engajamento, o que resultou na configuração descrita no Quadro 5.

Quadro 5 – Configuração do *Onboarding* Docente

Tópico	Modelo/ Canal	Descrições e justificativas
Encontro de acolhida	Síncrono/ híbrido e grava- do	Boas-vindas da Pró-Reitoria Educacional e da equipe do Centro de Ensino e Aprendizagem, dinâmica de apresentação dos novos professores e da equipe <i>Onboarding</i> , exposição do projeto e convite à participação.
Formato	On-line	Garante a integração de todas as Escolas/câmpus.
Modelo das oficinas	Síncronas e gravadas	O modelo síncrono permite que os participantes compartilhem dúvidas, percepções e apontem os temas prioritários. A gravação possibilita acesso a todos.
Periodicidade dos encontros	Aberto	As oficinas no primeiro mês do projeto ocorrem, considerando as necessidades do grupo, semanalmente. A partir do segundo mês, tornam-se mensais.
Temas	Definição compartilhada	A equipe <i>Onboarding</i> propõe temas de trabalho para as oficinas, referentes às premissas pedagógicas da IES, e atende também aos temas sugeridos pelos docentes.
Espaço de interação e repositório	Comunidade e chat do Micro-soft Teams	Avisos, convites, gravações de oficinas, materiais compartilhados e demais comunicações ficam reunidos na equipe criada a cada semestre no Teams (Ex.: Equipe <i>Onboarding</i> 1-2023).
Canais de contato	E-mail e Chat do Teams	Os professores podem requisitar atendimento individual à equipe <i>Onboarding</i> pelos canais oficiais da instituição.
Certificação	Participação não obrigatória	Os professores são convidados a participar do projeto e recebem certificados a cada encontro.

Fonte: As autoras (2025).

Inicialmente, foi considerada a proposta de uma formação com vídeos instrucionais gravados e assíncronos, um modelo replicável e com exigências logísticas menores. Contudo, o fato de o público-alvo ser composto por professores de Graduação presencial motivou a oferta de oficinas síncronas (on-line), experiências colaborativas abertas que permitem escuta e ajustes à medida em que novas necessidades se manifestam. A configuração híbrida do primeiro encontro, única no semestre, integrou a estratégia de interações com foco na oferta de momentos de trocas, com diálogos formais e informais que promovessem acolhimento.

É importante ressaltar que a formação foi ganhando uma composição mais precisa com o desenvolvimento do projeto. Uma dinâmica, por exemplo, que se mostrou positiva foi a condução compartilhada das atividades formativas com os novos docentes. As oficinas com pelo menos dois formadores ganham uma abordagem dialogada, amistosa, com estímulo constante à participação. Esse modelo não foi uma decisão prévia, foi a adoção de uma prática experimentada e aprovada com o projeto em curso.

Tal abertura não significa, entretanto, ausência de ordenação. Desde o primeiro encontro são apresentados os resultados pretendidos, a estrutura e a ementa da formação, definições que não se fecham às possibilidades de aprimoramentos.

A partir de um mapeamento das necessidades e disponibilidade para participação síncrona das oficinas subsequentes, uma agenda de encontros é proposta. No Quadro 6, estão listados os temas para o desenvolvimento de encontros síncronos coletivos ao longo de um semestre.

Quadro 6 – Programação semestral do Onboarding

Calendário de Ações do Programa de Acolhimento e Formação Docente		
Etapa	Período Letivo	Atividade
Integração Institucional	Semana de Planejamento	Apresentação da PUCPR: câmpus, Escolas e setores
Ambientação Docente	1ª semana de aula	Rotina docente: uso de sistemas, calendário acadêmico, informações iniciais
Proposta Pedagógica	3ª semana de aula	Plano de Ensino, processos avaliativos e TDE
Apoio à Pesquisa	8ª semana de aula	Iniciação Científica e Tecnológica: pesquisa e acesso à biblioteca
Desenvolvimento Docente	11ª semana de aula	Avaliação docente e processos de desenvolvimento profissional
Avaliação da Aprendizagem	14ª semana de aula	Processos avaliativos: <i>feedback</i> e recuperação de aprendizagem
Encerramento	17ª semana de aula	Organização das evidências de desenvolvimento e avaliação do processo

Fonte: As autoras (2025).

Nos primeiros encontros, uma das ações iniciais é diferenciar os órgãos de apoio docente (NDE, NEP e comunidade acadêmica). Os novos professores, ao serem contratados, passam a integrar um colegiado de curso, o qual conta com um NDE. Nesse sentido, os professores são orientados a dialogar com o NDE do curso em que estão lotados para que eles possam conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, receber a documentação da disciplina e acessar o Mapeamento de Competências do Curso, condições essenciais para uma boa condução do componente curricular sob a responsabilidade deles.

Outra ação conduzida nos encontros introdutórios é a realização do passo a passo de acesso a sistemas institucionais e o compartilhamento de links de uso frequente no cotidiano docente da PUCPR. Os professores também são convidados a acessar o site da Universidade e a explorar as informações lá disponíveis – ação que gera dúvidas e interações valiosas sobre a instituição.

A potência das parcerias

O desenvolvimento do projeto tem sido marcado por muitas parcerias, algo que exigiu colaboração entre setores e ações direcionadas de comunicação. Graças a essa rede de apoio, foi possível atender às solicitações que os professores recém-contratados apresentavam. Ao longo das edições do *Onboarding*, ocorreram sessões de diálogo com representantes do PUCPR Acolhe, do Centro de Avaliação Docente e do Comitê de Pesquisa. Dessa forma, esclarecimentos alinhados à expertise de cada setor chegaram até os professores.

Os coordenadores de cursos de Graduação também foram importantes na validação e incentivo à participação no projeto. Indicações de docentes, solicitação de atendimento de apoio a professores com dificuldades específicas, bem como *feedbacks* sobre as ações formativas foram frequentes ao longo das edições. Trata-se de uma parceria-chave que contribui com a dinâmica do projeto.

Outra aliança importante se estabeleceu a partir do primeiro semestre de 2024, quando a Equipe da DP&C (Diretoria de Pessoas e Cultura), do Grupo Marista, promoveu uma ação de integração dos novos docentes. Essa iniciativa ganhou, desde então, edições semestrais e se tornou um espaço de divulgação do projeto de formação do CrEAre, uma oportunidade para ampliar a visibilidade das ações planejadas e desenvolvidas junto a cada novo grupo de profissionais.

Acolhimento e abertura ao diálogo

Ainda que o projeto *Onboarding* Docente tenha conquistado resultados positivos até aqui, trata-se de uma proposta que requer aprimoramentos e que pode apoiar ainda mais professores. Para tanto, as lições aprendidas com as edições anteriores, a ampliação dos canais de divulgação, a consolidação das parcerias dentro da comunidade acadêmica da PUCPR, a chancela das lideranças e a

continuidade da abertura ao diálogo com aqueles que chegam à instituição podem ser alguns caminhos.

Na contemporaneidade, com tantas transformações tecnológicas, mais do que antes, a Universidade pode ser um espaço de trocas. O professor que se mostra aberto ao diálogo e às experiências colaborativas com seus pares tem a possibilidade de vivenciar processos de criação significativos para ambos.

Aprender conceitos novos, redimensionar percepções da realidade, vivenciar percursos autênticos, pautados no crescimento intelectual, são alguns fluxos próprios da vida docente e discente. Quando há uma comunidade acadêmica aberta; quando ela se configura em um espaço democrático de trocas de conhecimentos, é mais provável que os aprendentes sintam-se acolhidos e estimulados a aprender em parceria.

Considerações finais

A formação docente na PUCPR é sustentada por uma estrutura robusta e integrada, alinhada às demandas contemporâneas da Educação Superior. As diferentes frentes de formação descritas neste capítulo demonstram o compromisso institucional com uma docência reflexiva, colaborativa e inovadora. Ao articular oficinas, comunidades de prática, eventos acadêmicos e acolhimento estruturado, o ecossistema formativo do CrEAre concretiza uma política institucional de desenvolvimento profissional que respeita a diversidade das trajetórias docentes e promove a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Tal abordagem posiciona a PUCPR como referência na promoção de uma cultura universitária que reconhece o ensino como campo de produção de conhecimento e transformação educacional.

Referências

BEATTY, B. J. *Hybrid-flexible course design: implementing student directed hybrid classes*. Provo: EdTech Books, 2019.

BOYER, E. L. *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

CAMILOTTI, B. M. *et al. Anais do X Simpósio de Prática Docente da PUCPR e do IV ForMaCom*. Curitiba: PUCPRESS, 2025. Disponível em: https://static.pucpr.br/pucpr/2025/09/simposio_x.pdf?_gl=1*100071b*_gcl_au*MzU1ODI4MjM2LjE3NzAzODY3NjY.*_ga*NjQzODQ1NjE1LjE3MjE3NzU3MDU.*_ga_11M5C4PYGB*czE3NzYzODE0NTUkbzM1NyRnMCR0MTc3NjM4MTQ1NSRqNjAkbDAkaDEwMzEyNjc5NjE. Acesso em: 16 abr. 2024.

CAMPOS, V. T. B.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V.; SILVA JR. C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*. S. Paulo: UNESP, 1999. p. 271-289.

CANNING, J.; MASIKA, R. The scholarship of teaching and learning (SoTL): the thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education*, [s. l.], v. 47, n. 6, p. 1084-1096, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1836485>. Acesso em: 25 abr. 2025.

COLLEGE TEACHING & LEARNING INNOVATION HUB. *HyFlex course development guide*. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://teaching.cambriancollege.ca/wp-content/uploads/2018/03/HyFlex-Course-Development-Guide.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A Problemática dos Professores Iniciantes: Tendência e Prática Investigativa no Espaço Universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6999>. Acesso em: 1 jul. 2025.

DRI, W. I. O. *et al.* A formação continuada pedagógica na docência do ensino superior: reflexões sobre o lugar dos facilitadores na educação a distância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e49420, 2024. DOI: 10.1590/0102-469849420.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.043.AO02.

ELWOOD, J.; KLENOWSKI, V. Creating communities of shared practice: the challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 243-256, 2002

GULDBERG, K.; MACKNESS, J. Foundations of communities of practice: Enablers and barriers to participation. *Journal of Computer Assisted Learning*, [s. l.], v. 25, n. 6, p. 528-538, 2009.

HEALEY, M.; HEALEY, R. L. Searching the Literature on Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): An Academic Literacies Perspective Part 1. *Teaching & Learning Inquiry*, [s. l.], v. 11, 2023a. Disponível em: <https://files.elon.edu/Peoples-Press/TLI/index.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HEALEY, M.; HEALEY, R. L. Reviewing the Literature on Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): An Academic Literacies Perspective Part 2. *Teaching & Learning Inquiry*, [s. l.], v. 11, 2023b. Disponível em: <https://files.elon.edu/Peoples-Press/TLI/index.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HEZEMANS, M.; RITZEN, M. Communities of Practice in Higher Education. In: VAN WEERT, T., TATNALL, A. (ed.). *Information and Communication Technologies and Real-Life Learning*. Boston: Springer, 2005. (IFIP, v. 82).

MALONEY, E. J.; KIM, J. Fall scenario #13: a HyFlex model – the challenge of flexibility. *Inside Higher Ed*, Washington, DC, 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/fall-scenario-13-hyflex-model>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PATTON, K.; PARKER, M. Teacher education communities of practice: more than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v. 67, p. 351-360, 2017.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná; CREARE. Centro de Ensino e Aprendizagem. *Estratégias para aulas remotas*: Centro de Ensino e Aprendizagem. Curitiba: PUCPR: CrEAre, 2020. Não publicado.

STES, A. *et al.* The impact of instructional development in higher education: the state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 25-49, 2010. DOI: 10.1016/j.edurev.2009.07.001.

WENGER, E. *Communities of practice*: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAPÍTULO 4



OS NOVOS CURRÍCULOS POR COMPETÊNCIAS DA PUCPR

Elisangela Ferretti Manffra

Cinthia Bittencourt Spricigo

Aline Cadena von Bahten

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Rosane de Mello Santo Nicola

Este capítulo aborda as ações do CrEAre na (re)formulação das matrizes curriculares, a fim de orientar os processos de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento de competências. Ele trata do processo iniciado em 2015, com a criação do centro, mas é importante reconhecer que a Universidade iniciou essa longa caminhada ainda no início dos anos 2000, como mencionado no Capítulo 1 e discutido em profundidade no trabalho de Nicola (2020), a partir do discurso institucional e dos docentes.

Aqui, são expostos a motivação e o contexto para a mudança dos currículos, o método para a elaboração de matrizes por competências desenvolvido no CrEAre, bem como as ações do centro no processo de criação e implantação dessas matrizes.

A implantação dos novos currículos por competências na PUCPR

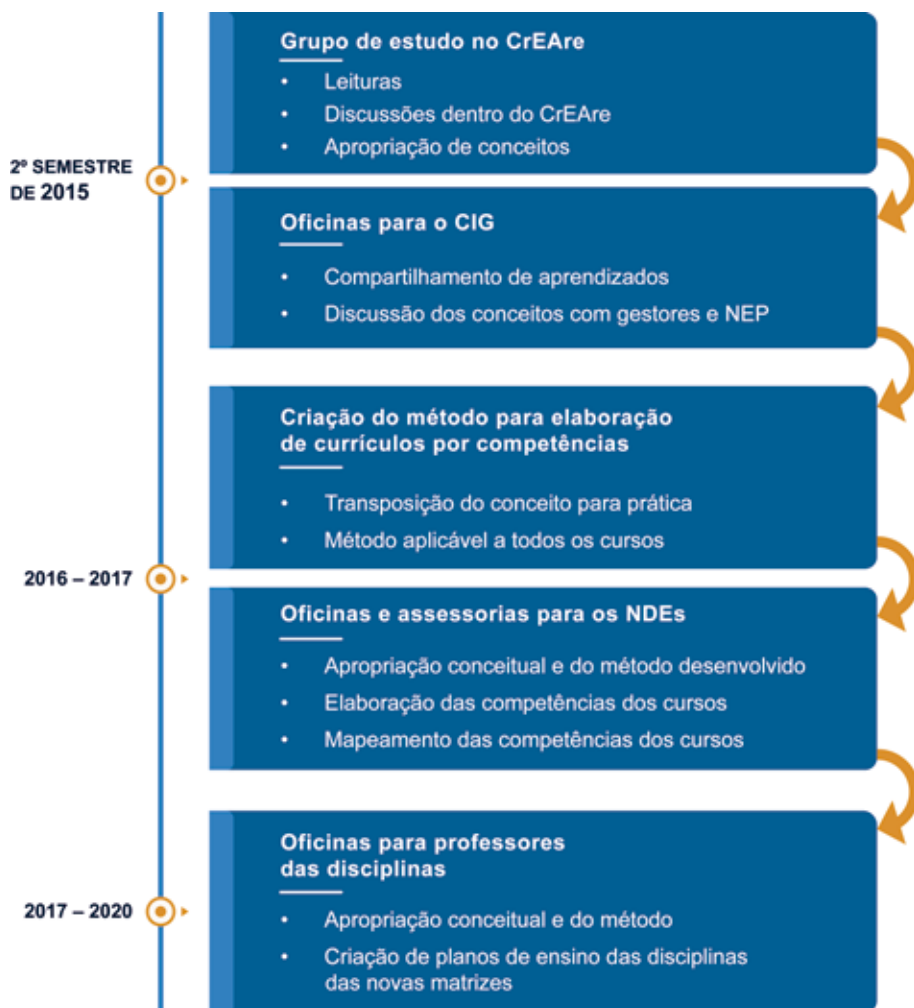
A mudança para novos currículos baseados em competências, a partir de 2018, foi motivada por diversos fatores. De um lado, a exigência de que os indivíduos lidassem com problemas complexos e inéditos em todas as profissões, requeria habilidades além do puro conhecimento teórico de um determinado assunto (Biesta, 2008;

Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009). De outro, estudos apontavam deficiências na formação dos egressos, que careciam de habilidades interpessoais e tecnológicas essenciais para o mundo do trabalho (Wilkerson, 2012; Rosenberg; Heimler; Morote, 2012). Consequentemente, havia a necessidade de adaptar os currículos às demandas de preparação de graduados para um mundo do trabalho em constante evolução (Rodrigues; Morgado, 2013). Os currículos baseados em competências poderiam responder a esses desafios pois se orientam pela formação de estudantes capazes de aprender continuamente e agir de forma eficaz em situações inéditas (Araújo; Silva; Durães, 2018; Leite; Ramos, 2014; Spricigo, 2021).

Adicionalmente, a ênfase na educação baseada em competências fazia parte de um movimento mais amplo na Educação Superior nos contextos institucional e nacional, como relatado no Capítulo 1. Tal movimento também ocorria no cenário internacional, particularmente na Europa, cujo objetivo era alinhar currículos às demandas do mundo do trabalho contemporâneo, promover mobilidade internacional pela padronização curricular e estabelecer as bases para sistemas de acreditação (Araújo; Silva; Durães, 2018; Leite; Ramos, 2014; Spricigo, 2021). Considerando esses motivadores, a PUCPR empreendeu a transição para currículos por competências por meio de um processo estruturado de reflexão pedagógica em que o CrEAre assumiu a responsabilidade de definir um conceito institucional de competência, treinar docentes e gestores e promover a construção colaborativa dos currículos (Meyer *et al.*, 2018; Vosgerau *et al.*, 2020).

A implementação do currículo baseado em competências na PUCPR seguiu uma abordagem estratégica e faseada, envolvendo a fundamentação teórica, a capacitação docente, a reestruturação curricular e a avaliação contínua (Vosgerau *et al.*, 2020). Uma visão geral do processo de implantação é mostrada na Figura 1. Pode-se dizer que ela termina com a formatura das primeiras turmas dos cursos de tecnólogos com duração de 3 anos, em 2020.

Figura 1 – Ações do CrEAre para implantação dos currículos por competências na PUCPR a partir de 2015



Fonte: As autoras (2025).

Nota: NEP – Núcleo de Excelência Pedagógica. NDE – Núcleo Docente Estruturante de cada curso, do qual o(a) coordenador(a) sempre faz parte. CIG – Comitê de Inovação da Graduação. Para uma descrição do NEP e CIG, ver Capítulo 1.

A adoção de um conceito de competência

Inicialmente, o principal desafio na transição para o ensino orientado por competências foi a diversidade de interpretações do termo “competência”, em razão de seu caráter polissêmico e de sua evolução histórica (Nicola, 2020, p. 59). Por isso, o primeiro passo foi garantir que a equipe do CrEAre tivesse uma compreensão clara e bem fundamentada desse conceito. Para isso, a equipe dedicou-se ao estudo aprofundado de textos fundamentais sobre avaliação baseada em competências, com destaque para a obra de Gérard Scallon (2015), que se tornou a principal referência teórica da instituição. Essa obra foi escolhida por sua abordagem voltada à avaliação objetiva e prática da aprendizagem. Ao mesmo tempo, trazendo um arcabouço teórico consistente com o de outros autores. O livro foi traduzido e publicado em português pela editora PUCPRESS. Posteriormente, o material foi distribuído gratuitamente aos professores, e solicitou-se a leitura dos cinco primeiros capítulos aos gestores e aos membros dos NDEs que participariam das formações sobre competências durante o processo de implantação das novas matrizes.

A primeira ação concreta do CrEAre foi fazer um estudo aprofundado do livro em discussões internas a fim de analisar criticamente seu conteúdo, verificando o que fazia sentido no contexto da Universidade e debatendo entre si as questões conceituais teóricas com os diferentes pontos de vista. No Quadro 1, o conceito é apresentado com as explicações dos termos que serviram de base para o modelo de currículo desenvolvido. Tal definição é compatível com diversos autores que conceituam competências no mundo do trabalho (Carvalho; Tonini, 2017). O conceito foi, posteriormente, representado graficamente por uma mandala (Figura 2) com os componentes essenciais e a sua integração.

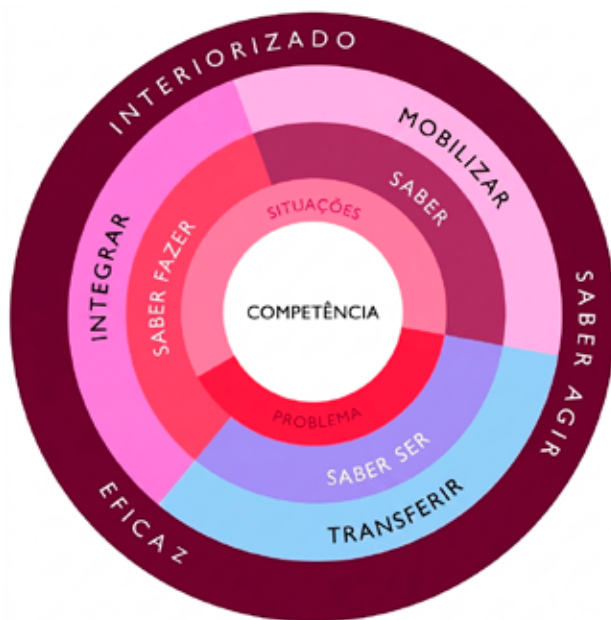
É importante destacar que, ao especificar uma família de situações-problema, o conceito de competência adotado confere especificidade à competência, delimitando seu contexto. Dessa forma, a relevância dos conhecimentos específicos para uma determinada profissão equipara-se, ou até amplia-se, em relação aos modelos de currículos mais focados em conteúdos.

Quadro 1 – Conceito de competência adotado na PUCPR, baseado em Scallon (2015), com a explicação de termos-chave para o modelo curricular desenvolvido

A competência é um saber-agir baseado na mobilização e aplicação interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos tendo em vista resolver uma família de situações-problema.	Os recursos são: Saber: conhecimentos (que podem ser factuais, procedimentais etc.). Saber-fazer: envolvem habilidades e estratégias para emprego de conhecimentos ao fazer algo. Saber-ser: demonstração da interiorização de valores, atitudes que acompanham o saber-fazer do profissional e o qualificam.
	Interiorizada significa de forma espontânea, segura, sem hesitação, a partir de algo que foi assimilado.
	Eficaz significa que alcança os resultados esperados segundo critérios de desempenho bem estabelecidos.
	Integrado significa que vai além da mera sobreposição de recursos.

Fonte: As autoras (2025).

Figura 2 – Representação gráfica do conceito de competência adotado pela PUCPR



Fonte: PUCPR (2021).

Primeiramente, ocorreu a disseminação do conceito entre os gestores, com a oferta de oficinas aos membros do CIG, dos NEPs (ver Capítulo 1 para mais informações acerca dos dois grupos) e aos coordenadores de curso. Nas oficinas, a base conceitual foi apresentada e discutida com os participantes, possibilitando ao CrEAre ampliar sua compreensão acerca da sua relevância e aplicabilidade na Universidade. Consequentemente, o CrEAre pôde antecipar dificuldades conceituais e melhor preparar-se para orientar docentes, coordenadores e membros de NDE de diversas áreas.

O modelo de currículos por competências desenvolvido pelo CrEAre

O próximo grande desafio foi aplicar a base conceitual na elaboração das novas matrizes, ou seja, transpor o conhecimento teórico

para a realização prática, considerando as restrições do sistema educacional. Em especial, destacava-se a impossibilidade de eliminar disciplinas do currículo, conforme idealmente propõe a organização curricular por competências. Diversos motivos inviabilizariam a “desdisciplinarização”, entre eles a definição clara de carga horária destinada a temas específicos, necessária à transferência de estudantes entre IES, à avaliação dos currículos quanto ao cumprimento das exigências de órgãos governamentais e de classe, entre outros processos administrativos internos que deveriam ser mantidos. Assim, tornava-se imprescindível desenvolver competências em currículos disciplinares. Para responder esse desafio, o CrEAre recorreu ao conceito de abordagem de programa (“*approche-programme*”), utilizado em cursos pré-universitários e pós-secundários no Canadá (Prégent; Bernard; Kozanitis, 2011). Após intensas discussões e reflexões internas, a equipe do CrEAre – então composta pelas cinco professoras autoras deste capítulo – elaborou um modelo de matriz curricular inspirado nessa abordagem, compatível com a definição de competência adotada e com a manutenção de disciplinas (ou componentes curriculares) independentes do ponto de vista administrativo.

No modelo desenvolvido, a estrutura curricular é organizada em torno das competências do egresso, redigidas em consonância com o conceito adotado. Portanto, na formulação da competência, devem constar o saber agir, os saberes, os saber-fazer, os saber-ser e a família de situações-problema. A formulação das competências está subordinada ao perfil desejado dos egressos aos papéis sociais e profissionais esperados. A partir da formulação das competências, inicia-se o desenho do currículo propriamente dito, entendido como a organização de aprendizagens distribuídas nos diversos componentes curriculares, de modo a favorecer o desenvolvimento das competências previstas para o egresso. Para tanto, era necessário desdobrar o saber-agir complexo da competência em elementos

menores inspirando-se no “*approche-programme*” (Prégent; Bernard; Kozanitis, 2011).

No modelo de matriz desenvolvido pelo CrEAre, as competências são desdobradas em seus saberes, sendo que os saber-fazer e os saber-ser constituem o que foi denominado como elementos de competência (EC). Os elementos de competência foram definidos como processos, estratégias e valores que os profissionais mobilizam ao desempenhar as competências. Uma definição coloquial e até divertida dos elementos de competência seria a seguinte: “os elementos de competência são aquilo que ensinamos, mas não é conteúdo”. Em outras palavras, os docentes naturalmente preocupam-se que os estudantes aprendam a ética e as boas práticas profissionais, por exemplo. No entanto, isso nem sempre está explícito nas matrizes curriculares de forma a orientar o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, na maioria dos currículos de Graduação, os professores de cada disciplina acabam tendo autonomia para trabalhar o saber-fazer e o saber-ser segundo seus valores e sua própria vivência profissional, o que é importante destacar, não constitui demérito, mas nem sempre favorece o alinhamento curricular.

Os EC são transversais ao currículo e, portanto, trabalhados em várias disciplinas, dado que seu desenvolvimento pode demandar mudanças atitudinais, revisão de crenças, apropriação de estratégias etc. Consequentemente, esse modelo curricular prevê uma progressão do estudante em relação ao domínio de um determinado elemento de competência. O CrEAre relacionou a progressão com fases de internalização, mobilização e integração de aprendizagens em consonância com os significados apresentados no Quadro 1. A progressão no currículo estaria relacionada ao grau de autonomia com que o estudante é capaz de mobilizar e integrar os elementos de competência (Figura 3).

Figura 3 – Progressão no modelo de currículo desenvolvido, considerando a autonomia do estudante para mobilizar e integrar aprendizagens



Fonte: As autoras (2017).

Nesse modelo de currículo, é necessário definir: qual ou quais elementos de competência devem ser trabalhados em uma determinada disciplina e em que grau de autonomia. Lembrando que os elementos são primordialmente compostos por saber-fazer e saber-ser, portanto, é necessário definir os saberes, ou seja, os conhecimentos a serem abordados nos componentes curriculares. Os saberes podem ser trabalhados em disciplinas específicas – focadas em um determinado grupo de temas de estudo – e podem, ou não, ser revisitados em outras disciplinas. Em resumo, no modelo de currículo desenvolvido, é necessário estabelecer, para cada disciplina, a sua responsabilidade no desenvolvimento da competência, combinando os elementos de competência e os temas de estudo a ela atribuídos. Isso é alcançado por meio da definição dos Resultados de Aprendizagem das disciplinas. Portanto, o modelo de currículo concebido incorpora não apenas os conteúdos, mas também a intencionalidade com que devem ser abordados em cada disciplina. Adotou-se a definição de resultado de aprendizagem apresentada a seguir.

Resultado de aprendizagem (RA)

“Declarações, do ponto de vista do estudante, indicando o nível cognitivo e de performance que se espera que o estudante alcance como resultado do engajamento na experiência de ensino e aprendizagem” (Biggs; Tang, 2007, p. 55).

Na Figura 4, representa-se uma matriz curricular genérica com um certo número “k” de competências e seus elementos de competência. As disciplinas são representadas nas linhas da matriz e, a cada uma, atribui-se um ou mais ECs. A atribuição é representada pintando-se a célula correspondente à coluna do EC e linha da disciplina com uma cor (amarelo, laranja, vermelho) de acordo com os níveis de autonomia, conforme descrito na Figura 3. Os Resultados de Aprendizagem (RAs) de uma disciplina são, portanto, relacionados com os temas de estudo (não mostrados na figura) e os EC a ela atribuídos. O momento em que o estudante está pronto para desempenhar a competência de forma autônoma é marcado pela “certificação” que ocorre em uma “disciplina certificadora” (marcada como Disciplina y, na Figura 4), na qual podem ser identificadas evidências de que a competência foi desenvolvida.

Figura 4 – Representação de uma matriz curricular genérica segundo o modelo desenvolvido pelo CrEAre



Fonte: As autoras (2017).

Mapeamento de competências

Denominou-se “mapeamento de competências” a associação dos componentes curriculares aos elementos de competências, e aos seus níveis de autonomia, sinalizados por cores nas células da matriz curricular, deu-se o nome de “mapeamento de competências”. Ele deve ser acompanhado da definição dos Resultados de Aprendizagem das disciplinas.

É importante destacar que as células da matriz não são as disciplinas, mas as aprendizagens, declaradas nos RAs. As disciplinas são meios para proporcionar as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das competências. Adicionalmente, ressalta-se a relevância do conteúdo no modelo de currículo desenvolvido. O conteúdo, definido pelos conhecimentos, não é eliminado nem precisa ser reduzido, mas precisa adquirir sentido e função no currículo, para o desenvolvimento das competências.

A criação das primeiras matrizes dos respectivos planos de ensino

Com a base conceitual e o modelo de currículo estabelecidos, partiu-se para a elaboração das novas matrizes. O CrEAre deu assistência aos cursos que precisavam, antes de tudo, definir as competências profissionais dos egressos, os elementos de competência e os temas de estudo. Inicialmente, foram oferecidas oficinas para grupos de coordenadores e NDE, abordando o conceito de competências adotado e o modelo de currículo desenvolvido. Cada NDE, então, trabalhava na elaboração das competências e dos elementos, com a assessoria das professoras do CrEAre.

