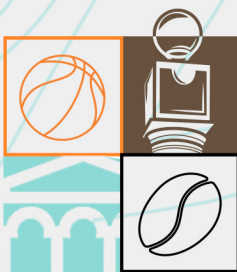


7º Encontro de Extensão da
Ab RUEM
UniFACEF - Franca, SP
6 a 8 de outubro de 2025



Organizadores

Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Flávia Haddad França
Marinês Santana Justo Smith
José Alfredo de Pádua Guerra
Juliene Rezende Cunha
Evandro Salvador Alves Oliveira

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SABERES
COMPARTILHADOS: universidade e comunidade
na construção da inovação social**



MELISSA FRANCHINI CAVALCANTI BANDOS

FLÁVIA HADDAD FRANÇA

MARINÊS SANTANA JUSTO SMITH

JOSÉ ALFREDO DE PÁDUA GUERRA

JULIENE REZENDE CUNHA

EVANDRO SALVADOR ALVES OLIVEIRA

Organizadores

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SABERES COMPARTILHADOS:
universidade e comunidade na construção da inovação social.

Franca

Uni-FACEF

2025

© 2025 dos autores

Direitos de publicação

Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca

E96 Extensão Universitária e Saberes Compartilhados

Extensão Universitária e Saberes Compartilhados: universidade e comunidade na construção da inovação social. / Organizadores: Melissa Franchini Cavalcanti Bandos, et al. – Franca: Centro Universitário Municipal de Franca, 2025. 130p. il.

ISBN 978-65-88771-83-9

DOI 10.29327/5663212

1.Extensão universitária. 2.Universidade e comunidade.
3.Inovação social. I.T.

CDD 378.103

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 INTEGRAÇÃO ENSINO, SAÚDE E COMUNIDADE: a extensão universitária no curso de Medicina	8
Livia Maria Lopes Gazaffi	
Ana Carolina Garcia Braz	
Valéria Beghelli Ferreira	
Talita Fernanda Soares Freitas Andrade	
2 A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: um caminho para a transformação social.	21
Erika Kaneta Ferri	
Leila Cristina Konradt-Moraes	
Everton Ferreira Lemos	
Islene França de Assunção	
3 PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRINCAR NO CAMPUS PARA UMA PRÁXIS LUDO PEDAGÓGICA, NO CONTEXTO DA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - CAMPUS MATA NORTE	30
Maria de Fátima Gomes da Silva	
Winnie Gomes da Silva Barros	
Mauricélia Firmino de Santana Silva	
Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues	
4 TROCAS QUE TRANSFORMAM: feiras de sementes como espaços de diálogo entre saberes tradicionais e inovação social	42
Thâmara Figueiredo Menezes Cavalcanti	
Janisson Bispo Lino	
Cleiton Vasconcelos Vieira	
Eduardo Salomão Soares Filho	
Priscila Pixoline Eiras	
Cláudia Pombo Sudré	
Rosana Rodrigues	
5 DA PREVISÃO À AÇÃO: o papel do projeto de extensão “tempo e clima” para a sustentabilidade comunitária na região de Mineiros-GO	52
Andrisley Joaquim da Silva	
Ricardo Gava	
Elizeu Bezerra da Silva	
Evandro Salvador Alves de Oliveira	
Juliene Rezende Cunha	
Diego Oliveira Ribeiros	
Glicélia Pereira Silva	
Daniel Resende Freitas	

6 COM AS MÃOS SE FAZ ESCOLA: afetos, silêncios e descobertas na formação em libras no município de Monte do Carmo, Tocantins	60
Kyldes Batista Vicente	
Maiquel Krutzmann	
Maria Pilar Basso Teixeira de Medeiros	
Marinalva do Rego Barros Silva	
Vitória Libni Macêdo Costa	
7 ALFABETIZAÇÃO, CIDADANIA E ESPERANÇA NO PROJETO DE EXTENSÃO ALFAGARIS	72
Sandra Nivia Soares de Oliveira	
Taíse Bonfim de Jesus	
Maurícia da Paixão Santos Oliveira	
Adrielle Siqueira Machado	
José Fernando Andrade Costa	
8 BASTIDORES DA ORGANIZAÇÃO DA OPERAÇÃO RONDON PARANÁ 2025	84
Mariana Balmant da Silva	
Yara Cristina da Silva	
Rui Gonçalves Marques Elias	
José Antônio Marcelino	
Daniele Renei Botão	
9 A CARPOTECA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA COMO APORTE DIDÁTICO NO ESTUDO DE FRUTOS DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.	93
Matheus Vêras Diniz	
Ágda Franciane Ricardo Silva Maciel	
José Iranildo	
10 PRÉ ENEM NA UNEAL: a experiência do CPOP física show em Maceió	108
Lucy Márcia Dos Santos Simplicio	
Sanadia Gama dos Santos	
Janesmar Camilo de Mendonça Cavalcanti	
11 EMPRESAS JUNIORES COMO ESPAÇO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: relato do SPJovem - transformando direitos em inovação social (Unesp/Proec)	116
Maria Eugênia Porém	
Raphael Amador Matos	
Amanda Mendes dos Anjos	
Raul Borges Guimarães	
Antonio Cezar Leal	

APRESENTAÇÃO

A extensão universitária, consagrada constitucionalmente como um dos pilares do ensino superior brasileiro, ao lado do ensino e da pesquisa, é um espaço essencial de diálogo entre universidade e sociedade. Ao reconhecer e valorizar este pilar, o presente e-book, intitulado **“Extensão Universitária e Saberes Compartilhados: universidade e comunidade na construção da inovação social”**, reforça a relevância da extensão na vida acadêmica e na formação integral dos estudantes, bem como na promoção de transformações sociais significativas em distintos territórios.

Este volume reúne 11 textos produzidos por docentes, pesquisadores e extensionistas de Universidades Estaduais e Municipais filiadas à Associação Brasileira de Reitores e Reitoras das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM, evidenciando a pluralidade de experiências e o compromisso das instituições com a construção coletiva do conhecimento. A publicação é lançada no contexto do 7º Encontro de Extensão da ABRUEM, realizado entre 06 e 08 de outubro de 2025, sob promoção da Câmara de Extensão da ABRUEM e com coordenação do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), instituição sede desta edição do evento. Mais que um marco acadêmico, este Encontro reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, traduzida nas múltiplas práticas que dão corpo às ações extensionistas aqui apresentadas.

Ao difundir essas experiências, o e-book contribui para a consolidação da extensão como dimensão formativa, transformadora e socialmente referenciada, reforçando seu papel no fortalecimento da cidadania, da inovação social e do desenvolvimento regional.

Cada capítulo revela, em sua singularidade, a força da extensão universitária como prática transformadora. São experiências que, em diferentes territórios, traduzem o tema deste e-book em ações concretas, reafirmando o compromisso das universidades com a sociedade.

1. **INTEGRAÇÃO ENSINO, SAÚDE E COMUNIDADE:** a extensão universitária no curso de Medicina. Capítulo desenvolvido pelo Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), relata a experiência da Unidade Curricular de Extensão em Medicina, evidenciando a integração ensino-serviço-comunidade e a formação de médicos alinhada às demandas do SUS.
2. **A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL:** um caminho para a transformação social. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), analisa o processo de curricularização da extensão na UEMS, destacando avanços normativos, experiências institucionais e o impacto junto a comunidades indígenas, quilombolas e rurais.
3. **PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRINCAR NO CAMPUS:** uma práxis ludo-pedagógica, no contexto da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Capítulo desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UPE), apresenta ações lúdicas voltadas à formação de licenciandos e professores da educação básica, fortalecendo a integração entre ensino e práticas culturais do brincar.
4. **TROCAS QUE TRANSFORMAM:** feiras de sementes como espaços de diálogo entre saberes tradicionais e inovação social. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), mostra como feiras itinerantes de sementes fortalecem a agricultura familiar, a agrobiodiversidade e a valorização dos saberes tradicionais.
5. **DA PREVISÃO À AÇÃO:** o papel do projeto de extensão “Tempo e Clima” para a sustentabilidade comunitária na região de Mineiros-GO. Capítulo desenvolvido pelo Centro

Universitário de Mineiros (UNIFIMES), relata a experiência de monitoramento climático participativo, articulando ciência e comunidade em prol da sustentabilidade regional.

6. COMAS MÃOS SE FAZ ESCOLA: afetos, silêncios e descobertas na formação em Libras no município de Monte do Carmo, Tocantins. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), discute o processo formativo em Libras como prática extensionista, associando educação bilíngue de surdos, cultura local e inclusão social.

7. ALFABETIZAÇÃO, CIDADANIA E ESPERANÇA NO PROJETO DE EXTENSÃO ALFAGARIS. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), apresenta práticas extensionistas voltadas à alfabetização de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, promovendo cidadania e inclusão.

8. BASTIDORES DA ORGANIZAÇÃO DA OPERAÇÃO RONDON PARANÁ 2025. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), revela a experiência formativa da organização da Operação Rondon, destacando os desafios logísticos e pedagógicos da ação extensionista.

9. A CARPOTECA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA COMO APORTE DIDÁTICO NO ESTUDO DE FRUTOS DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), explora o papel de uma carpoteca universitária como recurso pedagógico e extensionista no estudo da biodiversidade regional.

10. PRÉ-ENEM NA UNEAL: a experiência do CPOP Física Show em Maceió. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), relata projeto de preparação para o ENEM que alia divulgação científica, práticas extensionistas e compromisso social.

11. EMPRESAS JÚNIORAS COMO ESPAÇO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: relato do SP Jovem – transformando direitos em inovação social. Capítulo desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ProEC), analisa o papel das empresas júnioras na formação empreendedora e cidadã dos estudantes, destacando o projeto SPJovem como inovação social.

A coletânea aqui apresentada reafirma que a extensão universitária, para além de cumprir uma função acadêmica, constitui-se como prática transformadora e estratégica para a sociedade brasileira. Os 11 capítulos reunidos neste volume mostram, cada um a seu modo, a potência da extensão quando articulada ao ensino e à pesquisa, e revelam que os saberes compartilhados entre universidade e comunidade geram inovação social, fortalecem políticas públicas e contribuem para a cidadania ativa.

As experiências descritas percorrem campos diversos: da formação em saúde no interior paulista à alfabetização cidadã na Bahia; da ludicidade pedagógica em Pernambuco ao resgate da agrobiodiversidade no Rio de Janeiro; da inclusão em Libras no Tocantins ao monitoramento climático em Goiás; da preparação de jovens para o ENEM em Alagoas ao protagonismo de empresas júnioras em São Paulo; passando ainda pela força mobilizadora da Operação Rondon no Paraná e pelo caráter didático-científico da carpoteca no semiárido paraibano. Cada iniciativa traz consigo marcas identitárias regionais, mas, ao mesmo tempo, apresenta soluções e metodologias com potencial de extrapolação para outros territórios. Essa diversidade de práticas confirma que, embora inseridas em realidades sociais, culturais e geográficas distintas, as universidades estaduais e municipais compartilham um compromisso comum: o de produzir conhecimento socialmente referenciado, orientado pelo diálogo com as comunidades e pela busca de alternativas criativas para o desenvolvimento sustentável. Assim, o que se realiza em Franca, em Mineiros, em Nazaré da Mata, no interior fluminense, em Monte

do Carmo, em Mato Grosso do Sul, em Paraíba, no interior de São Paulo ou em Maceió, pode inspirar políticas, projetos e metodologias a serem adaptadas em outros contextos do país.

Ao reunir essas experiências no âmbito do 7º Encontro de Extensão da ABRUEM, promovido pela Câmara de Extensão e coordenado pelo Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), este e-book cumpre a função de difundir práticas e fomentar redes de colaboração. Trata-se de um convite para que novas parcerias interinstitucionais se formem, para que o conhecimento acadêmico continue a ser fertilizado pela sabedoria popular e comunitária, e para que a extensão se consolide cada vez mais como espaço de inovação social, transformação regional e integração nacional, em consonância e alinhado ao compromisso do Mestrado em Desenvolvimento Regional desta IES — instituição anfitriã do 7º Encontro — com a produção científica aplicada, o fortalecimento das políticas públicas e o diálogo constante entre universidade e sociedade.

Dessa forma, esta obra não se encerra em si mesma, mas projeta possibilidades. Ao registrar e compartilhar experiências, abre caminhos para que diferentes regiões do Brasil se reconheçam em suas potencialidades e aprendam umas com as outras, ampliando o alcance da extensão universitária como força coletiva de construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Como integrantes do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR) do Uni-FACEF, temos a honra de apresentar esta obra, que reafirma a relevância da extensão articulada à pesquisa, ampliando seu impacto formativo e social. Registramos, ainda, a valiosa participação dos bolsistas/CAPES do PPGDR na organização deste e-book, cuja colaboração evidencia o caráter coletivo e transformador da experiência acadêmica.

Franca, outubro de 2025

**Profa. Dra. Marinês Santana Justo Smith – Coordenadora da Pós-Graduação Stricto
Sensu – Mestrado em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF**

**Profa. Ma. Flávia Haddad França - Coordenadora de Extensão
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF**



INTEGRAÇÃO ENSINO, SAÚDE E COMUNIDADE: a extensão universitária no curso de Medicina

Lívia Maria Lopes Gazaffi

<https://orcid.org/0000-0002-5775-305X>

Ana Carolina Garcia Braz

<https://orcid.org/0000-0001-5165-3667>

Valéria Beghelli Ferreira

<https://orcid.org/0000-0003-3503-0667>

Talita Fernanda Soares Freitas Andrade

<https://orcid.org/0009-0007-5095-3618>

1 Introdução

Este capítulo trata-se de um relato de experiência em que apresenta e discute as atividades da Unidade Curricular de Extensão - Interação em Saúde e Comunidade (UCE-IESC) do Departamento de Medicina do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF) durante o ano de 2025.

A extensão universitária constitui um dos pilares do ensino superior brasileiro, ao lado do ensino e da pesquisa, representando o elo entre a universidade e a sociedade. No campo da saúde, especialmente na formação médica, a integração entre ensino, serviços de saúde e comunidade assume papel fundamental para a consolidação de uma prática acadêmica transformadora, já que a formação médica enfrenta diversos desafios, especialmente na preparação dos estudantes para atuar na Atenção Primária à Saúde (APS). A integração entre ensino, serviço e comunidade tem se mostrado uma abordagem eficaz para superar essas dificuldades, promovendo uma formação mais humanizada e crítica dos futuros profissionais médicos (Moura et al., 2020).

Com a Resolução nº 7/2018 do Ministério da Educação, tornou-se obrigatória a curricularização da extensão em, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos de graduação, consolidando seu papel na formação universitária (Brasil, 2018).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) já previa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo estruturante (Brasil, 2014). Arelado a esse cenário a pandemia de COVID-19 reforçou ainda mais a importância da integração ensino-saúde-comunidade, ao revelar vulnerabilidades sociais, desafios no acesso à saúde e à informação, e a necessidade de novas estratégias de aproximação com a comunidade, inclusive por meios digitais (Costa et al., 2021).

A concepção de extensão universitária no Brasil foi influenciada pelas ideias freireanas de educação dialógica, em que o conhecimento se constrói na interação com a realidade

vivida pelos sujeitos (Freire, 1996). Para tanto, a Política Nacional de Extensão Universitária, consolidada em 2012 pelo FORPROEX e reafirmada em 2020, defende a extensão como prática acadêmica interdisciplinar, transformadora e vinculada às demandas sociais (FORPROEX, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Medicina (2014) orientam que a formação seja voltada às necessidades sociais de saúde, integrando os estudantes ao SUS desde os primeiros anos (Brasil, 2014). Complementando, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS, 2018) também reforça a necessidade de articulação entre ensino e serviços, valorizando a prática em cenários reais (Brasil, 2018b).

Neste contexto, o SUS, especialmente por meio da APS com modelo de atenção vigente pela Estratégia Saúde da Família (ESF), constitui o espaço privilegiado dessa integração, ao permitir contato direto com realidades epidemiológicas, sociais e culturais, além de estimular o trabalho interprofissional (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Importante esclarecer que diversas estratégias têm sido adotadas para consolidar a integração ensino-saúde-comunidade, tendo o programa PET-Saúde/Interprofissionalidade (2018-2020) uma representação de um marco importante ao fomentar experiências de educação interprofissional nos serviços de saúde (Fernandes et al., 2019).

Além disso, ligas acadêmicas e projetos de extensão desenvolvem atividades educativas em diversos cenários, por exemplo em escolas, associações comunitárias e unidades básicas de saúde. Essas iniciativas abordam temas como o fortalecimento do SUS, saúde materno-infantil, hábitos saudáveis, prevenção de doenças crônicas, prevenção Infecção sexualmente transmissíveis, práticas de sexo seguro para adolescentes, imunização, saúde do idoso, cuidado da dor crônica, saúde mental, comunicação não violenta, prevenção de bullying, prevenção de violências, entre outras.

Para Almeida et al. (2022), experiências de universidades públicas e comunitárias demonstram que a inserção precoce dos estudantes no SUS fortalece vínculos com as comunidades, amplia a compreensão dos determinantes sociais da saúde e estimula a produção científica voltada para a realidade local.

Neste sentido, diante deste contexto o presente capítulo tem como objetivo relatar a importância da extensão curricular para a formação dos alunos do curso de Medicina e a aproximação com a prática médica inseridos nas Redes de Atenção à Saúde (RAS) do SUS.

2 Unidade Curricular de Extensão - Interação em Saúde e Comunidade (UCE-IESC) do departamento de medicina do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF)

O município de Franca está situado no interior do estado de São Paulo com cerca de 364 mil habitantes estimados em 2024, apresenta densidade demográfica de aproximadamente 582 habitantes por km², em uma área de 605,7 km². Registrou um índice de desenvolvimento humano (IDHM) de 0,780 em 2010, e um índice de Gini de 0,46, apontando níveis moderados

de desigualdade. Em termos de saúde pública, a cidade ostenta indicadores de destaque: a mortalidade infantil ficou em 11,3 óbitos por mil nascidos vivos em 2023 (IBGE, 2025).

Franca pertence à Rede Regional de Atenção à Saúde (RRAS) 13, que se localiza na Macrorregião Nordeste do estado de São Paulo e é composta pelos Departamentos Regionais de Saúde (DRS) de Araraquara, Barretos, Franca e Ribeirão Preto, com 90 municípios agregados em 12 Regiões de Saúde, abrangendo uma população de cerca de 3.512.254 habitantes (São Paulo, 2018).

A população de abrangência do DRS VIII de Franca, contemplando 22 municípios, é de aproximadamente 712.713 habitantes, sendo este número composto pelas populações das três regiões de saúde que formam o DRS: Alta Anhanguera, Alta Mogiana e Três Colinas (TCU/2018)

Em relação município de Franca a Rede de Atenção à Saúde (RAS) está organizada de forma a garantir a integralidade do cuidado, articulando os diferentes níveis de atenção em conformidade com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). O município dispõe de uma rede de Atenção Primária à Saúde (APS) composta por Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Estratégias de Saúde da Família (ESF), que atuam como porta de entrada preferencial para os usuários, favorecendo o vínculo e a longitudinalidade do cuidado. Além disso, Franca conta com serviços de média e alta complexidade, incluindo Unidades de Pronto Atendimento (UPA), hospitais gerais e serviços especializados, que complementam a resolutividade da APS. A articulação entre esses pontos de atenção é coordenada pela gestão municipal, com apoio dos instrumentos de regulação e protocolos clínicos, buscando reduzir a fragmentação do cuidado. Essa estrutura possibilita, ainda, a integração ensino-serviço, permitindo que estudantes de graduação em saúde vivenciem a prática em diferentes cenários da rede, fortalecendo tanto a formação profissional quanto a qualidade da assistência prestada à população.

Em relação a formação médica, Franca iniciou o primeiro curso em 2012 na Universidade de Franca (UNIFRAN) e em 2015 no Uni-FACEF. Como a legislação preconiza, a curricularização deve abranger 10% das atividades, por meio de atividades na comunidade (BRASIL, 2018) e desde 2015, o curso de medicina do Uni-FACEF, tem em seu projeto político pedagógico a UCE-IESC do primeiro ao oitavo semestre, tendo como público alvo as populações: adulto, idosos, crianças, gestantes, adolescentes, estudantes, pessoas com diabetes, hipertensão, transtornos mentais tuberculose, hanseníase, doenças hemolíticas, crianças em situação de vulnerabilidade, dentre outras.

Os estudantes são divididos em subgrupos, sendo composto de seis a oito estudantes e um professor. As atividades são planejadas conforme a metodologia da problematização.

A Pedagogia da Problematização é uma metodologia que foi expressa graficamente por Charles Maguerez como “Método do Arco” (Berbel, 1999) e supõe uma concepção do ato do conhecimento através da investigação direta da realidade.

Portanto, as atividades da UCE - IESC, não possuem um caso pré-estabelecido, mas sim pressupõe que junto ao professor seja identificado as necessidades e problemas do território.

Para a realização da metodologia de problematização, é necessário seguir os passos:

- 1º passo: Observar a realidade social.
- 2º passo: Definição dos pontos-Chave/problemas a serem estudados para posterior intervenção
- 3º passo: Teorização dos pontos-chave
- 4º passo: Levantamento de hipóteses para solucionar o problema em investigação
- 5º passo: Aplicação à Realidade

Completa-se, assim, a metodologia que utiliza o Arco de Maguerez, com o sentido especial de fazer com que os estudantes exercitem a relação prática-teoria-prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social local.

Portanto, no decorrer deste capítulo, será apresentado as propostas, discussões e atividades dos eixos teóricos estruturantes, cenários, habilidades e atitudes que os estudantes adquirem ao longo do curso na UCE-IESC. Importante destacar que a construção deste capítulo foi realizada pelas professoras coordenadoras de cada semestre e autoras do mesmo.

3 Propostas, Discussões e Atividades dos Eixos Teóricos Estruturantes da UCE-IESC

A UCE - IESC é considerada uma unidade curricular transversal do primeiro ao oitavo semestre no curso de Medicina do Uni-FACEF e viabiliza precocemente o contato dos estudantes com atividades de atenção à saúde na comunidade, possibilitando conhecer o SUS, as Unidades Básicas de Saúde (UBS), Estratégia de Saúde da Família (ESF), Unidades Pronto Atendimento (UPA) e/ou serviços especializados (SE) que compõem a RAS. Tal contato permite a observação, interação e participação no processo de trabalho da equipe de saúde de forma interprofissional, além de entender e analisar como está sendo estruturado o atendimento em relação às necessidades sociais e de saúde.

A estrutura curricular dos semestres iniciais do curso possibilita uma imersão progressiva dos estudantes em cenários diversificados de aprendizagem, combinando bases teóricas e experiências práticas. Há uma entrada de 80 estudantes por ano e as atividades acontecem em grupos menos de aproximadamente 8 estudantes por grupo. Participam das atividades 12 docentes, sendo que 73% destes docentes possuem a titulação de doutorado, a maioria é enfermeira e também há docentes com formação em medicina, psicologia, biomedicina, nutrição, farmácia e biologia, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem seja construído a partir de múltiplos olhares sobre a saúde. Essa abordagem amplia a compreensão dos estudantes acerca da complexidade do cuidado, favorecendo a troca de saberes e estimula a construção de competências colaborativas desde os primeiros contatos com a universidade. O trabalho interprofissional aplicado à docência universitária, portanto, fortalece a formação crítica e reflexiva, na medida em que prepara futuros profissionais para atuar em equipes multiprofissionais no SUS, valorizando a integralidade do cuidado e a articulação entre

diferentes áreas do conhecimento.

No primeiro semestre, os conteúdos abordam a história da saúde pública, os princípios e diretrizes do SUS, a APS, a territorialização e os determinantes sociais da saúde, com ênfase em vulnerabilidade, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à Agenda 2030. Essa base conceitual é vivenciada em cenários como território pertencente às unidades básicas de saúde, escolas, centros de convivência, igrejas e domicílios, o que favorece a aproximação precoce com a realidade comunitária. Nesse processo, o estudante é estimulado a desenvolver habilidades de comunicação, elaboração de questionários, entrevistas, aplicação da anamnese, utilização de ferramentas digitais, bem como a prática de registros clínicos. Além disso, destaca-se a valorização da ética médica, da relação médico-paciente e do trabalho interprofissional como eixos estruturantes da formação (Peduzzi, 2013; Ceccim; Feuerwerker, 2004).

No segundo semestre, a proposta pedagógica avança para a consolidação de práticas voltadas à humanização, às RAS e aos modelos assistenciais direcionados às condições crônicas, associando a vigilância em saúde à educação em saúde. O campo de prática amplia-se, incorporando a Secretaria Municipal de Saúde, unidades de referência especializadas e espaços comunitários. Esse alargamento do território de aprendizagem reforça o caráter interprofissional e interdisciplinar da formação, permitindo ao estudante o exercício de habilidades como a comunicação empática e assertiva, o uso de sistemas de informação em saúde (e-SUS, SIGS), a análise de indicadores epidemiológicos, a construção de itinerários terapêuticos e a aplicação de instrumentos de avaliação de risco. Complementarmente, a realização de visitas técnicas, grupos comunitários e procedimentos clínicos básicos fortalece a integração entre teoria e prática, estimulando a autonomia e a corresponsabilização no cuidado em saúde (Frenk et al., 2010; Barr, 2002).

Em continuidade à proposta da UCE IESC, o terceiro semestre é permeado por atividades teórico-práticas voltadas à prevenção de doenças e promoção da saúde da criança e do adolescente no contexto da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança e da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Adolescente, tendo como cenário de práticas os pontos da RAS do município voltados a esse público. As atividades de educação em saúde realizadas nesses cenários são voltadas a orientar pais, cuidadores e educadores sobre Prevenção de Acidentes na Infância, Cuidados com o Recém-nascido, Manobras de Desengasgo, Prevenção de Obesidade Infantil, Prevenção de Dengue, Prevenção de Doenças Respiratórias, Promoção ao Aleitamento Materno, dentre outras temáticas. São desenvolvidas atividades práticas intersetoriais em parceria com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação no contexto do Programa Saúde na Escola (PSE) por meio de ações de educação em saúde para crianças e adolescentes sobre temáticas relacionadas à promoção do crescimento e desenvolvimento saudáveis na infância e adolescência (antropometria, saúde bucal, acuidade visual, saúde sexual e reprodutiva, higiene corporal, dignidade íntima, prevenção de gravidez precoce e infecções sexualmente transmissíveis, dentre outros temas), em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (agenda 2030), por se relacionarem direta e

indiretamente à prevenção da mortalidade infantil e promoção de saúde e bem estar.

Durante o quarto semestre são desenvolvidas atividades teórico-práticas no contexto da Saúde da Mulher com base na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Mulheres, por meio da realização de ações de prevenção de doenças e de promoção de saúde em todas as suas fases do ciclo de vida das mulheres, contemplando desde o período reprodutivo, gestacional, puerperal, climatério e menopausa.

Tais atividades permeiam também o contexto da APS desde a realização de grupos educativos com enfoque na promoção ao Aleitamento Materno, na importância da realização dos exames preventivos, como a coleta de Papanicolau e a mamografia, seguindo as recomendações do Ministério da Saúde. São desenvolvidas atividades de educação em saúde em grupos de gestantes nas próprias unidades de saúde, bem como em equipamentos sociais do território, como igrejas e centros comunitários. São discutidas e trabalhadas a partir de metodologias ativas, temáticas relevantes à saúde da gestante e do recém-nascido, como tipos de parto, cuidados no puerpério, planejamento reprodutivo, hábitos saudáveis na gestação, sinais de alarme e trabalho de parto, cuidados com o recém-nascido. São realizadas também atividades voltadas a prevenção ao câncer ginecológico, mama e colo uterino, além de orientações sobre o funcionamento da Linha de Cuidado ao paciente oncológico, como encaminhamento oportuno quando rastreada e diagnosticada a paciente.

Dando continuidade a este contexto, dentro da proposta de integração com a comunidade prevista pela Unidade Curricular de Extensão – UCE/IESC, no quinto e sexto semestre a proposta é ir além e ampliar o conhecimento do SUS, contemplando as políticas públicas e as RAS voltadas para a Saúde Mental, Política Nacional sobre Drogas, Saúde da Pessoa Idosa e o contexto do manejo da Dor e Reabilitação.

O tema da Saúde mental vem ao encontro ao fortalecimento do conhecimento e aprendizado preconizados nas diretrizes curriculares dos cursos de saúde que buscam entender que a atenção à Saúde Mental Coletiva se apresenta como um dos pontos importantes a serem desenvolvidos para promover a efetividade do cuidado em saúde e da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que contam com importantes dispositivos de atenção e estratégias que buscam resgatar a cidadania, a singularização e inserção do sujeito na comunidade, numa alternativa ao modelo manicomial (Brasil, 2011).

Segundo a Política Nacional de Saúde Mental as intervenções devem possibilitar a modificação e qualificação das condições e modos de vida, orientando-se pela produção de vida e de saúde, e não se restringindo à cura de doenças. As intervenções em saúde mental são construídas no cotidiano dos encontros entre profissionais e usuários, em que ambos criam novas ferramentas e estratégias para compartilhar e construir juntos o cuidado em saúde (Brasil, 2005).