A PUCPR estabeleceu que a mudança dos currículos ocorreria em duas etapas: cinco das nove Escolas implementariam os currículos em 2018 e as demais em 2019. As Escolas, por sua vez, decidiram aproveitar a ocasião para implementar outras mudanças estruturais em seus currículos. Nas Escolas com mais de um curso, a mudança mais impactante foi o estabelecimento de disciplinas a serem compartilhadas

entre os cursos. Para tanto, as Escolas organizaram-se de diferentes formas. Por exemplo, a Escola Politécnica criou um grupo de trabalho (GT) composto por professores de diversos cursos para repensar os currículos, sob a liderança direta do decano. Outras Escolas atribuíram maior responsabilidade e autonomia ao seu NEP. O CrEAre adaptou-se a essas e a outras diferenças entre as Escolas por meio de um diálogo constante com os decanos e os NEPs, a fim de definir a melhor forma de assessorar cada uma delas.

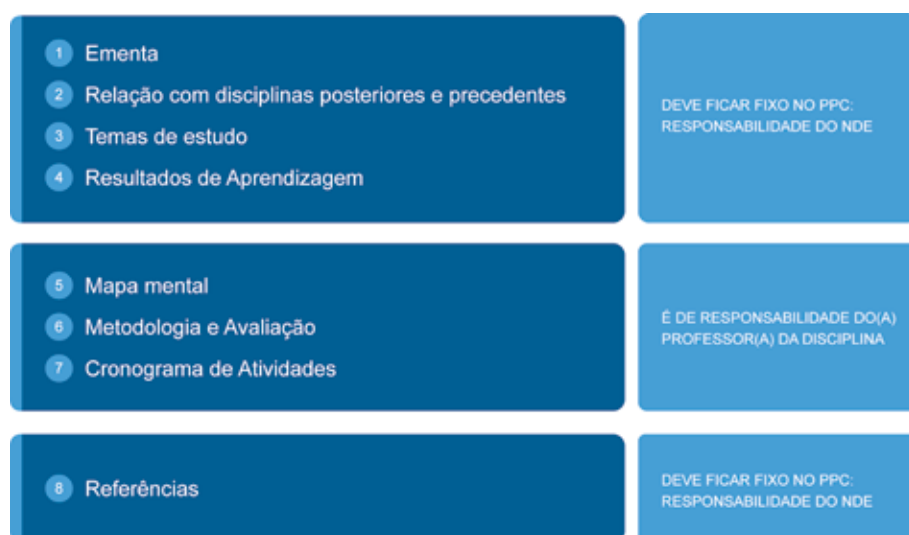
Para auxiliar na definição de competências e elementos de competência compartilhados pelos cursos, o CrEAre organizou encontros dos quais participavam os NDEs de todos os cursos da Escola, o NEP e outros professores envolvidos, como os do GT da Escola Politécnica. Neles, as professoras do CrEAre, que acompanhavam as diferentes Escolas, atuavam como mediadoras, auxiliando o grupo a tomar decisões de forma colegiada. Esse trabalho ocorreu de 2016 até o final do primeiro semestre de 2017, quando foi necessário finalizar a concepção das matrizes e iniciar a elaboração dos planos de ensino para as disciplinas do primeiro e segundo períodos que iniciariam em 2018.

Para a fase de elaboração dos planos de ensino, o CrEAre organizou oficinas para os professores que ministrariam as disciplinas. A elaboração dos planos seguiu a lógica aplicada no Programa de Inovação da Graduação (ver Capítulo 2) e utilizou-se o template de plano de ensino então desenvolvido. Adotou-se o template, pois, segundo análise posterior à sua criação (Nicola; Behrens, 2017), ele auxiliaria em reflexões sobre as mudanças no ensino.

Para garantir o alinhamento com a matriz proposta pelos NDEs, alguns componentes do plano ficariam a cargo dos NDEs e outros, a cargo dos professores da disciplina (Figura 5). Essa redefinição dos papéis foi um ponto delicado, pois alguns a interpretaram como o fim da liberdade de cátedra, retirando a autonomia

dos professores das disciplinas. Além disso, os NDEs nem sempre tinham uma visão clara dos temas e dos RAs, visto que precisaram focar na elaboração das competências e EC. A solução veio da colegialidade: os membros dos NDEs e os professores que ministrariam as disciplinas trabalharam juntos na definição dos planos de ensino e dos Resultados de Aprendizagem. Não raro, reflexões e discussões conjuntas levavam à alteração dos elementos de competência e até da redação de competências, visto que se trata de um processo recursivo necessário em se tratando de formulação curricular.

Figura 5 – Definição de papéis na elaboração dos planos de ensino nas novas matrizes e a sinalização de quais componentes deveriam constar no projeto pedagógico de curso (PPC)



Fonte: As autoras (2017).

A mediação e a orientação do processo constituíram desafios constantes para o CrEAre, especialmente em razão da diversidade de áreas de conhecimento contempladas pelos cursos. Para auxiliá-los, o CrEAre apresentava subsídios pedagógicos, tais como diferentes

taxonomias, entre elas, a de Bloom revisada por Anderson *et al.* (2001), com ênfase no domínio cognitivo, mas sem desprezar os domínios afetivo e psicomotor; e a taxonomia de Fink que integra dimensões cognitivas e humanísticas e foi desenvolvida para o Ensino Superior (Fink, 2013).

Na elaboração das disciplinas comuns a toda a Escola, o NEP assumia o papel do NDE. Um processo semelhante ocorreu com a definição de uma competência identitária compartilhada por todos os cursos da Universidade, contemplando as disciplinas do denominado eixo humanístico que, desde 2000, é responsável por disciplinas que articulam a formação técnico-científica à reflexão ética, filosófica, social e comunitária. Para apoiá-la, duas professoras do CrEAre coordenaram um encontro com os docentes desse eixo, mediando um debate sobre a escrita da competência e dos respectivos elementos de competência.

Durante todo o processo, partiu-se do princípio de que a autoridade acadêmica cabe aos professores do NDE e das disciplinas, enquanto ao CrEAre cabe a assessoria pedagógica, realizada por meio de oficinas e reuniões individuais de aconselhamento, com vistas à elaboração dos currículos por competências, conforme exemplificado no Quadro 2. No entanto, durante as oficinas, as professoras precisavam enfatizar esses papéis e a divisão de responsabilidades, pois, diante de um processo totalmente novo, os docentes frequentemente demandavam do CrEAre auxílios que estavam além de suas atribuições. A apresentação desses dados é relevante porque permite compreender como o processo de construção e implantação das novas matrizes foi percebido pelos diferentes atores envolvidos, evidenciando avanços, desafios e possibilidades de aperfeiçoamento. Ao reunir as percepções dos NDEs e dos professores das novas disciplinas, busca-se registrar o processo vivido e gerar subsídios para o aprimoramento contínuo das propostas curriculares e de sua implementação.

Quadro 2 – Orientações para elaboração dos EC, temas de estudo e RAs nos planos de ensino das matrizes por competências

Elementos de competência	Temas de estudo	Resultados de aprendizagem
• Configuram etapas de aprendizagem para que se chegue à competência. • Devem permitir o desenvolvimento da competência. • Elaborados tendo por base: saber-fazer, saber-ser. • Não têm conhecimentos específicos associados a eles. • Não são tarefas. • Podem ser elaborados tendo por base etapas que um bom profissional geralmente percorre ao exercer aquela competência, mas não são tarefas.	Os temas de estudo são/podem ser: • Teorias, princípios, leis, técnicas, procedimentos metodológicos, ferramentas tecnológicas etc. • Repetidos de uma disciplina para outra, mas, quando isso ocorrer, é preciso anotar essa ocorrência para que os Resultados de Aprendizagem sejam diferentes (com processos cognitivos distintos). Os temas de estudo não são: • Repetição da ementa ou dos conhecimentos criados na primeira matriz de mapeamento de competências. • Atividades; trabalhos de pesquisa; práticas de estágio; habilidades a serem desenvolvidas no estudante.	• Os RAs devem levar ao desenvolvimento dos elementos de competência preconizados no PPC. • Os RAs descrevem algo concreto que se espera observar como demonstração da aprendizagem do estudante ao final de um ciclo de atividades. • Um RA precisa ser observável como um todo, em uma mesma atividade de avaliação. • Cada RA tem indicadores de desempenho, a partir dos quais se escrevem as rubricas de avaliação. • Os RAs devem ser conhecidos pelos estudantes com antecedência, bem como os indicadores de desempenho (critérios de avaliação). • Cada RA é escrito com apenas um verbo. • ONDE é responsável por garantir que ementa e RA do plano de ensino sejam coerentes com o papel da disciplina preconizado no PPC.

Fonte: As autoras (2017).

Prevendo os desafios inerentes à avaliação das competências nas disciplinas certificadoras, o CrEAre organizou oficinas para a preparação de seus planos de ensino, que passaram a ser oferecidas

em 2019. Para tanto, os membros do centro (agora em maior número) realizaram discussões internas sobre a estrutura da disciplina, a fim de garantir que seu papel na matriz fosse cumprido. Como resultado, definiu-se que a competência seria um RA da disciplina e que os EC embasariam os critérios de avaliação.

O conceito de competência (Quadro 1) pressupõe que a avaliação consista em uma tarefa complexa da família de situações-problema da competência e que é preciso verificar se o estudante consegue desempenhá-la com autonomia. Portanto, os conceitos de tarefa complexa (Scallon, 2015) e de avaliação autêntica (Lemenu; Heinen, 2015) eram apresentados e discutidos nas oficinas. Os estudantes precisavam ser colocados em situações de desempenho, e os critérios para determinar seu sucesso deveriam ser transparentes e precisos, além de embasar o *feedback*.

Enfatizava-se, ainda, que os professores das certificadoras precisavam ter pleno conhecimento da matriz curricular por competências do respectivo curso e dispor do mapeamento das competências e dos RAs das demais disciplinas que contribuíssem para a competência a ser avaliada. Caso não dispusessem desses documentos, o CrEAre os orientava a solicitá-los aos coordenadores e aos membros do NDE.

O primeiro Fórum de Reflexão das Matrizes por Competências

O processo de elaboração e implantação da nova proposta curricular foi bastante complexo e turbulento, pois as ações do CrEAre envolveram um grupo numeroso e heterogêneo de professores, com diferentes papéis e graus de familiaridade com os conceitos e métodos necessários à mudança nos processos de ensino e aprendizagem. Era necessário, portanto, sistematizar uma reflexão a partir das muitas vozes, em meio ao turbilhão de opiniões contrárias e favoráveis.

A primeira iniciativa nesse sentido foi incluir um painel e uma oficina no *Devising 21st* de 2018 (ver Capítulo 1). O painel foi

organizado com a participação dos professores envolvidos na criação das matrizes, os quais foram convidados a enviar previamente perguntas e pontos de vista antes do evento. O material coletado foi discutido com os painelistas que organizaram suas falas a partir dessas contribuições. Em 2019, o CrEAre organizou o primeiro Fórum de Reflexão sobre as Matrizes por Competência (FORMACOM), para compartilhamento de experiências e reflexões sobre as novas matrizes. O objetivo do FORMACOM era promover a troca de experiências que suscitassem a reflexão conjunta e o aprendizado mútuo, facilitando a identificação de desafios comuns entre cursos de diferentes Escolas. Com isso, esperava-se que houvesse compartilhamento de estratégias e soluções encontradas.

Para organizar os painéis do primeiro FORMACOM, o CrEAre realizou uma pesquisa com os docentes, a fim de identificar suas impressões sobre as novas matrizes e o processo de implantação. No Quadro 3, resumem-se os benefícios e as oportunidades identificados pelos dois grupos, e, no Quadro 4, os desafios tanto do ponto de vista dos NDEs como dos professores das novas disciplinas.

Quadro 3 – Benefícios e oportunidades mencionados por membros dos NEPs e NDE, e por professores das novas disciplinas

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Benefícios do processo da criação de Matriz por Competências adotado pela PUCPR	Os enunciados convergem para cinco categorias principais: 1. Formação orientada por competências e perfil do egresso - Definição clara do perfil do egresso pelo NDE. - Matriz curricular focada em competências, não apenas em conteúdos. - Clareza sobre as competências que se pretende desenvolver.	Os enunciados podem ser sintetizados em cinco categorias principais: 1. Planejamento curricular centrado na aprendizagem do estudante - Primeiro definir o que o estudante precisa aprender e depois o que será ensinado. - Priorização dos conteúdos essenciais para a formação. - Melhor organização e sequenciamento das disciplinas e conteúdos.

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Benefícios do processo da criação de Matriz por Competências adotado pela PUCPR	2. Organização curricular mais coerente e integrada • Alinhamento das disciplinas aos objetivos de aprendizagem. • Redução de sobreposição de conteúdos. • Melhor definição e aproveitamento dos temas de estudo. • Maior consistência e visão integrada do curso.	2. Integração e visão sistêmica do curso • Maior integração entre disciplinas e entre diferentes cursos. • Melhor visão global do curso e controle das ementas e temas. • Maior alinhamento entre professores e coordenação.
	3. Aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências complexas • Foco em aprendizagem significativa. • Estímulo ao raciocínio sistêmico, senso crítico e resolução de problemas complexos. • Integração entre teoria e prática.	3. Renovação pedagógica e desenvolvimento docente • Mudança na forma de pensar o ensino. • Superação de práticas tradicionais e de visões excessivamente centradas na especialidade do professor. • Maior qualificação metodológica e curricular dos docentes.
	4. Metodologias e avaliações alinhadas aos objetivos educacionais • Redesign das disciplinas e planos de ensino mais focados. • Melhor definição de estratégias de ensino. • Avaliações mais compatíveis com os objetivos de aprendizagem.	4. Impactos na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante • Estudantes desenvolvem compreensão mais ampla e integrada do conhecimento. • Aprendizado mais rápido e maturidade acadêmica maior. • Formação de estudantes mais críticos e preparados.
	5. Engajamento e protagonismo do estudante • Maior interação entre estudantes e professores. • Estudante como protagonista do próprio aprendizado. • Desenvolvimento de autonomia, colaboração e autopercepção. • Curso mais atrativo e alinhado ao perfil do estudante do século XXI.	5. Fortalecimento institucional e qualidade do curso • Formação diferenciada e melhoria do perfil do egresso. • Comprometimento coletivo no processo formativo. • Melhor posicionamento institucional e maior qualidade do curso.

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Oportunidades abertas pela avaliação da competência em situações autênticas	1. Aprendizagem aplicada e conexão com a realidade profissional • Atividades práticas em estágio e desenvolvimento de produtos ou pesquisa. • Contato direto com situações reais da profissão e da indústria. • Compreensão da utilidade prática do conhecimento aprendido.	1. Integração entre teoria, prática e realidade profissional • Maior relação entre teoria e prática. • Inserção dos estudantes em atividades e avaliações baseadas em situações reais da profissão. • Formação mais alinhada às demandas do mercado, aumentando a confiança do estudante.
	2. Desenvolvimento de competências cognitivas e autonomia do estudante • Estudante capaz de analisar situações reais considerando múltiplas variáveis. • Desenvolvimento de reflexão, autonomia e autorregulação. • Formação voltada ao desenvolvimento individual.	2. Desenvolvimento integral e protagonismo do estudante • Maior comprometimento do estudante com o próprio aprendizado. • Valorização de competências relacionadas ao saber-ser. • Desenvolvimento de autonomia e mentalidade de crescimento (<i>growth mindset</i>).
	3. Avaliação mais formativa, justa e orientada às competências • Avaliações mais completas e não pontuais. • Identificação antecipada dos elementos de competência e indicadores de aprendizagem. • Possibilidade de recuperação e desenvolvimento progressivo das competências.	3. Aprendizagem significativa e reflexão no processo educativo • Processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo para professores e estudantes. • Aprendizagem mais significativa e contextualizada.
	4. Aprendizagem significativa e motivação do estudante • Reconhecimento da aplicação prática do conhecimento. • Maior engajamento e motivação dos estudantes. • Processo de ensino e aprendizagem mais significativo.	4. Avaliação por competências e acompanhamento da aprendizagem • Observação do estudante em diferentes situações para avaliar indicadores de desempenho. • Melhor acompanhamento dos Resultados de Aprendizagem. • Desafios na implementação da avaliação por competências.

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Oportunidades abertas pela avaliação da competência em situações autênticas	5. Desenvolvimento de habilidades profissionais e crescimento pessoal - Desenvolvimento de habilidades transversais (organização, comunicação, trabalho em equipe, argumentação). - Identificação de forças e fragilidades pessoais. - Planejamento do crescimento e amadurecimento profissional.	5. Aperfeiçoamento do ensino e integração institucional - Possibilidade de identificar falhas no ensino e ajustar competências e Resultados de Aprendizagem. - Conteúdos e metodologias mais focados em resultados. - Maior colaboração entre cursos e Escolas.

Fonte: As autoras (2025).

Quadro 4 – Desafios mencionados por membros dos NEPs e NDE, e por professores das novas disciplinas

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Desafios da integração entre cursos e da interdisciplinaridade que surgiram no desenho das novas matrizes	1. Limitações operacionais e administrativas - Problemas no sistema de gestão acadêmica (SIGA) para disciplinas compartilhadas. - Dificuldades na distribuição de estudantes de diferentes cursos nas mesmas turmas. - Questões logísticas como turmas muito cheias.	1. Limitações de participação na interdisciplinaridade - Alguns docentes não atuam em disciplinas interdisciplinares e, portanto, têm dificuldade de opinar sobre esse processo. - Experiências de integração ocorrem principalmente dentro do próprio curso.
	2. Coordenação e colaboração entre docentes - Dificuldade de reunir professores de diferentes cursos para planejar planos de ensino e cronogramas. - Limitações de disponibilidade de horário e carga letiva. - Necessidade de maior diálogo e comunicação entre cursos e Escolas.	2. Restrições no percurso de implementação - Pouco tempo para ampliar discussões nas Escolas. - Limitação de pessoal de apoio para atender às demandas do processo. - Falta de definições claras no início, gerando retrabalho na elaboração dos planos.

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Desafios da integração entre cursos e da interdisciplinaridade que surgiram no desenho das novas matrizes	3. Construção e alinhamento de competências interdisciplinares - Desafio de criar competências comuns para cursos com perfis distintos. - Dificuldade em identificar como disciplinas institucionais contribuem para essas competências. - Necessidade de revisão e amadurecimento contínuo dessas competências.	3. Intensificação das atividades docentes e valorização do trabalho realizado - Grande demanda de tempo para formação, estudo, planejamento e preparação de aulas com metodologias ativas. - Dificuldade de conciliar agendas e reservar tempo para reuniões. - Sensação de pouca valorização diante do trabalho adicional.
	4. Integração curricular e articulação entre disciplinas - Dificuldade de desenhar disciplinas diferentes que desenvolvam as mesmas competências. - Necessidade de explicitar as conexões entre disciplinas dentro e entre cursos. - Preocupação em evitar sobreposição de temas e delimitar adequadamente os conteúdos.	4. Desafios na construção curricular por competências - Dificuldade de organizar conteúdos considerando multidisciplinaridade e encadeamento das competências. - Complexidade para integrar competências entre cursos e chegar a consensos.
	5. Mudança cultural e pedagógica - Quebra de paradigmas e desapego ao modelo centrado em conteúdos. - Resistência de alguns docentes ao trabalho colaborativo. - Reconhecimento de que as disciplinas pertencem ao curso e não a um professor específico. - Necessidade de nivelar exemplos e criar desafios comuns para estudantes de diferentes áreas.	5. Mudança cultural e desenvolvimento pedagógico - Existência de diferentes pontos de vista e resistências às mudanças. - Identificação de lacunas de atualização em temas ou tecnologias. - Valorização do trabalho colaborativo entre docentes e da preparação prévia dos estudantes.

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Desafios enfrentados pelos professores na elaboração e na execução do novo plano de ensino	1. Desafios na concepção e operacionalização da avaliação - Planejamento de cronogramas com avaliações formativas e somativas. - Definição de processos de recuperação da aprendizagem. - Dificuldade de operacionalizar a avaliação de indicadores de desempenho com grande número de estudantes.	1. Planejamento e definição dos processos de avaliação - Definição de formas de avaliação somativa e estratégias de recuperação da aprendizagem. - Dificuldade em criar métodos de recuperação justos para os estudantes e viáveis para o professor. - Aumento do trabalho relacionado à correção das avaliações.
	2. Intensificação das demandas em contexto de restrições organizacionais - Tempo escasso para elaborar adequadamente os planos de ensino. - Ampliação das responsabilidades acadêmicas e do tempo dedicado. - Engajamento adicional na formulação dos novos planos, sem atribuição explícita de reconhecimento.	2. Falta de clareza e instabilidade no processo de implementação - Indefinições iniciais e desencontro de informações. - Objetivos e restrições nem sempre claros. - Confusão sobre a elaboração dos planos de ensino e sobre os elementos que os compõem (RAs e IDs).
	3. Necessidade de formação pedagógica e compreensão do modelo por competências - Pouca familiaridade com a linguagem pedagógica (taxonomias, conceitos de competências). - Dificuldade de compreender competências e seus elementos. - Parte dos docentes não participou das capacitações oferecidas.	3. Aumento das demandas docentes em contexto de distribuição assimétrica - Intensificação das atividades docentes. - Diferenças entre professores horistas e de dedicação integral na divisão de responsabilidades. - Sobrecarga decorrente de desalinhamento entre docentes.
	4. Mudança de paradigma no papel do professor - Transição de transmissor de conteúdo para mediador da aprendizagem. - Necessidade de rever conceitos prévios e mudar o mindset pedagógico. - Desafios de alinhar diferentes professores a uma mesma visão de disciplina.	4. Desafios de coordenação e integração entre professores e disciplinas - Necessidade de planejamento conjunto entre professores que compartilham disciplinas. - Diferenças de entendimento sobre o papel de cada docente. - Dificuldade de alinhar visões distintas sobre conteúdos e abordagem da disciplina.

	Membros do NDE ou NEP	Professores das disciplinas
Desafios enfrentados pelos professores na elaboração e na execução do novo plano de ensino	5. Complexidade na implementação das metodologias e do planejamento didático • Professores que ainda não utilizam metodologias ativas. • Necessidade de preparar novos materiais e metodologias. • Dificuldade de pré-planejar todas as atividades devido ao caráter dinâmico das aulas na nova abordagem pedagógica.	5. Limitações de tempo, conteúdo e infraestrutura • Redução da carga horária das disciplinas e consequente exclusão de conteúdos. • Cronogramas confusos e necessidade de maior integração no planejamento. • Limitações de infraestrutura, especialmente em laboratórios, frente às mudanças pedagógicas.

Fonte: As autoras (2025).

Na pesquisa, também se perguntou diretamente quais temas os professores gostariam que fossem discutidos no FORMACOM. A avaliação e a recuperação da aprendizagem emergiram como o principal problema, pois havia a percepção de que os professores estavam capacitados para o ensino por competência, com a utilização de metodologias ativas, mas presos a avaliações tradicionais. A interdisciplinaridade foi outro tema que apareceu com força.

Foram então abertas inscrições para apresentações nos painéis, organizados conforme os temas do Quadro 5. Procurou-se organizar os painéis com representantes de Escolas e de câmpus distintos. O FORMACOM foi, portanto, o momento de discutir os desafios e as conquistas de cada um e de ajudar-se mutuamente.

Observa-se que nem todos os aspectos apontados na pesquisa (Quadros 3 e 4) puderam ser abordados na primeira edição do FORMACOM; ainda assim, os dados serviram de base para diversas decisões do CrEAre, como a oferta de formações docentes focadas na avaliação, a criação e organização do processo de trabalho de uma equipe, no CrEAre, dedicada às matrizes por competências (Capítulo 5).

Quadro 5 – Títulos dos painéis do primeiro FORMACOM e as Escolas ou os câmpus que apresentaram experiências em cada um

Título do painel	Escolas/Câmpus representados
Transpondo fronteiras: integração, interação e interdisciplinaridade	Comunicação e Artes, Politécnica, Ciências da Vida, Educação e Humanidades
Desenhando currículos inovadores para formar profissionais transformadores	Direito, Educação e Humanidades, Arquitetura e Design, Ciências da Vida, Toledo.
O desafio de desenvolver competências em um currículo disciplinar	Londrina, Direito, Negócios, Politécnica, Arquitetura e Design
Situações autênticas para desenvolver e avaliar competências	Direito, Toledo, Politécnica, Comunicação e Artes
Os professores nas novas matrizes: reflexões muito além da prática	Direito, Comunicação e Artes, Politécnica, Ciências da Vida
Aprendizagem nas novas matrizes: percepções sobre os estudantes	Medicina, Politécnica, Direito, Arquitetura e Design

Fonte: As autoras (2025).

Os títulos apresentados refletem os temas considerados prioritários naquele contexto, evidenciando a preocupação com a integração curricular, o desenvolvimento e a avaliação de competências, a construção de currículos inovadores, o papel dos professores nas novas matrizes e a compreensão das aprendizagens dos estudantes.

Reflexões à luz da literatura

Após e ao longo da implantação, foi possível realizar reflexões com base na literatura, o que gerou trabalhos científicos e acadêmicos. Apresenta-se, aqui, um resumo dessas reflexões.

O protagonismo do CrEAre foi determinante para o sucesso da proposta. O centro estabeleceu uma base teórica sólida que enfatizava a relação dialógica e dialética entre o mundo profissional e acadêmico (Cruz; Bigliardi; Minasi, 2014). A formação docente, ofertada pelo CrEAre, procurou garantir, antes de tudo, que todos compreendessem os princípios e as práticas associados aos

conceitos. O centro facilitou a (re)formulação das competências descritas nos PPCs e forneceu apoio pedagógico constante, auxiliando professores na definição e estruturação de competências relevantes para a formação profissional e alinhadas aos valores institucionais (Vosgerau *et al.*, 2020). O suporte pedagógico contínuo possibilitou que os docentes desenvolvessem experiências de ensino mais eficazes e estratégias de avaliação alinhadas ao novo modelo (Vosgerau *et al.*, 2020). Nas oficinas, a renovação do repertório conceitual representava a base para a construção de competências no currículo, envolvendo termos como: *assessment*, medida, avaliação, situações de desempenho, autenticidade, interatividade e multidimensionalidade da aprendizagem, conhecimento, habilidade e estratégia de aprendizagem (Vosgerau *et al.*, 2020).

Os componentes essenciais da competência incluem a integração do saber, saber-fazer e saber-ser, além da capacidade de resolver problemas complexos mobilizando recursos com discernimento (Scallan, 2015). Assim, essa proposta, baseada em competências, está longe de ser tecnicista e subordinada ao mercado de trabalho, configurando uma oportunidade para uma formação integral do indivíduo, considerando a complexidade do mundo do trabalho, que exige a capacidade de aprender continuamente e de agir diante de novas situações (Vosgerau *et al.*, 2020). Os elementos de competência representam aprendizagens do saber e do agir, característicos da profissão, conseqüentemente a elaboração do currículo não parte dos conteúdos disciplinares, mas sim de situações complexas e centrais para a prática profissional (Vosgerau *et al.*, 2020).

Conforme já mencionado, a construção curricular seguiu a abordagem da Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior (ACCES), baseada no conceito de “*approche-programme*”, originado em cursos pré-universitários e pós-secundários no Canadá, no final dos anos 1990 (Vosgerau *et al.*, 2020). A abordagem ACCES busca

superar aspectos que predominam no Ensino Superior, como a visão individualista da docência, a gestão curricular verticalizada, disputas de poder entre professores, compartilhamento fragmentado e a ausência de relações entre disciplinas (Prégent; Bernard; Kozanitis, 2011). O espírito de colegialidade constitui um princípio a ser cultivado no corpo docente, na gestão e na equipe de formação, por meio da comunicação, consulta e colaboração. Nessa perspectiva, a formação do estudante não se configura um projeto pessoal do professor, mas um projeto pedagógico definido e constituído pelo colegiado. Nesse sentido, também é imprescindível que haja a institucionalização do novo modelo de organização curricular, pois iniciativas parciais não alteram significativamente a instituição (Nicola; Vosgerau, 2025).

A reformulação curricular culminou, portanto, na descrição das competências nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), acompanhada de ações de formação continuada, da realização de fóruns para reflexão e compartilhamento de experiências e incorporação da reflexão pedagógica baseada no mapeamento de competências no processo de melhoria e criação de novas matrizes. Esse modelo reforçou a importância de formação continuada dos professores e do desenvolvimento profissional constante, contribuindo para a adaptação do contexto pedagógico, a fim de assegurar o desenvolvimento das competências propostas (Vosgerau *et al.*, 2020).

O modelo adotado na PUCPR também enfatizou a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, permitindo que as competências fossem desenvolvidas de forma transversal a diferentes disciplinas (Vosgerau *et al.*, 2020). Esse modelo reforçou a necessidade de formação continuada dos professores e o desenvolvimento profissional constante, promovendo a adaptação do contexto pedagógico para assegurar o desenvolvimento das competências propostas (Vosgerau *et al.*, 2020). A criação de uma comunidade de prática favoreceu a colaboração entre os docentes, promovendo um

senso de responsabilidade compartilhada sobre o aprendizado dos estudantes. Ao enfatizar a transparência nos Resultados de Aprendizagem, os estudantes conseguem visualizar claramente os objetivos a serem alcançados e compreender a integração entre a avaliação e as competências almeçadas (Vosgerau *et al.*, 2020; Meyer *et al.*, 2018).

Outro pilar fundamental foi a integração de metodologias ativas no ensino, tanto no nível dos programas de graduação, com a revisão dos currículos baseada no referencial de ensino por competências, quanto no nível da sala de aula, com a incorporação de estratégias pedagógicas que favorecessem a aprendizagem ativa (Spricigo; Oliveira; Martins, 2016). Essa abordagem garantiu que os estudantes pudessem desenvolver suas competências de forma contextualizada e prática, alinhando o aprendizado às exigências do mundo do trabalho.