Além disso, de acordo com as legislações vigentes e as políticas públicas implantadas, as ações devem potencializar a intersetorialidade como uma das estratégias necessárias para este cuidado. Para tanto, o Ministério da Saúde vem preconizando, por meios de Decretos e

Portarias, a criação de dispositivos assistenciais, componentes da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) como os Centros de Atenção Psicossociais (CAPS), Residências Terapêuticas, equipes de Saúde da Família, Consultório na rua entre outros, necessários para constituir e fortalecer a rede de saúde mental possibilitando a atenção psicossocial aos pacientes com transtornos mentais na busca de melhor qualidade de vida (Brasil, 2011).

Neste sentido, inserir precocemente o estudante de medicina nestes cenários, é fundamental para que efetive a formação de profissionais conscientes de sua responsabilidade em fortalecer uma rede de proteção com planejamento e acompanhamento intersetorial, responsabilização compartilhada para auxiliar no rompimento com a lógica do encaminhamento e da não responsabilização pós-referenciada e, acima de tudo propiciar a potencialização do cuidado a partir de uma abordagem integral, diminuindo o preconceito e a segregação da loucura.

Dentre as atividades realizadas pelos estudantes, estão as discussões teóricas sobre o contexto da saúde mental, adoecimento emocional, cuidado integral da pessoa com transtorno mental, uso abusivo ou dependente de crack, álcool e outras drogas, manejo do cuidado com família, cuidadores e/ou rede de apoio, e discussão dos elementos que compõem a Política Nacional de Saúde Mental, Clínica Ampliada e Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

Na imersão no território e equipamentos da RAPS, como Hospital Psiquiátrico, CAPS, Consultório na Rua, Unidades de Saúde da Família, Comunidades Terapêuticas, Residências Terapêuticas, escolas, Centros comunitários, os estudantes realizam diversas atividades que promovem o aprendizado e a contribuição para as equipes no manejo e cuidado em saúde mental.

Outro aspecto importante a ser destacado é que os estudantes, também, identificam as patologias mais prevalentes na APS e promovem atividades de educação em saúde, na comunidade, com jovens e adultos voltadas para o manejo e cuidado dos transtornos mentais comuns, prevenção ao uso abusivo e dependente de crack, álcool e outras drogas, farmacologia dos psicotrópicos, uso correto e responsável da medicação; realizam visitas domiciliares com foco em famílias que apresentam adoecimento emocional, colaboram com as equipes de Estratégia de Saúde da Família na discussão e construção do Projeto Terapêutico Singular (PTS) da pessoa com adoecimento mental; contribuem com a equipe no manejo das emergências psiquiátricas, integrando o aprendizado das práticas desenvolvidas academicamente, entre outras, e sempre encerrando as atividades com uma reflexão crítica e fechamento sobre a compreensão das ações realizadas.

Outra abordagem da UCE/IESC do quinto e sexto semestre diz respeito a saúde da pessoa idosa. Neste contexto a Unidade de Extensão Interação em Saúde na Comunidade também preconiza atividades acadêmicas que visam o conhecimento da rede de proteção ao Idoso e seus dispositivos de cuidado, tanto no âmbito da saúde, quanto no âmbito da assistência social.

A Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI) visa promover a autonomia, independência e envelhecimento saudável dos cidadãos com 60 anos ou mais, oferecendo

atenção integral à saúde por meio do SUS. Seus objetivos focam na manutenção da capacidade funcional (habilidades físicas e mentais para a vida independente) como um indicador essencial, incentivando o cuidado centrado na pessoa e na saúde, promovendo ações que incluem prevenção, promoção, proteção e recuperação (Brasil, 2006).

Para tanto os estudantes realizam atividades em diversos cenários. Dentre as várias atividades desenvolvidas, além da continuidade do contato com as Unidades Básicas de Saúde, o destaque neste contexto do idoso vão para atividades de atendimento à pessoa idosa, visitas domiciliares para a realização da avaliação global do idoso, grupos educativos, na comunidade, para discutir o ageismo, promoção do envelhecimento saudável, prevenção de agravos, orientação ao cuidado das enfermidades mais prevalentes nesta faixa etária, riscos de quedas, orientação do cuidado frente ao adoecimento mental e demencial, atividades com cuidadores informais, familiares e redes de apoio, dentre outras.

Estas atividades aconteceram em vários cenários e equipamentos que compõem a rede de atenção e proteção a pessoa idosa, intersetorial (saúde e social) como os Centros de Convivência do Idoso (CCI), Centros-dia; Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPIs); Residências terapêuticas (RT); Visitas domiciliares e outros.

Segundo Fukushima e Vidal (2014), a dor é uma queixa frequente na população mundial, sendo responsável por aproximadamente 78% dos atendimentos em unidades de emergência. Segundo os autores, quando não tratada, a dor aguda pode desencadear alterações plásticas no sistema nervoso, expondo o paciente ao risco de desenvolver dor crônica.

Neste contexto, os estudantes realizam atividades que contemplam estas propostas conhecendo o manejo da dor crônica em cenários como Centro Especializado de Reabilitação; Hospital do Câncer e unidades básicas de saúde, desenvolvendo atividades educativas que promovam conhecimentos para que os pacientes compreendam seu processo de dor e possam discutir sobre o seu autogerenciamento contínuo e eficaz, encorajando o autocuidado, tranquilizando e orientando sobre sua condição e sobre seguir o tratamento preconizado de forma correta, além de discutir sobre os aspectos psicossociais inseridos neste contexto.

O contato com a comunidade nestes diversos cenários possibilita ao estudante de medicina, não somente, o conhecimento sobre as políticas públicas de saúde e social, a rede de atenção e os equipamentos que compõem o SUS, mas possibilita o desenvolvimento de habilidades, amadurecimento pessoal e profissional e contribui para que a educação médica tenha como foco a pessoa humana de forma integral, inserida em seu contexto social e comunitário, e para que fortaleça uma formação mais humana, reflexiva e transformadora.

No sétimo e oitavo semestres os estudantes já amadureceram diversos aspectos no âmbito acadêmico e pessoal e com isso vai acontecendo uma imersão progressiva em cenários diversificados, combinando e ampliando o aprofundamento teórico com as atividades práticas.

Nestes semestres os estudantes abordam temáticas específicas, mas sempre tendo como pano de fundo as políticas públicas, o SUS, a intersetorialidade e Saúde Coletiva.

Neste contexto, os estudantes tem contato com Rede de Atenção às Urgências (RUE) em

que observam e atuam, junto às equipes, com atividades que buscam compreender e fortalecer a integralidade do cuidado, articulando serviços de baixa, média e alta complexidade e oferecendo respostas rápidas a agravos agudos e condições crônicas descompensadas.

Dentre as atividades no território os estudantes fazem a imersão em alguns componentes da Rede de Urgência, como Unidades Básicas de Saúde, SAMU 192 (serviço de atendimento pré-hospitalar móvel) e UPAs 24h (unidades de pronto atendimentos, responsáveis por resolver até 90% dos casos agudos sem necessidade de internação hospitalar).

Outro contexto de atuação, nestes semestres, refere-se aos aspectos básicos e epidemiológicos em que os estudantes realizam o aprofundamento do contexto teórico-prático no cuidado da Tuberculose, Hanseníase; realizam intervenções centradas nas especificidades do cuidado ao envelhecimento e saúde da pessoa idosa; crianças e adolescentes vítimas de violência.

Do ponto de vista pedagógico, a curricularização nestes semestres favorece a adoção de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a aprendizagem significativa. O estudante é instigado a refletir criticamente sobre situações concretas: um idoso institucionalizado em vulnerabilidade, uma criança vítima de violência, ou um paciente em crise respiratória atendido em uma UPA proporcionando o desenvolvimento do raciocínio clínico contextualizado, menos centrado em diagnósticos hospitalares e mais atento às condições sociais e ambientais do adoecimento. Favorece a aquisição de habilidades comunicacionais, fundamentais para lidar com pacientes, familiares e equipes multiprofissionais em situações de crise ou vulnerabilidade e formação ética e cidadã, com ênfase no compromisso social da prática médica, articulando-se com as linhas de cuidado do SUS e com indicadores epidemiológicos locais, aproximando a academia das necessidades concretas da comunidade e possibilitando, ao futuro médico, a compreensão de que saúde é resultado de determinantes sociais e não apenas da biologia, por exemplo, quando os estudantes atuam em serviços de urgência, em centros de hanseníase e tuberculose, ou em instituições de longa permanência para idosos, eles são confrontados com desigualdades sociais, estigma e exclusão.

Outro aspecto importante é que ao participar da rede de serviços, o estudante compreende que a prática médica está diretamente relacionada a decisões de gestão, financiamento e regulação do sistema de saúde entendendo a importância dos sistemas regulatórios e da necessidade da articulação intersetorial entre saúde, educação, assistência social e justiça.

Mesmo com alguns obstáculos, a experiência destas imersões nos serviços de saúde, demonstra que a curricularização da extensão é caminho irreversível para a formação médica alinhada às necessidades do SUS e às transformações sociais. Nessas vivências, os estudantes desenvolvem competências técnicas, éticas, comunicacionais e de gestão, sendo estimulado a compreender que a saúde é determinada por fatores biológicos, sociais, econômicos e culturais, formando profissionais de saúde comprometidos com o desenvolvimento humano, a justiça social e a defesa intransigente da vida.

4 Discussão

Assim, ao articular bases teóricas, cenários reais e desenvolvimento de competências, esse percurso formativo promove uma educação médica crítica e socialmente orientada. O caráter interprofissional das atividades amplia a visão dos estudantes sobre a complexidade do cuidado, aproximando-os das demandas concretas do SUS e contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com a integralidade da atenção (WHO, 2010; Batista; Gonçalves, 2011).

Na formação médica, a integração ensino-saúde-comunidade possibilita o desenvolvimento precoce de competências clínicas, éticas e comunicacionais. Estudos recentes indicam que estudantes expostos a cenários comunitários demonstram maior capacidade de empatia, escuta qualificada e trabalho em equipe interprofissional (Silva et al., 2020; Ribeiro et al., 2021).

Na comunidade, a extensão contribui para ampliar o acesso a informações e serviços de saúde, fortalece o protagonismo social e promove maior aproximação com a universidade. Em muitos municípios, ações extensionistas têm sido fundamentais para a promoção da saúde e prevenção de doenças, especialmente em populações vulneráveis (Almeida et al., 2022).

No município de Franca, o Uni-FACEF assume a responsabilidade de desenvolver atividades de educação em saúde voltadas à população adulta, idosa, gestante, crianças e adolescentes, tendo como foco a promoção da saúde e prevenção de condições crônicas não transmissíveis e transmissíveis.

Nos serviços de saúde, a presença de estudantes estimula a atualização das equipes, amplia a resolutividade da atenção básica e fortalece o vínculo da universidade com o SUS. Pesquisas evidenciam que a integração ensino-serviço-comunidade tem impacto positivo na qualidade do cuidado (Ribeiro et al., 2021).

Apesar dos avanços, a integração ensino-saúde-comunidade enfrenta desafios, como a escassez de recursos financeiros, sobrecarga dos profissionais de saúde e resistência de alguns setores em receber estudantes. No entanto, novas perspectivas têm se consolidado. A pandemia acelerou o uso de tecnologias digitais, como telemedicina e plataformas de extensão virtual, criando oportunidades para ampliar o alcance das ações extensionistas (Costa et al., 2021).

Estudos recentes defendem que a extensão deve se consolidar como espaço de inovação social, capaz de articular saberes acadêmicos e populares em busca de soluções criativas para problemas complexos (Santos; Meneses, 2009; Lopes et al., 2022).

5 Considerações Finais

A Unidade Curricular Estruturante de Integração Ensino-Serviço-Comunidade (UCE-IESC) do curso de Medicina do Uni-FACEF tem se consolidado como uma ferramenta essencial para a promoção de uma formação médica mais holística, humanizada e socialmente orientada

pautadas nas políticas públicas de saúde.

Ao possibilitar o contato direto dos estudantes com as comunidades locais, favorece-se a integração entre teoria e prática, preparando futuros profissionais para atuarem de maneira competente, crítica e sensível às necessidades do SUS. A vivência proporcionada pela territorialização e pela interação com as equipes da Estratégia Saúde da Família potencializa o desenvolvimento de competências fundamentais, como a comunicação eficaz, a empatia, o trabalho colaborativo e a prática interprofissional.

O fortalecimento da extensão curricular exige ainda a ampliação das parcerias entre universidades e serviços de saúde, favorecendo a integração e a troca de saberes. A criação de programas de monitoramento e avaliação permanentes das práticas de extensão pode contribuir para a identificação de potencialidades e fragilidades, orientando inovações constantes no currículo. Do mesmo modo, estimular a interdisciplinaridade e o trabalho interprofissional desde os anos iniciais de formação amplia a capacidade dos futuros médicos de atuarem em equipes multiprofissionais, condição essencial para a promoção da integralidade do cuidado.

Nesse sentido, a extensão curricular em saúde representa um avanço significativo na educação médica, alinhando os objetivos pedagógicos às demandas sociais e reafirmando o compromisso da universidade com a transformação das realidades locais e com o fortalecimento do SUS.

Referências

ALMEIDA, M. M. et al. Experiências extensionistas na formação médica e impacto na comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, p. 1-9, 2022.

BARR, H. Educação interprofissional: hoje, ontem e amanhã: uma revisão, **Higher Education Academy, Health Sciences and Practice Network**, 2002. Disponível em: <https://doi.org/OccasionalPaperNo1>. Acesso em: 21 ago.2025.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora UEL, 1999.

BATISTA, N. A.; GONÇALVES, C. C. M. Educação interprofissional na formação em saúde: experiências, desafios e perspectivas. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf Acesso em: 21 ago.2025

_____. Ministério da Saúde. **Política nacional de atenção às urgências** / Ministério da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_urgencias_3ed.pdf. Acesso em: 21 ago.2025

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.088, de 26 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial da União** 2011; 27 dez. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html Acesso em: 21 ago.2025

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. **Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/legislacao/resolucoes/rces003_14.pdf/view. Acesso em: 28 ago.2025

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Brasília, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago.2025

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude_fortalecimento.pdf. Acesso em: 21 ago.2025

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago.2025

COSTA, R. K. S. et al. Extensão universitária em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, p. 1-13, 2021.

FERNANDES, T. L. et al. PET-Saúde/Interprofissionalidade: impactos na formação e nos serviços. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 2, p. 64-72, 2019.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: Forproex, 2020.

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

FRENK, J. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet**, v. 376, n. 9756, 2010. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21112623/>. Acesso em: 21 ago.2025.

FUKUSHIMA, F.; VIDAL, E. **O tratamento da dor na sala de emergência**. Faculdade de Medicina de Botucatu. UNESP. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273574696_O_tratamento_da_dor_na_sala_de_emergencia. Acesso em: 21 ago.2025

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados populacionais, densidade demográfica, IDH, índice de Gini, mortalidade infantil e área territorial**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/franca.html>. Acesso em: 21 ago. 2025.