No modelo proposto, a avaliação é concebida em alinhamento com os Resultados de Aprendizagem e com as metodologias ativas desenvolvidas nas disciplinas, conforme o princípio do alinhamento construtivo (Biggs; Tang, 2007). As tarefas avaliativas são estruturadas como situações complexas, alinhadas aos Resultados de Aprendizagem. Consequentemente, a avaliação dos estudantes passou a ter um caráter mais formativo, priorizando o acompanhamento do aprendizado por meio de situações de desempenho com critérios claros e *feedback* estruturado (PUCPR, 2021). Com base nos resultados da avaliação, os estudantes podem realizar autoavaliação e planejar seu percurso para desenvolver aprendizagens ainda imaturas (Spricigo, 2021). As situações de desempenho passaram a ser utilizadas para avaliar as competências desenvolvidas, assegurando que os estudantes fossem desafiados a aplicar seus conhecimentos de maneira contextualizada e relevante. Assim, a abordagem por competências possibilitou a criação de um ambiente acadêmico mais dinâmico, no qual os estudantes podiam conectar seus aprendizados e aplicá-los em situações complexas do mundo real.

Apesar de suas vantagens, o método também apresenta desafios. Sua implementação pode ser complexa e demanda tempo, exigindo um esforço significativo por parte dos docentes e gestores. A fragmentação do aprendizado constitui outro risco, uma vez que a divisão das competências em elementos menores pode dificultar a integração dos conhecimentos em uma compreensão mais ampla e articulada. Além disso, a necessidade contínua de investimento em formação docente, revisão curricular e ferramentas de avaliação pode gerar sobrecarga para a instituição. A resistência à mudança por parte dos professores também é um obstáculo, especialmente se o modelo for percebido como uma ameaça à autonomia docente ou um aumento da carga de trabalho (Meyer *et al.*, 2018). Outro desafio relevante refere-se à avaliação das competências em sua dimensão integrada, particularmente do saber-ser, que não se avalia de forma isolada, mas nas ações do estudante ao mobilizar saberes em situações complexas, o que exige critérios claros e instrumentos adequados. Devido à integração de saberes comportamentais e socioemocionais, a avaliação dessas competências torna-se mais desafiadora do que aquelas que envolvem saberes puramente técnicos (Vosgerau *et al.*, 2020).

Outro desafio relevante é a avaliação de competências comportamentais e socioemocionais (saber-ser), que pode ser mais difícil de mensurar e certificar do que as habilidades técnicas (Vosgerau *et al.*, 2020).

Em resumo, a educação baseada em competências promove o desenvolvimento integral dos indivíduos nos âmbitos social, interpessoal, pessoal e profissional. Na Educação Superior, ela enfatiza a integração das aprendizagens para agir em diversos contextos da vida profissional, possibilitando alinhar o ensino ao mundo do trabalho e às necessidades da sociedade. Porém, a elaboração e implementação dos currículos e do ensino baseado em competências

são desafiadoras, pois exigem a redefinição dos papéis de professores e estudantes, a reestruturação, ou mesmo a criação, dos currículos e a adoção de novos métodos de ensino e de avaliação, com foco na mobilização de saberes em situações profissionais, nas considerações éticas e aplicação do conhecimento de forma eficaz. Na PUCPR, esse processo foi favorecido pela criação de um sistema integrado de procedimentos pedagógicos e de gestão no âmbito institucional. O modelo de currículos por competências desenvolvido pelo CrEAre foi implantado em uma Universidade pública brasileira (Lima *et al.*, 2025). O processo foi acompanhado de fundamentação teórica e de reflexões que evidenciam o potencial do modelo para a criação de currículos por competências em outras instituições de Ensino Superior, além da PUCPR.

Referências

- ANDERSON, L. W. *et al.* *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: abridged edition*. New York: Longman, 2001.
- ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na Educação Superior: para que competências? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844174148.
- BIESTA, G. Encountering Foucault in lifelong learning. In: FEJES, A.; NICOLL, K. (ed.). *Foucault and lifelong learning: governing the subject*. London: Routledge, 2008. p. 191-205.
- BIGGS, J.; TANG, C. *Teaching for quality learning at university*. 3. ed. Berkshire: McGraw-Hill Education & Open University Press, 2007.
- CARVALHO, L. A.; TONINI, A. M. Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas diretrizes curriculares

nacionais dos cursos de engenharia. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 829-841, 2017.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, 2014.

FINK, L. D. *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo Sem Fronteiras*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

LEITE, C.; RAMOS, K. Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 28, p. 73-89, 2014.

LEMENU, D.; HEINEN, E. *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. Louvan-La Neuve: De Boeck Supérieur, 2015.

LIMA, L. F. *et al. Currículo por competências na Educação Superior: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2025.

MEYER, P. *et al.* O desafio da mobilização institucional na formação docente. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 250-261, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.27594>.

NICOLA, R. M. S. *O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da Educação Superior a partir de currículos por competências*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/00008e/00008eaa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

NICOLA, R. M. S.; BEHRENS, M. A. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do Ensino Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 357-386, 2017.

NICOLA, R. M. S.; VOSGERAU, D. S. R. *Percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da Educação Superior a partir de currículos por competências*. Curitiba: CRV, 2025.

PRÉGENT, R.; BERNARD, H.; KOZANITIS, A. *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever*. Montréal: Presses internationales Polytechnique, 2011.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023: aditamento 2021*. Curitiba: PUCPR, 2021.

RODRIGUES, Y. K. O.; MORGADO, J. C. B. C. Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior no Brasil. In: Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, 12., 2013, Braga. *Atas [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 978-989.

ROSENBERG, S.; HEIMLER, R.; MOROTE, E. S. Basic employability skills: a triangular design approach. *Education + Training*, [s. l.], v. 54, n. 1, p. 7-20, 10 fev. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/00400911211198869>.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCALLON, G. G. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba: PUCPRESS, 2015.

SEABRA, F. I. B. *Ensino básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

SPRICIGO, C. B. As promessas do ensino por competências. In: SANTOS, H. J.; CECCHETTI, E. (org.). *Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEx): fundamentos teóricos e práticos*. Chapecó: Argos, 2021. v. 1, p. 43-58.

SPRICIGO, C. B.; OLIVEIRA, J.; MARTINS, V. (org.). *Mosaico de cinco cores: princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior*. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

VOSGERAU, D. S. A. R. *et al.* O desafio da mobilização institucional rumo à avaliação por competências. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, Granada, v. 7, n. 2, p. 59-78, 2020.

WILKERSON, J. W. An alumni assessment of MIS related job skill importance and skill gaps. *Journal of Information Systems Education*, Pennsylvania, v. 23, n. 1, p. 85-97, mar. 2012. Disponível em: <https://jise.org/Volume23/n1/JISEv23n1p85.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.



CAPÍTULO 5



A CONSOLIDAÇÃO DAS MATRIZES POR COMPETÊNCIAS NA PUCPR

Vânia Aparecida Terra
Elisangela Ferretti Manffra
Fabio Inacio Pereira
Lays Cherobim Parolin
William Franco da Silva

A adoção das novas matrizes por competências representou um marco institucional relevante, exigindo não apenas a revisão das estruturas curriculares – com impactos na criação de novos cursos e na qualificação do portfólio institucional. Durante o processo de implantação das novas matrizes por competências, descrito no Capítulo 4, o Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) consolidou-se como um espaço estratégico de reflexão, proposição e acompanhamento das transformações pedagógicas da PUCPR.

Tendo em vista a dinâmica da Universidade, com a constante atualização e criação de cursos, o CrEAre também se organizou para apoiar continuamente os coordenadores e os NDEs na elaboração e atualização de matrizes curriculares por competências na PUCPR. Este capítulo trata das iniciativas do CrEAre nesse sentido, além de apresentar uma proposta para o desenvolvimento do saber-ser, que foi um dos principais desafios para os docentes e, por isso, demandou um estudo aprofundado.

A consolidação do FORMACOM

O FORMACOM consolidou-se como um evento recorrente, organizado pelo CrEAre, à semelhança do Simpósio de Prática Docente

(Capítulo 3). A partir da edição de 2020, seria bianual, mas essa edição foi adiada para 2021 devido à pandemia de covid-19. Os temas de cada edição buscavam atender às iniciativas institucionais e abordar temas de interesse dos docentes, especialmente dos coordenadores, membros dos NEPs e NDE. No Quadro 1, encontram-se os temas abordados na segunda, terceira e quarta edições do FORMACOM. O formato dessas edições foi semelhante ao da primeira, com membros de diferentes cursos ou Escolas participando em painéis temáticos. Da mesma forma que na primeira edição, o CrEAre sugeria alguns temas, e convidava os NDE a enviarem suas experiências sobre aqueles ou outros temas que desejassem apresentar. Os painéis eram então organizados de acordo com as experiências enviadas.

Quadro 1 – Temas dos painéis na segunda, terceira e quarta edições do FORMACOM

Edição (ano)	Temas dos painéis
2ª (2021)	Lições aprendidas nas matrizes por competências Papel do NDE para o sucesso da Matriz por Competências Matrizes concisas: Resultado de Aprendizagem de Percurso Formativo Disciplina certificadora e avaliação autêntica O desafio de certificar no contexto da pandemia de covid-19
3ª (2022)	Construção e atualização de matrizes por competências Disciplinas certificadoras: onde estamos e para onde vamos Reflexão sobre o ensino por competências
4ª (2024)	Certificação de competência Curricularização da extensão Desenvolvimento e avaliação do saber-ser

Fonte: Os autores (2026).

No ano de 2021, foram discutidas lições aprendidas no processo de implantação das novas matrizes, a importância do NDE, a certificação de competências, as matrizes concisas. Os painéis sobre o papel dos NDEs contaram com a participação dos cursos de Engenharia, Direito, Psicologia e Odontologia, ratificando que, independentemente da área

de conhecimento, os membros desse núcleo são essenciais para o sucesso das matrizes. As matrizes concisas, discutidas naquela edição, eram aquelas de cursos de menor duração, tais como tecnólogos de 2 ou 3 anos, ou cursos de especialização. Observou-se, ao longo da elaboração dessas matrizes, que elas não comportavam o desenvolvimento de competências com o mesmo grau de complexidade de cursos de 4, 5 ou 6 anos. Diante dessa constatação, propôs-se o conceito de “resultado de aprendizagem de percurso formativo”, que, na prática, corresponde a uma competência de menor complexidade – por exemplo, sem exigir a presença de saber-ser. O tema mais relevante do Simpósio foi a certificação de competências como um diferencial da PUCPR. Foram duas mesas sobre o assunto, uma em que foram apresentadas experiências exitosas da aplicação do conceito de avaliação autêntica e outra em que foram discutidos os formatos de certificação aplicados no contexto da covid-19 – sem a possibilidade de encontros presenciais, experiências em campo ou em laboratório. Metodologias como estudos de caso complexos e elaboração de projetos foram aplicadas em conjunto com rubricas, *checklists* e outros instrumentos de apoio às avaliações criteriosas.

Em 2022, a terceira edição do FORMACOM ocorreu juntamente com o Simpósio de Prática Docente, contando com três painéis. No primeiro, os processos de construção e atualização das matrizes foram compartilhados por professores das Escolas de Educação e Humanidades, Medicina e Ciências da Vida, dos câmpus de Curitiba e Londrina. Foram apresentados diferentes fatores que levaram à elaboração ou atualização das matrizes, tais como: as mudanças nas diretrizes curriculares; as reflexões sobre o processo de implantação dos currículos; e a necessidade de melhor alinhamento entre os Resultados de Aprendizagem das disciplinas e a matriz. O segundo painel foi dedicado às disciplinas certificadoras, em que foram apresentados: a contribuição do mapa mental de uma disciplina certificadora como ponto de partida para avaliação da matriz curricular

de um curso; o auxílio do NEP ao acompanhar a condução de disciplinas certificadoras de vários cursos, mediando a colaboração entre diferentes cursos; e a certificação de competência no ciclo inicial de um curso, quando os estudantes ainda não atingiram maturidade acadêmica; os desafios de certificar competências no ensino on-line.

A edição de 2024 abordou a certificação de competências, incluindo certificações intermediárias, a curricularização da extensão e o desenvolvimento e avaliação do saber-ser nos currículos, um dos grandes desafios encontrados por docentes e NDE ao lidar com a dimensão humana das profissões. Além dos painéis, houve palestras com três especialistas convidados: L. Dee Fink, o autor da taxonomia que integra dimensões cognitivas e humanísticas (Fink, 2013), abordando o saber-ser; Anabella Laya, CEO da plataforma Acreditta de certificados digitais com *blockchain*; Fernando Caetano, diretor da unidade de aprendizagem ao longo da vida da Universidade Aberta de Portugal. No FORMACOM de 2024, ocorreu o lançamento do Manual de Percursos Formativos (Nicola, 2023), elaborado a partir de uma compilação de materiais de oficinas e outros eventos formativos sobre competências ministrados desde o período de implantação das novas matrizes, enriquecido com conceitos teóricos e exemplos reais.

A inclusão do tema de curricularização da extensão foi motivado pela exigência do Ministério da Educação de que um percentual considerável da carga horária dos currículos fosse dedicado à extensão. Diante disso, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Educacional da PUCPR colocou o CrEAre à disposição para auxiliar as Escolas com esse desafio. O tema de certificação intermediária foi motivado pela iniciativa de algumas Escolas de conceder certificados aos estudantes antes da conclusão do curso. Os certificados comprovariam a aquisição de “competências” valorizadas no mundo do trabalho e auxiliariam os estudantes em suas carreiras profissionais. O CrEAre organizou uma discussão sobre o tema para compatibilizar essa certificação

com o conceito de competência adotado pela PUCPR. Os resumos das experiências compartilhadas nas três mesas do FORMACOM de 2024 foram publicados em anais conjuntamente com aqueles do Simpósio de Prática Docente (Camilotti *et al.*, 2025).

A área de Percursos Formativos do CrEAre

Buscando atender a necessidade de apoio constante aos cursos, foi criada a área de Percursos Formativos, com uma equipe dedicada exclusivamente a esse fim. Compreendida como uma instância formativa do CrEAre, essa área, responsável por orientar o alinhamento das matrizes curriculares por competências ao DNA pedagógico da PUCPR, passou a ocupar um lugar central na materialização da proposta por competências no âmbito da Universidade. Mais do que um arranjo curricular, sua implementação contribuiu para a organização intencional das aprendizagens nos cursos, articulando o perfil de egresso às matrizes curriculares, aos Resultados de Aprendizagem, às experiências formativas, às disciplinas-chave e aos processos de certificação de competências. Esse movimento demandou um esforço institucional significativo de alinhamento entre documentos orientadores, práticas pedagógicas e processos de acompanhamento, envolvendo coordenações de curso, Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), colegiados de curso e Núcleos de Excelência Pedagógica da PUCPR (NEPs).

O principal desafio que se colocou ao CrEAre nesse período foi qualificar a implementação das matrizes por competências, garantindo a coerência entre o perfil do egresso, as competências definidas e os percursos efetivamente vivenciados pelos estudantes. Isso implicou avançar da concepção teórica para a operacionalização pedagógica, criando referenciais comuns que apoiassem os cursos na leitura crítica de suas matrizes curriculares, na definição de disciplinas certificadoras e na construção de situações de avaliação alinhadas à proposta institucional.

A consolidação dos Percursos Formativos no âmbito do CrEAre ocorreu de forma progressiva, acompanhando as transições e reorganizações próprias de um processo institucional em amadurecimento. No período compreendido entre o segundo semestre de 2021 e meados de 2022, a coordenação conduziu a organização pedagógica e o aprofundamento conceitual do processo de implementação das matrizes por competências na PUCPR. Ela esteve voltada à garantia da continuidade, da organização e do aprofundamento conceitual do trabalho em curso. Nesse contexto, foram sistematizados processos, fortalecidos princípios pedagógicos e construídos instrumentos de análise que passaram a orientar a leitura das matrizes curriculares e das disciplinas certificadoras.

Nesse período, o trabalho concentrou-se na construção de condições institucionais para a efetiva operacionalização da proposta por competências, buscando assegurar a coerência conceitual, a clareza metodológica e o alinhamento entre os diferentes níveis de decisão curricular. Diante da complexidade envolvida na transição de modelos curriculares tradicionais para uma abordagem orientada por competências, tornou-se necessário estruturar formas de trabalho que favorecessem a leitura crítica das matrizes curriculares, o diálogo sistemático com os cursos e a construção de referenciais pedagógicos comuns.

Os processos e instrumentos construídos nesse ciclo permaneceram como base estruturante para os avanços posteriores do CrEAre, especialmente no que se refere à consolidação dos Percursos Formativos e ao aprofundamento de reflexões institucionais voltadas à formação integral dos estudantes e à articulação entre saber-ser e saber-fazer, no contexto da concretização da proposta pedagógica da Matriz por Competências. Essas reflexões e práticas formativas alcançaram, em momentos posteriores, um maior grau de sistematização em iniciativas específicas, tratadas em capítulos próprios.

A condução do processo ocorreu de maneira articulada com os Núcleos Docentes Estruturantes, coordenações e colegiados de

curso, bem como com equipes pedagógicas e Núcleos de Excelência Pedagógica (NEPs), priorizando uma abordagem formativa e colaborativa. Mais do que validar documentos, buscou-se criar condições para que os cursos compreendessem os fundamentos da formação por competências, refletissem sobre o perfil do egresso e revisassem seus Percursos Formativos à luz dessa intencionalidade.

Critérios e instrumentos como marco de maturidade institucional

À medida que os Percursos Formativos avançavam no âmbito do CrEAre, em resposta às demandas institucionais por novos percursos e arranjos curriculares, tornou-se evidente a necessidade de transformar princípios pedagógicos em critérios operacionais. A diversidade de cursos e áreas do conhecimento demandava instrumentos capazes de qualificar as análises das matrizes curriculares e favorecer maior equidade no acompanhamento institucional.

Os critérios e *checklists* desenvolvidos permitiram sistematizar aspectos como a coerência entre competências e o perfil do egresso, a articulação entre os Resultados de Aprendizagem, a presença do eixo humanístico e a consistência dos processos de certificação. Esses instrumentos atuaram como mediadores pedagógicos entre o CrEAre e os cursos, apoiando tanto a análise institucional quanto a autoavaliação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), sempre com caráter formativo. É importante destacar que tais dispositivos não foram concebidos como mecanismos de controle, mas como ferramentas de apoio e de qualificação do desenvolvimento curricular na Universidade.

Um exemplo de material desenvolvido é apresentado no Quadro 2, para análise das disciplinas certificadoras. Especificamente no caso dessas disciplinas, o instrumento favoreceu um olhar mais aprofundado sobre as situações de avaliação, reforçando a importância da avaliação autêntica e da integração dos elementos da competência. Esse movimento contribuiu para deslocar a certificação de

uma lógica exclusivamente somativa e, muitas vezes, isolada, para uma perspectiva pedagógica mais ampla, alinhada à aprendizagem ao longo do percurso formativo, além de favorecer a articulação entre saberes no desenho curricular.

Quadro 2 – Checklist para avaliação da matriz e do plano de ensino das disciplinas certificadoras

Nível de análise	Aspectos considerados
Matriz Curricular	As competências do curso foram elaboradas a partir do perfil do egresso.
	O mapeamento segue a orientação geral de internalização, mobilização e certificação. Não há internalização após mobilização ou certificação.
	Há ao menos uma disciplina que mobiliza todos os elementos antes da certificação de competência.
Plano de Ensino Disciplina Certificadora	No plano de ensino é especificado que a disciplina certifica uma das competências do curso e a justificativa da sua escolha?
	Um dos RAs da disciplina é a competência e seus ID são os elementos de competência.
	Existe planejamento de avaliação diagnóstica das aprendizagens anteriores? (Isso não significa avaliar todos os temas de estudo anteriores).
	Existe planejamento de avaliações formativas para que o estudante compreenda o formato de avaliação somativa e que sirvam como oportunidade de recuperação das aprendizagens anteriores?
	A(s) situação(ões) de avaliação são autênticas e, portanto, estão relacionadas à família de situações problemas da competência?
	A escolha da(s) situação(ões) de avaliação permite a integração dos elementos de competência?
	O planejamento da disciplina considera momentos de autoavaliação e/ou avaliação dos colegas para que o estudante demonstre o saber-agir de forma interiorizada? (de forma espontânea, segura, sem hesitação)
	Há indícios no plano de ensino de que a situação de avaliação é realizada de forma individual para que o estudante demonstre o saber-agir de forma autônoma?
	Há menção no plano de ensino do uso de rubricas?

Fonte: Os autores (2025).

Finalmente, os materiais produzidos e as orientações foram revisitados, aprimorados e publicados em um manual, disponibilizado à comunidade acadêmica para uso principalmente dos NDEs interessados em criar ou revisar matrizes por competências na PUCPR (Nicola, 2023).

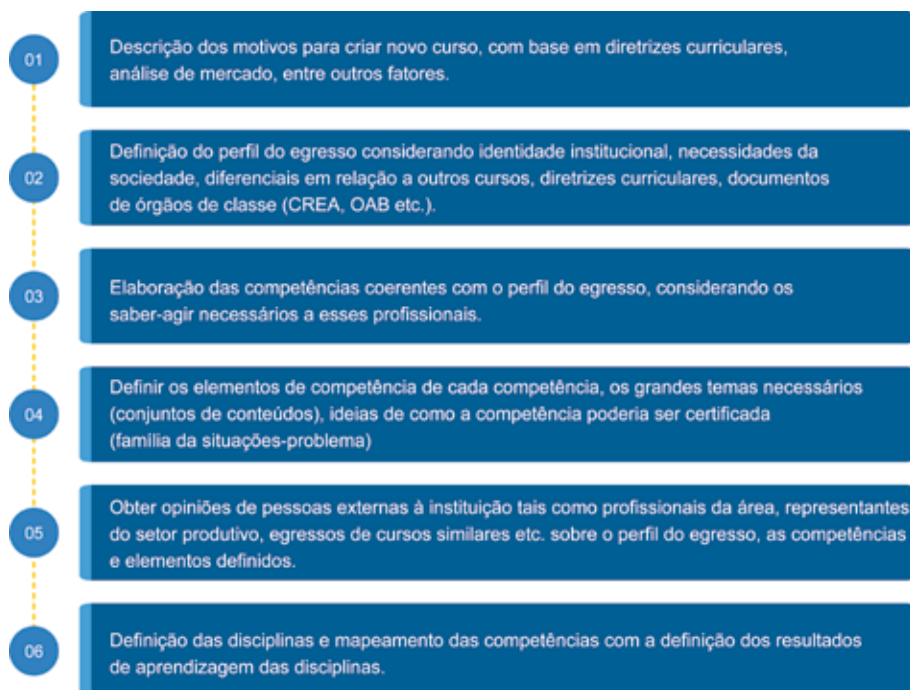
Os Percursos Formativos na criação de novas matrizes curriculares

A atualização do portfólio de cursos da PUCPR e dos currículos é uma constante na Universidade, a fim de atender às mudanças no contexto educacional e no mundo do trabalho. Para garantir a qualidade e a adequação desse trabalho, sempre houve processos organizados para assessorar coordenadores e NDE considerando questões jurídicas, financeiras e administrativas, entre outras. Após a implantação das novas matrizes por competências, acrescentou-se a assessoria pedagógica a esse processo. Desde a criação dos Percursos Formativos até a escrita deste livro, a Universidade adotou dois processos distintos para a elaboração de novos currículos e, conseqüentemente, a ação do CrEAre foi diferente em cada um deles.

O primeiro processo era seriado, de modo que cada área analisava a proposta de curso sob sua perspectiva e recomendava ajustes quando necessário. Quando a proposta atendia a todos os critérios estabelecidos pela área, a próxima área realizava sua análise. Os proponentes dos cursos trabalhavam conforme as orientações de cada área. A equipe de Percursos Formativos do CrEAre propôs um processo de trabalho para os proponentes, com uma sequência de cinco passos, apresentada na Figura 1. Após o passo 5, era comum que os proponentes revisassem os textos de perfil do egresso, as competências e os elementos antes de prosseguirem para a definição das disciplinas e o mapeamento das competências. Após o mapeamento, a matriz era enviada para análise dos Percursos Formativos, que emitia um parecer sobre ela, com recomendações de melhoria,

se necessário. O CrEAre oferecia assessoria em todas as etapas, disponibilizando membros dos Percursos Formativos para participarem de reuniões de consultoria sob demanda, inclusive após o parecer.

Figura 1 – Passos para a criação de uma nova matriz, orientados pelo CrEAre, no contexto do processo seriado de criação de cursos



Fonte: Os autores (2025).

O processo seriado apresentava algumas limitações, pois era inspirado no desenvolvimento de produtos e serviços em contextos não educacionais e, portanto, não contemplava as especificidades e complexidades dos cursos universitários. Para delinear um novo processo, foi criada uma equipe composta por coordenadores de curso, representantes da controladoria, do faturamento, da diretoria acadêmica e de outras áreas, que passou a trabalhar em conjunto com reuniões frequentes e participação ativa do CrEAre. Como resultado,

foi estabelecido um novo fluxo de trabalho, envolvendo todas as áreas relevantes da Universidade, como regulação, extensão, faturamento, controladoria, secretaria-geral e *marketing*, participando de reuniões semanais para análise conjunta das matrizes curriculares. Foi implementado um sistema de registro (kanban) para documentar todos os comentários, *feedbacks* e decisões, garantindo rastreabilidade e histórico das mudanças, o que facilita avaliações futuras e atende a critérios de órgãos reguladores como o MEC.

O CrEAre passou a atuar como suporte e facilitador, promovendo reuniões de construção coletiva, sugerindo ajustes e oferecendo orientação pedagógica, sem centralizar decisões, e estimulando a autonomia dos cursos e integração entre áreas. Com esse fluxo de trabalho, em que as análises e sugestões dos Percursos Formativos são colocadas em reuniões, é mais fácil que os proponentes as compreendam e tirem suas dúvidas. Além disso, as sugestões também são analisadas pelas outras áreas em conjunto, possibilitando identificar a viabilidade de sua implantação do ponto de vista legal, financeiro etc.

As assessorias pedagógicas para os cursos continuam a ser oferecidas pelo CrEAre, a qualquer momento sob demanda. Em muitos casos, um ponto levantado pelo CrEAre na reunião dispara um processo de reflexão e discussão entre NDE, coordenadores e professores do currículo, levando à reformulação e aprimoramento de processos pedagógicos.

Acompanhando essa mudança no fluxo de trabalho, a equipe de Percursos Formativos estabeleceu um novo formato de relacionamento e comunicação. Assim, a coordenação da área propôs diálogos acolhedores e horizontalizados, valorizando as experiências dos coordenadores de curso e seus respectivos NDEs e assumindo o amadurecimento da área em relação aos diferentes elementos do DNA pedagógico da PUCPR. A partir dessa mudança, as reuniões realizadas promoveram a análise colaborativa das matrizes, com base

em sugestões e reflexões sobre os elementos da matriz curricular, acolhendo dúvidas e respeitando as especificidades de cada área do conhecimento. O novo processo tem resultado no aprimoramento do ensino e da aprendizagem, por meio das modificações nas matrizes.

Um exemplo disso são as mudanças ocorridas em 16 disciplinas compartilhadas por cinco cursos de Engenharia, da Escola Politécnica da PUCPR, no final do primeiro semestre de 2024, quando o curso de Engenharia Biomédica passou pelo fluxo de Desenvolvimento de Produtos para a atualização da matriz curricular. Após a análise realizada, a equipe de Percursos Formativos sugeriu uma reflexão sobre os textos dos elementos de competência, propondo um olhar de amadurecimento e complementação em relação aos critérios de avaliação e ao saber-ser. A partir dessa devolutiva, a coordenação do curso convidou a equipe de Percursos Formativos para participar de uma reunião de NDE destinada especialmente à discussão dos temas propostos. Na reunião, os membros do NDE foram bastante acolhedores com a equipe, considerando e discutindo as sugestões apresentadas pela área do CrEAre.

Ao longo da reunião, que foi bastante produtiva, os membros do NDE do curso compreenderam a importância das melhorias nos elementos de competência. No entanto, como a maioria deles era compartilhada com outros quatro cursos, qualquer ajuste só poderia ser realizado em Colegiado, com representantes de todos os envolvidos. O coordenador da Engenharia Biomédica, então, junto aos demais coordenadores, convocou uma reunião com os membros de todos os NDEs. Um representante dos Percursos Formativos do CrEAre participou da reunião quando explicou novamente as fragilidades nos textos dos elementos de competência compartilhados.

Em seguida, com a liderança dos coordenadores dos cursos, houve reuniões de trabalho com todos os NDEs e finalmente chegou-se à redação dos elementos compatível com as competências de cada curso (que eram diferentes, nesse caso). O próximo passo,

novamente liderado pelos coordenadores, foi reunir os professores das disciplinas – juntamente com os NDEs – para redigir os Resultados de Aprendizagem (RA), o que foi alcançado após mais algumas reuniões. Não houve necessidade de representantes dos Percursos Formativos nessas reuniões que foram mediadas pelo próprio coordenador do NDE de Engenharia Biomédica. Isso porque alguns professores participantes já haviam amadurecido suas noções sobre competências e sobre os elementos, graças a todo trabalho realizado pelo CrEAre ao longo dos anos anteriores desde a implantação das novas matrizes.

Portanto, a nova redação dos elementos e dos RAs das disciplinas, nesse exemplo, seguiu um fluxo muito diferente do que foi adotado na primeira versão, em 2019, em que houve uma única reunião com todos os NDEs para redação dos elementos de competência, mediada por uma das cinco membros do CrEAre. Naquele momento, a solução para atender todos os cursos foi deixar os elementos minimalistas. Posteriormente, cada professor partiu para a redação dos RAs, mas houve pouca reflexão sobre se as disciplinas atendiam ou não aos cursos. Desconfortos e descontentamentos eram observados, porém não discutidos com todos os NDEs. A provocação do CrEAre disparou uma iniciativa dos coordenadores que lideraram seus NDEs e seus professores em discussões profundas e longas, das quais o CrEAre não precisou participar. Esse exemplo demonstra o amadurecimento de toda a comunidade da PUCPR no que tange às matrizes por competências, com os coordenadores, NDEs e professores conscientes e empoderados em seus papéis.