LOPES, R. E. et al. Extensão universitária e inovação social: perspectivas contemporâneas. **Cadernos CEDES**, v. 42, n. 3, 2022.

MOURA, A. C. A. et al. Estratégias de Ensino-Aprendizagem para Formação Humanista, Crítica, Reflexiva e Ética na Graduação Médica: revisão sistemática. **Rev. Bras. Educ. Med.**, v. 44, n. 3, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712020000300301&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago.2025

PEDUZZI, M. et al. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 47, p. 977-983, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/JwHsjBzBgrs9BCLXr856tzD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago.2025

RIBEIRO, K. S. Q. et al. Integração ensino-serviço-comunidade: impactos no SUS e na formação em saúde. *Saúde em Debate*, v. 45, n. 130, p. 1120-1135, 2021.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, M.A. et al. Formação médica e competências desenvolvidas em atividades extensionistas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, n. 4, p. 1-10, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global Tuberculosis Report**. Geneva: World Health Organization, 2022.

A INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: um caminho para a transformação social

Erika Kaneta Ferri

<https://orcid.org/0000-0003-2819-5033>

Leila Cristina Konrad-Moraes

<https://orcid.org/0000-0001-7574-8978>

Everton Ferreira Lemos

<https://orcid.org/0000-0001-6652-9191><https://orcid.org/0000-0001-6652-9191>

Islene França de Assunção

<https://orcid.org/0000-0002-2694-9818>

1 Introdução

A extensão universitária consolidou-se como um dos pilares do ensino superior no Brasil, ao lado do ensino e da pesquisa, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Mais do que uma dimensão complementar, a extensão configura-se como espaço privilegiado de diálogo entre universidade e comunidade externa, mediando processos de transformação social, democratização do conhecimento e formação cidadã.

A Política Nacional de Extensão Universitária, consolidada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), concebe a extensão como atividade acadêmica que possibilita a interação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 2012). Nesse sentido, a curricularização emerge como uma inovação que reposiciona a extensão de lugar periférico para central na formação superior.

Nos últimos anos, a extensão passou a ocupar um papel ainda mais central na formação acadêmica com a implementação da curricularização, que consiste na obrigatoriedade de integrar, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão universitária, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. Essa normativa foi posteriormente revisada pelo Parecer CNE/CES nº 576/2023, que reforçou a relevância da extensão como eixo estruturante da formação integral do estudante.

No caso da UEMS, universidade multicampi inserida em territórios de grande diversidade étnica e cultural, a curricularização assume contornos singulares, articulando-se diretamente às comunidades indígenas, quilombolas, populações rurais e urbanas em situação de vulnerabilidade. A curricularização, portanto, não é apenas cumprimento legal, mas oportunidade de reafirmação da missão pública e de fortalecimento de seu compromisso com o desenvolvimento social de Mato Grosso do Sul.

2 Bases Legais e Diretrizes da Curricularização

Um aspecto central da curricularização reside na superação de um modelo acadêmico tradicional, promovendo uma integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, ancorada em experiências que valorizam o diálogo com demandas sociais plurais (Zanon; Cartaxo, 2022; Ribeiro Marques et al., 2025). A institucionalização desse modelo, conforme sinalização de experiências nacionais, amplia os interesses intersetoriais e promove uma formação mais complexa e crítica dos discentes, fomentando a equidade e a cidadania ativa (Brasil, 2024; Ribeiro Marques et al., 2025).

O marco normativo da curricularização da extensão decorre da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que regulamenta a obrigatoriedade de 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão, em consonância com a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A extensão é definida como atividade interdisciplinar, educativa, cultural, científica e política, capaz de promover interação transformadora entre universidade e sociedade. Modalidades de extensão podem incluir programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, desde que articulados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O Parecer nº 576/2023 revisou a Resolução de 2018, permitindo percentual entre 10% e 12%. Essa flexibilização trouxe avanços no sentido da autonomia institucional, mas também abre espaço para riscos: em algumas instituições, a curricularização pode ser tratada como limite burocrático, perdendo sua potencialidade transformadora.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça o papel indissociável da extensão como componente obrigatório na estrutura curricular das licenciaturas, determinando a aplicação presencial das 320 horas de atividades extensionistas em cursos de formação inicial (Brasil, 2024). Esse marco normativo garante que as práticas extensionistas estejam conectadas com a realidade das instituições de Educação Básica, assegurando experiências significativas e formativas aos licenciandos, mas, por outro lado, limita a diversidade de oportunidades que poderiam ser oferecidas a esses acadêmicos e diminui os campos de atuação e possíveis experiências.

Segundo Franco (2020), a curricularização propicia a articulação entre saber científico e conhecimento popular, ampliando a democratização do ensino superior. Para Demo (2018), trata-se de ferramenta essencial para formar cidadãos críticos e socialmente engajados.

Santana et al., (2021) ressaltam que a extensão universitária contribui significativamente para a formação profissional por meio de práticas educativas vinculadas à realidade das comunidades. Projetos integradores fortalecem o protagonismo dos estudantes, favorecem a interdisciplinaridade e impulsionam a construção de saberes socialmente referenciados (Santana, 2021; Brasil, 2024).

Assim, a curricularização deve ser compreendida não como simples cumprimento normativo, mas como projeto pedagógico emancipatório, que exige compromisso institucional,

planejamento coletivo e metodologias inovadoras.

3 O Processo de Curricularização na UEMS: Histórico e Normativas

Na UEMS, a curricularização da extensão foi inicialmente regulamentada em 2020, com a Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 309/2020 e a Resolução CEPE nº 2.204/2020, que estabeleceram parâmetros iniciais para a creditação das atividades acadêmicas de extensão e cultura. Contudo, tais normativas apresentaram limitações frente às diretrizes nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que levou à necessidade de sua reformulação.

Em 2022, a instituição avançou com a Instrução Normativa Conjunta PROE/PROEC nº 1/2022, voltada a orientar os cursos de graduação quanto ao registro da creditação da extensão no histórico escolar. Esse documento representou um passo importante na operacionalização, mas ainda não garantia a sistematização plena da curricularização.

Em fevereiro de 2024 foi instituída, na UEMS, a Divisão de Curricularização da Extensão (DCUR), marco organizacional que passou a concentrar e sistematizar os esforços institucionais voltados à integração da extensão nos currículos de graduação.

A divisão foi estruturada em dois setores complementares: o Setor de Gestão da Curricularização da Extensão, responsável pelo planejamento, monitoramento e acompanhamento da implementação da curricularização em todos os cursos, em articulação com as coordenações, os núcleos de extensão e demais instâncias institucionais; e o Setor de Ações Pedagógicas da Curricularização da Extensão, voltado ao apoio formativo e metodológico, com foco na orientação de docentes e discentes para a elaboração, execução e avaliação de práticas extensionistas que se integram às disciplinas e componentes curriculares. Essa configuração representou um avanço institucional significativo, pois possibilitou alinhar a extensão universitária às diretrizes nacionais, ao mesmo tempo em que fortaleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ofereceu suporte pedagógico e organizacional para consolidar a curricularização como prática estruturante no âmbito da UEMS.

O marco mais recente e decisivo ocorreu em novembro de 2024, com a aprovação da Deliberação CE/CECAC-UEMS nº 1/2024, homologada pela Resolução CEPE-UEMS nº 2.967/2024. Essa normativa consolidou diretrizes claras e atualizadas para a organização, acompanhamento, avaliação e registro da curricularização da extensão nos cursos de graduação.

Entre as principais adequações destacam-se:

- A definição de 10% a 12% da carga horária total dos cursos destinada à extensão;
- A obrigatoriedade de que no mínimo 30% da carga horária das ações seja realizada junto ao público externo;
- A ampliação das tipologias que podem ser utilizadas para a curricularização da extensão, incluindo disciplinas, parte de disciplinas, projetos, programas, oficinas, eventos, estágios não obrigatórios e parcerias interinstitucionais;

- Tipologias que podem ser realizadas por meio de processos de mobilidade internacional, presencial ou virtual, e que promovam a interculturalidade na extensão ou cultura.
- A valorização do protagonismo discente, com múltiplas possibilidades de atuação (coordenador, colaborador, ministrante, monitor, palestrante, entre outros);
- A possibilidade de realização de atividades extensionistas em modalidade remota ou internacional, desde que respeitados os limites previstos.

Essas normativas foram sistematizadas e detalhadas no Guia para Curricularização da Extensão Universitária da UEMS (2025), elaborado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino (PROE). O Guia tornou-se um documento de referência para coordenadores de curso, CDEs, docentes e discentes, servindo como instrumento de apoio pedagógico e administrativo.

Porém, além da infraestrutura normativa e organizacional, evidencia-se a importância de processos avaliativos internos, capazes de monitorar sistematicamente o impacto institucional da curricularização da extensão. Segundo Sousa (2024), a implementação de mecanismos contínuos de avaliação torna-se essencial para assegurar que as ações extensionistas realmente respondam às demandas regionais, ajustem práticas pedagógicas e fortaleçam o compromisso social universitário. Nesse contexto, a universidade tem avançado na estruturação desses instrumentos avaliativos, reconhecendo seu papel central para o aprimoramento da curricularização da extensão.

4 Experiências e Transformações Institucionais

O processo de curricularização da extensão na UEMS tem se caracterizado não apenas por adequações normativas e revisões nos projetos pedagógicos, mas também pela criação de estratégias formativas que visam preparar a comunidade acadêmica para compreender, vivenciar e consolidar esse novo paradigma. Um exemplo emblemático desse movimento foi a implementação da Agenda de Trabalho Seriada para Qualificação da Comunidade Acadêmica na Curricularização da Extensão, organizada pela Divisão de Curricularização (DCUR/PROEC) em 2024.

Essa agenda se configurou como um ciclo de debates virtual em três etapas (setembro, outubro e novembro), transmitido de forma virtual, articulando palestras com especialistas externos, apresentações de experiências internas e espaços de participação discente. Sua metodologia buscou equilibrar teoria, prática e vivência extensionista, mobilizando docentes, discentes, técnicos e gestores.

Na 1ª etapa, a palestra da Profa. Dra. Olgamir Amancia Ferreira (UnB) trouxe uma visão nacional sobre os desafios da inserção curricular, destacando a importância da extensão como atividade indissociável da formação universitária. O evento registrou 430 visualizações

e 317 certificações emitidas, revelando não apenas a adesão da comunidade, mas também a pertinência da temática no momento de implementação.

A 2ª etapa enfatizou as experiências exitosas já em andamento na UEMS, com apresentações de coordenadores de projetos de extensão e docentes de diferentes áreas. Esse momento foi importante para dar visibilidade às práticas internas e inspirar outros cursos a pensarem modelos de integração da extensão em seus PPCs. Mais do que divulgar experiências, a etapa constituiu um espaço de reflexão coletiva e de construção de soluções colaborativas, demonstrando que a curricularização exige um movimento de partilha de saberes, de metodologias e de enfrentamento de desafios comuns.

Já a 3ª etapa ampliou o protagonismo discente, ao propor duas frentes: o curso livre no Moodle *“Trilha do Conhecimento para Curricularização da Extensão”*, com 164 inscritos, e a apresentação de práticas extensionistas realizadas em disciplinas e projetos do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX). Esse desenho metodológico possibilitou que estudantes não apenas participassem como ouvintes, mas que se reconhecessem como sujeitos ativos na produção de conhecimento e na interação universidade-sociedade.

Nesse sentido, a Agenda de Trabalho Seriada pode ser entendida como um laboratório pedagógico e institucional, ou seja, um espaço de aprendizagem coletiva que evidenciou tanto os avanços quanto às lacunas a serem superadas. Ela demonstrou que a curricularização da extensão não se resume a cumprir percentuais de carga horária, mas sim a promover uma transformação cultural na universidade, em que ensino, pesquisa e extensão dialogam em um fluxo horizontal de construção de conhecimento e são complementados pela internacionalização e a inovação.

Portanto, a experiência da UEMS reforça que o sucesso da curricularização depende da conjugação entre normativas claras, instrumentos de apoio pedagógico (como o Guia da Curricularização) e processos formativos dialógicos e permanentes (como a Agenda Seriada). Essa combinação é o que assegura que a inserção curricular seja compreendida, apropriada e ressignificada pela comunidade universitária, tornando-se de fato um marco transformador na formação acadêmica e no compromisso social da instituição.

5 Desafios e Perspectivas

Apesar dos avanços, a implementação da curricularização da extensão na UEMS não ocorreu sem desafios. Entre eles destacam-se:

- A necessidade de qualificação docente para desenvolver práticas extensionistas em sala de aula e em contextos comunitários;
- A resistência inicial de alguns cursos em modificar seus PPCs, dada a complexidade curricular já existente;
- A dificuldade de garantir infraestrutura e apoio logístico para ações em territórios distantes;

- A importância de consolidar uma cultura institucional extensionista, que reconheça a extensão como atividade de igual valor ao ensino e à pesquisa.

Os desafios relatados pela UEMS dialogam com questões apontadas nacionalmente, como a resistência de setores docentes, a necessidade de formação continuada e a redefinição de práticas pedagógicas e de avaliação (Silva; Souza, 2020; Meinhardt; Casagrande, 2024). Superar tais obstáculos requer a construção de uma cultura institucional extensionista e o fortalecimento dos espaços colegiados de diálogo e partilha de experiências (Silva; Souza, 2020).

No entanto, as perspectivas são promissoras. A institucionalização da curricularização abre caminho para a criação de indicadores de impacto social, para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e para o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a UEMS tem potencial para se tornar referência nacional em extensão universitária, dado seu histórico de atuação em contextos de diversidade étnica e social. A inserção curricular da extensão pode ampliar ainda mais esse protagonismo, tornando a universidade um espaço privilegiado de inovação social, formação cidadã e compromisso público.

A prática extensionista, conforme relatada por Trentin et al., (2024), estimula a aprendizagem ativa e colaborativa, promovendo a formação de sujeitos éticos, críticos e socialmente participativos, atentos às necessidades de suas comunidades. Essas iniciativas, além de enriquecerem a formação acadêmica, consolidam a consciência cidadã e a competência para atuar em contextos de diversidade e vulnerabilidade social (Trentin et al., 2024).

Estudos indicam que universidades que promovem proximidade com os territórios e consideram as diversidades locais potencializam a inovação social e contribuem significativamente para o desenvolvimento regional sustentável (Dantas; Guenther, 2021). Essa lógica aproxima a UEMS de práticas de excelência que equilibram autonomia acadêmica e compromisso público, como defendido pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024.

6 Considerações finais

A curricularização da extensão na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul representa um marco no processo de transformação institucional, pedagógica e social da instituição. Mais do que atender a uma exigência normativa nacional, trata-se de um movimento de ressignificação da formação acadêmica, que fortalece o protagonismo discente, amplia o diálogo universidade-sociedade e reafirma a função social da UEMS.