Aprendizados institucionais e impactos do percurso desenvolvido

O acompanhamento sistemático dos Percursos Formativos gerou aprendizados institucionais relevantes, evidenciando que a implementação da proposta por competências exige tempo pedagógico, escuta qualificada e ações formativas contínuas. A análise das matrizes revelou que muitos dos desafios enfrentados estavam associados

à complexidade conceitual da proposta, reforçando a importância do papel mediador do CrEAre no processo de implementação. Entre esses desafios, destacaram-se dificuldades recorrentes dos Núcleos Docentes Estruturantes na escrita das competências, no mapeamento coerente dos percursos e na compreensão do papel das disciplinas certificadoras, evidenciando que a mudança de paradigma é gradual e demanda acompanhamento formativo constante.

Outro aprendizado central foi o fortalecimento do perfil do egresso, em alinhamento com as Diretrizes Curriculares de cada curso, como eixo estruturante do currículo. Quando tratado de forma clara e intencional, esse elemento contribuiu para maior coerência entre competências, Resultados de Aprendizagem, experiências formativas e processos de avaliação. Por outro lado, quando assumido de forma genérica ou dissociado das competências e das Diretrizes Curriculares, os percursos tendem a se fragmentar, comprometendo a intencionalidade formativa da proposta por competências.

A atenção à dimensão identitária evidenciou, ainda, a centralidade do saber-ser na formação integral dos estudantes, deslocando as competências relacionais, éticas e socioemocionais de um lugar acessório para uma posição estruturante no debate curricular. A análise sistemática da presença dos saberes de formação humana nas matrizes reforçou que o desenvolvimento do saber-ser deve ser compreendido como parte constitutiva da formação por competências, e não como um complemento periférico.

Por fim, o diálogo entre a equipe de Percursos Formativos e os cursos passou a se apoiar em referenciais mais claros e compartilhados, fortalecendo a dimensão dialógica e construtiva dos processos de desenvolvimento pedagógico na Universidade. Esse movimento contribuiu para qualificar as interações com os NDEs, favorecer a revisão dos percursos formativos em linguagem comum e fortalecer uma cultura institucional de análise colaborativa e participativa, alinhada à busca pela excelência acadêmica.

Os processos e aprendizados construídos ao longo da consolidação dos Percursos Formativos contribuíram para o amadurecimento institucional das discussões sobre a formação por competências na PUCPR. Esse movimento favoreceu maior clareza conceitual acerca da integralidade formativa e das dimensões que a constituem, criando condições para o aprofundamento das dimensões relacionais, humanas e atitudinais da formação.

O desafio do saber-ser nas matrizes por competências

A consolidação da formação por competências na PUCPR tem implicado desafios que vão além da reorganização curricular, exigindo refinamento conceitual e metodológico na formação integral dos estudantes. Entre esses desafios, destaca-se a qualificação pedagógica do saber-ser, previsto na Matriz por Competências institucional, cuja explicitação requer coerência com os Resultados de Aprendizagem e articulação com os processos avaliativos e as mediações docentes. Tendo em vista a dificuldade dos coordenadores, NDEs e professores em integrar o saber-ser nos processos pedagógicos, o CrEA passou a abrigar e qualificar reflexões institucionais relacionadas a essa dimensão, entendida como parte constitutiva da formação por competências e indissociável dos processos de organização curricular e dos percursos formativos.

Esse tópico contribui para a memória institucional da consolidação da formação por competências na PUCPR, explicitando aprendizados, desafios e possibilidades relacionados à tradução pedagógica dessa dimensão formativa. Recupera, para tanto, marcos do Projeto Saber-Ser – desde sua concepção no NEP Londrina até sua ampliação intercampi –, situando seus desdobramentos atuais como parte de um processo em contínuo amadurecimento.

O percurso institucional relacionado ao desenvolvimento do saber-ser foi iniciado no Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) do

Câmpus Londrina, a partir de 2019, e, posteriormente, articulado à implementação das matrizes por competências e à atuação da equipe de Percursos Formativos do CrEAre. Trata-se de uma reflexão construída a partir da prática pedagógica, da mediação formativa e da investigação acadêmica desenvolvidas ao longo desse percurso. No âmbito dos Percursos Formativos, favoreceu-se o aprofundamento das discussões sobre a dimensão do saber-ser no contexto da formação por competências, contribuindo para sua explicitação nas matrizes curriculares, bem como para a valorização do eixo humanístico e identitário como dimensão constitutiva da formação integral proposta pela PUCPR.

No contexto institucional, o saber-ser é compreendido como componente constitutivo da competência, indissociável dos saberes conceituais e procedimentais, manifestando-se em disposições, valores e modos de agir mobilizados pelo estudante em situações formativas concretas. Sua qualificação demanda intencionalidade pedagógica, critérios explicitados e acompanhamento sistemático, em consonância com os princípios da formação integral que orientam a Universidade. Portanto, a reflexão sobre o saber-ser baseou-se em princípios orientadores, dentre os quais destacam-se: a compreensão da competência como um saber agir que integra saberes, saber-fazer e saber-ser; a centralidade do perfil do egresso como elemento articulador das decisões curriculares; a organização dos percursos a partir da lógica de internalização, mobilização e certificação; o alinhamento entre Resultados de Aprendizagem, disciplinas e experiências formativas.

A Matriz por Competências da PUCPR estabelece como princípio orientador da formação universitária a integração entre conhecimentos, habilidades e atitudes, articulados ao perfil do egresso e às finalidades formativas de cada curso. Nesse desenho, o saber-ser ocupa um lugar estruturante ao explicitar dimensões éticas, relacionais e identitárias que integram a formação integral proposta pela Universidade.

Embora previsto nos documentos institucionais, o desenvolvimento pedagógico dessa dimensão tem demandado maior explicitação de seus fundamentos e de seus critérios de observação. A incorporação do saber-ser aos currículos evidenciou a necessidade de distinguir essa dimensão de atributos subjetivos ou traços pessoais, situando-a como expressão contextualizada da competência em situações formativas concretas.

Nessa perspectiva, o saber-ser não se configura como uma característica fixa do estudante, mas como uma mobilização integrada de disposições e modos de agir diante de desafios acadêmicos e profissionais. Sua qualificação depende de intencionalidade pedagógica, de critérios explicitados e de acompanhamento formativo sistemático, articulando-se às competências definidas na Matriz Institucional e desdobrando-se, no âmbito das disciplinas, em Resultados de Aprendizagem e indicadores de desempenho elaborados no planejamento pedagógico docente.

Ao situar o saber-ser nesse horizonte, a proposta institucional desloca o debate do plano abstrato para o âmbito das práticas pedagógicas concretas, exigindo coerência curricular, mediações docentes qualificadas e processos avaliativos formativos consistentes.

O Projeto Saber-Ser como percurso de investigação-formação

O Projeto Saber-Ser constituiu-se como um percurso progressivo de investigação-formação, articulando prática docente, reflexão conceitual e produção acadêmica com foco na qualificação pedagógica da dimensão atitudinal, ética e relacional da formação por competências. Seu desenvolvimento inicial ocorreu no âmbito do Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) do Câmpus Londrina, a partir de 2019, em consonância com os movimentos institucionais de implementação da Matriz por Competências.

Nesse cenário, o projeto foi delineado como espaço de análise, mediação e experimentação pedagógica, articulando reflexão conceitual e prática docente situada. O foco inicial concentrou-se na identificação de indícios atitudinais observáveis em situações reais de aprendizagem, buscando construir referenciais que apoiassem o planejamento docente e a avaliação formativa.

O desenvolvimento do projeto foi progressivamente sustentado por iniciativas de Iniciação Científica, que conferiram maior densidade metodológica ao percurso, permitindo sistematizar dados empíricos e aprofundar a análise das categorias em elaboração. Esse movimento fortaleceu o diálogo entre prática pedagógica e investigação acadêmica, ampliando a compreensão sobre os modos pelos quais o saber-ser se manifesta em contextos formativos concretos.

A partir de 2021, quando a autora do Projeto Saber-Ser passou a coordenar a equipe de Percursos Formativos do CrEAre, ele passou a dialogar de maneira mais estruturada com os processos institucionais de implementação das matrizes por competências. Essa articulação ampliou seu alcance e favoreceu a circulação das reflexões produzidas no NEP para outros contextos formativos da Universidade.

Em 2025, o projeto passou a envolver docentes dos câmpus Londrina e Curitiba em processo de aprofundamento conceitual coletivo, ampliando o debate sobre critérios, categorias analíticas e mediações pedagógicas associados ao saber-ser. Essa etapa caracteriza-se pelo refinamento progressivo das bases estruturais do projeto e pela ampliação do diálogo intercâmpis, mantendo-se como campo em sistematização e análise contínuas.

O Projeto Saber-Ser configura-se, assim, como expressão de um movimento institucional progressivo, orientado pela busca de coerência curricular, integralidade formativa e compromisso com a formação humana, em continuidade aos princípios que sustentaram a implementação dos Percursos Formativos.

O desenvolvimento do Projeto Saber-Ser tem se apoiado em concepções contemporâneas de educação que compreendem a formação universitária como processo integral, no qual as dimensões cognitivas, técnicas, éticas e relacionais se articulam de forma indissociável. Nesse horizonte, o saber-ser vem sendo analisado como dimensão constitutiva da competência, associado à responsabilidade relacional, à autorregulação, à reflexão ética e à consciência do impacto das próprias ações nos contextos acadêmicos e profissionais.

O percurso investigativo indicou a necessidade de distinguir o saber-ser de atributos subjetivos ou de traços pessoais fixos. Ao contrário, sua manifestação ocorre em situações concretas de aprendizagem, na forma como o estudante mobiliza conhecimentos e disposições diante de desafios acadêmicos. Essa compreensão reforça seu caráter contextual e relacional, exigindo mediação pedagógica e critérios formativos explicitados.

Essa compreensão dialoga com a concepção de competência como mobilização integrada de saberes em situação, conforme discutido por Scallon (2015), na qual conhecimentos, habilidades e atitudes não se apresentam de forma fragmentada, mas articulam-se na ação.

A análise conceitual desenvolvida no âmbito do projeto tem buscado delimitar categorias que permitam reconhecer indícios dessa dimensão nos diferentes níveis da arquitetura curricular – desde os Elementos de Competência previstos na Matriz Institucional, até sua expressão nos Resultados de Aprendizagem e Indicadores de Desempenho elaborados nas disciplinas. Esse movimento implica esforço contínuo de sistematização, análise e refinamento conceitual.

É importante destacar que a formulação dessas bases se encontra em processo de aprofundamento coletivo. As categorias analíticas vêm sendo discutidas, testadas e ajustadas à luz das experiências formativas e dos dados empíricos produzidos nos ciclos de pesquisa. O que se apresenta neste texto corresponde, portanto,

a uma etapa de sistematização em curso, que busca conferir maior precisão teórica e coerência metodológica ao desenvolvimento do saber-ser na Universidade.

O percurso institucional do Projeto Saber-Ser passou a incorporar, progressivamente, iniciativas de investigação acadêmica, especialmente por meio da inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da PUCPR. Esse movimento contribuiu para o fortalecimento metodológico do projeto e para a organização inicial de seus referenciais analíticos, ampliando o diálogo entre prática pedagógica e produção científica.

No ciclo 2022-2023, docentes vinculados ao Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) do Câmpus Londrina submeteram e aprovaram projetos de pesquisa na área da Educação, envolvendo estudantes bolsistas na investigação de práticas relacionadas ao desenvolvimento e à avaliação do saber-ser. A participação discente possibilitou a análise empírica de experiências formativas e a identificação preliminar de indícios atitudinais mobilizados em contextos reais de aprendizagem.

Os resultados dessas investigações foram apresentados no Seminário de Iniciação Científica (SEMIC) da PUCPR, ampliando a visibilidade institucional do tema e contribuindo para o refinamento progressivo das categorias em análise. Esse primeiro ciclo representou uma etapa relevante na organização metodológica do projeto, ao articular reflexão conceitual, experimentação pedagógica e análise empírica.

No ciclo 2023-2024, o movimento foi ampliado com a participação de docentes de diferentes cursos do Câmpus Londrina, fortalecendo o caráter interdisciplinar da investigação. Sob o eixo temático voltado à análise de critérios para avaliação do saber-ser a partir de indícios atitudinais, os projetos aprofundaram a análise dos instrumentos utilizados e refinaram categorias interpretativas em construção.

No ciclo 2025-2026, o percurso alcançou dimensão intercampi, com submissão de projetos envolvendo docentes do Câmpus Curitiba,

ampliando o diálogo institucional e favorecendo o aprofundamento conceitual coletivo. Essa etapa caracteriza-se pelo refinamento progressivo das bases analíticas do projeto e pela ampliação do debate em torno de seus fundamentos e mediações pedagógicas.

Esse conjunto de investigações indica que o Projeto Saber-Ser vem se configurando como campo formativo em progressão, articulando prática docente, participação discente e pesquisa acadêmica em movimento permanente de análise e aprimoramento.

Instrumentos, mediações e validação pedagógica

Entre os desdobramentos metodológicos do percurso insere-se a elaboração do *Guia Prático dos Índícios Atitudinais para Avaliação do Saber-Ser em Ação*, concebido inicialmente no âmbito do Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) do Câmpus Londrina, posteriormente, socializado em eventos acadêmicos institucionais e utilizado como referência para a elaboração de dispositivos formativos nos projetos de Iniciação Científica. O guia foi desenvolvido como material de apoio pedagógico, sem caráter normativo, com o objetivo de subsidiar a mediação formativa do saber-ser em consonância com a Matriz por Competências.

Sua construção apoiou-se em análise documental e aplicação da técnica de análise de conteúdo, conforme sistematização proposta por Bardin (2011), a partir de documentos institucionais e referenciais que fundamentam a concepção de competência adotada pela PUCPR. Foram examinados trechos do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PUCPR, 2019), documentos orientadores da Matriz por Competências e autores nele referenciados, buscando identificar unidades de sentido relacionadas à dimensão do saber-ser. A organização dessas unidades permitiu a formulação preliminar de indícios observáveis, estruturados segundo critérios em desenvolvimento.

A validação e o aprofundamento analítico do Guia foram posteriormente desenvolvidos no âmbito de Pesquisa de Pós-Doutorado realizada na PUCPR, sob supervisão da Profa. Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau, docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e conselheira pedagógica do CrEAre. Esse movimento ampliou a fundamentação metodológica e teórica do instrumento, resultando na elaboração de artigo científico atualmente submetido a periódico da área educacional.

Paralelamente, nos ciclos de Iniciação Científica de 2022-2023 e 2023-2024, os instrumentos derivados do Guia foram analisados, testados e ajustados em contextos formativos distintos, ampliando sua base empírica. O processo de elaboração e refinamento não se deu de forma unilateral. A participação discente constituiu dimensão estruturante da validação pedagógica, tanto no âmbito das pesquisas quanto na aplicação de dispositivos reflexivos em turmas participantes.

Nesse sentido, a participação discente assumiu tripla relevância: metodológica, ao permitir a coleta e análise de evidências empíricas; formativa, ao favorecer processos de autorregulação e metacognição; e ética, ao assegurar que a construção dos referenciais não se configurasse como julgamento unilateral, mas como diálogo reflexivo situado.

Os dispositivos desenvolvidos – incluindo roteiros de reflexão, questionários e instrumentos de acompanhamento formativo – vêm sendo progressivamente analisados e ajustados à luz das experiências acumuladas, configurando processo iterativo de validação. A ênfase recai na mediação docente qualificada, na explicitação de critérios e na construção compartilhada de sentido, evitando tanto abordagens moralizantes quanto simplificações reducionistas.

O desenvolvimento desses materiais ocorreu em articulação com o NEP e, posteriormente, com o CrEAre, respeitando os papéis de

mediação pedagógica e assessoramento curricular de cada instância. Essa integração contribuiu para fortalecer a coerência institucional do projeto e ampliar o diálogo intercampi em torno da formação integral.

Aprendizados institucionais e considerações finais

O percurso apresentado neste capítulo evidencia que a tradução pedagógica do saber-ser no contexto da formação por competências constitui um empreendimento que exige tempo formativo, clareza conceitual e mediação institucional qualificada. A experiência desenvolvida no âmbito do NEP Londrina e ampliada no CrEAre indicou que a explicitação dessa dimensão não se sustenta por prescrições normativas, mas pela construção progressiva de critérios, pela análise situada e pelo diálogo formativo contínuo.

Entre os aprendizados institucionais mais relevantes, destaca-se a necessidade de delimitação conceitual cuidadosa, capaz de distinguir o saber-ser de abordagens genéricas ou intuitivas, preservando sua natureza formativa e sua articulação indissociável com o saber-fazer e o saber conhecer no contexto da competência. Nesse percurso, evidenciou-se também que o saber-ser se insere no currículo por competências em dois movimentos simultâneos: como componente integrado da competência – relacionado a atitudes, valores e disposições éticas – e como dimensão que se manifesta ao longo do percurso formativo.

Considerando a articulação entre fundamentos teóricos e práticos, documentos institucionais, identidade e princípios da PUCPR, o saber-ser constitui uma dimensão formativa que integra valores, atitudes e disposições éticas ao processo educativo, orientando tanto a ação docente quanto a experiência discente. Sustentado por referenciais humanistas e pelo compromisso com a formação integral, ultrapassa a aquisição de conhecimentos (saber) ou o domínio de procedimentos técnicos (saber-fazer), ao articular-se às relações interpessoais e sociais no interior do percurso formativo.

Nessa perspectiva, o saber-ser expressa modos de agir e de se relacionar consigo, com os outros e com a sociedade, orientados por valores que se materializam em atitudes e modos de agir observáveis em contextos concretos de aprendizagem. Sua qualificação depende de fundamentação conceitual consistente, critérios explicitados e mediações pedagógicas coerentes com a arquitetura curricular institucional, articulando os Elementos de Competência previstos na Matriz com sua expressão nos Resultados de Aprendizagem e Indicadores de Desempenho das disciplinas.

Evidenciou-se, igualmente, que a avaliação formativa configura espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa dimensão, especialmente quando sustentada por dispositivos reflexivos e acompanhamentos sistemáticos que favoreçam a autorregulação e o compromisso ético. A participação discente mostrou-se componente estruturante desse processo, contribuindo para a análise das práticas pedagógicas e para o refinamento progressivo dos instrumentos e categorias em elaboração.

A ampliação intercampi e o envolvimento de docentes de diferentes áreas reforçaram o caráter coletivo do percurso, evidenciando que a sistematização do saber-ser depende de diálogo institucional contínuo e de governança pedagógica articulada.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAMILOTTI, B. M. *et al.* *Anais do X Simpósio de Prática Docente da PUCPR e do IV ForMaCom*. Curitiba: PUCPRESS, 2025. Disponível em: https://static.pucpr.br/pucpr/2025/09/simposio_x.pdf?_gl=1*100071b*_gcl_au*MzU1ODI4MjM2LjE3NzAzODY3NjY.*_ga*NjQzODQ1NjE1LjE3MjE3NzU3MDU.*_ga_11M5C4PYGB*cze3NzYzODE0NTUkbzM1NyRnMCR0MTc3NjM4MTQ1NSRqNjAkbDAkaDEwMzEyNjc5NjE. Acesso em: 16 abr. 2024.

FINK, L. D. *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023*. Curitiba: PUCPR, 2019.

NICOLA, R. S. M. (org.). *Manual de percursos formativos*. Curitiba: PUCPR, 2023. v. 1. Disponível em: <https://www.pucpr.br/professor/suporte-ao-professor/criar/criar-recursos-e-publicacoes/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SCALLON, G. *A avaliação de competências: das intenções aos instrumentos*. Porto Alegre: Artmed, 2015.



CAPÍTULO 6



RELAÇÕES DO CREARE COM OS ESTUDANTES

Cinthia Bittencourt Spricigo

Fulvy Antonella Venturi Pereira

Karla Cristina Martinez

Marilene Lopes de Menezes

Neoli Lucyszyn Suckow

William Franco da Silva

A jornada dos estudantes ao longo da Graduação exige, cada vez mais, a implementação de estratégias institucionais que promovam sua contextualização, acolhimento, seu desenvolvimento e protagonismo acadêmico. Nesse sentido, o CrEAre propõe ações, programas e projetos que ampliam a experiência dos estudantes, e reafirmam o compromisso institucional com a formação integral. Este capítulo apresentará iniciativas voltadas à promoção do suporte e do desenvolvimento acadêmico, bem como ações que buscam aproximar o discente ao modelo pedagógico da PUCPR, fortalecendo sua participação ativa ao longo da trajetória formativa.

Com foco inicial no acolhimento e na inserção dos estudantes calouros no modelo de ensino por competências, foi criada a linha de Engajamento Discente, responsável por diversas ações e eventos destinados ao público estudantil. Entre eles, destaca-se o *CrEAre Talkshow*, que, com uma linguagem jovem e diferenciada, apresentou conceitos e termos importantes para a jornada acadêmica. Com o mesmo propósito, foi elaborado o *Guia do Estudante Calouro*, reunindo informações e recursos visuais que, de forma inovadora, favorecessem a compreensão do modelo de formação e estimulassem o protagonismo ao longo da formação universitária.

Ainda no escopo de valorização da trajetória acadêmica, o capítulo apresentará as contribuições do CrEAre na criação do Prêmio Marcelino Champagnat, iniciativa já consolidada institucionalmente e alinhada ao DNA pedagógico da PUCPR, esse prêmio considera, para além das notas obtidas nas disciplinas, elementos que refletem de forma mais abrangente a trajetória acadêmica e o engajamento do estudante.

Na parte final, será detalhada a experiência do Programa de Monitorias, que teve sua estrutura aprimorada pela Diretoria de Suporte à Graduação (DSG), para ampliar o suporte aos estudantes no processo de aprendizagem, oferecer apoio aos docentes responsáveis pelos projetos e promover a formação e desenvolvimento dos estudantes monitores.

Ações iniciais para o engajamento discente

A entrada na Universidade representa, para muitos jovens, uma das transições mais marcantes de suas vidas. É um momento de descoberta, desafios, adaptação e construção de identidade. Compreendendo a importância desse período e a necessidade de refletir sobre o papel do estudante no contexto acadêmico e social, foi idealizado, em dezembro de 2017, um evento com foco nos calouros PUCPR, com o tema: “O que o mundo espera de mim agora que entrei na Universidade?”. O evento foi previsto para ocorrer durante a semana de acolhida organizada pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), no início do ano letivo de 2018.

A proposta surgiu a partir de reuniões com estudantes veteranos, que participaram ativamente da concepção e planejamento das atividades. O objetivo central era criar um espaço de escuta, troca e reflexão sobre o que o mundo espera de quem ingressa no Ensino Superior, relacionando esse momento com o desenvolvimento de competências, valores e atitudes fundamentais para a vida profissional e pessoal.

A construção do evento

O evento foi estruturado para ir além da simples transmissão de informações. A ideia era provocar questionamentos, estimular o pensamento crítico e promover o protagonismo dos estudantes logo nos primeiros contatos com a vida universitária. Para isso, foi adotada uma abordagem dinâmica e interativa, utilizando ferramentas como questionários, vídeos, discussões em grupo e metodologias ativas, em consonância com as diretrizes pedagógicas do CrEAre, que orientam a adoção de estratégias centradas no estudante e alinhadas ao modelo de ensino por competências da PUCPR.

Antes mesmo do início do evento, os calouros inscritos receberam um e-mail nominal com uma proposta de reflexão: indicar duas habilidades ou qualidades que, segundo suas vivências, são exigidas atualmente pelo mercado de trabalho. A partir das respostas recebidas, foi construída uma nuvem de palavras, que serviu como ponto de partida para o evento. Esse primeiro momento permitiu visualizar as percepções dos próprios estudantes sobre o que é valorizado no mundo profissional, promovendo uma conexão direta entre suas expectativas e os conteúdos que seriam trabalhados ao longo da atividade.

Durante o evento, uma das primeiras interações realizadas com os participantes foi a aplicação de uma pergunta usando a ferramenta Plickers: “Você acredita que a inteligência é algo fixo ou que pode ser desenvolvida ao longo da vida?”. A partir das respostas coletadas, iniciou-se uma discussão sobre os conceitos de mindset fixo e de crescimento, com base nas ideias da psicóloga Carol Dweck (2017).

Essa abordagem foi aprofundada com a exibição de um vídeo da Khan Academy sobre o assunto, que serviu como base para discussões em grupo. Os participantes foram organizados em equipes e analisaram questões relacionadas ao vídeo e aos seus conhecimentos prévios. Cada grupo escolheu um representante para apresentar suas

conclusões, e a mediação da professora ajudou a conectar os pontos discutidos com os próximos temas.

As diferenças entre os tipos de *mindset* foram exploradas por meio de situações cotidianas, ajudando os estudantes a refletirem sobre como seus pensamentos e atitudes podem impactar sua trajetória acadêmica e profissional. Para ilustrar o conceito de *mindset* de crescimento, foi apresentado o exemplo de um empresário reconhecido por sua atuação em inovação e tecnologia, cuja trajetória serviu para reforçar a importância de aplicar os princípios da Graduação na resolução de problemas reais.

Na sequência, os participantes realizaram uma dinâmica sobre os princípios da Graduação (Spricigo; Oliveira; Martins, 2016), utilizando placas com letras para responder perguntas e debater coletivamente. Essa atividade promoveu uma reflexão sobre os objetivos da formação universitária e o desenvolvimento de competências ao longo do curso.

Foi enfatizada a importância do desenvolvimento de competências e do *feedback* contínuo, destacando que a proposta pedagógica da PUCPR, conduzida e apoiada pelo CrEAre, não se limita à transmissão de conteúdos, mas visa fomentar habilidades como análise, avaliação e criação. Nesse contexto, as metodologias ativas foram apresentadas como ferramentas essenciais para tornar a aprendizagem mais significativa, estimulando autonomia, cooperação e protagonismo estudantil.

Mobilização, resultados e reflexão

Para ampliar a participação dos calouros, foram realizadas ações de mobilização, como a instalação de um estande durante a acolhida oficial do DCE, o envio de e-mails nominais e o disparo de mensagens via WhatsApp com lembretes e convites. Embora essas iniciativas tenham alcançado um bom número de estudantes e despertado interesse, o engajamento efetivo nas atividades presenciais

ainda representava um desafio. O evento foi oferecido em diferentes sessões ao longo da semana de acolhida, contemplando horários variados para favorecer a adesão. Em alguns momentos, turmas menores permitiram interações mais próximas e personalizadas; em outros, grupos maiores possibilitaram um rico compartilhamento de perspectivas. Independentemente do tamanho das turmas, as dinâmicas e reflexões planejadas foram desenvolvidas, sempre com foco na integração e no protagonismo estudantil.

O evento “O que o mundo espera de mim agora que entrei na Universidade?” cumpriu seu papel de provocar reflexões profundas logo no início da trajetória acadêmica dos calouros. Ao abordar habilidades, mentalidades, princípios da Graduação e metodologias ativas, proporcionou ferramentas importantes para que os estudantes repensem seus papéis como protagonistas do próprio aprendizado e futuros profissionais. Essa primeira experiência do CrEAre no campo do engajamento discente buscou não apenas informar, mas inspirar e acolher, reforçando o senso de pertencimento e incentivando a construção de um percurso acadêmico alinhado à excelência, à ética e à transformação social.

A partir dessa vivência e de seus aprendizados, estruturou-se um novo evento destinado aos calouros em um formato ainda mais dinâmico e acolhedor: o *CrEAre Talkshow*, que aprofundaria a conexão dos estudantes com o modelo pedagógico da PUCPR logo nos primeiros dias de sua jornada universitária.

CrEAre Talkshow: estudantes conhecendo as matrizes por competências

Dando sequência às ações de integração e alinhamento dos estudantes ao modelo pedagógico da PUCPR, surgiu o *CrEAre Talkshow*, idealizado e coordenado pelo Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre), no âmbito da linha de Engajamento Discente. Com a implementação do modelo de ensino por competências da PUCPR, fez-se necessário apresentar o modelo para os estudantes

da instituição, para esclarecer termos que começariam a fazer parte do cotidiano da comunidade acadêmica. Dessa forma, os estudantes poderiam se apropriar, desde o início da trajetória acadêmica, do modelo de ensino e aprendizagem da Graduação.

Na busca por um formato que trouxesse uma maior adesão e engajamento dos estudantes, a equipe de Engajamento Discente organizou o evento no formato de um *talk show*, estruturado em diferentes quadros: “Fala que eu te escuto”, “Entrevista com especialista” e “*Game time*”, mesclando informação, interatividade e ludicidade.

O primeiro *CrEAre Talkshow* ocorreu em 2019. Em abril, foram realizadas 14 apresentações no Auditório John Henry Newman, reunindo estudantes do 1º período de todos os cursos do Câmpus Curitiba. Dentre as atividades da programação, o primeiro quadro, “Fala que eu te escuto”, buscou apresentar as diferenças entre um modelo de ensino tradicional e um modelo de ensino por competências. Para isso, os membros do CrEAre foram entrevistados e relataram suas próprias experiências na Graduação, comparando-as com a estrutura atual do modelo de ensino por competências. Nesse quadro, foi utilizado um vídeo elaborado em parceria com a Escola de Arquitetura e Design, no qual eram apresentados conceitos como Competência, Elemento de Competência e Resultados de Aprendizagem, enfatizando que todas essas informações estariam claramente descritas no Plano de Ensino das disciplinas.

Na sequência, o tema das avaliações diagnósticas, formativas e somativas era apresentado aos estudantes no formato de uma propaganda gravada com o apoio dos estudantes de teatro, trazendo exemplos práticos para facilitar a compreensão do público estudantil. Já no quadro “Conversa com o especialista”, foram discutidas as diferenças entre os modelos de recuperação da aprendizagem em matrizes por competências e nas matrizes anteriores, reforçando a relevância da nova abordagem pedagógica.

Assim, o *CrEAre Talkshow* consolidou-se como um espaço dinâmico e interativo para apresentar aos calouros o modelo de ensino da PUCPR, esclarecer termos-chave e aproximar os estudantes do vocabulário e das práticas que fariam parte do seu cotidiano acadêmico.

O evento foi realizado entre 2019 e 2023, como parte da programação de início de semestre. Durante a pandemia de covid-19, foi adaptado para o formato remoto, transmitido, via Zoom ou Teams.

Além das edições voltadas aos cursos presenciais, o *CrEAre Talkshow* passou a atender também os ingressantes dos cursos EaD, com eventos virtuais adaptados às especificidades do ensino on-line. Essa ampliação garantiu que todos os novos estudantes tivessem acesso a informações e reflexões fundamentais para a compreensão do modelo de ensino da Universidade.

Em 2023, o *CrEAre Talkshow* foi incorporado à Semana de Integração Acadêmica institucional. Isso possibilitou uma reestruturação da atividade, com melhora na comunicação visual, sendo realizada presencialmente para os estudantes do Câmpus Curitiba com recursos de transmissão simultânea, permitindo a participação de calouros de todos os câmpus da PUCPR.

Em 2024, as atividades e temáticas do *CrEAre Talkshow* foram adaptadas para um programa gravado, disponibilizado on-line para todos os calouros da instituição. Com isso, o conteúdo referente ao modelo de ensino por competências, às diferentes modalidades de avaliações acadêmicas e aos conceitos relacionados passou a ser compartilhado com os estudantes em um vídeo disponibilizado e divulgado na Semana de Integração Acadêmica.

Guia do estudante: o apoio do CrEAre aos estudantes durante o período das aulas remotas

No início da pandemia de covid-19, a equipe de Engajamento Discente do CrEAre foi mobilizada para elaborar um *Guia do Estudante* com a finalidade de compilar informações essenciais para o

andamento das atividades acadêmicas ao longo dos semestres. Esse Guia foi elaborado como estratégia de apoio aos estudantes ingressantes da instituição, especialmente considerando o momento das aulas remotas, em que a interação professor-estudante ocorria de forma on-line e a comunicação com os pares e as diferentes áreas da instituição ocorria exclusivamente em formato não presencial. Nesse documento, foram apresentadas orientações em relação à usabilidade das diferentes ferramentas digitais (como o Ambiente Virtual de Aprendizagem), além de informações e contatos sobre as áreas de suporte aos estudantes, os princípios da Graduação e um infográfico que resume o modelo de ensino por competências da PUCPR.

O material também apresentava o Plano de Ensino das disciplinas, documento que explica quais, como e quando as aprendizagens de cada disciplina são desenvolvidas. Por essa razão, era fundamental que os discentes se apropriassem desse material. O Quadro 1 apresenta os itens do Planos de Ensino e as explicações contidas no material disponibilizado, com o intuito de familiarizar o estudante e promover autonomia em sua jornada.

Quadro 1 – Itens do Plano de Ensino e explicações do Guia do Estudante Calouro

1. Ementa	A ementa é um texto que apresenta a disciplina para você, estudante PUCPR. Nela, vamos encontrar as aprendizagens a serem desenvolvidas e os temas de estudo relacionados a cada uma delas.
2. Relação com disciplinas precedentes e posteriores	Este item apresenta em quais disciplinas as aprendizagens dessa disciplina serão utilizadas diretamente. Este item relaciona disciplinas de diferentes períodos do curso.
3. Temas de estudo	Aqui nós vamos conhecer quais Temas de Estudo que são utilizados como base para a construção de cada disciplina.

4. Resultados de Aprendizagem	Este quadro apresenta a relação entre os Temas de Estudo, os Elementos de Competência e a Competência, uma vez que estes são utilizados na hora de escrever os Resultados de Aprendizagem!
5. Mapa Mental	O Mapa Mental é uma representação gráfica das aprendizagens que serão desenvolvidas até o final da disciplina.
6. Metodologia e Avaliação	Esse quadro apresenta pra você quais as metodologias e estratégias que seus professores utilizarão para desenvolver os Resultados de Aprendizagem e os Indicadores de Desempenho. Além disso, mostra como serão realizadas as avaliações!
7. Cronograma de Atividades	Aqui você vai encontrar uma previsão do que irá acontecer em cada aula, as orientações de atividades que você deverá realizar antes ou depois delas, o TDE e as datas de entrega das atividades e avaliações.
8. Entregas de atividades pedagógicas para atribuição de frequência	Neste item encontramos a relação das atividades que validarão a sua frequência nas aulas, com a Carga Horária referente a cada atividade e as datas de entrega.
9. Bibliografia	Por fim, aqui você encontra os livros e/ou artigos que são utilizados para embasar teoricamente a disciplina. É claro que os professores poderão utilizar, durante as aulas, materiais além dos que aparecem aqui.

Fonte: Adaptado de PUCPR (2020).

O Prêmio Marcelino Champagnat como estratégia de promoção da formação integral na PUCPR

Com o intuito de tornar o Prêmio Marcelino Champagnat mais coerente com o DNA Pedagógico da PUCPR, o CrEAre desenvolveu e propôs uma reformulação dessa iniciativa, destinada a reconhecer os estudantes que se destacaram na sua trajetória acadêmica entre os colegas de curso e valorizar a formação integral dos estudantes da PUCPR. Inspirado na missão institucional de promover uma educação que una excelência acadêmica e desenvolvimento humano, o projeto propôs uma nova lógica para o reconhecimento do mérito estudantil, em sintonia com as matrizes curriculares por competência.

O novo modelo partiu da compreensão de que a excelência acadêmica deve ir além da aferição de médias numéricas. A formação por competências pressupõe a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações complexas e autênticas, exigindo uma avaliação mais ampla e significativa do percurso formativo do estudante. Com isso, o prêmio deixou de focar exclusivamente no Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) e passou a considerar dimensões diversas da trajetória universitária, alinhando-se ao conceito de formação integral.

A proposta estruturou-se em quatro pilares de avaliação:

1. Desempenho acadêmico em disciplinas certificadoras de competências, que inclui não apenas as competências técnicas do curso, mas também a competência identitária, desenvolvida especialmente por meio de projetos comunitários.
2. Indicação por professores, que atribuem pontuação com base no potencial profissional demonstrado pelo estudante ao longo do curso.
3. Indicação por colegas de turma, que destacam os estudantes mais colaborativos, companheiros e solidários.
4. Portfólio de vida acadêmica, elaborado voluntariamente pelos estudantes como instrumento de reflexão sobre sua trajetória formativa. Esse portfólio permite a apresentação e documentação de experiências extracurriculares relevantes em áreas como internacionalização, pesquisa, extensão, cultura, espiritualidade, liderança, inovação e empreendedorismo.

O portfólio constituiu um elemento central da proposta, pois promove a valorização da vivência universitária em sua totalidade. Ao estimular o estudante a refletir sobre o impacto de suas experiências extracurriculares na formação pessoal e profissional, o projeto

contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade social.

Além do prêmio principal, o projeto previu o reconhecimento de outras formas de destaque entre os formandos. O Prêmio Amigo do Curso, por exemplo, foi concedido ao estudante mais indicado pelos colegas como exemplo de apoio mútuo e construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Houve ainda menções honrosas aos estudantes que obtiverem pontuação próxima ao vencedor do prêmio principal, reforçando a valorização de diferentes talentos e contribuições.

Para garantir a viabilidade do projeto, foram pensadas estratégias específicas de operacionalização, incluindo o uso de sistemas institucionais para coleta de dados acadêmicos e aplicação de enquetes de indicação, bem como a formação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) para aplicação das rubricas de avaliação dos portfólios.

Esse projeto representou um avanço significativo na valorização da formação integral e do protagonismo estudantil, alinhando práticas institucionais de reconhecimento à missão marista da PUCPR. Ao reconhecer não apenas o saber, mas o agir ético, colaborativo e transformador, o novo Prêmio Marcelino Champagnat se configurou como um instrumento de promoção da excelência acadêmica com sentido social.

O Programa de Monitorias da PUCPR

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) vem consolidando um Programa de Monitorias robusto e bem estruturado, alinhado aos novos paradigmas educacionais voltados ao desenvolvimento de Resultados de Aprendizagem. Trata-se de uma iniciativa estratégica de apoio tanto ao corpo discente quanto docente cuja principal proposta é fomentar a aprendizagem dos pares.

Nesse contexto, estudantes monitores, devidamente selecionados, atuam no suporte acadêmico a seus colegas, sempre sob a orientação de docentes que compartilham estratégias pedagógicas voltadas à promoção da autonomia e do protagonismo estudantil. Essa dinâmica vai além do reforço de conteúdos, ela estimula a construção de vínculos, o exercício da empatia e a valorização da escuta ativa. Com isso, o programa não só aprimora o processo de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, como também contribui para a formação integral dos estudantes envolvidos.

Entre os principais objetivos do Programa de Monitorias, destaca-se o aprimoramento da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia estudantil. Os monitores desempenham um papel essencial na facilitação da aprendizagem, ajudando os colegas a identificarem e superarem dificuldades acadêmicas. Esse modelo de apoio estimula a interação entre os estudantes, criando um ambiente colaborativo que favorece a resolução de dúvidas de forma mais acessível. Dessa forma, o programa contribui para a redução das taxas de reprovação e evasão, oferecendo um suporte adicional que favorece a melhoria do desempenho acadêmico ao longo da trajetória universitária.

Estudos comprovam os benefícios de programas de tutoria entre pares, como o Programa de Monitorias da PUCPR. Eles contribuem para o aumento das médias de notas e das taxas de sucesso acadêmico (Arco-Tirado; Fernández-Martín; Fernández-Balboa, 2011; Arco-Tirado; Fernández-Martín; Hervás-Torres, 2020; Azlan *et al.*, 2020). Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas nos tutores (os monitores, no presente caso) (Leung, 2018), bem como competências sociais e emocionais em tutores e tutorados (Colvin, 2007; Podplota, 2022). Ainda que nem sempre se observe ganho em aprendizagem profunda, a tutoria entre pares contribui para o fortalecimento do pensamento crítico,

da autonomia, das habilidades colaborativas e comunicativas dos estudantes (Stigmar, 2016).

Outro aspecto relevante do programa é a experiência didática proporcionada aos monitores. Ao atuar nesse papel, os estudantes desenvolvem competências pedagógicas, preparando-se para possíveis futuras funções docentes. Além do crescimento acadêmico, a monitoria também fomenta a participação ativa na vida universitária, promovendo senso de pertencimento e engajamento institucional.

Na prática, a atuação do monitor vai além do suporte acadêmico imediato. Estudos realizados na PUCPR por Oliveira (2020), com base na análise de relatórios de monitores, evidenciam a aplicação de diversas estratégias de ensino-aprendizagem, tais como:

- representações diferenciadas de conceitos;
- formulação de perguntas norteadoras;
- utilização de materiais didáticos diversificados;
- facilitação de discussões entre pares;
- abordagem personalizada de dificuldades; e
- conexão entre teoria e prática.

Apesar disso, estudos apontam que, em alguns contextos, o monitor ainda é percebido apenas como um auxiliar do professor em tarefas operacionais (Oliveira; Vosgerau, 2021). No entanto, seu papel como mediador de conhecimento e facilitador da aprendizagem, com linguagem e vivências próximas às dos colegas, é fundamental para o sucesso da monitoria (Flores, 2018; Moutinho, 2015).

A monitoria representa, portanto, uma experiência formativa dupla: enquanto os estudantes atendidos encontram um espaço de acolhimento e suporte, os monitores desenvolvem competências comunicativas, didáticas e interpessoais. Além disso, a monitoria estimula a autonomia intelectual, favorece a aprendizagem colaborativa e se articula diretamente com os princípios das metodologias

ativas, amplamente disseminadas pelas formações docentes promovidas pelo CrEAre.

Histórico e consolidação do Programa de Monitorias

Até 2013, a gestão do Programa de Monitorias na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) era descentralizada, sendo conduzida pelas Escolas e pelos câmpus fora de sede. Nesse formato, as monitorias eram predominantemente voluntárias e restritas a até 10% das disciplinas ofertadas, o que limitava seu alcance e efetividade como estratégia de apoio acadêmico.

Em 2014, foi iniciada uma ampla reformulação do programa, com vistas à sua consolidação institucional. As principais mudanças implementadas nesse período incluíram:

- A institucionalização do Programa de Monitorias, integrando-o à política acadêmica da Universidade.
- A unificação e parametrização dos processos de seleção, acompanhamento e avaliação dos monitores.
- A criação de um Comitê de Monitorias, responsável por assessorar e acompanhar as diretrizes e práticas do programa.
- A introdução, em 2015, de um formato baseado em projetos, no qual cada proposta de monitoria passou a demandar a identificação de um problema de aprendizagem e a sua articulação com as atividades planejadas.
- O desenvolvimento de estratégias sistemáticas para avaliação da efetividade das monitorias.

A estrutura atual do Programa de Monitorias da PUCPR foi, portanto, formalmente implementada a partir de 2015, com base na Resolução nº 151/2014 do Conselho Universitário (CONSUN), que estabeleceu os princípios e diretrizes institucionais da iniciativa.

Embora o apoio acadêmico entre estudantes seja uma prática consolidada no Ensino Superior, tanto no Brasil quanto no exterior, a reformulação do programa na PUCPR representou um avanço significativo. Essa reestruturação estabeleceu diretrizes mais claras para a organização, acompanhamento e valorização das atividades de monitoria, fortalecendo seu papel como estratégia institucional de apoio à aprendizagem.

O programa distingue-se de outras iniciativas semelhantes por sua forma de organização. As monitorias são implementadas a partir da submissão de projetos estruturados, elaborados por professores, que passam por um processo rigoroso de avaliação realizado por comissões *ad hoc*. Essa avaliação segue rubricas predefinidas e considera a relevância acadêmica do projeto, as dificuldades de aprendizagem envolvidas e as estratégias de mediação propostas. O critério de seleção prioriza a qualidade e o impacto acadêmico das propostas, garantindo a alocação eficaz dos recursos e das bolsas disponíveis. Além disso, os proponentes recebem pareceres avaliativos com orientações para o aprimoramento contínuo dos projetos, o que contribui para a qualificação progressiva das iniciativas. Esse modelo contrasta com práticas baseadas apenas na solicitação por disciplina, ao exigir um plano consistente de atividades e metas formativas.

Outro diferencial importante do programa é seu foco explícito na melhoria do desempenho acadêmico e na superação de dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes. A aprovação dos projetos de monitoria está condicionada ao alinhamento com essas demandas pedagógicas, e o sucesso das ações é avaliado com base em indicadores concretos e propostas de aprimoramento contínuo. Essa estrutura torna o programa responsivo aos desafios reais vivenciados pelos estudantes, oferecendo soluções práticas que contribuem efetivamente para sua trajetória educacional.

A flexibilidade é outra característica marcante do Programa de Monitorias, que contempla tanto atividades presenciais quanto

a distância. Essa diversidade de formatos amplia o alcance do programa, permitindo atender a diferentes perfis e necessidades de aprendizagem. Para assegurar seu bom funcionamento, o programa está amparado por um arcabouço normativo bem definido, composto por resoluções que estabelecem, de forma clara, os objetivos, critérios de elegibilidade, responsabilidades dos monitores e professores supervisores, bem como os procedimentos de avaliação.

Desde 2016, o Programa vem passando por um processo contínuo de consolidação e aprimoramento. Têm sido implantadas avaliações sistemáticas da satisfação dos monitores, dos estudantes atendidos e dos professores orientadores, com o objetivo de retroalimentar e qualificar continuamente as práticas pedagógicas.

Qualidade, interdisciplinaridade e valores institucionais

A continuidade e o financiamento das ações de monitoria estão diretamente vinculados à qualidade das atividades desenvolvidas. Os relatórios finais, elaborados pelos professores orientadores, são analisados com base em critérios bem definidos, por meio de rubricas, com o objetivo de mensurar a eficácia dos projetos e decidir sobre sua renovação. Projetos que não atingem os padrões esperados podem ter seus financiamentos suspensos, o que representa um importante mecanismo de estímulo à manutenção da qualidade e da efetividade das monitorias.

O programa também incentiva fortemente a colaboração interdisciplinar, apoiando projetos que beneficiam estudantes de diferentes cursos ou unidades acadêmicas. Essa estratégia fomenta o compartilhamento de conhecimentos e recursos entre distintas áreas do saber, fortalecendo o sentido de comunidade acadêmica.

Mais do que uma ação de apoio acadêmico, o Programa de Monitorias da PUCPR incorpora valores institucionais maristas, como a solidariedade e o espírito comunitário, reforçando os vínculos entre os estudantes e a Universidade, e contribuindo para uma formação integral, humana e solidária.

A valorização institucional do Programa de Monitorias da PUCPR se expressa em ações estratégicas que promovem a integração, o reconhecimento e o engajamento dos envolvidos. Um exemplo significativo é a Acolhida aos Monitores e Orientadores, realizada no início de cada semestre. Esse encontro tem como objetivo alinhar expectativas, apresentar diretrizes do programa e promover a integração entre monitores, professores orientadores e a equipe de apoio. Trata-se de um momento importante para estabelecer as bases de uma atuação colaborativa e eficaz ao longo do período letivo. O contato contínuo entre os participantes fortalece o entendimento sobre o papel formativo da monitoria, além de reforçar o vínculo institucional e o compromisso com a qualidade do processo educativo.

Complementando essas iniciativas, o evento inicialmente denominado “Fórum de Monitorias”, e que passou a ser chamado de “Mostra de Monitorias”, a partir de 2022, proporciona um espaço dinâmico e abrangente para que monitores compartilhem seus trabalhos e experiências. Por meio de apresentações que abordam metodologias, estratégias e relatos práticos, os participantes divulgam suas práticas, aprimoram habilidades de comunicação e promovem o intercâmbio de saberes com colegas de diferentes áreas.

A seguir, são apresentados exemplos registrados nas edições da Mostra, que demonstram a riqueza e a diversidade das experiências formativas desenvolvidas.

Teoria Musical – Belas Artes (2021): com o objetivo de aproximar o conteúdo da Teoria Musical da realidade dos estudantes, a monitoria utilizou partituras de músicas populares (funk, pop, MPB, rock) para demonstrar a presença dos conceitos teóricos no cotidiano. A iniciativa resultou em maior engajamento dos estudantes e facilitou a compreensão dos conteúdos, com apoio de materiais de estudo disponibilizados em ambiente virtual.

Tecnologia Têxtil, Lingerie e Alfaiataria – Belas Artes (2022): a monitoria nos laboratórios de moda da PUCPR atendeu 14 disciplinas, com destaque para atividades práticas de costura, modelagem e tecnologia têxtil. Foram produzidos materiais didáticos (apostilas e vídeos), realizados mais de 250

atendimentos e apoiadas iniciativas institucionais e comunitárias, como a confecção de figurinos e projetos sociais com materiais reutilizáveis. A atuação interdisciplinar ampliou o alcance e o impacto da monitoria.

Química Orgânica: Caça ao Tesouro – Licenciatura em Química (2023): a monitoria implementou uma atividade gamificada em que grupos de estudantes buscavam resolver desafios semanais sobre compostos orgânicos, com pistas escondidas no laboratório. A dinâmica lúdica incentivou a autonomia, aumentou a procura pelos monitores e fortaleceu o processo de aprendizagem de forma criativa e colaborativa.

Técnica Operatória e Cirurgia Experimental: Atividades Simuladas – Medicina (2023): a monitoria da disciplina envolveu atividades práticas como oficinas de paramentação, lavagem de mãos, fios e suturas, além de simulações e cirurgias experimentais, como enterectomia e esplenectomia. A prática intensiva no Laboratório de Técnica Operatória contribuiu significativamente para a formação médica dos estudantes e o aprimoramento técnico dos monitores.

Execução e Cumprimento de Sentença: Prática Jurídica Imersiva – Direito (2024): no Câmpus Toledo, uma abordagem baseada em simulação permitiu aos estudantes atuarem como advogados em atendimentos simulados com a monitora representando clientes. A atividade promoveu raciocínio jurídico, empatia e comunicação eficaz, aproximando os estudantes da realidade profissional de forma inovadora e colaborativa.

A possibilidade de apresentar publicamente tais experiências favorece não apenas o reconhecimento institucional, mas também a consolidação da identidade acadêmica dos monitores, ampliando sua visão crítica e formativa. Segundo Ortolan, Alteff e Tiburzio (2020), o ato de ensinar proporciona aos monitores um amadurecimento acadêmico e pessoal, ampliando sua compreensão sobre o próprio processo de aprendizagem e os desafios da docência.

Além das experiências mencionadas na Mostra, os relatos de monitores revelam os efeitos qualitativos da monitoria no crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Para estudante da Licenciatura em Química¹, a experiência como monitor de Química Orgânica nos anos de 2022 e 2023 foi marcada pela troca de saberes e fortalecimento das competências comunicacionais, empáticas e

¹ Os nomes foram omitidos para proteger a imagem dos participantes.

didáticas, tornando-se um marco significativo em sua trajetória. Já uma estudante de Medicina destacou que a monitoria de Semiologia teve papel crucial na consolidação de suas habilidades clínicas e na superação de barreiras impostas pela pandemia. Ambas as experiências demonstram o caráter formativo e transformador da monitoria para quem atua diretamente com seus pares.

Do ponto de vista docente, o reconhecimento da monitoria como uma prática de impacto também se faz presente. O professor orientador da monitoria de Semiologia da Escola de Medicina e Ciências da Vida ressalta que, com mais de sete mil atendimentos realizados em diversos cenários de aprendizagem, essa monitoria tornou-se um legado para a formação médica, atuando diretamente na recuperação acadêmica, nas avaliações formativas e na produção de materiais didáticos. Já a professora do Eixo da Matemática da Escola Politécnica aponta que a monitoria contribui não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para o fortalecimento da autoconfiança, do engajamento dos estudantes e do desenvolvimento de competências socioemocionais dos próprios monitores. Por sua vez, o coordenador do curso de Jogos Digitais enfatiza que a presença sistemática dos monitores em sala de aula tornou-se um elemento estruturante do currículo, sendo destacada positivamente em avaliações do MEC como evidência do compromisso institucional com a qualidade da formação oferecida.

Tais ações evidenciam o reconhecimento do papel estratégico da monitoria na construção de uma cultura universitária que valoriza o protagonismo discente e o engajamento coletivo. Ao proporcionar momentos de integração, formação e reconhecimento, a PUCPR reafirma seu compromisso com a excelência acadêmica e o desenvolvimento integral dos estudantes.

As ações do Programa de Monitorias da PUCPR dialogam diretamente com as formações docentes promovidas pelo CrEAre, especialmente no que se refere à adoção de metodologias ativas e ao ensino centrado na aprendizagem. A participação dos professores na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos de monitoria fortalece práticas pedagógicas inovadoras, estimula a reflexão sobre o próprio fazer docente e contribui para o desenvolvimento profissional continuado. Dessa forma, a monitoria se consolida como um espaço formativo não apenas para estudantes e monitores, mas também para os docentes, reafirmando o compromisso institucional com a qualidade acadêmica e a formação integral.

Considerações finais

As ações apresentadas neste capítulo fortalecem o papel estratégico do CrEAre na promoção do engajamento, do protagonismo e no desenvolvimento integral dos estudantes da PUCPR. Ao articular iniciativas que vão desde o acolhimento de calouros até a valorização de trajetórias acadêmicas consolidadas, o CrEAre reafirma seu compromisso institucional com um modelo pedagógico centrado no estudante, sustentado por metodologias de aprendizagem ativas e por uma formação baseada no desenvolvimento de competências. Esse conjunto de programas e projetos evidencia a conexão dos discentes com a Universidade, amplia suas possibilidades de aprendizagem e contribui para que cada percurso formativo seja vivido de forma significativa e transformadora.

Referências

ARCO-TIRADO, J.; FERNÁNDEZ-MARTÍN, F.; FERNÁNDEZ-BALBOA, J. The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, [s. l.], v. 62, p. 773-788, 2011. DOI: 10.1007/S10734-011-9419-X.

ARCO-TIRADO, J.; FERNÁNDEZ-MARTÍN, F.; HERVÁS-TORRES, M. Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, [s. l.], v. 45, p. 2190-2202, 2020. DOI: 10.1080/03075079.2019.1597038.

AZLAN, N. *et al.* Effectiveness of peer tutoring in elevating the academic performance of KUPTM students. *Jurnal Evolusi*, [s. l.], 2020. DOI: 10.61688/jev.v1i2.19.

COLVIN, J. Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, [s. l.], v. 15, p. 165-181, 2007. DOI: 10.1080/13611260601086345.

DWECK, C. S. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

FLORES, J. B. *Monitoria de cálculo e processo de aprendizagem: perspectivas à luz da Sócio-interatividade e da teoria dos três mundos da matemática*. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LEUNG, K. An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, [s. l.], v. 40, p. 200-214, 2018. DOI: 10.1177/0143034318808832.

MOUTINHO, P. M. N. *Monitoria: sua contribuição para o ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem*. 2015. 60 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

OLIVEIRA, J. D. *A mediação da aprendizagem entre estudantes monitor e monitorado de um programa de monitoria acadêmica*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

OLIVEIRA, J.; VOSGERAU, D. S. R. Práticas de monitoria acadêmica no contexto brasileiro. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 31,

n. 64, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14492>.

ORTOLAN, L. S.; ALTEFF, L. F.; TIBURZIO, V. L. B. A importância e os desafios da monitoria universitária na formação docente: um relato de experiência. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, Feira de Santana, v. 13, n. 2, p. 289-308, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.46667/renbio.v13i2.355>.

PODPLOTA, S. Advantages of peer-tutoring in leading institutions of higher education. *Problems of Education*, Kyiv, v. 2, n. 97, p. 43-60, 2022. DOI: 10.52256/2710-3986.2-97.2022.03.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Guia do estudante calouro: sala de aula*. Curitiba: CrEAre, 2020.

PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *Resolução nº 196/2017 – CONSUN*. Aprova a alteração da Resolução nº 151/2014 - CONSUN que regulamenta a estrutura, organização e funcionamento da monitoria da PUCPR. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2018/03/resolucao_196-2017_monitoriavigente_altera_res151-2014.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

SPRICIGO, C. B.; OLIVEIRA, J.; MARTINS, V. *Mosaico de cinco cores*. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

STIGMAR, M. Peer-to-peer teaching in higher education: a critical literature review. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, [s. l.], v. 24, p. 124-136, 2016. DOI: 10.1080/13611267.2016.1178963.

CAPÍTULO 7



COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA PUCPR: UM CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Bárbara Maria Camilotti

Claudia Bellanda Pegini

Daíne Cavalcanti da Silva

Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau

Kamila Colombo

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Lays Cherobim Parolin

Thabata Cristy Zermiani

O CrEAre, antes mesmo do contexto da pandemia de covid-19, já incentivava o uso de ferramentas digitais entre os docentes da PUCPR, oferecendo formações que exploravam as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias. No entanto, a pandemia intensificou a necessidade desse uso e revelou a importância de buscar uma abordagem intencional e orientada à aprendizagem dos estudantes. A partir dessa necessidade, a PUCPR deu início a um processo transformador, com o propósito de promover uma verdadeira inovação pedagógica com base no uso consciente e estratégico das tecnologias digitais. Dessa maneira, alinhado à proposta da Reitoria e, tendo em vista os avanços tecnológicos e a necessidade de transformação digital da Educação, o Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre) iniciou o projeto estratégico intitulado “Competências Digitais Docentes”.

Nesse projeto, os professores aprimoraram o uso estratégico e intencional de recursos digitais, promovendo aulas mais dinâmicas

e fortalecendo sua autonomia e confiança no uso das tecnologias. Essa primeira fase sensibilizou os docentes para ampliar a integração tecnológica e favoreceu o desenvolvimento do processo de autorregulação. Sendo assim, verificou-se a importância de dar continuidade ao projeto, desenvolvendo uma segunda fase, com o objetivo de estimular a adaptação dos docentes às mudanças tecnológicas, para promoverem uma educação mais dinâmica e interativa e pudessem ampliar os ambientes de aprendizagem inclusivos e personalizados, preparando os estudantes para o mundo atual.

Mais do que simplesmente dominar o uso de recursos, o desenvolvimento dessas competências digitais empodera o docente a reimaginar a experiência educacional, tornando-a mais relevante e acessível. Ao equipar os professores com essas habilidades essenciais, a PUCPR não apenas investe em sua equipe, mas reafirma seu compromisso inabalável com a excelência acadêmica e com a formação de cidadãos aptos a navegar e cocriar em um mundo cada vez mais digital. Isso se traduz diretamente em estudantes mais preparados, engajados e com maior capacidade de florescer em cenários complexos e em constante evolução.

Este capítulo encontra-se organizado em seções que acompanham essa evolução do projeto, iniciando pela Fase I (CDD-I), na qual são apresentadas suas bases teóricas – a Comunidade de Investigação, a *Padagogy Wheel* e o DigCompEdu – e os principais resultados obtidos. Em seguida, é explorada a Fase II (CDD-II), concebida a partir da escuta ativa de docentes e estudantes, com ênfase na autorregulação da aprendizagem e na organização em trilhas formativas: “Explorando Conceitos”, “Letramento Digital” e “Oficinas Maker”. A discussão se amplia com as seções “Aprimorando Saberes em uma Comunidade de Práticas” e “Reflexão sobre o Processo de Concepção do CDD-II”, evidenciando o valor do diálogo constante. Por fim, o capítulo apresenta as ações inovadoras da Trilha 3, como o uso de tecnologias de Realidade Estendida (XR) e os guias pedagógicos produzidos.

Competências Digitais – Fase I: Comunidade de Investigação, como caminho para a constituição de uma Comunidade de Prática

O projeto de Competências Digitais Docentes – Fase I (CDD-I), visou fornecer uma formação ampla e contextualizada aos professores, possibilitando o uso das ferramentas digitais de forma alinhada às necessidades educacionais contemporâneas. Este projeto tornou-se uma iniciativa importante para a promoção de uma cultura digital na Universidade e sensibilização da necessidade e possibilidades da integração das tecnologias à sua prática pedagógica de forma eficaz.