Ao integrar a extensão de forma orgânica aos currículos, a UEMS caminha para consolidar uma educação superior inclusiva, democrática e socialmente comprometida, capaz de formar profissionais críticos, engajados e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Assim, a inserção curricular da extensão emerge não apenas como política educacional, mas como prática transformadora, que potencializa a universidade pública como espaço de

produção de saberes, de inclusão social e de inovação, reafirmando sua função de catalisar a transformação institucional e social, desde que articulada a processos avaliativos, instâncias participativas e estratégias de formação que envolvem coletivamente docentes e discentes.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas por Emendas Constitucionais. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 576, de 9 de agosto de 2023. Dispõe sobre a extensão na Educação Superior e os procedimentos para a implementação das Diretrizes da Extensão. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 ago. 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=251351-pces576-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 mai. 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2025.

DANTAS, M. W.; GUENTHER, M. Extensão universitária e desenvolvimento local sustentável: uma revisão da literatura. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, e23010615243, 2021. Disponível em: <https://rsdjjournal.org/rsd/article/download/15243/14045>. Acesso em: 17 ago.

2025.

DEMO, P. Educação e cidadania: desafios da educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Brasília, DF: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FRANCO, M. A. A curricularização da extensão: desafios e perspectivas para as universidades públicas. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 13, n. 3, 2020.

MEINHARDT, M.; CASAGRANDE, C. A. Curricularização da extensão: a interação dialógica entre universidade e sociedade e seus impactos na formação dos estudantes de graduação. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 414-433, 2024. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/download/8783/6426>. Acesso em: 30 ago. 2025.

RIBEIRO MARQUES, R.; MARTINO FILHO, M. Â.; MELO JÚNIOR, J. A. C. de C.; ARTIAGA PAULA, C. E. Desafios e perspectivas da curricularização da extensão: uma análise a partir da percepção de coordenadores universitários. *Extensão em Foco*, Curitiba, v. 1, n. 37, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/97117>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SANTANA, R. R. et al. Extensão Universitária como Prática Educativa na Formação Profissional e Promoção da Saúde. *Educação Realidade & Praxis*, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qX3KBjghtJpHQrDZzG4b8XB/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SILVA, J. A.; SOUZA, S. M. Curricularização da extensão: integração e transformação na educação superior. In: Fórum Nacional de Extensão Universitária, 2020.

SOUSA, R. R. A. Lições aprendidas e a aplicabilidade ao contexto brasileiro: experiências internacionais de curricularização da extensão. *Gesto & Debate. Revista de Gestão da Educação Superior*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/20344>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TRENTIN, D. T.; PESSINI, M. I.; FERREIRA, R.; POLESSO, L. B.; CALABRÓ, L. Protagonismo discente e curricularização da extensão. *Research, Society and Development (RSD)*, v. 13, n. 11, e97131147412, 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/47412/37443>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). Deliberação CE/CEPE/UEMS nº 309, de 30 de abril de 2020. Homologada pela Resolução CEPE/UEMS nº 2.204, de 4 de dezembro de 2020. Dourados: UEMS, 2020. Disponível em: <https://www.uems.br>.

[br/anexos/download/22644](https://www.uems.br/anexos/download/22644). Acesso em: 15 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). Normativa Conjunta PROE/PROEC/UEMS nº 1, de 3 de novembro de 2022. Dourados: UEMS, 2022. Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/22647>. Acesso em: 15 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). Deliberação CE/CECAC-UEMS nº 1, de 25 de novembro de 2024. Homologada pela Resolução CEPE-UEMS nº 2.967, de 6 de dezembro de 2024. Dourados: UEMS, 2024. Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/23558>. Acesso em: 15 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). Guia para Curricularização da Extensão Universitária. Dourados: UEMS/PROEC, 2025. Disponível em: <https://www.uems.br/anexos/download/25079>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ZANON, D. P.; CARTAXO, S. M. Curricularização da extensão nas Licenciaturas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20796>. Acesso em: 30 jul. 2025.

**PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRINCAR NO CAMPUS
PARA UMA PRÁXIS LUDO PEDAGÓGICA, NO CONTEXTO DA
BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO -
CAMPUS MATA NORTE**

Maria de Fátima Gomes da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-7801-2939>

Winnie Gomes da Silva Barros

<https://orcid.org/0000-0002-1939-3065>

Mauricélia Firmino de Santana Silva

<https://orcid.org/0009-0002-3272-4938>

Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues

<https://orcid.org/0000-0002-3151-1685>

1 Introdução

Este artigo apresenta resultados de ações desenvolvidas no contexto do o Programa de Extensão Universitária Brincar no *Campus*, da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco (UPE-CMN), em conjunto com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UPE) - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação, da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte. O Programa de Extensão Universitária Brincar no *Campus* tem por objetivo geral promover uma práxis ludo-pedagógica, por meio de formações e vivências lúdicas para diversas faixas etárias.

São objetivos específicos do referido Programa de Extensão: Realizar um projeto de formação para estudantes das licenciaturas e professores(as) da Educação Básica dos municípios parceiros da Brinquedoteca Universitária da UPE-CMN; Desenvolver um projeto lúdico com os municípios parceiros da Brinquedoteca Universitária da UPE - *Campus* Mata Norte, com atividades lúdicas para crianças da Educação Infantil e estudantes da Educação Básica e que envolvam, também, pessoas de diferentes faixas etárias; Elaborar um projeto para desenvolvimento de atividades lúdicas, a partir da Brinquedoteca Virtual; Elaborar um projeto para a realização de eventos que contemplem a realização anual de um festival lúdico, de um encontro com outras brinquedotecas, palestras, datas comemorativas e outros eventos voltados para o lúdico, junto com os municípios parceiros da Brinquedoteca; Elaborar um projeto para a criação de um grupo de estudo com temáticas relacionadas ao lúdico; e Oferecer disciplina optativa Educação e Ludicidade no Programa de Pós-Graduação da UPE - *Campus* Mata Norte.

O Programa de Extensão Universitária Brincar no *Campus*, criado no ano de 2023, decorreu de uma pesquisa realizada no PPGE-UPE, nomeadamente da

Dissertação de Mestrado da estudante Mayra Emídio da Silva, intitulada “Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte: espaço lúdico de formação, vivências e convivências”, sob orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Gomes da Silva.

Trata-se da aplicação da referida pesquisa, a qual surgiu de uma necessidade identificada junto aos(as) estudantes do Curso de Pedagogia, professores(as) da Educação Básica de sete municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, parceiros da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte, a saber: Nazaré da Mata, Carpina, Tracunhaém, Macaparana, Buenos Aires, Aliança e João Alfredo.

O citado Programa de Extensão está relacionado aos componentes curriculares: Fundamentos da Educação Infantil, Educação e Ludicidade, Práticas Recreativas e Lúdicas e Vivência Extensionista II, do Curso de Pedagogia e, ainda, ao componente curricular Educação e Ludicidade, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte.

Uma brinquedoteca universitária, em sua gênese, consiste num espaço formativo que forma recursos humanos, por meio do lúdico, buscando cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão (Santos, 2000). Dessa forma, por intermédio deste Programa de Extensão, temos perseguido as três dimensões acima referidas, que competem a uma brinquedoteca universitária atender.

Este Programa de Extensão tem proporcionado aos(as) estudantes de diferentes licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte; e aos(as) professores(as) da Educação Básica dos municípios supra citados, uma práxis ludo-pedagógica que tem oportunizado uma nova compreensão do lúdico.

Tal proposta está em consonância com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que, em seu decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, afirma que é dever das instituições de ensino superior: “V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (Brasil, 2016)¹.

Dessa forma, já não é possível pensar na formação de professores(as) e na docência desvinculadas de práticas lúdicas. Para Santos (2011, p. 14), “o adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas convive, revive, e resgata com prazer a alegria do brincar [...]”. Nesse sentido, o lúdico no âmbito deste Programa de Extensão “[...] servirá de suporte na formação do educador com o objetivo de contribuir na sua reflexão-ação-reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis” (Santos, 2007, p. 41).

Por meio desse Programa de Extensão, tem sido possível uma maior aproximação entre a Universidade de Pernambuco (UPE), os(as) professores(as) da Educação Básica dos municípios parceiros e a comunidade local, a qual tem sido motivada por vivências e formações lúdicas no espaço da Brinquedoteca Universitária da UPE - *Campus* Mata Norte.

Com relação à organização textual deste artigo, para além desta Introdução, apresentamos,

¹ A fonte consultada não é paginada.

na sequência, os Procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do Programa Brincar no *Campus*. Seguidamente apresentamos um Referencial teórico em que discorreremos sobre a importância de vivências lúdicas e de uma Brinquedoteca Universitária e, em seguida, analisamos uma das ações, a Realização de oficinas com professoras da Educação Básica, desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão Brincar no *Campus*. Por fim, tecemos algumas Considerações finais.

2 Procedimentos Metodológicos

O Programa de Extensão Brincar no *Campus* segue os princípios metodológicos da pesquisa-ação. Para Thiollent (1986, p. 14),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No caso desse Programa de Extensão, estão envolvidos, de modo cooperativo, estudantes das diferentes licenciaturas da UPE - *Campus* Mata Norte, professores(as) da Educação Básica de sete municípios parceiros da Brinquedoteca, já referenciados em outra parte desse artigo. Temos perseguido, para a realização das ações oriundas desse Programa de Extensão, as etapas da pesquisa-ação, propostas por Richardson e Rodrigues (2013), que são as seguintes: Diagnóstico, Ação, Avaliação e Reflexão, as quais têm consubstanciado a aplicação do conhecimento e o modo de intervenção na sociedade da forma a seguir delineada.

Diagnóstico: nessa etapa, foi feito um levantamento, junto aos(as) participantes do Programa, sobre temáticas de interesse, quer sejam para a realização de formações, quer sejam para a realização de eventos lúdicos indicados em outra parte deste projeto.

A ação: nessa fase, procuramos desenvolver, cooperativamente, ações formativas para os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e professores(as) da Educação Básica dos municípios parceiros, além de promover visitas guiadas à Brinquedoteca Universitária do *Campus* Mata Norte para crianças da Educação Infantil dos municípios parceiros. Realizamos, ainda, atividades lúdicas para pessoas de diversas faixas etárias, no âmbito da Brinquedoteca Universitária da UPE - *Campus* Mata Norte e promovemos palestras com temáticas relacionadas. Tem sido realizado também um Festival Lúdico com temáticas alusivas ao lúdico. Além disso, ainda está prevista a realização de atividades lúdicas nas datas comemorativas do ano para as crianças dos municípios parceiros e pessoas de diferentes faixas etárias.

A avaliação: nessa etapa, procedemos a análise, interpretação e conclusões para avaliar o cumprimento, ou não, dos objetivos formulados e das ações que foram planejadas. Desse modo, procuramos constatar o impacto das ações desenvolvidas considerando os objetivos propostos.

A reflexão: nessa etapa, realizamos uma avaliação do aprendizado dos(as) participantes

e dos resultados de um modo geral do projeto. Com base nas reflexões feitas nessa etapa, foram apontadas novas ações a desenvolver no contexto da Brinquedoteca Universitária do *Campus* Mata Norte, por meio do Programa de Extensão Brincar no *Campus*.

2.1 Sobre a Atuação Protagonista do(a) Estudante Extensionista

Os(as) estudantes envolvidos nesse Programa de Extensão, têm atuado como protagonistas do processo, nas diversas ações lúdicas desenvolvidas, tais como: Confecção e desenvolvimento de jogos e brincadeiras; Recreação; Teatralização; e Elaboração de brinquedos com materiais recicláveis. Ressaltamos, ainda, a atuação dos(as) estudantes nas seguintes atividades: Encontro lúdico mensal para pessoas de diferentes faixas etárias; Visitas guiadas com atividades lúdicas para crianças dos municípios parceiros da Brinquedoteca; Participação em palestras com temas alusivos ao lúdico, com base no que foi proposto pelos(as) participantes do Programa de Extensão na fase do diagnóstico; Organização de atividades lúdicas nas principais datas comemorativas para a comunidade acadêmica da UPE - *Campus* Mata Norte; e Participação num festival lúdico, realizado anualmente.

2.2 Articulação do Programa de Extensão Brincar no *Campus* com o ensino: os objetivos de aprendizagem relacionados ao PPC do/s curso/s

- Propiciar vivências lúdicas para pessoas de diversas faixas etárias, de forma flexível e saudável, corroborando com o que propõe a Diretriz Nacional do Curso de Pedagogia, quando sugere a promoção e a facilitação de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.
- Promover formações lúdicas para estudantes do Curso de Pedagogia e
- professores(as) da Educação Básica que abordem temáticas relacionadas às brincadeiras, jogos ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado lúdico de inteireza entre os participantes, por meio de uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, tendo em conta o que preconiza a Diretriz Nacional do Curso de Pedagogia, quando sugere o desenvolvimento do trabalho em equipe que estabeleça o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.
- Tornar a Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte um espaço aberto à visitação do público de diversas faixas etárias, estimulando nos sujeitos visitantes a espontaneidade, a criatividade e a integração, tendo em conta o que sugere a Diretriz Nacional do Curso de Pedagogia, quando faz referência à necessidade de que o pedagogo possa trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, a promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. Esses espaços de visitação integram ainda, espaços internos e externos à brinquedoteca, possibilitando contato com a natureza, composta por um ambiente

lúdico com a presença de jardim, um pequeno parque infantil e árvores e pequeno e médio porte. O ambiente agradável e receptivo, tanto dentro como em torno da brinquedoteca, além de belo e atrativo aos visitantes, agregam aprendizado e bem-estar subjetivo em um ambiente acolhedor e em contato com a natureza favorecendo a construção de memórias afetivas.

- Promover uma prática social do lúdico, no contexto da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte, por meio da realização de festivais e de datas comemorativas, em consonância com a Diretriz Nacional do Curso de Pedagogia.

3 Referencial Teórico

O Programa de Extensão Brincar no *Campus* tem sido materializado pela realização de formações para estudantes e professores da Educação Básica e pela realização de vivências lúdicas para pessoas de diversas faixas etárias, no âmbito da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte, conforme foi anteriormente referido. Ressaltamos a importância de uma *práxis* ludopedagógica, aqui compreendida como reflexão teórico/prática sobre a brincadeira, o jogo e o brinquedo.

Ressaltamos que o entendimento sobre o lúdico, durante muito tempo, foi considerado bastante complexo, isso devido a diversos conceitos que surgiram em épocas distintas e que abrangiam, tanto o aspecto infantil como o adulto. Assim, era comum associar o lúdico desde uma brincadeira até mesmo a um jogo de azar. Nesse sentido, Huizinga (2004) afirma que o lúdico advém do latim *ludus*, que, em sua epistemologia, “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (*Idem*, 2004, p. 41). Contudo, podemos observar que o lúdico está diretamente associado ao contexto social e ao sentimento de pertencimento de determinado grupo social (*Idem*, 2008).

Para Luckesi (2014), qualquer atividade que faça nossos olhos brilharem pode ser considerada lúdica, pois trata-se de uma ação interna do indivíduo, podendo ser qualquer atividade, desde que essa possa levá-lo a um estado de entrega em sua execução. Por esse motivo, é possível caracterizar diversas atividades como lúdicas, mesmo que essas não estejam voltadas para o universo infantil, pois o lúdico não se faz presente apenas na infância, perpassa as diversas faixas etárias.

Ter experiências lúdicas, na vida adulta, possibilita ao sujeito que brinca reviver e resgatar a alegria de viver. O adulto que vivencia atividades lúdicas torna-se uma pessoa mais criativa e livre de preconceitos, sabe conviver em grupo, sabe se expressar e lidar com suas emoções. Para Negrine (2001, p. 35), “a atividade lúdica é indispensável à vida humana quando situada como um ingrediente que oferece melhoria para qualidade de vida”.

O adulto que brinca perpetua a brincadeira, constrói um novo senso de realidade, cria novos valores e princípios, torna-se uma pessoa mais ousada e autônoma. Segundo

Fortuna (2011, p. 97), “brincando reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época”. Por esse motivo, se faz necessário que as Instituições de Ensino Superior ofereçam uma formação lúdica para os(as) estudantes pois,

a formação lúdica deve oportunizar ao(à) futuro(a) educador(a) conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (Santos, 2011, p. 14).

Quanto mais os(as) futuros(as) professores(as) vivenciarem a ludicidade, maior será a probabilidade de se tornarem profissionais que trabalhem com práticas lúdicas, de forma prazerosa e inovadora. O lúdico, materializado por meio de brincadeiras diversas, dos jogos e dos brinquedos, consiste num ótimo recurso metodológico, capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa e espontânea, e estimula a socialização e a criatividade de crianças e adultos.

Nesse sentido, ressaltamos a relevância de uma brinquedoteca universitária no processo formativo de futuros(as) professores(as), pois pensar na importância que tem uma brinquedoteca universitária na formação inicial e continuada de professores(as) “é mudar nossos padrões de conduta frente a criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil” (Santos, 1997, p. 99).

A brinquedoteca na Educação Superior é um espaço difusor de formação e possibilidades lúdicas e pode agregar ações inter-relacionadas no âmbito da extensão, ensino e pesquisa, que visem uma formação integral dos(as) estudantes de graduação e, além disso, ofereçam uma formação que contemple as três dimensões: ensino, pesquisa, extensão, conforme foi referido anteriormente nesse artigo. Assim,

as universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos, a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade (Santos, 2000, p. 59).

Valorizar o lúdico na Educação Superior “[...] não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento” (Fortuna, 2008, p. 4). É formar futuros(as) professores(as) que sejam comprometidos com sua profissão, na medida com que refletem sua práxis pedagógica, sempre buscando inovar-se para melhor atender às necessidades de sua turma. Santos (2011, p. 14) ressalta que

a formação lúdica deve oportunizar ao(à) futuro(a) educador(a) conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do(a) jovem e do adulto.

Reiteramos que as atividades lúdicas são imprescindíveis à formação inicial e continuada de professores(as), pois oportunizam o autorreconhecimento e uma melhor qualidade de vida aos que delas participam. Para Campos (1986, p. 10), “a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem, se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”.

Em síntese, podemos dizer que, desde as primeiras formas de contato com a cultura e o meio social, os aspectos lúdicos envolvidos, nas relações humanas, já se manifestam e se constituem parte importante da vida, da estrutura, da formação pessoal e social do indivíduo que a descobre.

Por isso, foi nossa pretensão que as atividades lúdicas desenvolvidas nesse Programa de Extensão fossem expressivas e significativas, quer sejam com o objetivo de formar, quer sejam para o convívio social, pois o lúdico é um elemento que atua na esfera pessoal e coletiva, estabelece conexões e mobiliza estruturas fundamentais para o desenvolvimento humano e o aprimoramento de práticas relacionadas à afetividade, a emoção, a cognição, entre outras.

4 Contribuições das ações do Programa de Extensão Brincar No *Campus*, no âmbito da Brinquedoteca Universitária da UPE - *Campus* Mata Norte para a formação docente

Neste subitem, procedemos a uma análise sobre as contribuições das ações do Programa de Extensão Brincar no *Campus*, no contexto da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte, para a formação docente. Elegemos para esta análise as seguintes oficinas pedagógicas, desenvolvidas com professoras da Educação Básica dos municípios parceiros da Brinquedoteca Universitária da UPE - CMN, a saber: Oficina de Contação de histórias; Oficina “Brincar é coisa séria”; e Oficina sobre a Prática ludo-pedagógica das brinquedotecas.

Nesta análise, tecemos inferências sobre como essas oficinas contribuíram para a formação das professoras participantes. Assim, fazemos um breve relato de cada uma das oficinas acima mencionadas e, em seguida, tecemos considerações sobre a importância das mesmas no âmbito da formação docente.

4.1 Uma análise sobre as oficinas realizadas

Com relação às oficinas pedagógicas realizadas, no contexto do Programa Brincar no *Campus*, mencionamos, primeiramente, a Oficina de Contação de histórias, que foi realizada de forma a trabalhar estratégias lúdicas, por meio da contação de histórias, levando as professoras

da Educação Básica participantes, a refletirem sobre o cuidado que se deve ter, no ato de contar histórias, e sobre as estratégias que podem ser utilizadas. A partir desse contexto, as professoras que participaram dessa oficina, expandiram e aplicaram o que aprenderam nas suas práticas pedagógicas.

Após, a realização da oficina supra citada, tivemos a oportunidade de acompanhar a prática docente das professoras participantes, com contação de história. Foi uma experiência marcante e memorável, pois, durante a sua aplicação com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi possível perceber a alegria e o encantamento das mesmas, além dos aprendizados, expressos em seus olhares que se surpreendiam com a novidade. O contexto e os(as) personagens que compuseram a contação de história, levaram-nas para um mundo mágico da imaginação e de interações criativas, que as envolveram espontaneamente.

Já a oficina “Brincar é coisa séria” teve por objetivo refletir sobre melhores condições para um brincar de qualidade. Para a realização dessa oficina, com professores(as) participantes, procuramos trazer aportes teóricos, mostrando a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças e como esse brincar pode ser mais bem vivenciado. Também foram apresentadas diferentes possibilidades de brincadeiras para diferentes faixas etárias.

Com relação à oficina sobre a Prática ludo-pedagógica das brinquedotecas, teve por objetivo conhecer diferentes atividades lúdicas retratadas em vídeos documentários, referentes à brinquedotecas diversas, levando as professoras participantes, a conhecerem a diversidade de brinquedotecas e como elas se constituem, de acordo com o ambiente onde estão inseridas. Para essa oficina, foram apresentados pequenos vídeos sobre diferentes brinquedotecas para que, posteriormente, as professoras participantes, analisassem cada uma delas, suas atividades e pudessem utilizá-las em suas práticas docentes.

Sublinhamos das oficinas acima descritas, algumas unidades temáticas referenciadas que contribuíram para a prática docente das professoras participantes, no contexto das ações do Programa de Extensão Brincar no *Campus*, no âmbito da Brinquedoteca Universitária da UPE - *Campus* Mata Norte, a saber: o cuidado que se deve ter, no ato de contar histórias e sobre as estratégias que podem ser utilizadas; as diferentes possibilidades de brincadeiras para diferentes faixas etárias; a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças; e a diversidade de brinquedotecas e como elas se constituem de acordo com o ambiente onde estão inseridas.

A propósito do cuidado que se deve ter, no ato de contar histórias e sobre as estratégias que podem ser utilizadas, recorreremos às ideias de Abramovich (1997, p. 17), pois acreditamos que

é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Ainda sob a ótica de Abramovich (1997), a contação não pode ser feita de qualquer jeito, sem nenhum preparo, pois corre-se o risco de, no meio desta, empacar ao pronunciar alguma palavra, fazer pausas em momentos errados, ou mesmo perder o seu rumo e, certamente, a criança perceberá. Por isso, inferimos que o cuidado que se deve ter no ato de contar histórias e sobre as estratégias que podem ser utilizadas, é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que contar e ouvir histórias, para além de ajudar na formação de um bom leitor(a), favorece a descoberta e a compreensão do mundo. Assim, inferimos que as contribuições da oficina de contação de histórias para a formação docente residiu, principalmente, na possibilidade dos(as) professores(as) participantes da oficina refletirem sobre o desenvolvimento de construção do conhecimento, por meio da criatividade, da oralidade, da possibilidade de engajamento e sensibilidade de quem conta e ouve a história, para a linguagem e a cultura.

Além disso, esses(as) professores(as) tiveram a oportunidade de estimular a imaginação e o gosto pela leitura; e refletir sobre a possibilidade de construção de uma relação mais afetiva e pessoal com o processo de aprendizagem e com os(as) alunos(as).

Com relação às diferentes possibilidades de brincadeiras para diferentes faixas etárias, trabalhadas na oficina “Brincar é coisa séria”, destacamos duas unidades temáticas que foram evidenciadas durante a realização da oficina e que servirão de objeto desta análise, a saber: a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças e as diferentes possibilidades de brincadeiras para diferentes faixas etárias.

A propósito da importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, Kishimoto (2010, p. 1) refere que,

ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Com base nas ideias de Kishimoto (2010), acima expostas, inferimos que o brincar favorece o desenvolvimento integral das crianças, tanto pelo plano da imaginação, como pela mobilização de significados, enfatizados por essa autora. Mais ainda: se entendermos, tal como Kishimoto (2010), que o brincar “[...] se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”, podemos anuir que a brincadeira não é apenas um lazer, mas um elemento fundamental para a construção da identidade da criança, sua interação social e seu aprendizado e, por isso, possibilita-lhe o desenvolvimento integral e, ainda, que a brincadeira precisa ser vivenciada em diferentes faixas etárias.

O ato de brincar, em todas as etapas da vida do ser humano, é essencial para o aprendizado, a socialização e o bem-estar do indivíduo. Salientamos que as contribuições da

oficina “Brincar é coisa séria” para a formação docente residiu, sobretudo, na oportunidade de vivência pelas professoras participantes de criar, no âmbito de suas práticas docentes, um ambiente que estimule a realização de brincadeiras e práticas lúdicas diversas.

A propósito da oficina sobre a Prática ludo-pedagógica das brinquedotecas, destacamos a possibilidade de conhecer, no desenvolvimento dessa oficina, a diversidade de brinquedotecas, por meio da visualização de vídeos-documentários, e como elas se constituem de acordo com o ambiente onde estão inseridas. Desse modo, as contribuições dessa oficina para a prática docente das professoras participantes, teve a ver com o conhecimento adquirido pelas mesmas, sobre possibilidades de vivências de ações lúdicas no espaço das brinquedotecas.

Enfim, concluímos, da análise aqui realizada, que as oficinas, anteriormente referidas, possibilitaram a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para as professoras participantes, além de se constituírem em espaços propícios para repensar à prática docente, por meio de uma metodologia lúdica, em as brincadeiras são consideradas instrumentos de intervenção, durante o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a possibilitar ao ser humano a construção da realidade a partir da vivência lúdica.

5 Considerações Finais

Nesta parte desse artigo, tecemos algumas Considerações Finais, recordando o objetivo geral do Programa de Extensão Brincar no *Campus*, que é promover uma práxis ludo-pedagógica, por meio de formações e vivências lúdicas para diversas faixas etárias.

Anuímos, a partir da análise realizada sobre as oficinas pedagógicas anteriormente referidas, com base nas categorias temáticas: o cuidado que se deve ter, no ato de contar histórias e sobre as estratégias que podem ser utilizadas; as diferentes possibilidades de brincadeiras para diferentes faixas etárias; a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças; e a diversidade de brinquedotecas e como elas se constituem de acordo com o ambiente onde estão inseridas, que uma práxis ludopedagógica, por meio de formações e vivências lúdicas, poderá possibilitar grandes melhorias na qualidade da Educação Básica, se considerarmos que o desenvolvimento de um ambiente lúdico, no contexto da formação de professores(as), representa um grande diferencial para processo formativo e a qualidade das práticas docentes.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a ludicidade poderá, além de possibilitar boas práticas, estabelecer conexões que permitem o bem-estar, para que, em seu processo formativo, professores(as) vislumbrem o contentamento, por meio de uma pedagogia da festa, a qual acontece por meio de “toda e qualquer atividade escolar lúdica, física ou cultural que contenha o espírito de festa e tenha objetivo pedagógico” (Santos, 2021, p. 31). É importante, na formação continuada de professores(as), e durante sua prática docente, a existência de um ambiente de aprendizagem dinâmico, prazeroso e transformador.

Dessa forma, entendemos que o aprendizado construído, a partir das ações realizadas dentro do Programa de Extensão Brincar no *Campus*, nomeadamente das oficinas que foram

objeto de análise nesse artigo, foram abrangentes e de grande relevância para formação de professores(as). Com base no contexto exposto nesse manuscrito, podemos dizer que o citado Programa de Extensão vem favorecendo um elo de conexão entre diferentes cursos e professores(as) de distintas formações, pois possibilita uma maior interação, através da construção de práticas colaborativas, o que permite romper com a individualização e dar lugar a processos interdisciplinares de construção do conhecimento.

Em síntese, concluímos que o Programa Brincar no *Campus* tem cumprido, de forma plena, seu papel extensionista, agregando diferentes profissionais e estudantes para o compartilhamento de objetivos em comum e agregação de aprendizados, experiências e vivências, dentro do contexto formativo com foco na ludicidade numa pedagogia da festa.