Os objetivos do projeto iam além da simples formação técnica. Ele buscava incentivar uma postura reflexiva e crítica sobre o uso das tecnologias digitais na educação, promovendo um ambiente de ensino, no qual as ferramentas são utilizadas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes. A proposta ainda visava promover uma cultura de pesquisa e experimentação em sala de aula, onde os professores se sentissem motivados a explorar novas metodologias, avaliar suas práticas e implementar estratégias inovadoras de ensino.

Para que o CDD-I tivesse uma base sólida e orientada tanto para a prática quanto para a reflexão crítica, o CrEAre escolheu trabalhar com três principais modelos teóricos: a Comunidade de Investigação (CoI) (Garrison, 2007), a *Padagogy Wheel* (Carrington, 2016), e o DigCompEdu (Redecker; Punie, 2017). Essas abordagens forneceram o suporte teórico, além de direcionarem a formação para o desenvolvimento de competências digitais de forma contextualizada (Legroski *et al.*, 2023).

O modelo da Comunidade de Investigação (CoI) fundamenta-se no desenvolvimento das presenças cognitiva, social e de ensino no processo de ensino-aprendizagem. A CoI é uma abordagem que incentiva os professores a criarem ambientes de aprendizagem no qual os estudantes possam participar ativamente e construir

o conhecimento colaborativamente. O uso da CoI em sala de aula permite que os professores estimulem o pensamento crítico, o engajamento social e a construção de uma comunidade de aprendizagem (Garrison; Anderson; Archer, 1999).

A *Padagogy Wheel* relaciona as práticas pedagógicas com o uso de ferramentas digitais, auxiliando os professores na escolha de aplicativos e atividades alinhadas aos Resultados de Aprendizagem. Com esse modelo, o CrEAre buscou oferecer uma visão prática para o uso das tecnologias, ajudando os professores a planejarem suas aulas de forma estratégica e intencional, promovendo um ensino que integra a tecnologia como parte do processo de aprendizado, e não como um complemento (Carrington, 2016). O CrEAre, em parceria com o Prof. Allan Carrington (autor da *Padagogy Wheel*), elaborou a versão 6.0 do instrumento, que foi atualizado e traduzido para a língua portuguesa (Carrington, 2022).

O terceiro modelo teórico utilizado foi o Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu), uma ferramenta que auxilia os professores a avaliarem seu nível de letramento digital e a identificarem áreas para desenvolvimento (Lucas; Moreira, 2018; Redecker; Punie, 2017). A escolha desse referencial reflete a importância de uma formação contínua e personalizada, permitindo que os docentes desenvolvam sua autorregulação (Persico; Milligan; Littlejohn, 2015) e se engajem em um processo de autoconhecimento e melhoria constante. Com o DigCompEdu, o projeto incentiva uma reflexão crítica sobre o papel das tecnologias digitais na educação e o desenvolvimento de uma postura ética e responsável no uso dessas ferramentas.

O projeto foi estruturado em módulos temáticos, oficinas práticas e momentos de troca e reflexão, criando um processo de formação que contempla tanto o aprendizado técnico quanto o desenvolvimento de competências digitais docentes (Figura 1). Além das

oficinas práticas, o CrEAre promoveu momentos de troca entre os participantes, como fóruns de discussão e encontros virtuais, incentivando o compartilhamento de experiências e a construção de uma rede de colaboração entre os docentes. Essa abordagem colaborativa possibilitou a formação de uma comunidade de prática, na qual os professores puderam compartilhar suas dúvidas, soluções e boas práticas, fortalecendo o projeto e criando uma cultura de inovação e apoio mútuo na PUCPR.

Figura 1 – Percurso da formação de Competências Digitais Docentes



Fonte: Legroski *et al.* (2023, p. 25).

O percurso de formação (Figura 1) contemplava as atividades descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Detalhamento do percurso formativo

Atividade	Modalidade	Descrição
1. Abertura	Síncrona	Apresentação da estrutura da formação, seus objetivos e etapas; Masterclass síncrona com profissional externo, abordando temas relacionados a atualidades nas competências digitais docentes.
2. Oficina sobre a Comunidade de Investigação	Assíncrona	Exposição de seus conceitos e presenças, por meio de vídeos interativos e estudo de caso para discussão entre pares, com o objetivo de estimular a presença social.
3. Oficina sobre a <i>Padagogy Wheel</i>	Síncrona	Explanação da aplicação prática da <i>Padagogy Wheel</i> .
4. Oficina de integração dos Conceitos	Assíncrona	Integração dos Conceitos de Comunidade de Investigação e <i>Padagogy Wheel</i> , sendo que, ao final, os participantes compartilhavam as suas experiências, boas práticas, inquietações, desafios, dicas de aplicativos e estratégias, em um fórum de discussão, dando início à uma comunidade de prática.
5. Oficina de autoavaliação	Assíncrona	Realização da autoavaliação com base no Quadro Europeu de Competências Digitais Docentes (DigCompEdu).
6. Café CrEAre	Presencial	Promoção momento de partilha de experiências, como atividade de encerramento.

Fonte: As autoras, a partir de Legroski *et al.* (2023).

Ao longo da formação, eram disponibilizados momentos síncronos para discussão e esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio de *webinars*. Além disso, cada professor elaborou um documento reflexivo sobre suas competências digitais docentes, abordando suas experiências anteriores à formação e a maneira como incorporou os novos conceitos à sua prática docente.

Esta etapa de fechamento do CDD-I dá continuidade ao estímulo de desenvolvimento da proposta de *Scholarship of Teaching and Learning* (Billot *et al.*, 2017) desenvolvida inicialmente no Projeto Finep (descrito no capítulo 2), ou seja, a produção de conhecimento

pedagógico na área de ensino do professor, destacando seu papel de não apenas especialista na sua área de conhecimento, mas também no “processo de ensino e aprendizagem” de sua área de conhecimento.

Após algumas ofertas, o design da formação foi adaptado para o formato totalmente assíncrono, mantendo a sequência de oficinas supramencionadas, tendo em vista conferir maior flexibilidade para sua realização, dando mais autonomia ao professor, o que pressupõe, como contrapartida, um processo de autorregulação da aprendizagem.

Os resultados obtidos com o projeto de Competências Digitais Docentes foram significativos, tanto em termos de impacto nas práticas pedagógicas quanto no desenvolvimento profissional dos docentes. Muitos professores relataram que, após a formação, passaram a utilizar as ferramentas digitais de forma mais estratégica e intencional, promovendo aulas mais dinâmicas e engajadoras, e implementando metodologias que incentivam a participação ativa dos estudantes.

Outro impacto relevante foi o fortalecimento da autonomia e confiança dos professores no uso das tecnologias digitais. Ao se tornarem mais familiarizados com as ferramentas, os docentes sentiram-se motivados a explorar novas metodologias e a adaptar suas práticas pedagógicas, elevando a qualidade das atividades propostas e estimulando o engajamento dos estudantes. Esse desenvolvimento também contribuiu para a formação de uma comunidade ativa de professores inovadores, que compartilham suas práticas e colaboram em novos projetos.

A criação de um ambiente colaborativo e de troca entre os docentes foi um dos maiores legados do projeto. Ao promover encontros e espaços virtuais de compartilhamento, o CrEAre incentivou a construção de uma rede de professores engajados e comprometidos com a inovação pedagógica, possibilitando que o aprendizado continue a evoluir e que novos conhecimentos sejam constantemente integrados às práticas docentes.

Outro legado da primeira fase da formação em Competências Digitais foi a produção de dois livros. O primeiro livro intitulado

Competências Digitais Docentes (Legroski et al., 2023) abrange as temáticas Educação Híbrida, Comunidade de Investigação, *Padagogy Wheel*, exemplos de estratégias de ensino e recursos que podem auxiliar na integração entre a Comunidade de Investigação e a *Padagogy Wheel* e DigCompEdu.

O segundo livro, intitulado *Competências Digitais Docentes: experiências de inovação na sala de aula* (Legroski et al., 2025), foi estruturado a partir de relatos de professores que, após participar da formação, experimentaram novas metodologias e recursos digitais em suas práticas de ensino.

A partir da prática de exploração e partilha inspirada na proposta de Comunidade de Investigação, o CDD-I consegue sensibilizar os professores sobre as possibilidades de integração das tecnologias em sua prática e, ainda por meio da autoavaliação proposta no DigCompEdu, promover uma reflexão sobre suas próprias necessidades formativas em relação às tecnologias, estabelecendo, assim, as bases para a criação da Comunidade de Prática e abrindo caminho para o desenvolvimento da autorregulação do seu processo de aprendizagem, que passa a ser base para o desenvolvimento da segunda etapa de formação para o desenvolvimento de competências digitais, o *Competências Digitais Docentes – Fase II (CDD-II)*.

Competências Digitais Docentes – Fase II: autorregulação do processo de aprendizagem

O desenvolvimento de competências digitais docentes é essencial em um mundo em constante mudança, marcado por rápidas inovações tecnológicas e o avanço da inteligência artificial. À medida que novas ferramentas e metodologias emergem, os professores precisam estar preparados para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, garantindo que o ensino permaneça relevante e eficaz.

A proposta apresentada no CDD-I trouxe diversas inovações para o desenvolvimento profissional do docente da PUCPR, visto que permitiu que os professores associassem a escolha das tecnologias aos Resultados de Aprendizagem desejados utilizando a *Padagogy Wheel* (Carrington, 2022), refletissem sobre seu próprio desenvolvimento de competências digitais por meio da autoavaliação proposta no DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) e, ainda, para alguns, que avançassem na reflexão sobre a sua prática por meio da publicação (Camilotti; Zermiani; Legroski, 2025). Portanto, para a criação do CDD-II, a equipe CrEAre percebeu que precisava dar continuidade nesse processo inovativo de formação. Dessa constatação, emergiu a proposta de elaboração de um projeto formativo fundamentado na escuta ativa de professores e estudantes da PUCPR (Iqbal *et al.*, 2023; Matiba, 2024).

Esse esforço não poderia ser realizado de forma isolada e, para tal, foi necessário um movimento institucional que apoia e incentiva a ação docente, fortalecendo a transformação efetiva das práticas educacionais.

Com a finalidade da criação do programa de formação Competências Digitais Docentes – Fase II, o projeto foi delineado seguindo sete etapas 1) levantamento das tendências em educação; 2) definição do interlocutores para serem ouvidos; 3) criação do instrumento para levantamento das percepções dos professores e estudantes; 4) aplicação da pesquisa com os professores; 5) análise dos resultados da pesquisa com os professores; 5) aplicação da pesquisa com os estudantes; e 6) definição do panorama geral e prospecção da formação.

O resultado da pesquisa realizada com os professores (286 respostas válidas) não apenas ofereceu um panorama sobre os interesses relacionados às futuras formações, como também demonstrou a diversidade de necessidades de conhecimento e o desejo de apropriação técnico-pedagógica de ferramentas diversas, desde o conhecimento sobre aplicativos básicos de interação (como Mentimeter, Kahoot), até

ferramentas para colaboração (Padlet, Mural, entre outros) e outras mais avançadas para uso da inteligência artificial (Legroski *et al.*, 2025).

Com as respostas dos estudantes (Legroski *et al.*, 2025), foi possível confirmar as opções solicitadas pelos professores, visto que o uso indicado por eles tinha como predominância as ferramentas disponíveis no ambiente virtual. Esse resultado levou à criação do programa de formação continuada para o desenvolvimento de Competências Digitais Docentes – Fase II (CDD-II), tendo por finalidade disponibilizar atividades diversificadas que permitissem aos professores desenvolver competências digitais com base nas lacunas que estes identificaram no CDD-I, por meio da autoavaliação no DigCompEdu. O programa também contemplou docentes que, embora não tivessem participado do CDD-I, já reconheciam os caminhos que desejavam percorrer para seu desenvolvimento profissional.

A formação voltada ao desenvolvimento de competências digitais também tinha por objetivo possibilitar que os docentes não apenas acompanhassem as tendências atuais, mas também desenvolvessem a capacidade de adaptação a mudanças futuras, promovendo uma educação mais dinâmica e interativa. Além disso, ao dominar essas competências, esperava-se que os professores pudessem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e personalizados, que atendessem às necessidades individuais dos estudantes e estimulassem o pensamento crítico e a criatividade. Com isso, as possibilidades oferecidas no processo de ensino e aprendizagem seriam ampliadas, repercutindo essas aprendizagens no desenvolvimento das competências digitais dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digital e hiperconectado.

A proposta desse programa de desenvolvimento profissional docente foi idealizada para que o professor pudesse se engajar no seu processo de aprendizagem de maneira autônoma, ética, responsável e reflexiva. O desafio era inovar e criar um ambiente de aprendizagens

constantes e que refletisse no desenvolvimento de experiências de aprendizagem¹ que atendessem às necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea e que permitisse a atualização constante, a partir das oportunidades e desafios que surgissem ao longo da oferta do programa.

A base de construção do projeto CDD-II foi o conceito de Competências Digitais Docentes, amplamente fundamentado no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) (Lucas; Moreira, 2018), visto que este referencial fornece uma visão abrangente sobre o desenvolvimento das competências digitais dos educadores, essencial para a inovação na educação (Caena; Redecker, 2019). Esse quadro descreve 22 competências digitais específicas, distribuídas em 6 áreas principais:

1. **Engajamento Profissional:** uso de tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional contínuo.
2. **Recursos Digitais:** seleção, criação e compartilhamento de recursos digitais.
3. **Ensino e Aprendizagem:** gestão e orquestração do uso de tecnologias digitais em ensino e aprendizagem.
4. **Avaliação:** uso de tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação.
5. **Empoderamento dos Estudantes:** uso de tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes.
6. **Facilitação da Competência Digital dos Estudantes:** desenvolvimento da capacidade dos estudantes de usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas.

A equipe observou que, para atender às demandas das seis áreas propostas pelo DigCompEdu, a oferta de atividades diversificadas

¹ Este foi um conceito utilizado no CDD-II, considerando que a tecnologia não pode ser um acessório do Plano de Ensino, e sim uma experiência planejada considerando o engajamento com o conteúdo, a dinâmica da interação, o valor percebido pelo professor e pelo estudante no uso da tecnologia, e o suporte a aprendizagem (Cowan, 2008; Tawfik *et al.*, 2022).

para o desenvolvimento profissional do docente que atua no Ensino Superior seria crucial, para que os professores pudessem responder às exigências educacionais atuais.

Além disso, estar preparado para auxiliar os estudantes a desenvolverem seu processo de autorregulação, como previsto na competência 3.4:

Usar tecnologias digitais para apoiar a aprendizagem autorregulada dos aprendentes, i.e., permitir que planejem, monitorem e reflitam sobre a sua própria aprendizagem, forneçam evidências de progresso, compartilhem ideias e encontrem soluções criativas (Lucas; Moreira, 2018, p. 23).

Isso pressupõe que o professor desenvolva a autorregulação de sua própria aprendizagem (Persico; Milligan; Littlejohn, 2015). Esse princípio levou à opção da estruturação do programa por meio de trilhas, oferecendo uma abordagem personalizada e flexível, que exigiria do professor uma autorregulação do seu próprio processo de aprendizagem (Villatoro Moral; de-Benito Crosseti, 2022). Essa abordagem permite que os docentes desenvolvam competências específicas de acordo com suas necessidades e interesses, garantindo uma adaptação constante às novas demandas educacionais e tecnológicas.

Outro princípio utilizado na concepção do programa de formação foi a utilização de multimeios didáticos. Os multimeios didáticos são ferramentas que combinam diversos materiais não convencionais, como vídeos, podcasts, infográficos e outras tecnologias interativas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. A importância dos multimeios na formação de professores reside na sua capacidade de tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível, permitindo que os docentes se adaptem às novas demandas educacionais e tecnológicas. O uso de multimeios facilita a compreensão de conteúdos complexos, promove a inclusão digital e estimula a criatividade e o pensamento crítico dos professores e estudantes.

As trilhas se dividem em três caminhos, cada um com objetivos e metodologias específicas, conforme ilustrado na Figura 2, visando atender às diversas necessidades e níveis de conhecimento dos professores. O programa também oferece uma Declaração de Professor Inovador Digital, concedida aos professores que completam pelo menos uma etapa de cada trilha, registrando seu processo de criar experiências de aprendizagem utilizando recursos digitais de maneira ética, responsável e reflexiva.

Figura 2 – Tela inicial dos caminhos das trilhas de formação oferecidas dentro do programa CDD-II



Fonte: Ambiente de aprendizagem – CDD-II (2025).

A escolha por três trilhas distintas (Figura 2) se justificou pela diversidade de níveis de conhecimento dos professores em CDD e pela necessidade de oferecer autonomia para que cada docente seguisse a trilha que melhor se adaptasse às suas necessidades e interesses. Os Resultados de Aprendizagem esperados incluem a compreensão de conceitos relacionados ao ensino e às tecnologias digitais (Trilha

1 – Explorando Conceitos), a implementação de recursos digitais no ecossistema educacional (Trilha 2 – Letramento Digital) e o planejamento de experiências de aprendizagem que integrem tecnologias digitais de forma significativa (Trilha 3 – Experiência Maker).

A primeira trilha, denominada “Explorando Conceitos”, tem como resultado de aprendizagem: apropriar-se de conceitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e às tecnologias digitais na Educação Superior, considerando as mudanças socioculturais e tecnológicas, com disposição para a aprendizagem contínua e colaborativa. Ela permite a familiarização dos docentes com termos e conceitos fundamentais relacionados a transformações atuais, estudos, pesquisas, inovações, tecnologias digitais e muito mais. Esta trilha utiliza uma abordagem dinâmica e flexível, com materiais em áudio e vídeo, como podcasts e videocasts, disponíveis no Spotify e no YouTube. Os temas abordados incluem Educação 5.0, Educação Digital, Neurociência e Educação, Inteligência Artificial e Ética, entre outros que podem ser acrescidos à medida que sejam solicitados pelos professores.

A certificação nesta trilha é obtida por meio da realização de uma atividade reflexiva e colaborativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dentro do qual os docentes interagem: acessando podcasts e videocasts; participando de fóruns de discussão e produzindo comentários analíticos. A trilha oferece diferentes níveis de certificação, como 5k, 10k, Meia Maratona, Maratona e Ultramaratona, incentivando a continuidade do aprendizado.

A segunda trilha, denominada “Letramento Digital”, tem como resultado de aprendizagem: implementar recursos digitais pertinentes ao ecossistema educacional, consciente de suas funcionalidades e aplicações pedagógicas, com postura ética, responsável e reflexiva. A trilha visa permitir que os docentes pratiquem e reflitam sobre o uso de recursos tecnológicos em suas disciplinas. Os cursos são

assíncronos e estão disponíveis no AVA, abrangendo tópicos como inteligência artificial, edição de imagens e produção de vídeos, criação imersiva, entre outros. Os professores também podem realizar cursos externos, registrar a certificação do curso, aplicar com os estudantes e relatar no AVA. Nesta trilha procura-se valorizar todas as iniciativas de aquisição do conhecimento realizadas pelos docentes. A certificação nesta trilha requer a produção de um vídeo de 3 a 5 minutos, no qual o docente descreve a aplicação do recurso digital estudado, os resultados alcançados e a avaliação da integração no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os participantes devem comentar em vídeos de outros colegas, promovendo um ambiente de troca de experiências e o fortalecimento da Comunidade de Prática. Assim como na Trilha 1, há níveis de certificação que incentivam a continuidade do aprendizado.

A terceira trilha, “Oficinas Maker”, tem como resultado de aprendizagem: planejar experiências de aprendizagem, articulando a vivência das Oficinas da trilha 3 às diferentes tecnologias digitais e às estratégias didáticas, com criatividade, senso crítico e ética. A trilha oferece um espaço para que os docentes vivenciem experiências criativas e colaborativas, integrando tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. As oficinas são organizadas por equipes multidisciplinares e ocorrem em momentos estratégicos do calendário acadêmico. Elas são projetadas para estimular a criatividade, o pensamento crítico e a cocriação, proporcionando um ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa. A certificação nesta trilha é garantida pela participação e entrega das atividades propostas, com os certificados sendo acessíveis on-line.

A flexibilidade na formação é um aspecto crucial para o sucesso do programa de Competências Digitais Docentes. A possibilidade de os professores escolherem quando e como participar das trilhas permite que eles integrem o desenvolvimento profissional em suas rotinas de maneira mais eficaz.

Essa flexibilidade não só respeita as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos docentes, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptável. Mill (2015, p. 413) destaca que “a flexibilidade educacional pode ser entendida em três perspectivas complementares e essenciais: foco nos espaços, nos tempos e na organização curricular.”. Ao oferecer opções de certificação em diferentes níveis e formatos, o programa garante que todos os professores possam encontrar um caminho de desenvolvimento que se alinhe com sua disponibilidade, responsabilidade e interesse profissional, incentivando a participação contínua e o engajamento ativo no processo de formação.

A importância do acompanhamento contínuo dos professores, com suporte constante e apoio em todas as etapas do programa, não pode ser subestimada. Este acompanhamento garante que os docentes se sintam apoiados e motivados ao longo de sua jornada de desenvolvimento profissional.

O suporte contínuo ajuda a resolver dúvidas, superar desafios e adaptar as práticas pedagógicas às novas tecnologias e metodologias. Além disso, o acompanhamento constante promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os professores podem compartilhar experiências e aprender uns com os outros, fortalecendo a comunidade de prática. Observa-se que o desenvolvimento profissional eficaz é sustentado ao longo do tempo por meio de *feedback* contínuo, integrado ao trabalho diário dos professores (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017).

Aprimorando saberes em uma Comunidade de Práticas (CoP)

O processo de formação continuada promovido pelo CDD ocorre por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É importante destacar que, ao longo da formação, houve a preocupação em garantir que o ambiente não se tornasse um repositório de conteúdo estático ou uma receita a ser seguida por todos os participantes.

A proposta flexível ocorre na curadoria de temas, na seleção de participantes, na apresentação dos conteúdos com diferentes textos, buscando a multimodalidade e, claro, no poder de escolha do professor ao selecionar os temas de interesse que melhor se adequam à sua realidade.

Considerando as constantes mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos, é possível que em pouco tempo seja necessário produzir conteúdo em novos formatos, hoje desconhecidos, uma vez que os meios de comunicação utilizados atualmente podem cair em desuso e, ainda, haver a ascensão de novos meios.

Nos últimos anos, a comunicação tem se expandido cada vez mais para um modelo de todos para todos. Os podcasts, por exemplo, ganharam popularidade no Brasil a partir da pandemia de covid-19 e, por serem compreendidos como um recurso importante para a formação continuada dos professores, foram um dos formatos escolhido para a Trilha 1.

Esse crescimento no consumo de podcasts também é evidenciado por dados nacionais sobre o uso da internet. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, do NIC.br, responsável pela pesquisa e divulgação de análises sobre o uso de internet no Brasil, indicou, em pesquisa divulgada em 2024, que “em 2023, 29% da população brasileira declarou que ouviu podcasts na Internet” (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024, p. 95).

Essa pesquisa corrobora as escolhas realizadas para o modelo da formação em Competências Digitais Docentes, pois, de acordo com o NIC.br (2024), pessoas com Ensino Superior são as que mais escutam podcasts – o que coincide com o perfil do público a quem se destina a formação em Competências Digitais Docente: professores do Ensino Superior. Outro ponto relevante da pesquisa diz respeito à forma de aquisição de competências digitais. Os participantes

indicaram que os principais meios de aquisição de conhecimentos relacionados à capacitação digital foram a autoinstrução por meio de recursos disponíveis na internet; a participação em cursos on-line; e, ainda, 23% dos respondentes afirmaram que escutam podcasts para a capacitação digital.

Além da forma como o conteúdo foi criado, a formação foi estruturada com diferentes meios de interação ao longo do percurso. Durante as trilhas, a interação é motivada a partir de perguntas norteadoras, que têm o objetivo principal de levar os professores à reflexão sobre cada conceito abordado e sua aplicação em seu próprio contexto de ensino. Essas reflexões são compartilhadas em comunidades de práticas (CoPs). O uso do termo no plural se deve ao fato de que, ao longo do processo formativo, há uma CoP para cada trilha. Por exemplo, na Trilha 1, “Explorando Conceitos”, há uma comunidade temática em que os professores apresentam suas reflexões a partir dos podcasts e videocasts e, além disso, debatem suas percepções entre pares.

Relatos de participantes indicam que o projeto de formação continuada do CDD-I tem alcançado um de seus resultados esperados: permitir que o professor desenvolva suas competências digitais, apresentando conceitos não de forma verticalizada e como verdade absoluta, mas como um ponto de partida para reflexão sobre os temas propostos. Essa abordagem busca incentivar o docente a repensar seus planejamentos, considerando o perfil dos estudantes e analisando as práticas que têm sido realizadas. O olhar constante para os planos de ensino e para a prática representa um dos principais resultados esperados em uma comunidade de práticas. Além disso, tem sido possível perceber que os docentes também vêm se preocupando em formar os estudantes para as competências digitais.

No contexto da formação docente, as Comunidades de Práticas promovem um processo de aprendizagem colaborativa, resultando

em um deslocamento do foco da cognição do “individual para a prática social” (Corazza *et al.*, 2017, p. 471). Os autores classificam as CoPs em “presenciais” e “virtuais”. As comunidades de prática da Formação em Competências Digitais Docentes foram criadas dentro de um AVA e possuem um endereço na *World Wide Web*, sendo, portanto, enquadradas como CoPs virtuais.

Dentre as possibilidades das Comunidades de Práticas Virtuais, os autores destacam o intercâmbio cultural. No caso da Formação em Competências Digitais Docentes – Fase II da PUCPR, ressalta-se a troca de experiências entre professores de diferentes Escolas, câmpus e modalidades de ensino. Essa diversidade também se reflete nos conhecimentos individuais dos docentes sobre cultura digital e competências digitais, uma vez que a comunidade reúne educadores de distintos níveis. Essa variação está alinhada à proposta do DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, abrangendo desde o nível Recém-chegado (A1) até o mais avançado, Pioneiro (C2) (Legroski *et al.*, 2023).

Apresenta-se, nos dados a seguir, o envolvimento dos professores, revelando o interesse em se aprimorarem cada dia mais.

Figura 3 – Acesso ao Canal do Podcast PODPROF no Spotify²



Fonte: As autoras (2025).

A seleção dos convidados, tanto para o podcast quanto para o videocast, contempla professores e pesquisadores da instituição, nacionais e internacionais, e a mediação é realizada pelos membros do CrEAre.

Os podcasts e videocasts têm se tornado recursos valiosos para a formação continuada, oferecendo flexibilidade e acessibilidade aos professores que buscam atualização constante. O acesso a conteúdo especializado e atualizado de forma prática, em qualquer tempo de lugar, facilita a conciliação entre a aquisição do conhecimento e a rotina diária.

A diversidade de temas disponíveis no projeto de desenvolvimento do CDD-II possibilita uma aprendizagem personalizada, atendendo às necessidades específicas de cada educador. A interatividade e a possibilidade de ouvir e assistir especialistas

² O nome do canal de Podcast na plataforma Spotify foi escolhido por meio de votação entre os professores da instituição.

renomados, pesquisadores nacionais e internacionais e colegas da docência também enriquecem a experiência educacional, promovendo aprendizagem dinâmica e engajadora. Dessa forma, os podcasts e videocasts contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional contínuo, mantendo os participantes informados sobre as tendências e práticas em suas áreas de atuação.

Nas CoPs das trilhas, todos os professores são orientados a, além de enviar sua reflexão sobre podcasts e videocasts, interagir com a postagem de outros docentes. Embora este seja um requisito da formação, observa-se que os professores não realizam a interação apenas por obrigação. Pelo contrário, demonstram cada vez mais um interesse genuíno nas trocas de experiências.

As CoPs do CDD-II se tornaram um ambiente aberto de trocas entre docentes, não se trata de um espaço para compartilhar apenas casos de sucesso em aulas, mas também ambiente para se discutir incertezas do que é visto e aplicado.

Outra comunidade de práticas do CDD-II é referente à Trilha 2 – Letramento Digital. As postagens desta comunidade devem ser feitas em formato de vídeos, que são postados no Padlet, em que os professores relatam uma prática realizada a partir de um dos cursos da Trilha.

As multimodalidades disponibilizadas nas diferentes Trilhas desempenham um papel crucial na formação continuada e nas aprendizagens, pois permitem a integração de diferentes formas de comunicação e expressão, como textos, imagens, vídeos e áudios, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, incentivando a participação ativa dos docentes e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

A Comunidade de Práticas Docentes da Trilha 3 do CDD-II é organizada a partir das oficinas síncronas, realizadas presencialmente ou on-line. Cada oficina propõe uma entrega específica, alinhada ao objetivo da prática.

As oficinas Maker de formação de professores na PUCPR têm se destacado como um importante recurso pedagógico, promovendo experiências de aprendizagem significativas. Essas oficinas oferecem um ambiente colaborativo onde os professores podem explorar e aplicar novas tecnologias e metodologias de ensino, desenvolvendo competências essenciais para a educação contemporânea, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a utilização de tecnologias digitais.

A participação em oficinas Maker também proporciona aos professores a oportunidade de vivenciar a aprendizagem ativa e engajadora, que é fundamental para a formação para os desafios do século XXI. Essas oficinas promovem a integração de diferentes áreas do conhecimento, facilitando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estudos mostram que a cultura Maker contribui para enriquecer a prática docente, além de transformar a prática educacional, tornando-a mais significativa e relevante para todos os envolvidos.

Embora as comunidades sejam divididas por oficinas, todos os docentes podem acessá-las, o que permite a leitura das postagens e a interação, mesmo para aqueles que não participaram da oficina. Nesse formato, o professor pode compartilhar suas experiências, caso já desenvolva atividades alinhadas à proposta da oficina, ou buscar realizá-la em outra oferta.

Refletindo sobre o processo de concepção do CDD-II

A reflexão dos membros de uma equipe durante a concepção e o desenvolvimento de um projeto é um processo essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a eficácia das ações implementadas. Segundo Schön (1983), a prática reflexiva permite que os profissionais analisem suas decisões e ajustem suas estratégias conforme os desafios emergem. Dessa forma, a reflexão contínua

possibilita a adaptação do projeto às necessidades reais do contexto, favorecendo uma abordagem mais dinâmica e eficaz.