Por fim, entendemos que todas as experiências vivenciadas e impulsionadas, no âmbito desse Programa de Extensão, são de alto valor pedagógico, científico e social, representando um grande diferencial no contexto de tensões e demandas acadêmicas, uma vez que possibilita aprendizados e reflexões que extrapolam os muros da academia, numa perspectiva cultural e formativa.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 2.ed. São Paulo: Scipione; 1997.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto n. 8752**, de 09 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 19 fev. 2020.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: Contribuição da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. 2011. 425f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento** – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>. Acesso em: 14 Ago, 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

NEGRINE, Airton. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **A Ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry; RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. Investigação e Intervenção na Gestão Escolar. Metodologia do Trabalho Científico. *In*:

RICHARDSON, Roberto Jarry; RODRIGUES, Luiz Alberto Rodrigues (Orgs.). **Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Módulo III. Recife, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O Lúdico na Formação do Educador**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar e emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Mauro Fernandes dos. **A Pedagogia da Festa: memórias dos CIEP Maria Joaquina de Oliveira e Brigadeira**. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TROCAS QUE TRANSFORMAM: feiras de sementes como espaços de diálogo entre saberes tradicionais e inovação social

Thâmara Figueiredo Menezes Cavalcanti
<https://orcid.org/0000-0001-8655-7560>

Janisson Bispo Lino
<https://orcid.org/0000-0001-8978-6000>

Cleiton Vasconcelos Vieira
<https://orcid.org/0009-0004-2903-0008>

Eduardo Salomão Soares Filho
<https://orcid.org/0009-0003-0526-390X>

Priscila Pixoline Eiras
<https://orcid.org/0000-0002-7807-8276>

Cláudia Pombo Sudré
<https://orcid.org/0000-0001-6743-7205>

Rosana Rodrigues
<https://orcid.org/0000-0002-8180-7265>

1 Introdução

“Em uma manhã de sábado, na Fazenda Vargem Alegre, em Porciúncula-RJ, agricultores familiares, extensionistas e acadêmicos sentam-se em volta de duas longas mesas improvisadas, nas quais estão expostas amostras de sementes de dezenas de culturas agrícolas. Há feijão, abóbora, guandu e quiabo, garrafas PET com diferentes variedades de milho e ramas de mandioca identificadas por diferentes nomes locais. Agricultores apresentam com orgulho suas sementes e relatam a satisfação de reencontrar variedades antigas consideradas perdidas. Extensionistas e acadêmicos destacam, admirados, a riqueza genética e cultural conservada pelos agricultores.”

Essa cena se repete em diferentes municípios fluminenses. É a Feira Itinerante de Troca de Sementes e Saberes, uma ação que vem promovendo o resgate da agrobiodiversidade, fortalecendo as redes locais de sementes, promovendo a conservação e sensibilizando gestores públicos e agricultores sobre o valor genético e cultural da diversidade agrícola. Promovida por uma rede formada por agricultores, pesquisadores, extensionistas e acadêmicos, a Feira constitui-se como a ação central de dois projetos de extensão atualmente em curso na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), ambos ligados ao Laboratório de

Melhoramento Genético Vegetal (LMGV/UENF) e voltados ao fortalecimento da agricultura familiar, à valorização dos guardiões de sementes e à promoção da agrobiodiversidade no estado do Rio de Janeiro.

O primeiro projeto nasceu a partir dos resultados de uma pesquisa realizada junto a agricultores de 29 municípios fluminenses, que revelou a ampla variabilidade genética do feijão-comum (*Phaseolus vulgaris* L.) mantida no estado. O estudo evidenciou que as sementes crioulas, em especial de feijão-comum, permanecem conservadas graças às práticas cotidianas de troca, seleção e armazenamento realizadas pelas comunidades rurais (Cavalcanti et al., 2021). No entanto, essas comunidades e suas riquezas agrossocioculturais seguem invisibilizadas pelas estatísticas oficiais e pela agenda dominante de políticas públicas, reflexo da trajetória agrícola das regiões Norte e Noroeste, historicamente marcadas pela economia açucareira do século XIX e pela indústria petrolífera do século XX. O segundo projeto busca apoiar os agricultores na seleção, obtenção e armazenamento de sementes, promovendo o melhoramento contínuo das variedades locais e mitigando problemas fitossanitários, sobretudo os transmitidos via semente. A iniciativa promove boas práticas fitossanitárias na troca de sementes e mudas.

No centro de ambos os projetos, a Feira torna-se ao mesmo tempo produto e método. Produto porque materializa o esforço coletivo da universidade e da comunidade na preservação da diversidade agrícola; método porque se torna ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, transformando a vivência prática em espaço pedagógico e em campo de construção de conhecimento compartilhado. Neste capítulo, a Feira é analisada sob a ótica da extensão universitária, ressaltando sua importância na valorização da agrobiodiversidade e na construção do desenvolvimento rural sustentável e como espaço de diálogo com os saberes locais, de aprendizagem e de inovação social.

2 Percorrendo o estado do Rio de Janeiro

Na sua quinta edição, a Feira Itinerante já foi realizada em cinco municípios, sempre construídas de forma singular, a partir das particularidades de cada região e das famílias anfitriãs. Organizadas em parceria pela UENF e pela Emater-Rio, contam com a participação ativa de agricultores, prefeituras e acadêmicos que dialogam desde a definição de data e local, em sintonia com os calendários agrícola e cultural, até a mobilização e realização do evento.

A divulgação, muitas vezes realizada de propriedade em propriedade, transforma-se em oportunidade para pesquisadores e estudantes conhecerem as dinâmicas comunitárias, as principais culturas cultivadas, a ocorrência de pragas e doenças e os saberes associados às práticas agrícolas. Durante as visitas, são entregues convites e folders explicativos sobre a feira e orientações para preparar as sementes, além de saquinhos e etiquetas para identificação do material a ser doado. Com a devida autorização, realiza-se o registro fotográfico dessas visitas, que, como forma de valorização dos agricultores e de suas sementes, compõe uma exposição surpresa apresentada no dia do evento.

Três das cinco edições foram realizadas nas comunidades rurais. Além de resgatar laços e fortalecer a união dos agricultores, essa possibilidade tem dado visibilidade e legitimidade a modos de vida que raramente são reconhecidos em políticas públicas ou no imaginário dominante sobre o estado do Rio de Janeiro.

2.1 Cabo Frio – Fazenda Campos Novos

A primeira Feira de Troca de Sementes ocorreu em 12 de fevereiro de 2022, durante o Dia de Darwin, em parceria entre a UENF e a Prefeitura do município. Integrada à Feira Itinerante de Ciências da UENF e à Feira da Agricultura Familiar, a iniciativa promoveu um ambiente diverso de trocas e aprendizado. Apesar de poucos agricultores terem doado sementes e mudas, destacaram-se duas agricultoras de Itaocara e Porciúncula, bolsistas de extensão do projeto, e um casal de Araruama, que ampliaram significativamente a diversidade de sementes disponíveis.

A troca de saberes e a sensibilização sobre a importância do resgate e conservação da agrossociobiodiversidade foram bastante efetivas, reunindo participantes do campo e da cidade, de diferentes gerações. Sementes de pelo menos 20 culturas agrícolas foram trocadas ou doadas e os agricultores do quilombo Espírito Santo, em Cabo Frio, receberam grande parte das sementes e mudas. Esse contraste entre poucos doadores e ampla participação evidenciou os desafios da mobilização inicial e, ao mesmo tempo, o potencial das feiras para fortalecer redes locais e ampliar a conservação da diversidade agrícola.

2.2 Itaocara

A edição da Feira realizada em 16 de abril de 2023, na Quadra Poliesportiva Pedro Souza Coelho, atendeu à sugestão dos agricultores ao ser realizada em área central, facilitando o acesso das comunidades. Instituições de ensino, extensionistas e gestores públicos ressaltaram a importância do fortalecimento da agricultura familiar, enquanto os estudantes interagiram ativamente com os agricultores, vivenciando na prática a dimensão e relevância da diversidade agrícola manejada no campo.

Além da circulação de sementes e saberes, a feira proporcionou espaços de interação entre agricultores e pesquisadores, como o estande sobre “Pragas e Doenças”, equipado com microscópio, lupa, coleção de insetos-praga e exemplares de plantas com sintomas de doenças. Houve ainda exposição fotográfica das visitas às comunidades rurais de Itaocara e mostruário da diversidade de feijões coletados no estado do Rio de Janeiro, ilustrando a trajetória do projeto de extensão. Foi oferecido um café com produtos regionais, e o encerramento ocorreu em clima de confraternização, com sorteio de brindes.



2.3 Porciúncula - distrito de Santa Clara

No dia 6 de abril de 2024, sábado, a Fazenda Vargem Alegre sediou a Feira de Troca de Sementes e Saberes do Alto Noroeste, recepcionada pelos proprietários. Apesar de parte dos produtores locais não poder comparecer devido ao início da colheita do café, a feira reuniu 114 agricultores e agricultoras, com programação que integrou roda de conversa, café da manhã e almoço preparados com produtos locais, incluindo a tradicional feijoada feita com mistura de feijões.

Um espaço especial, o “Cantinho da Biodiversidade”, reuniu frutos regionais, cabaças e cana-de-açúcar, tornando-se um local disputado para fotografias. Outros projetos da UENF participaram, divulgando informações sobre pragas e doenças e bioinsumos. O poema “Santa Clara Terra Boa” foi interpretado como uma homenagem póstuma ao autor, engenheiro agrônomo e natural de Santa Clara, e também a toda a comunidade desse distrito. Após a roda de conversa e a troca de sementes, a programação foi encerrada com almoço coletivo e sorteio de brindes. Muitos participantes demonstraram entusiasmo com a continuidade da Feira na comunidade, inclusive oferecendo-se para sediar futuras edições.

2.4 Araruama - território quilombola Tapinoã-Prodígio

A quarta edição da Feira Itinerante, realizada em 19 de setembro de 2024, reuniu 64 participantes de quatro municípios da Baixada Litorânea, além de representantes da UFF e ICMBio. O evento ocorreu em uma propriedade agroecológica, onde os participantes foram acolhidos com café regional e participaram de uma roda de conversa. Na ocasião, foi apresentado o projeto de certificação agroecológica da Emater-Rio e entregue à família anfitriã o primeiro certificado de propriedade agroecológica do estado do Rio de Janeiro, um marco simbólico para a agricultura sustentável fluminense.

Houve ainda uma homenagem póstuma a um guardião de sementes da comunidade, que já havia sido reconhecido em 2015, por intermédio da UENF, no X Simpósio de Recursos Genéticos para a América Latina e o Caribe. A programação foi concluída com a troca de sementes e mudas, seguida de um almoço coletivo com feijoada, couve e laranjas de Araruama, encerrando-se em clima de celebração com o sorteio de brindes.

2.5 Campos dos Goytacazes

A Feira Itinerante realizada em 12 de julho de 2025, na Casa de Cultura Villa Maria, reuniu agricultores de várias comunidades de Campos e região. Os participantes foram recepcionados com café da manhã e direcionados à mesa de trocas, onde sementes e mudas foram catalogadas. Mais de 160 variedades de hortaliças, grãos, frutíferas, plantas medicinais e arbóreas foram identificadas.

A feira também contou com estandes de projetos de extensão da UENF sobre agrobiodiversidade, bioinsumos, pragas e doenças, polinizadores e sobre cadeias curtas de comercialização, criando espaço de intensa troca entre pesquisadores, estudantes e agricultores, permitindo o compartilhamento de conhecimentos e demandas. Uma Cartilha sobre Manejo de Doenças, elaborada a partir das visitas de mobilização que antecederam a feira, foi distribuída e, além disso, houve a apresentação da cartilha “De Mão em Mão - Um diálogo sobre resgate, cuidados e troca de sementes e saberes”.

Houve ainda uma homenagem a um agricultor prosador do Imbé que, com seus versos, celebra a agroecologia e a cultura regional. O evento contou também com apresentações culturais, como Grupo de Maracatu e exposição fotográfica, promovendo a integração de práticas agrícolas, ciência, memória, arte e um ambiente celebrativo.

3 Biodiversidade e Identidade: fortalecendo a Agricultura Tradicional

Os sistemas agrícolas tradicionais fluminenses, historicamente invisibilizados diante do peso econômico e simbólico do setor agroindustrial, têm encontrado, nas Feiras de Troca de Sementes, um espaço de visibilidade e valorização. Esses encontros colocam em destaque sementes crioulas, espécies nativas, práticas agroecológicas e memórias coletivas, constituindo espaços de reconhecimento social e cultural.

As sementes cultivadas são o resultado de uma interação contínua entre a natureza e a humanidade, constituindo “memórias evolutivas” (Kanellopoulou, 2020). Como objetos bioculturais (Toledo; Barrera-Bassols, 2008), carregam memórias familiares, práticas culinárias e vínculos identitários. Na feira de Santa Clara, agricultores destacaram o feijão-verde, cultivado há gerações no Alto Noroeste Fluminense, e o feijão do Divino Espírito Santo que, devido à singularidade do padrão do tegumento da semente, foi associado ao símbolo católico. Essas narrativas evidenciam que a troca de sementes também é troca de histórias, símbolos e identidades, configurando as feiras como rituais coletivos de reafirmação cultural, em que semear significa preservar memórias e modos de vida. O depoimento de uma agricultora ilustra esse aspecto “Descobri que ainda existe o feijão Baetão, que fez parte de minha infância, na fazenda dos meus avós.

Além de seu valor simbólico, as feiras consolidam redes de confiança e reciprocidade entre agricultores, fortalecendo o capital social comunitário (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000). Elas também se inserem em um movimento global de resistência frente à erosão genética promovida pela agricultura industrial, alinhado à luta pela soberania alimentar. Para Kanellopoulou (2020), a conservação comunitária pode ser mais segura do que a realizada em bancos de germoplasma, vulneráveis a conflitos, processos de privatização, falhas de infraestrutura ou às mudanças climáticas. O Banco Global de Sementes de Svalbard, na Noruega, considerado infalível, precisou de monitoramento contínuo após um alagamento em 2017 causado pelo degelo do permafrost, revelando a fragilidade desses repositórios. Nesse cenário, a guarda e a troca

comunitária de sementes emergem como estratégia resiliente e descentralizada de conservação da agrobiodiversidade.

Estudos reforçam essa perspectiva. Oringi e Ochieng (2005), ao analisarem feiras de sementes no Quênia em contextos de seca, concluíram que elas foram mais eficazes que sistemas formais de distribuição, por serem rápidas, baratas e participativas. Além de garantir acesso imediato, fortaleceram a produção local, a conservação da diversidade agrícola e a equidade no acesso, ao envolver diretamente as comunidades no processo.

No caso fluminense, além de fomentar as redes de troca e circulação da agrobiodiversidade, tem-se buscado discutir e difundir medidas que assegurem a preservação dos patrimônios genéticos e culturais, ressaltando a importância de considerar a adaptação edafoclimática e sociocultural das variedades. Esses atributos são frequentemente determinantes em processos de Indicação Geográfica (IG), conforme previsto na legislação de propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996). Durante a Feira de Troca realizada em Itaocara, o arroz Anã de Porto Marinho, de Cantagalo (RJ), atualmente em processo de pleitear a IG, foi compartilhado pelos agricultores, evidenciando a relevância de se estabelecer esse diálogo. Paralelamente, a preocupação com a disseminação de pragas e patógenos tem sido pauta constante, trabalhada de forma colaborativa entre agricultores e pesquisadores da UENF, inclusive com o desenvolvimento de materiais didáticos específicos no âmbito do projeto.