Além disso, o diálogo entre os membros da equipe fortalece o desenvolvimento do projeto, pois possibilita a troca de perspectivas e a construção colaborativa de soluções. Entende-se que a interação social é fundamental para a aprendizagem e a construção do conhecimento, o que se aplica também ao trabalho em equipe. Assim, ao refletirem juntos sobre os avanços e dificuldades, os membros podem reavaliar as estratégias adotadas e propor melhorias fundamentadas na experiência compartilhada.

Por fim, a reflexão sobre o desenvolvimento do projeto não se limita à fase de implementação, mas deve estar presente em todas as etapas, inclusive na avaliação dos resultados. Percebe-se a importância da reflexão como um processo contínuo que contribui para o aprimoramento das práticas e a inovação, portanto uma equipe que cultiva a reflexão como parte da cultura organizacional estará sempre mais preparada para enfrentar desafios, aprender com a experiência e promover um impacto positivo em seu campo de atuação.

Centro de Realidade Estendida e Guias Pedagógicos

Em 2024, o CrEAre impulsionou uma série de iniciativas inovadoras de formação docente, focadas no desenvolvimento de competências digitais avançadas para responder às demandas contemporâneas da educação. A Trilha 3 – Oficinas Maker, CDD-II, tem como destaque a formação de professores para o uso intencional e ético de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Dentro dessa trilha, uma das propostas mais abrangentes integra ambientes imersivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, com ferramentas de Realidade Estendida (XR), Realidade Mista, experiências em 3D e simuladores. Os ambientes imersivos de aprendizagem são na sua maioria idealizados e produzidos no Centro de Realidade Estendida (CRE) da PUCPR.

O CRE foi inaugurado em 2023, e visa proporcionar aos estudantes aprendizagens experienciais imersivas e colocá-los cada vez mais como protagonistas da sua jornada. O CRE é um ambiente físico da PUCPR que possui auditórios imersivos, salas temáticas, salas *hands-on*, impressoras 3D e ambientes para utilização de realidade virtual, mista e 3D.

Para assegurar que os docentes compreendam o potencial pedagógico dos ambientes imersivos, cada experiência criada é acompanhada de um guia pedagógico, produzido pelo CRE em parceria com o CrEAre, que orienta o professor em todas as etapas da atividade. Todos os guias possuem a seguinte estrutura: apresentação, identificação da experiência, potencialidades psicológicas de aprendizagem em realidade virtual imersiva: presença e agência, descrição da experiência, sugestão de roteiro pedagógico (incluindo pré-aula, durante a imersão, pós-simulação e ganhos de aprendizagem) e referências bibliográficas.

No roteiro pedagógico, a pré-aula orienta os professores a contextualizar a atividade e preparar os estudantes para a experiência. Durante a fase de imersão, os docentes recebem sugestões detalhadas sobre como conduzir a participação dos estudantes, incentivando-os a focar nos pontos que proporcionam ganhos de aprendizagem com o uso da experiência. Na fase de pós-simulação, os guias sugerem o *debriefing*, discussões para ajudar os estudantes a refletir sobre os aprendizados e implicações da experiência. Essa estrutura ajuda os docentes não só a entender o funcionamento dos ambientes imersivos, mas também a desenvolver atividades que ampliam a aprendizagem dos estudantes de forma significativa.

Uma das seções mais relevantes dos guias pedagógicos é a que aborda os “Ganhos de Aprendizagem”. Essa seção destaca as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo imersivo, e os benefícios do uso dos ambientes imersivos quando comparados com uma aula tradicional. Esse componente

ressalta como as experiências imersivas promovem o desenvolvimento de habilidades complexas, incluindo a sua utilização em um ambiente seguro e que pode ser repetido por várias vezes, além da capacidade de resolver desafios, aprimoramento de técnicas, entre outros, a depender do objetivo de aprendizagem para o qual a experiência foi desenvolvida. Esses resultados reforçam o valor dos ambientes imersivos como uma possibilidade de engajamento e desenvolvimento cognitivo discente, propiciando uma aprendizagem profunda essencial para a formação de futuros profissionais.

Ao final, o guia apresenta as referências utilizadas para a concepção do roteiro pedagógico da experiência, buscando ampliar o inventário pedagógico do professor e estimular o seu desenvolvimento profissional.

No contexto pedagógico, os guias classificam as experiências utilizando dois *frameworks* de integração tecnológica. Um deles é o modelo SAMR, desenvolvido por Ruben Puentedura (2014), que organiza o uso da tecnologia em quatro níveis: substituição, aumento, modificação e redefinição. Esse modelo incentiva os professores a analisar criticamente o efeito da tecnologia em suas aulas, promovendo uma aplicação alinhada aos Resultados de Aprendizagem. Embora o SAMR, muitas vezes, seja interpretado como uma sequência linear, do mais simples ao mais complexo, os professores são incentivados a aplicá-lo de maneira flexível, adaptando-o ao contexto de cada turma, às necessidades dos estudantes e aos Resultados de Aprendizagem almejados. Isso permite que o uso dos ambientes imersivos seja sempre intencional, evitando que se tornem adereços tecnológicos sem propósito pedagógico.

Outro referencial utilizado é o *framework* de imersão proposto por Beck, Morgado e O'Shea (2020), que classifica a experiência imersiva em três dimensões: “imersão pelo sistema” (sensação de estar envolto no ambiente virtual), “imersão pela narrativa” (engajamento por

meio de um contexto significativo) e “imersão pela agência/desafio” (possibilidade de envolvimento ativo dos estudantes). Compreender essas dimensões permite que os professores maximizem o potencial das experiências imersivas, adaptando-as para atender às necessidades específicas dos estudantes e ao grau de engajamento necessário para cada atividade. Para cada uma das dimensões, os autores definem três níveis de adoção: alto, médio e baixo.

Uma das experiências imersivas que possui um guia elaborado é o “Simulador de Entrevista Médica”, criado para o “Simulador de Comunicação” (Spricigo; Colombo; Legroski, 2024), que é aqui apresentado como exemplo.

Essa experiência imersiva tem o propósito de desenvolver habilidades relacionadas à condução e avaliação de situações de comunicação entre pessoas e um entrevistado: médico paciente, advogado e cliente, duas pessoas comuns em uma conversa informal, guia turístico e turista, arquiteto e cliente, engenheiro e representante de uma empresa, auditor e auditado etc. Nessa simulação, ambientada em cenários selecionáveis a partir do contexto da disciplina, os estudantes assumem o papel de profissionais de diferentes áreas, conduzindo entrevistas com pacientes representados por avatares, animados em tempo real por outros estudantes, professores ou atores. Em outra sala, o entrevistador está envolvido em uma conversa em tempo real com o avatar projetado em uma tela diante dele. A aplicação permite a seleção entre diferentes avatares e suas respectivas vozes e entre diferentes cenários.

O guia apresenta o nível de integração tecnológica definido pelos criadores da experiência a partir do modelo SAMR (Puentedura, 2014) e do modelo das Dimensões da Imersão (Beck; Morgado; O’Shea, 2020) que foram aplicados para a concepção do roteiro pedagógico proposto para a experiência.

No modelo SAMR (Puentedura, 2014) a experiência foi classificada como Redefinição, visto que permite simular uma conversa com

um paciente de diferentes idades e biotipos – o que não é possível com a técnica de encenação em sala de aula (atores ou estudantes).

Já para o modelo das Dimensões da Imersão (Beck; Morgado; O’Shea, 2020), a imersão pelo sistema é classificada no guia como Alta, por ser uma simulação de um paciente real; a imersão da Narrativa também é classificada como Alta por prever uma conversa real entre pacientes e médicos; a dimensão do Desafio é classificada como Alta por exigir dos estudantes treinamento de habilidades em comunicação.

No Quadro 2, é apresentado um exemplo das orientações dadas para o período “Antes da Simulação”.

Quadro 2 – Exemplo de orientações para o período “Antes da simulação” do “Simulador de Comunicação”

Antes da simulação, os estudantes podem se dedicar a algum estudo prévio, caso o professor considere que isso seja relevante para a realização da simulação. Neste caso, recomenda-se que todos os estudantes enviem antecipadamente ao professor suas respostas a perguntas específicas formuladas sobre o material de estudo prévio, incentivando a preparação prévia e auxiliando o professor na detecção antecipada de possíveis lacunas de compreensão.	
O professor inicia a aula esclarecendo dúvidas originadas da atividade prévia, além de explicar a sequência de atividades da simulação, seus objetivos e as expectativas dos estudantes durante a aula.	
Seleção do médico e do paciente	A escolha dos estudantes para os papéis pode ocorrer antes da aula, permitindo que se preparem antecipadamente. Alternativamente, dois estudantes podem ser sorteados para os papéis durante a aula. Em ambos os casos, é crucial que os estudantes recebam orientações claras sobre o que se espera de seus papéis na simulação. Se o professor desejar manter o anonimato do entrevistado, uma pessoa externa à turma pode ser selecionada para esse papel antes da aula. Alternativamente, o próprio professor pode assumir o papel.
	É essencial que o personagem a ser entrevistado seja construído com base nos comportamentos que precisam ser analisados pelos estudantes para o desenvolvimento dos Resultados de Aprendizagem. Um exemplo de <i>briefing</i> é apresentado abaixo, destacando a importância de incluir não apenas informações ou falas características, mas também a forma de expressão.

Papel do médico	Você é um médico formado, e está fazendo uma primeira entrevista com um paciente. Seu objetivo é levantar informações sobre o estado do paciente de modo a decidir sobre a necessidade de exames adicionais. Você tem 15 minutos de sessão para fazer suas perguntas.
Papel do paciente	Você é um homem de meia idade e tem sentido cansaço e fraqueza. Agora, seu corpo começou a ficar amarelado, por isso você procurou ajuda médica. Você tem um etilismo importante nos últimos 10 anos, mas tenta esconder este problema, sendo evasivo ou fugindo do assunto durante a consulta médica. Sua vida conjugal e financeira foi extremamente afetada. Permita que seu colega explore as múltiplas queixas. Responda os questionamentos conforme o entrevistador utiliza técnicas ou perguntas variadas. Mantenha a fluidez da entrevista, mas permitindo o treinamento do seu colega, evitando falar quando não questionado.
Preparação prévia: elabore a sua história após pesquisar mais sobre a doença cirrose. Pense nos sintomas associados (colúria), fatores de melhora ou piora e nos sintomas negativos.	

Fonte: Spricigo, Colombo e Legroski (2024, p. 5-6).

Na sequência, o Guia oferece uma explicação sobre o *debriefing* sugerido após a simulação. Para a experiência imersiva do simulador de comunicação, a sugestão do Guia é o professor propor questões para reflexão individual dos estudantes, seguidas por uma análise em grupos menores. Após isso, os grupos menores compartilham suas respostas com o restante da turma em um debate mediado pelo professor. Esse método facilita uma discussão mais rica e menos pressionada, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva.

O penúltimo elemento do Guia são os Ganhos de aprendizagem previstos ao realizar a experiência. Para a experiência do Simulador de Comunicação, os ganhos de aprendizagem citados são:

- **Experiência prática em um ambiente seguro (controlado):** os estudantes têm a oportunidade de praticar habilidades de comunicação em um ambiente simulado, que replica de forma realista uma situação profissional ou cotidiana. Isso permite que eles experimentem situações autênticas, mas com a segurança de um ambiente de aprendizado seguro (controlado).

- **Desenvolvimento de habilidades de comunicação:** a simulação de contextos comunicativos desafiadores ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades de comunicação eficazes, como escuta ativa, empatia, formulação de perguntas adequadas e manejo de situações difíceis.
- **Construção de confiança:** ao praticar repetidamente em um ambiente simulado, os estudantes ganham confiança em suas habilidades de comunicação. Isso os ajuda a se sentirem mais preparados e seguros para futuras situações profissionais.
- **Feedback imediato:** durante e após as simulações, os estudantes recebem *feedback* imediato dos colegas e professores que desempenham o papel de entrevistados. Esse *feedback* é importante para identificar pontos de melhoria, permitindo aos estudantes ajustar e aprimorar suas habilidades de comunicação.

Para cada Guia finalizado, são ofertadas oficinas que compõem um bloco da Trilha 3 das CDD-II, denominadas “Oficinas XR”. O objetivo dessas oficinas é formar professores, ajudando-os a planejar experiências de aprendizagem, integrando tecnologias digitais e estratégias didáticas com criatividade, pensamento crítico e responsabilidade ética para que possam utilizar com os estudantes. Ao longo do programa, espera-se que os docentes não só reconheçam as potencialidades dos ambientes imersivos, mas também a utilizem para promover uma educação alinhada aos desafios e expectativas do século XXI. Essa formação tem impacto direto na prática docente, possibilitando que os professores engajem os estudantes em ambientes imersivos e promovam ganhos de aprendizagem que dificilmente seriam alcançados em aulas convencionais.

Essas oficinas incluem experiências elaboradas para demonstrar o potencial dos ambientes imersivos na educação. Cada atividade proporciona aos docentes uma vivência prática que ilustra como as

tecnologias podem ser aplicadas em sala de aula para enriquecer o ensino-aprendizagem. Ao simular situações reais e complexas, essas oficinas permitem que os estudantes se sintam imersos e desenvolvam competências cognitivas e habilidades práticas em um ambiente seguro e controlado.

À medida que novas experiências são solicitadas pelos professores, novas oficinas e guias são criados, mantendo o programa alinhado com os avanços tecnológicos e assegurando que os docentes tenham acesso a recursos modernos para preparar os estudantes para o mercado e os desafios futuros. Essas formações vão além do domínio técnico, promovendo uma transformação na forma como os professores compreendem e aplicam a tecnologia em sala de aula. Os guias pedagógicos e os materiais das oficinas estão disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para todos os professores da instituição.

A parceria entre o CRE e o CrEAre reforça o compromisso da PUCPR com uma formação docente de qualidade, preparando os professores para usar a tecnologia de forma consciente e eficaz, sempre com foco no engajamento dos estudantes e na melhoria da aprendizagem. Mais do que apresentar novas ferramentas, as oficinas de XR da Trilha 3 propõem uma mudança de olhar: convidam os docentes a repensar o uso da tecnologia em sala de aula, adotando práticas pedagógicas mais alinhadas com os desafios e possibilidades do presente. Com uma abordagem que combina teoria e prática, o programa contribui para o desenvolvimento das competências digitais dos professores e fortalece seu papel como protagonistas na transformação do Ensino Superior.

Referências

BECK, D.; MORGADO, L.; O'SHEA, P. Finding the gaps about uses of immersive learning environments: a survey of surveys. *Journal of Universal Computer Science*, [s. l.], v. 26, n. 8, p. 1043-1073, 2020.

BILLOT, J. *et al.* How experienced SoTL Researchers develop the credibility of their work. *Teaching & Learning Inquiry*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-14, 2017.

CAENA, F.; REDECKER, C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *European Journal of Education*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 356-369, 2019.

CAMILOTTI, B. M.; ZERMIANI, T. C.; LEGROSKI, A. C. *Competências Digitais Docentes: experiências de inovação na sala de aula*. Curitiba: Appris, 2025.

CARRINGTON, A. A roda pedagogy: não é sobre apps, é sobre pedagogia. *PUCPR*, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.pucpr.br/padagogy-wheel/>. Acesso em: 6 mar. 2024.

CARRINGTON, A. Professional development: the pedagogy wheel: it is not about the apps, it is about the pedagogy. *Education Technology Solutions*, Blackburn North, n. 72, p. 54-57, 2016.

CORAZZA, M. J. *et al.* Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 466-494, 2017.

COWAN, J. E. Strategies for Planning Technology-Enhanced Learning Experiences. *The Clearing House: a journal of educational strategies, issues and ideas*, [s. l.], v. 82, n. 2, p. 55-59, 2008.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.; GARDNER, M. *Effective teacher professional development*. [S. l.]: Learning Policy Institute, 2017. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GARRISON, D. R. Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Online Learning Journal*, [s. l.], v. 1, n. 11, p. 61-72, 2007.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, [s. l.], v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 1999.

IQBAL, M. Z. *et al.* It's about time to involve all stakeholders in co-creating faculty development programme: exploring the perceptions of students and teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, [s. l.], v. 60, n. 2, p. 239-251, 2023.

LEGROSKI, A. C. *et al.* A formação de competências digitais docentes fase II. In: CAMILOTTI, B. M.; ZERMIANI, T. C.; LEGROSKI, A. C. *Competências Digitais Docentes: experiências de inovação na sala de aula*. Curitiba: Appris, 2025. p. 273-299.

LEGROSKI, A. C. *et al.* *Competências Digitais Docentes*. Curitiba: PUCPRESS, 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.

MATIBA, F. M. Motivational factors and barriers to participation in professional development programmes: perspectives from Tanzania higher education faculties. *Current Psychology*, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 437-448, 2024.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 36, n. 131, p. 407-426, 2015.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (org.). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2023*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024.

PERSICO, D.; MILLIGAN, C.; LITTLEJOHN, A. The interplay between self-regulated professional learning and teachers'

work-practice. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, [s. l.], v. 191, p. 2481-2486, 2015.

PUENTEDURA, R. R. *SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice*. [S. l.], 2014. Disponível em: http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. *European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

SPRICIGO, C. B.; COLOMBO, K.; LEGROSKI, A. C. Simulador de entrevista médica. In: CREARE (org.). *Guia Pedagógico para o uso de experiência imersiva de aprendizagem*. Curitiba: CrEAre, 2024.

TAWFIK, A. A. *et al.* Toward a definition of learning experience design. *Technology, Knowledge and Learning*, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 309-334, 2022.

VILLATORO MORAL, S.; DE-BENITO CROSSETI, B. Self-Regulation of learning and the co-design of personalized learning pathways in higher education: a theoretical model approach. *Journal of Interactive Media in Education*, [s. l.], v. 2022, n. 1, p. 6, 2022.



CAPÍTULO 8



CREARE: APRENDER COM O LEGADO, SER PRESENÇA E CRIAR O FUTURO

Anna Carolina Legroski

Ericson Savio Falabretti

Ao completar 10 anos de existência, o CrEAre se apresenta, em perspectiva, como uma conquista institucional da PUCPR no campo do ensino e da aprendizagem. Sua trajetória permite reconhecer a consolidação de uma capacidade universitária de pensar pedagogicamente a própria instituição, de acompanhar com rigor as transformações que atravessam a Educação Superior e de construir, em diálogo com a comunidade acadêmica, respostas formativas dotadas de densidade, continuidade e propósito. A década aqui rememorada adquire, assim, um significado que transcende a sucessão de ações, projetos e eventos. O que se tornou progressivamente visível ao longo desse percurso foi a formação de um lugar universitário próprio, reconhecido nacionalmente, e que é situado na interseção entre docência, currículo, aprendizagem, avaliação, inovação educacional e na centralidade do estudante.

E é justamente essa a chave que orienta este capítulo final. O livro já recompôs, por diferentes entradas, a história do CrEAre, suas frentes de atuação, seus marcos mais importantes e as mediações que fizeram dele uma presença reconhecida na vida acadêmica da PUCPR e extramuros. O encerramento que aqui se propõe opera em outro plano, pois interessa-nos compreender o que essa trajetória passou a significar para a Universidade, que tipo de função institucional se consolidou ao longo do tempo e quais possibilidades

se abrem quando um centro de ensino e aprendizagem, tanto por tempo quanto por desafios, alcança um grau mais alto de maturação, legitimidade e capilaridade.

Centros de ensino e aprendizagem costumam ser percebidos, em um primeiro momento, pela materialidade mais visível de seu trabalho. Oficinas, formações, simpósios, atendimentos, guias, fóruns, publicações e projetos compõem essa camada imediatamente tangível. Nela se expressam o cotidiano do centro, sua presença institucional e sua capacidade de mobilização. A experiência do CrEAre, todavia, pede uma leitura mais profunda. Sua primeira década mostra a sedimentação gradual de uma inteligência pedagógica universitária, entendida como a capacidade institucional de acompanhar o ensino e a aprendizagem como matéria de elaboração sistemática, de mediação qualificada e de responsabilidade estratégica, cujo olhar é sempre voltado para o professor e para o estudante, em sua experiência de aprendizagem.

Esse reconhecimento ocupa aqui um lugar central. Ele diz respeito à própria natureza do que foi construído. A trajetória do CrEAre se formou no interior de uma rede de relações que inclui, de maneira decisiva e indissociável, os Núcleos de Excelência Pedagógica, os Núcleos Docentes Estruturantes, as coordenações de curso, os decanos, as Escolas, os câmpus, as áreas administrativas e, de modo muito especial, todo e cada docente que aceitou entrar em diálogo com o centro, experimentar percursos formativos, rever e aprimorar práticas, partilhar dúvidas e contribuir para a elaboração coletiva de novas possibilidades pedagógicas. Esse conjunto de relações conferiu ao CrEAre um lugar institucional cuja força decorre da confiança, da interlocução e da continuidade. Ao final desta década, torna-se indispensável reconhecer o trabalho de todos os que passaram pelo centro, dos que com ele colaboraram e dos que o sustentaram como espaço fértil de construção em comum.

O apoio institucional também precisa ser nomeado com clareza. Sustentar um centro de ensino e aprendizagem durante 10 anos envolve investimento, estrutura, tempo, equipe, legitimidade de atuação e compreensão estratégica do lugar que ensino e aprendizagem ocupam no projeto universitário. A permanência do CrEAre – bem como a ampliação de suas frentes de atuação ao longo do tempo – torna visível a escolha da PUCPR em manter no centro de suas ações o estudante e o ensino de qualidade, reconhecendo que avanços e inovação educacional requerem elaboração continuada, mediações específicas e espaços dedicados à sua qualificação.

No final das contas, esta década do CrEAre também constitui uma confissão institucional da crença na centralidade do ser humano. O centro é, em profundidade, um investimento nas pessoas. Em tempos de inteligência artificial e de tecnologias emergentes, torna-se ainda mais relevante oferecer acolhimento, suporte, formação e atualização para a nova realidade que se impõe ao campo da educação. Trata-se de cuidar para que as pessoas, que são a alma da Universidade, permaneçam cada vez mais indispensáveis. Em uma época na qual o Ensino Superior se vê atravessado por pressões simultaneamente acadêmicas, tecnológicas, regulatórias, econômicas e culturais, tal escolha ganha relevo, pois inscreve ensino e aprendizagem no campo das responsabilidades e das prioridades estratégicas da Universidade.

A década do CrEAre também evidencia um processo de amadurecimento institucional cuja inteligibilidade depende da capacidade de revisão, reordenação e refinamento de função. Instâncias transversais à vida universitária vivem continuamente sob exigência de discernir seu lugar, depurar sua linguagem, calibrar sua presença e responder a demandas que se transformam conforme o contexto histórico e organizacional. O percurso do CrEAre foi marcado por esse trabalho de elaboração permanente. Sua forma atual resulta do

acúmulo de experiências, da escuta das percepções produzidas em torno de sua atuação, do enfrentamento de desafios complexos e da capacidade de reconduzir sua prática a um patamar crescente de precisão e consistência. Esse aprendizado sobre mudança e perenidade também marca a trajetória dos 21 membros que, atualmente, dedicam sua expertise e excelência às ações do centro.

Uma boa chave para ler esse amadurecimento está na ampliação de escopo e na depuração de sua forma de presença institucional. Em seus primeiros anos, o CrEAre apareceu de modo mais evidente como espaço de desenvolvimento profissional docente, associado à inovação em sala de aula, ao planejamento do ensino e à disseminação de repertórios metodológicos, abrindo espaço de discussão e prática para a implementação do ensino por competências. O tempo, as demandas da Universidade e os processos institucionais aos quais foi sendo chamado alteraram substancialmente a densidade desse lugar. Currículos por competências, avaliação, percursos formativos, fóruns de reflexão sobre matrizes, monitoria, competências digitais, experiências imersivas, inteligência artificial, observatório e interlocução com diretrizes mais amplas passaram a compor uma atuação indissociável do campo do desenvolvimento educacional. Esse movimento refinou o modo como o centro passou a ser percebido e aprofundou o entendimento de sua contribuição para a comunidade acadêmica.

Se fosse preciso caracterizar o CrEAre por algumas marcas de sua atuação, talvez fosse possível reuni-las em cinco pontos. O primeiro é a escuta. O segundo, a atenção. O terceiro, o cuidado. O quarto, a indução. O quinto, a inovação. Não se trata de uma tipologia fechada, mas de uma maneira de tornar mais visível o modo como o centro aprendeu a existir institucionalmente. A escuta se dirige ao interno e ao externo. Escuta o que se transforma no Ensino Superior, nas tecnologias, nos centros congêneres, nos congressos e nas redes de interlocução nacionais e internacionais. Escuta também a

própria Universidade, seus professores, suas lideranças, seus estudantes, seus desafios cotidianos e suas necessidades emergentes. Essa escuta confere ao CrEAre um caráter orgânico e vivo, pois o centro se renova à medida que acolhe o que a comunidade devolve e reelabora em sua própria prática.

A atenção comparece como sensibilidade para o tempo histórico e para o contexto institucional. O CrEAre acompanha mudanças, observa tendências, constrói alianças, traz parceiros externos para a formação, dialoga com outras experiências e mantém abertos os canais por meio dos quais a Universidade pode compreender o que a interpela. Essa atenção não se reduz à prontidão reativa diante de emergências. Ela envolve discernimento, leitura de contexto e capacidade de organizar o presente com vistas ao futuro. Também por isso o centro se reinventou ao longo do tempo, inclusive pela escuta do próprio engajamento docente e pelas formas com que a comunidade foi, em certa medida, reconstruindo o CrEAre desde dentro. A renovação das ofertas formativas, das modalidades de atuação e do próprio desenho de algumas frentes nasce, em boa medida, desse processo contínuo de atenção à vida universitária.

O cuidado, por sua vez, atravessa as ações do centro de maneira decisiva. Ele aparece no *Onboarding*, nos atendimentos, na formação, no acompanhamento de currículos, no apoio aos planos de ensino, nas ações ligadas à inteligência artificial e no desenvolvimento docente em sentido amplo. Esse cuidado se dirige ao professor em seu papel no conjunto do projeto formativo, mas também ao indivíduo em suas necessidades específicas, em suas dúvidas e em seus desafios concretos. Há, no CrEAre, um olhar simultaneamente institucional e singular. O centro se ocupa da docência universitária como dimensão estratégica da Universidade, sem perder de vista a pessoa docente em sua trajetória, em sua sala de aula e em seu desenvolvimento profissional contínuo.

A indução constitui outra dimensão importante desse modo de operar. Ela se expressa na função ativa de conduzir, junto aos docentes e às áreas acadêmicas, processos de repensar a própria prática, rever perspectivas e construir coletivamente melhores possibilidades de aprendizagem. Induzir, aqui, não significa impor. Significa abrir caminhos, dar consequência pedagógica a inquietações, oferecer mediações qualificadas e sustentar, com intencionalidade, movimentos de transformação. É nesse sentido que o CrEAre mantém o olhar voltado ao futuro, mesmo quando trabalha sobre questões concretas do presente. Por fim, a inovação comparece como horizonte permanente. O centro pensa novas práticas pedagógicas, apoia a construção curricular, fomenta experiências formativas e participa da elaboração de caminhos que permitam à Universidade responder de modo inventivo e rigoroso às exigências do seu tempo.

Essa forma de atuação se deixa perceber em diferentes frentes da trajetória aqui narrada. O trabalho com currículos por competências exigiu mediação conceitual, colegialidade, apoio à reestruturação curricular, acompanhamento da implantação, abertura de espaços de reflexão e refinamento contínuo dos dispositivos envolvidos. Os percursos formativos demandaram uma elaboração mais fina da relação entre matriz, competências, planejamento e avaliação. As ações em torno da monitoria vêm se organizando a partir de escuta qualificada de estudantes, orientadores, comissões avaliadoras e contextos concretos de realização, o que tem permitido o desenho de caminhos formativos de alta relevância acadêmica e social. A formação continuada docente passou a ser compreendida como área de desenvolvimento profissional contínuo do professor e, por isso, propõe ações multimodais e multiformatos, capazes de responder a necessidades hodiernas e, simultaneamente, abrir caminhos de aprofundamento e visão de futuro para a Universidade. Frentes mais recentes, como certificações intermediárias, residência

profissional e o Observatório de Inteligência Artificial na Educação Superior, mobilizam esse mesmo tipo de atuação estruturadora, que parte da leitura de contexto, da articulação de áreas e da escuta de experiências em curso para alcançar a elaboração de modelos pedagógicos coerentes e atentos às condições de sustentabilidade, escala e aderência institucional.

A inovação aparece, nesse contexto, como trabalho de escuta, conexão e construção compartilhada, transversal a toda a Universidade. Ideias em circulação na instituição, movimentos observados em outros contextos, tendências do Ensino Superior, demandas que chegam das lideranças, experiências já ensaiadas em cursos ou projetos, tudo isso comparece como matéria-prima de um trabalho institucional que pede discernimento, tradução, por vezes decolonização, e viabilização. O CrEAre atua nesse ponto de condensação. Seu papel consiste em reconhecer potência formativa, reunir interlocutores, elaborar sentido pedagógico, construir modelos coerentes com o projeto institucional e criar condições para que determinadas proposições possam ganhar forma estável e alcance real. Essa lógica tem sido particularmente importante em agendas que exigem integração entre áreas, negociação institucional e desenho pedagógico intencional.

A primeira década do centro torna visível a constituição progressiva de uma capacidade de ler pedagogicamente o seu tempo. O CrEAre aprendeu a acompanhar transformações históricas que atravessaram a Universidade e a traduzi-las em perguntas, mediações, ações e caminhos formativos. Em alguns momentos, tal tarefa exigiu resposta ágil a reconfigurações muito rápidas do contexto. Em outros, exigiu investimentos mais lentos e mais densos em cultura institucional, linguagem comum, formação continuada, currículo e visão de futuro. A articulação entre essas duas temporalidades se tornou uma das marcas de sua atuação e continua sendo um ponto de atenção permanente.

A pandemia de covid-19 exemplifica a tensão dialética entre o agora, que demanda atenção e ação imediatas, e o porvir, que se constrói de incertezas. A súbita alteração das condições de ensino e aprendizagem submeteu a Universidade a um período de grande aceleração, dúvida e necessidade de reorganização. O CrEAre colaborou, nesse contexto, para que o enfrentamento da emergência não se resumisse a soluções fragmentárias ou exclusivamente técnicas. Formações, materiais, mediações pedagógicas, orientações para uso de ambientes virtuais, apoio ao corpo docente, diálogo com as Escolas e curadoria de recursos compuseram uma resposta institucional que buscou preservar a qualidade formativa em circunstâncias profundamente adversas, ao mesmo tempo que organizava uma visão e atuação futuras, construindo as bases para o projeto de Competências Digitais Docentes. A importância desse período se expressa no tipo de aprendizado institucional que dele decorreu, pois houve a consolidação da capacidade de leitura rápida de contexto, organização de repertório e apoio pedagógico duradouros em cenário que exigiu reconfiguração intensa da prática universitária.

Esse aprendizado reapareceu com grande força nas agendas ligadas à inteligência artificial generativa. Em ambos os casos, o ponto em jogo sempre ultrapassou o campo do instrumental, uma vez que o surgimento de novas ferramentas, a alteração dos modos de produção e circulação do conhecimento, a modificação das expectativas sobre a docência e a aprendizagem e os efeitos sobre avaliação, autoria e mediação exigiram da Universidade um trabalho de discernimento. O CrEAre teve papel importante nesse processo ao organizar uma progressão formativa que partiu do letramento inicial, passou pela desmistificação e pelo aprofundamento pedagógico e alcançou uma dimensão mais estruturada de observação, análise e orientação institucional. Tal percurso, que ainda está em pleno funcionamento e iteração, mostra-se especialmente relevante porque ajuda a

compreender o centro como instância capaz de acompanhar o surgimento de novas questões sem ceder nem ao entusiasmo acrítico nem à paralisação defensiva.

A tradição marista dispõe de uma formulação muito precisa para essa postura, que pode ser sintetizada como atenção aos sinais do tempo. No contexto da trajetória do CrEAre, essa atenção se traduz em sensibilidade para as transformações históricas que interpelam a Educação Superior, de escuta do presente, discernimento pedagógico, leitura crítica de contexto, de responsabilidade formativa e de visão de futuro. Ao acompanhar mudanças no Ensino Superior, nas tecnologias, nos currículos, nas demandas estudantis e nas condições de trabalho docente, o CrEAre apoia e subsidia a PUCPR a produzir respostas que conjugam agilidade e reflexão, mobilização e consistência, leitura de urgência e elaboração de futuro.

Essa experiência acumulada ajuda a situar o CrEAre em um patamar de maturidade compatível com centros de ensino e aprendizagem consolidados em universidades contemporâneas de relevo e impacto global. Sua trajetória já o inscreve em um campo de atuação que inclui formação docente, desenho curricular, experiência estudantil, mediação tecnológica, produção de conhecimento pedagógico e apoio a decisões institucionais de maior alcance. O que importa, aqui, é a natureza das funções assumidas e a qualidade das mediações realizadas. A PUCPR construiu, com o CrEAre, um espaço capaz de sustentar, em comunidade, uma inteligência pedagógica universitária. Essa formulação talvez nomeie, com maior precisão, o ponto a que a primeira década chegou.

Nesse sentido, inteligência pedagógica universitária designa, aqui, a capacidade de compreender, de maneira articulada, o que se transforma no ensino e na aprendizagem, o que o contexto histórico exige da Universidade, o que as tecnologias reconfiguram na docência, o que a experiência estudantil devolve como questão e o

que o currículo precisa metabolizar para permanecer vivo, coerente e socialmente significativo. Designa, igualmente, a capacidade de converter essa compreensão em decisões formativas, programas, percursos, modelos de apoio, fóruns de reflexão e discussão, guias pedagógicos e visões de futuro. O CrEAre foi se constituindo como um dos lugares a partir dos quais a PUCPR passou a exercer esse tipo de inteligência sobre si mesma.

A década que se encerra abre, assim, uma pergunta mais exigente do que a simples enumeração do que foi realizado. Ganha centralidade a questão relativa ao que esse acúmulo torna possível para a Universidade e para a comunidade acadêmica que a mantém viva. O horizonte que se abre é claramente prospectivo. O CrEAre chega a este momento com condições de contribuir de maneira ainda mais decisiva para os próximos movimentos da PUCPR no campo do ensino e da aprendizagem, aprofundando seu papel como área estratégica na formulação de caminhos.

É premente, portanto, uma Universidade ainda mais atenta às transformações que reconfiguram a docência, a experiência estudantil, o currículo e as próprias formas de produção e circulação do conhecimento. A primeira década do CrEAre preparou a PUCPR para esse patamar de exigência. O que se apresenta, agora, é um cenário no qual o Ensino Superior precisará combinar, com crescente precisão, solidez formativa, plasticidade curricular, mediação pedagógica qualificada, leitura crítica das tecnologias emergentes e maior capacidade de oferecer aos estudantes percursos inteligíveis, significativos e socialmente relevantes. A maturidade alcançada pelo centro permite situá-lo como uma das instâncias que podem colaborar, de maneira mais consequente, para essa elaboração institucional.

O ponto decisivo, agora, diz respeito às condições pelas quais a PUCPR seguirá qualificando sua resposta institucional às transformações contemporâneas do Ensino Superior. A questão já não

se resume à manutenção de um centro de ensino e aprendizagem reconhecido e legitimado. O que se coloca, com força crescente, é a necessidade de aprofundar a inteligência pedagógica da Universidade em um cenário no qual se alteram simultaneamente as formas de ensinar, os modos de aprender, as expectativas dos estudantes, os repertórios do trabalho docente, as relações entre formação e mundo do trabalho e os próprios marcos culturais que organizam a vida acadêmica.

Esse cenário exige uma atuação intencional e estratégica à altura de sua complexidade. A docência se encontra em um processo contínuo de reconfiguração. A sala de aula deixou de ser o único espaço estruturante da experiência formativa. As tecnologias digitais ampliaram repertórios, aceleraram fluxos, deslocaram hábitos cognitivos e intensificaram a exigência de curadoria, intencionalidade e discernimento pedagógico. Os estudantes, de diversas gerações, chegam à Universidade com formas diversas de relação com o conhecimento, com a autoridade, com o tempo, com a atenção e com a própria ideia de percurso formativo. O currículo, por sua vez, é interpelado por exigências de flexibilidade, sentido, articulação com contextos reais, legibilidade para os estudantes e coerência institucional em meio a trajetórias potencialmente mais diversas. Tudo isso pede à Universidade uma capacidade mais refinada do que nunca de elaboração pedagógica.

A próxima década colocará em primeiro plano, de maneira ainda mais intensa, a transformação da docência universitária. Essa transformação envolve, antes de tudo, uma ampliação da concepção da docência e da professoralidade, ou seja, do ser-docente. Ganham relevo, com maior nitidez, dimensões como desenho de experiências de aprendizagem, curadoria de conteúdos e recursos, mediação de processos complexos, construção de *feedback* qualificado, leitura de evidências de aprendizagem, acompanhamento de trajetórias estudantis

e articulação entre diferentes ambientes e tempos formativos. Essa docência ampliada exige repertório, apoio, reflexão e condições institucionais para se desenvolver com consistência. Também exige da Universidade um deslocamento importante em sua forma de compreender o professor. O docente passa a ser cada vez mais necessário como sujeito que interpreta contextos, toma decisões pedagógicas finas, cria condições de aprendizagem e ajuda o estudante a transformar estímulos intra e extramuros em formação significativa.

Essa inflexão terá efeitos diretos sobre a formação docente universitária. O horizonte que se desenha não comporta ações desconectadas, nem repertórios pedagógicos tratados como acessórios. O trabalho docente tende a requerer, de modo crescente, aprofundamento em design de aprendizagem, avaliação, mediação tecnológica, letramento em inteligência artificial, construção de atividades mais autorais, práticas de acompanhamento, integração entre teoria e experiência e leitura mais sofisticada das dinâmicas de engajamento e permanência estudantil. Em contextos como esse, a Universidade precisará atuar de maneira cada vez mais explícita e presente no desenvolvimento docente enquanto dimensão estruturante de si mesma, de forma que é parte constitutiva da sustentação do projeto pedagógico institucional.

Ao lado da docência, a experiência estudantil tende a ocupar cada vez mais um lugar central nas decisões acadêmicas. A próxima década exigirá maior precisão na forma de compreender o percurso concreto dos estudantes, suas condições de pertencimento, suas formas de engajamento, suas dificuldades de permanência, suas expectativas em relação ao curso e sua relação efetiva com aquilo que a Universidade lhes oferece como formação. O Ensino Superior contemporâneo se vê atravessado por uma demanda crescente de inteligibilidade da experiência formativa. O estudante precisa reconhecer sentido no currículo, perceber progressão, compreender

a lógica do percurso, identificar relações entre componentes, elementos de competências e competências, experienciar formas mais consequentes de *feedback* e encontrar, na Universidade, condições reais para transformar seu processo de aprendizagem. A qualidade da formação dependerá, em grande medida, da capacidade de integrar melhor currículo, docência, acompanhamento e experiência vivida.

Esse ponto repercute diretamente sobre o currículo. A próxima etapa da Universidade pede currículos com maior plasticidade e, ao mesmo tempo, com maior consistência e acompanhamento interno. O que se impõe é uma elaboração curricular que combine solidez formativa, clareza de intencionalidade, abertura a percursos diversos e capacidade de articular melhor Universidade e mundo do trabalho. Nesse horizonte, ganham relevância crescente temas como certificações intermediárias, experiências extramuros, residências, aprendizagem experiencial, integração com organizações, empresas e sociedade, trilhas mais responsivas a interesses e perfis estudantis, além de modos renovados de tornar visível ao estudante o desenvolvimento efetivo de suas competências e aprendizagens.

O futuro imediato já impõe à Universidade a necessidade de preparar estudantes para contextos profissionais marcados por incerteza, mutação tecnológica, interdependência entre áreas, problemas complexos e necessidade de aprendizagem contínua. Uma Universidade que leve a sério essa realidade precisará produzir experiências formativas capazes de conjugar densidade conceitual, repertório ético, capacidade analítica, sensibilidade humana, responsabilidade socioambiental, domínio técnico e condições de atuação em contextos reais. O desenho pedagógico dessa articulação constitui uma das tarefas mais importantes dos próximos anos. Sua complexidade pede mediações institucionais à altura, capazes de evitar tanto o empobrecimento utilitarista da formação quanto sua abstração excessiva em relação às exigências do presente.

A inteligência artificial intensifica de maneira particularmente aguda esse cenário. A Universidade já não se encontra diante de uma tecnologia periférica ou de um recurso adicional a ser incluído em repertórios docentes. Trata-se de uma transformação com efeitos profundos sobre leitura, escrita, pesquisa, produção de conhecimento, avaliação, autoria, acompanhamento da aprendizagem e organização do trabalho intelectual. O que se impõe é uma revisão mais ampla dos próprios termos em que a formação é pensada. A próxima década exigirá da Universidade uma posição mais clara sobre o que deseja preservar, o que deseja transformar e o que deseja ensinar em um contexto no qual delegação cognitiva, automação de tarefas e produção algorítmica de linguagem passam a compor a ambiência cotidiana do Ensino Superior.

Nesse cenário, a questão pedagógica ganha densidade ainda maior. A presença disseminada da inteligência artificial demandará novas formas de desenhar atividades, novas perguntas sobre autoria e responsabilidade, novos critérios para avaliação e *feedback*, novos modos de acompanhar a aprendizagem e novas mediações para que o estudante compreenda o valor do próprio processo formativo. A Universidade precisará investir em letramento, reflexão ética, construção de critérios e qualificação do julgamento docente. Precisar também manter, com lucidez, a centralidade da mediação humana e do discernimento pedagógico. O futuro que se abre não autoriza nem a fascinação deslumbrada nem a recusa paralisante. Ele exige capacidade institucional de pensar com rigor o lugar da tecnologia na formação e, sobretudo, de preservar a centralidade do ser humano e o sentido do ensino e da aprendizagem em meio a ambientes cada vez mais automatizados.

A próxima década pedirá, assim, uma Universidade capaz de produzir coerência pedagógica em meio à complexidade. Esse talvez seja o grande desafio que atravessa todos os demais. Coerência

entre princípios e práticas. Coerência entre currículo e experiência estudantil. Coerência entre inovação e sentido formativo. Coerência entre tecnologias emergentes e responsabilidade pedagógica. Coerência entre flexibilidade e exigência acadêmica. Coerência entre horizonte institucional e condições concretas de trabalho docente. Essa tarefa não se resolverá por espontaneidade nem por somatório de boas iniciativas. Ela exigirá instâncias capazes de escutar, ler contexto, construir mediações, traduzir tendências em decisões pedagógicas e sustentar, no tempo, processos de maturação institucional. É nesse ponto que a história da primeira década do CrEAre prepara o centro para o futuro.

O que se abre diante da Universidade é, portanto, a possibilidade de aprofundar o papel do CrEAre como ecossistema em que inteligência pedagógica institucional conecta pessoas, áreas, ideias e participa da formulação, da mediação e da sustentação de caminhos para o ensino e a aprendizagem em um cenário universitário mais exigente, mais dinâmico e mais complexo. O CrEAre chega a este momento com repertório, legitimidade, memória institucional e capacidade de interlocução suficientes para colaborar com a Universidade em um nível significativo e holístico. Nesse horizonte, o centro tende a operar cada vez mais como área estratégica da Universidade na produção de coerência pedagógica e na construção compartilhada de respostas para questões que já se impõem ao presente e que se intensificarão no futuro próximo, sem desvencilhar o olhar dos futuros possíveis.

Esse lugar futuro do CrEAre jamais será construído sobre centralização ou sobre protagonismo autorreferido. Sua fecundidade continuará vinculada à capacidade de operar em comunidade, de construir com as Escolas, câmpus e demais unidades acadêmicas, com NEPs e NDEs, com os cursos, com os estudantes, com as áreas técnicas e com as lideranças institucionais. A força do centro deriva,

precisamente, da possibilidade de reunir interlocutores, aproximar perspectivas, produzir inteligibilidade compartilhada e criar condições para que a Universidade elabore pedagogicamente seus próprios movimentos. Esse modo de atuação seguirá sendo decisivo. A próxima década exigirá ainda mais escuta, mais mediação, mais pesquisa e maior refinamento relacional. Tudo isso se encontra em continuidade com o que a primeira década permitiu construir.

Há, portanto, uma tarefa importante de reconhecimento institucional a ser feita. O CrEAre entra em sua segunda década em um patamar que permite à PUCPR demandar dele participação mais incisiva na formulação de seu futuro. A Universidade poderá precisar do centro para ajudar a articular docência, currículo, experiência estudantil, inovação, tecnologias emergentes e relações com o mundo do trabalho em uma visão mais coerente e mais consequente de formação. A robustez dessa contribuição dependerá, sem dúvida, de condições de sustentação, de investimento e de continuidade.

Esse horizonte confere novo sentido à década que aqui se encerra. O percurso do CrEAre consolidou uma experiência institucional preciosa. A Universidade construiu, com ele, um espaço capaz de escutar o presente, de discernir as transformações em curso, de traduzir demandas em elaboração pedagógica e de participar da construção de futuros possíveis. Essa experiência constitui um legado. Também constitui um ponto de partida. O futuro da PUCPR, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, encontrará no CrEAre uma de suas instâncias mais ativas de elaboração, interlocução e mediação. A primeira década permitiu construir as bases. A próxima poderá conferir a esse trabalho uma capilaridade e organicidade ainda maior na vida universitária.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Elisangela Ferretti Manffra

Professora titular da PUCPR, docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia em Saúde e do Curso de Graduação em Engenharia Biomédica, do qual é membro do Núcleo Docente Estruturante. Fortemente comprometida com o Ensino Superior, foi membro do CrEAre de 2015 a 2025, tendo atuado na formação de professores, na implantação de currículos por competências, no observatório de IA no Ensino Superior, entre outras iniciativas. Foi a primeira coordenadora do centro, de 2015 a 2017. Pesquisa controle motor humano, desenvolve e avalia tecnologias de reabilitação, com viés interdisciplinar integrando estudantes e profissionais das engenharias, da computação e da saúde. É editora associada da revista *Research on Biomedical Engineering* e integra a Comissão de Educação da Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica.

Cinthia Bittencourt Spricigo

Professora e pesquisadora da PUCPR, com trajetória consolidada em inovação na Educação Superior e desenvolvimento docente. Foi responsável pela criação e gestão do CrEAre, atuando na implementação de currículos por competências, metodologias ativas e estratégias institucionais de transformação educacional. Atualmente, é coordenadora pedagógica do Centro de Realidade Estendida, liderando projetos de experiências imersivas (XR) aplicadas ao ensino, com reconhecimento internacional. Sua atuação integra pesquisa, formação docente e inovação curricular, contribuindo para o avanço de práticas educacionais centradas na aprendizagem significativa e no uso de tecnologias digitais.

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock

Doutoranda em Letras pela UFPR, mestre em Estudos de Linguagens pela UTFPR. É integrante do grupo de pesquisa em Educação Linguística (GPELIN), do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP) e do Grupo de Pesquisa Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Docente do curso de Letras Português-Inglês e integrante do CrEAre da PUCPR.

Anna Carolina Legroski

Doutora e mestra em Letras pela UFPR, com ênfase em Estudos Literários, e mestra em Traduction Littéraire et Édition Critique pela Université Lumière Lyon 2. Graduada em Letras-Português e em Letras-Francês pela mesma Universidade. Especialista em Docência (IFMG) e em Inovação e Tecnologias na Educação (UTFPR). Atua na docência de Literatura, Língua Portuguesa, Produção e Compreensão de Textos desde 2009 e é mediadora de leitura desde 2008. Atualmente, é gerente do CrEAre, desenvolvendo projetos voltados à inovação pedagógica, à formação docente e ao currículo por competências.

SOBRE A PREFACIADORA

Alenoush Saroyan

Professora emérita de Psicologia Educacional na Universidade McGill, em Montreal, Canadá. Ao longo de sua carreira acadêmica, ocupou cargos de liderança sênior, incluindo a direção do Instituto Internacional de Educação McGill (MIIE), a chefia do Departamento de Psicologia Educacional e de Aconselhamento e a presidência da Associação de Professores da Universidade McGill (MAUT). Com mais de 40 anos de experiência como líder acadêmica, pesquisadora e professora, seu trabalho tem se concentrado no desenvolvimento profissional de acadêmicos, no desenvolvimento pedagógico e na garantia da qualidade no Ensino Superior. Ela publicou extensivamente e atuou como consultora do Banco Mundial, da OCDE e da Unesco, contribuindo para a reforma do Ensino Superior, em iniciativas relacionadas à melhoria e avaliação da qualidade do ensino e ao desenvolvimento e implementação de estruturas, processos e práticas de garantia da qualidade.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Cadena von Bahten

Médica, professora, mestra em Cirurgia e especialista em Formação Pedagógica do Professor Universitário pela PUCPR. Atua há mais de 19 anos na formação docente e no desenvolvimento de propostas educacionais inovadoras para o Ensino Superior. Sua trajetória acadêmica e profissional está voltada à integração entre práticas pedagógicas contemporâneas, formação de professores e desenvolvimento curricular.

Bárbara Maria Camilotti

Fisioterapeuta licenciada pelo estado da Flórida – Estados Unidos, doutora em Educação Física: Atividade Física e Saúde (UFPR). Possui mais de 20 anos de experiência profissional nas áreas de fisioterapia, ensino, pesquisa e gestão acadêmica. Atuou como docente na Graduação e na Pós-Graduação em Fisioterapia entre 2014 e 2025 e integrou a equipe do CrEAre da PUCPR entre 2019 e 2025.

Claudia Bellanda Pegini

Doutora em Estudos Literários, na linha de pesquisa Literatura e Historicidade, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. É professora titular no Câmpus Londrina da PUCPR e membro do CrEAre, desde 2021, integrando a equipe de Formação Docente. Desenvolve pesquisas sobre as relações entre arte e sociedade, e sobre processos de acolhimento e formação de docentes recém-contratados

no contexto do Ensino Superior. Atua também na Educação Básica, trabalhando de forma interdisciplinar com a disciplina de Artes.

Daíne Cavalcanti da Silva

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, e em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa. Graduada em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas pela UNIPAR e em Pedagogia pela Uninter. Atua como professora-tutora na PUCPR, na Escola de Educação e Humanidades. Desenvolve pesquisas nas áreas de tecnologias educacionais, formação de professores, livro didático, língua portuguesa e gêneros discursivos.

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

PhD em Ciências da Educação, com foco em Tecnologias Educacionais – Université de Montréal – Canadá, onde obteve a Bolsa de Excelência em 2005 e uma Bolsa para Estudos Doutoriais do CNPq em 2006. Mestre em Educação pela PUCPR. Graduada em Informática pela UFPR e licenciada em Pedagogia pela Unisul, especialista em Desenvolvimento de Sistemas pela PUCPR. Desde 2019, é Pesquisadora Produtividade Nível 2 do CNPq e, em 2024, recebeu o Prêmio David Baume da University of London, durante seu período como professora visitante, em seu Pós-Doutoramento. Atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR e é conselheira pedagógica no Centro de Ensino e Aprendizagem da mesma instituição. Lidera o Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES). Coordena o projeto Portal OBSERVA, um observatório de inovações em práticas de ensino e aprendizagem, e desenvolve o projeto FormaPesq em parceria com universidades nacionais e internacionais, dedicado à formação de pesquisadores em educação no Brasil. Suas pesquisas abordam formação pedagógica, desenvolvimento curricular, integração de tecnologias digitais e métodos qualitativos de análise de dados.

Ericson Savio Falabretti

Pró-Reitor de Desenvolvimento Educacional e professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCPR, possui uma trajetória acadêmica consolidada em pesquisa e gestão. Graduado em Filosofia pela UFPR, mestre e doutor pela UFSCar, com pós-doutorado na Universidade Jean Moulin (Lyon 3). Na PUCPR, exerceu funções de gestão, incluindo coordenação do curso de Filosofia, coordenação do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e decanato da Escola de Educação e Humanidades. Atualmente, atua no CrEAre, liderando iniciativas de inovação educacional e formação continuada docente, e integra o Observatório de Inteligência Artificial na Educação Superior.

Fabio Inacio Pereira

Doutor em Educação pela PUCPR, graduado em Filosofia e Pedagogia. Professor de Filosofia e Ética do Eixo Humanístico. Membro da equipe de Percursos Formativos do CrEAre. Líder do Grupo de Pesquisa Educação em Ciências, Tecnologia e Sociedade. Membro do Comitê Gestor da Iniciação Científica e Tecnológica da PUCPR. Coordenador da Mostra de Ciência e Tecnologia da PUCPR – Câmpus Londrina.

Fulvy Antonella Venturi Pereira

Doutora e mestra em Engenharia Química. É docente do curso de Engenharia Química e do Programa de Pós-Graduação em Energias Renováveis da PUCPR, além de colaboradora do CrEAre. Desenvolve pesquisas nas áreas de tratamento de efluentes, adsorção de contaminantes e biocombustíveis, articulando atividades de ensino, pesquisa e inovação educacional.

Joceline Franco Dall'Agnol

Farmacêutica, mestra em Ciências Farmacêuticas, doutora em Ciências da Saúde e professora universitária há mais de duas décadas na PUCPR. Atua nas áreas de produtos naturais, fitoquímica,

bioquímica e qualidade em saúde. Atualmente coordena o Centro de Avaliação Docente, vinculado à Diretoria de Regulação e Avaliação da PUCPR. Foi integrante do CrEAre por 7 anos e hoje acompanha docentes em início de carreira no Projeto *Onboarding* Docente. Possui experiência na formação de professores, na construção de currículos por competências, no uso de metodologias ativas e em processos de avaliação da aprendizagem.

Kamila Colombo

Doutora em Engenharia e Ciência dos Materiais pela UFPR. Mestra e graduada em Engenharia Química pela FURB. É professora adjunta do curso de Engenharia Química da PUCPR e coordenadora da equipe de Formação Docente no CrEAre. Atua nas áreas de Engenharia Química, com ênfase em transesterificação e catálise heterogênea. Na área educacional, dedica-se à formação docente no Ensino Superior, metodologias ativas, competências digitais e uso de tecnologias educacionais, com destaque para experiências imersivas e aplicações de inteligência artificial na educação.

Karla Cristina Martinez

Analista Educacional Plena na PUCPR, com trajetória profissional iniciada na instituição em 2000. Possui experiência em diferentes áreas acadêmicas e administrativas, processos de avaliação institucional, suporte acadêmico-administrativo e atendimento à comunidade universitária. Atualmente integra o CrEAre, no Programa de Monitorias, desenvolvendo atividades voltadas à articulação entre docentes e estudantes monitores, além do apoio às práticas de ensino e aprendizagem. Sua atuação é marcada pelo compromisso com a educação, pelo trabalho colaborativo e pelo cuidado com a experiência acadêmica.

Katia Ethienne Esteves dos Santos

Educadora, palestrante, escritora e pesquisadora da educação digital. É autora do livro *Como não ir à escola? Como head* de educação, coordenadora do curso de Pedagogia e professora da Pós-Graduação, transforma currículos em experiências vivas, conectadas ao mundo *onlife*. Busca provocar reflexões que expandem horizontes e reconfiguram práticas. Apaixonada por viagens, sabores inusitados e encontros humanos, leva para sua atuação a curiosidade, o afeto e a coragem de inovar. Sua trajetória transita entre o ensino híbrido, o mundo *onlife* e a formação de professores para contextos contemporâneos de aprendizagem.

Lays Cherobim Parolin

Bióloga e especialista em Conservação da Natureza e Educação Ambiental pela PUCPR. Mestra em Biologia Animal, com ênfase em Ecologia e Comportamento pela Unesp. Doutora pelo mesmo programa, com período de sanduíche na Texas AM University. Faz parte do CrEAre e é coordenadora da área de Desenvolvimento de Produtos da PUCPR, setor responsável pela mudança ou criação de matrizes curriculares de Graduação.

Marilene Lopes de Menezes

Graduada em Secretariado Executivo e especialista em Gestão pela PUCPR. Atua na PUCPR desde 2011 e exerce a função de Analista de Projetos Educacionais Pleno. Desenvolve atividades na área administrativa e operacional de iniciativas de formação docente e projetos educacionais vinculados ao CrEAre, contribuindo para o planejamento, a articulação de processos e o suporte às ações institucionais. Com destaque ao seu olhar atento à organização, à colaboração entre equipes e ao cuidado na condução das atividades acadêmicas e educacionais.

Neoli Lucyszyn Suckow

Doutora em Processos Biotecnológicos e Mestra em Tecnologia de Alimentos pela UFPR. É professora do curso de Licenciatura em Química na PUCPR e membro do CrEAre. Desenvolve projetos de sustentabilidade voltados ao aproveitamento de resíduos agroindustriais e, na área de educação, pesquisas direcionadas à elaboração de materiais didáticos para o ensino de Química, com foco em metodologias ativas no Ensino Superior.

Rosane de Mello Santo Nicola

Doutora e mestra em Educação pela PUCPR. Graduada em Letras pela UFPR. Professora do curso de Letras da PUCPR desde 2001, foi uma das fundadoras do CrEAre, atuando na formação continuada de professores de Graduação e na elaboração de currículos por competência. É membro do NDE do curso de Letras e já exerceu funções como editora-chefe da Editora Universitária Champagnat, coordenadora do Eixo de Língua Portuguesa da Escola de Educação e Humanidades e líder da Linha de Percursos Formativos no CrEAre. Atualmente, desenvolve projetos institucionais pelo CrEAre. Pesquisa organização curricular por competências, gêneros textuais e revisão de textos, além de atuar na formação de professores. Coordena a Pós-Graduação em Desenvolvimento Editorial Multimídia da PUCPR.

Thabata Cristy Zermiani

Doutora em Políticas Públicas pela UFPR. Professora adjunta do curso de Odontologia da Escola de Medicina e Ciências da Vida da PUCPR e do Departamento de Saúde Coletiva do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. É professora do Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAUDE) ofertado em rede nacional pela Fiocruz/Abrasco. É membro do CrEAre desde 2020, desenvolvendo atividades relacionadas à educação em saúde e à formação docente.

Vânia Aparecida Terra

Farmacêutica-bioquímica, doutora na área da Saúde e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. Professora e coordenadora do NEP do Câmpus Londrina da PUCPR, atuando no curso de Medicina e em ações institucionais voltadas à formação docente e à inovação pedagógica no Ensino Superior. Desenvolve pesquisas e práticas pedagógicas voltadas à formação por competências, com ênfase na dimensão do saber-ser, avaliação da aprendizagem, metodologias ativas e práticas reflexivas no Ensino Superior. Coordena e integra projetos relacionados ao desenvolvimento de recursos atitudinais e humanos na formação universitária, articulando ensino, pesquisa e formação docente em contextos interdisciplinares.

Vidal Martins

Doutor em Informática pela Universidade de Nantes, mestre em Informática pela PUCPR e graduado em Processamento de Dados pela UFPR. Participou do Programa de formação de Lideranças Universitárias da UFSC, Instituto de Gestão e Liderança Universitária e do Programa de Gestão Avançada promovido pela Fundação Dom Cabral em parceria com o INSEAD. Atualmente é professor titular e vice-reitor da PUCPR, onde também exerceu as funções de pró-reitor de Graduação, decano da Escola Politécnica, diretor de educação continuada, editor-chefe da Editora Universitária Champagnat e coordenador dos cursos de Bacharelado em Ciência da Computação, Tecnologia em Jogos Digitais e Sequencial em Redes de Computadores.

William Franco da Silva

Mestre em Química pela UFPR e licenciado em Química pela PUCPR. É professor assistente de ensino da PUCPR, onde coordena a área de Percursos Formativos do CrEAre, acompanhando as matrizes por competências dos cursos de Graduação presencial e EaD da instituição. Também atua em projetos de inovação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Educacional e compõe o NEP da Escola de Educação e Humanidades.