A Feira constitui, ao mesmo tempo, espaço de preservação de recursos genéticos, de identidade cultural e de autonomia produtiva, dialogando diretamente com a Agenda 2030 da ONU, em especial com os ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), 12 (Consumo e Produção Responsáveis), 15 (Vida Terrestre) e 17 (Parcerias e Meios de Implementação).

4 Troca de saberes e formação cidadã

As Feiras têm se estabelecido como uma sala de aula viva, na qual acadêmicos vivenciam a ciência aplicada em diálogo com saberes tradicionais, desenvolvendo competências como escuta sensível, mediação intercultural, valorização da diversidade e compreensão da agricultura como fenômeno social, político e ambiental. Agricultores, acadêmicos e extensionistas estão aprendendo em conjunto. Nas visitas de mobilização, no compartilhamento de práticas agrícolas e nos depoimentos durante as rodas de conversa, valorizam-se saberes transmitidos entre gerações, como técnicas de seleção de sementes, formas de cultivo e estratégias de conservação.

Os agricultores compartilham diferentes saberes transmitidos entre gerações para orientar o manejo do plantio e a conservação das sementes. Na edição de Campos, uma agricultura aconselhou “enterrar as sementes em garrafas PET no chão aumenta a durabilidade”. Em Porciúncula, sugeriu-se misturar as sementes à terra de formigueiro, à terra vermelha ou à “munha” para evitar o ataque de pragas. E assim, muitos saberes emergem, como a seleção dos frutos da abóbora, em que a “fêmea”, que tem a cicatriz maior no umbigo, é a melhor para colher sementes”. O calendário agrícola, por sua vez, é orientado pelas fases da lua e por dias

específicos considerados propícios, uma vez que “se plantar na lua nova, aumentam as pragas” ou “se a lua aparecer no céu durante o dia, o brocado é certo”. Os ditados populares reforçam a transmissão desses conhecimentos, como no caso de “o grão só precisa de três águas: uma para germinar, a segunda para granar e a última para cozinhar”, ou ainda na ênfase de reservar parte da produção para o cultivo, lembrada pela máxima: “maldito o dente de quem come a semente”.

Esse caráter participativo, que descentraliza o saber científico e reconhece as comunidades como produtoras de conhecimento, fortalece a troca horizontal de experiências. Novos conhecimentos técnicos, construídos a partir do diálogo com os saberes tradicionais, ampliam as possibilidades de inovação e fortalecimento da agricultura familiar.

Ressalta-se que as trocas são mantidas mesmo após o evento, por meio de grupos de *WhatsApp*. Nesses espaços virtuais, as feiras se transformam em uma vitrine coletiva, onde agricultores registram o plantio e a colheita de sementes adquiridas nos encontros, compartilham os resultados e apresentam novas variedades com potencial para doação ou intercâmbio. Os grupos também funcionam como canais de difusão de técnicas de cultivo, receitas tradicionais elaboradas com os alimentos produzidos, indicações de onde adquirir insumos, além de informações sobre futuros eventos e contatos de interesse. Esse processo amplia a rede de confiança ao integrar práticas tradicionais de partilha com ferramentas digitais de comunicação, criando uma continuidade entre o território físico e o território virtual das trocas.

No grupo da feira de Porciúncula, por exemplo, uma agricultora publicou a foto do amendoim Princesa, de coloração bicolor. A reação foi imediata: surgiram comentários de surpresa, muitos relatando nunca ter visto aquela variedade e curiosos pelo sabor. A resposta veio logo: “Bem docinho!”, assegurou quem já havia provado. Em pouco tempo, apareceram pedidos de doação. A guardiã da semente explicou: “Conheci há pouco tempo, um amigo conseguiu para mim. Tenho pouquinho, mas assim que multiplicar vou dividir com vocês...”.

Esse projeto exemplifica o compromisso da UENF com a sociedade, expandindo sua atuação para além do ensino e da pesquisa, em ações comunitárias, difusão científica e diálogo com agricultores familiares, quilombolas, assentados e comunidades tradicionais. Ao se inserir nos territórios rurais, a universidade aproxima a produção científica das demandas sociais, fortalecendo soluções contextualizadas e socialmente relevantes.

5 Parcerias e Inovação Social

A construção coletiva da Feira envolve agricultores, pesquisadores, técnicos, acadêmicos, gestores públicos e instituições parceiras, formando redes contínuas de aprendizagem e cooperação, que já alcançam mais de 30 municípios e 15 organizações. Essas parcerias ampliam a legitimidade social da iniciativa, estimulam o engajamento comunitário e asseguram condições para sua continuidade e expansão, reforçando seu papel como vetor de desenvolvimento territorial sustentável.

A inovação social, compreendida como a criação de práticas sociais e institucionais

voltadas ao atendimento de necessidades coletivas, frequentemente desconsideradas pelo mercado e pelo Estado, manifesta-se não apenas em produtos, mas sobretudo em processos que redefinem relações sociais, fortalecem a cooperação e mobilizam recursos locais por meio da participação cidadã (Moulaert et al., 2005; Cajaíba-Santana, 2014). Nessa perspectiva, a Feira constitui um exemplo de inovação social ao demonstrar que sua força não reside em tecnologias sofisticadas, mas na capacidade de reorganizar relações sociais em torno da biodiversidade.

Seu impacto vai além da troca de sementes, alcançando dimensões culturais, sociais e políticas, consolidando-se como prática transformadora para as comunidades envolvidas. Ao integrar ciência, extensão e tradição agrícola, a experiência mostra como a universidade pode atuar como vetor de inovação social, promovendo desenvolvimento territorial a partir da valorização da agrobiodiversidade e do fortalecimento das redes comunitárias.

O caráter inovador também se expressa na articulação de diferentes dimensões, científica, cultural e política, em um mesmo espaço de aprendizagem. Ao reconhecer práticas locais e conhecimentos tradicionais, as feiras evidenciam que a conservação da agrobiodiversidade está intrinsecamente ligada à justiça social, à sustentabilidade ambiental e à soberania alimentar.

6 Considerações finais

A Feira Itinerante de Troca de Sementes e Saberes configura-se como experiência inovadora de extensão universitária, na qual a preservação da agrobiodiversidade se entrelaça à valorização cultural, à formação cidadã e ao fortalecimento da agricultura familiar. Mais do que eventos de circulação de sementes, consolidam-se como espaços pedagógicos e de inovação social, capazes de articular ciência, tradição e políticas públicas em torno do desenvolvimento territorial sustentável.

Ao reconhecer agricultores e comunidades como guardiões de patrimônios genéticos e culturais, a iniciativa rompe a lógica hierárquica da produção de conhecimento e reafirma a universidade como parceira na construção de soluções contextualizadas e socialmente relevantes. Nesse sentido, a Feira se mostra fundamental não apenas para a conservação da diversidade agrícola, mas também para o fortalecimento de redes comunitárias, da soberania alimentar e da justiça socioambiental.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996. Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19279.htm. Acesso em: 30 agosto de 2025.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986.

CAJAÍBA-SANTANA, Giovanni. Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 82, p. 42-51, 2014.

CAVALCANTI, T. F. M.; SUDRÉ, C. P.; CORRÊA, J. W. S.; BENTO, C. S.; DE ANDRADE, E. K. V.; FUKUJI, K. K. N.; RODRIGUES, R. Custodians of common bean diversity in Rio de Janeiro state, Brazil: revealing their socioeconomic and environmental profile. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 45, n. 8, p. 1165–1188, mar. 2021. DOI: 10.1080/21683565.2021.1888186.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. KANELLOPOULOU, V. Seeds as common cultural heritage. In: LEKAKIS, S. (ed.). **Cultural heritage in the realm of the commons: conversations on the case of Greece**. London: Ubiquity Press, 2020. p. 141-158. DOI: <https://doi.org/10.5334/bcj.i>.

MOULAERT, Frank; MARTINELLI, Flavia; SWYNGEDOUW, Erik; GONZÁLEZ, Sara. Social innovation: Institutional voids, governance and collective action. **Urban Studies**, v. 42, n. 11, p. 1969-1991, 2005.

ORINDI, Victor A.; OCHIENG, Andrew. Seed fairs as a drought recovery strategy in Kenya. 2005.

PUTNAM, R. D. **Bowling alone: the collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales**. Barcelona: Icaria, 2008.

DA PREVISÃO À AÇÃO: o papel do projeto de extensão “tempo e clima” para a sustentabilidade comunitária na região de Mineiros-GO

Andrisley Joaquim da Silva

<https://orcid.org/0000-0003-0084-0264>

Ricardo Gava

<https://orcid.org/0000-0001-6268-5728>

Elizeu Bezerra da Silva

<https://orcid.org/0009-0009-1349-5560>

Evandro Salvador Alves de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0003-2228-9776>

Juliane Rezende Cunha

<https://orcid.org/0009-0000-5421-5048>

Diego Oliveira Ribeiros

<https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0003-2336-3042>

Glicélia Pereira Silva

<https://orcid.org/0000-0003-2440-8636>

Daniel Resende Freitas

<https://orcid.org/0009-0009-2222-4578>

1 Introdução

O presente capítulo é fruto de um projeto de extensão desenvolvido entre professores, estudantes e comunidade da região sudoeste de Goiás. Trata-se de uma ação promovida pelo Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), instituição pública municipal, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, de Pesquisa e de Extensão, Assuntos Comunitários, Estudantis e Culturais. O trabalho atende a chamada para publicação divulgada pelo Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), como foco na produção deste E-book voltado a socializar conhecimentos acerca da “Extensão universitária e saberes compartilhados entre universidade e comunidade na construção da inovação social”. Trata-se de mais um volume especial que integra um conjunto de produções que têm sido elaboradas pela Câmara Técnica de Extensão da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem). Neste trabalho o mote principal é mostrar a potencialidade da extensão desenvolvida no ensino público municipal, sobretudo no interior do estado de Goiás, em território compreendido como

uma das capilaridades da educação superior, e com esta produção o “tempo e o clima” são os fenômenos a serem explorados.

As previsões meteorológicas constituem um instrumento estratégico para a sociedade contemporânea, na medida em que fornecem subsídios fundamentais para a tomada de decisões em diferentes setores econômicos e sociais. Além de contribuir para a segurança da população, possibilitam maior eficiência operacional, redução de riscos e mitigação de impactos adversos relacionados às variações climáticas. Segundo Ahrens (2006), os avanços nos modelos de previsão do tempo permitem atualmente alcançar níveis de precisão superiores a 90% para períodos de até seis dias, o que representa um diferencial significativo para o planejamento de atividades produtivas, urbanas e cotidianas.

Nesse contexto, o projeto Tempo e Clima de Mineiros-GO, desenvolvido com financiamento da UNIFIMES, assume um papel relevante ao monitorar, organizar e disseminar informações meteorológicas e climatológicas aplicadas à realidade local e regional. Em andamento desde 2021, a iniciativa busca traduzir os dados técnicos em avisos e boletins acessíveis, contemplando tanto aplicações práticas no campo da agricultura e pecuária quanto na vida urbana, a exemplo do planejamento de deslocamentos, prevenção de alagamentos ou até mesmo em orientações simples como o uso de guarda-chuvas em dias chuvosos.

A execução do projeto extensionista, que é articulado ao ensino, à pesquisa e à inovação, envolve o apoio do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), parceiro institucional responsável pela disponibilização de dados em tempo real e pela oferta de capacitação de recursos humanos. Esse processo inclui treinamentos para o uso de instrumentos básicos como pluviômetros e termômetros, capacitando públicos diversos do meio urbano e rural — engenheiros civis, geógrafos, professores da rede pública, produtores rurais, agrônomos, médicos veterinários, zootecnistas, entre outros. Essa formação amplia a rede colaborativa de coleta de dados, fortalece a interação entre ciência e sociedade e gera impactos positivos na qualidade da informação climática.

Outro diferencial da proposta está na disseminação multiplataforma das informações, garantindo acessibilidade e alcance comunitário. As previsões e boletins foram disponibilizados em formatos leves e portáteis (PDF), compatíveis com celulares, computadores e televisores instalados em pontos estratégicos do município de Mineiros-GO. Essa estratégia possibilita que os dados estejam acessíveis em diferentes contextos, incluindo espaços acadêmicos, empresas, órgãos públicos e comunidades rurais, promovendo uma rápida compreensão e apoiando decisões individuais e coletivas.

O objetivo central desse importante projeto de extensão é, portanto, promover a interação entre universidade e sociedade no campo da meteorologia, disponibilizando previsões confiáveis de tempo e clima para Mineiros-GO e região. Ao contribuir simultaneamente para questões cotidianas simples e para demandas complexas de setores estratégicos, a iniciativa reafirma o papel social da universidade como agente de inovação, extensão e desenvolvimento regional sustentável (Santos; Sguarezzi, 2019).

2 Aspectos metodológicos sobre o projeto de extensão “Tempo e Clima Mineiros-GO”

O projeto Tempo e Clima de Mineiros-GO teve início no ano de 2021 e se encontra em pleno desenvolvimento até o presente momento. Visa contemplar a comunidade de Mineiros-GO e toda a região circunvizinha. Sua execução é coordenada pelo Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), no Campus II, com apoio de professores e acadêmicos do curso de Agronomia. A proposta conta ainda com o suporte técnico do Laboratório de Instrumentação Meteorológica e com a parceria institucional do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET), representado pela meteorologista Elizabete Alves Ferreira.

A coleta de dados meteorológicos é realizada de forma contínua pelo INMET, a partir de satélites, radares e estações automáticas, permitindo o acompanhamento de variáveis como temperatura, umidade, pressão atmosférica, velocidade e direção do vento, além da circulação de massas de ar. Essas informações, após tabulação e cálculos, são convertidas em modelos de previsão do tempo com até 90% de precisão para períodos de quatro a seis dias (Ahrens, 2006).

A principal base de monitoramento utilizada é a Estação Meteorológica Automática A0026, instalada na Fazenda Experimental Professor Doutor Luís de Oliveira Sales (FELEOS) – Unidade II da UNIFIMES. Inicialmente voltada ao ensino e à pesquisa, essa estação passou a integrar também a extensão universitária, disponibilizando dados de interesse público para a sociedade de Mineiros e região.

Os resultados foram traduzidos em linguagem acessível e disseminados por múltiplos canais de comunicação e extensão, incluindo: canal de Instagram; Podcast (PodQuest); participações em rádio e televisão; eventos de extensão (Dias de Campo, oficinas e treinamentos); palestras em escolas, empresas, instituições locais, comunidades rurais e centros comunitários urbanos.

Esse conjunto de estratégias garantiu maior capilaridade das informações e promoveu a conscientização da população sobre prevenção, segurança e adaptação às mudanças climáticas.

Para ampliar o alcance do projeto, foram distribuídos kits básicos de meteorologia (pluviômetros e termômetros) a líderes comunitários, gerentes de fazendas e representantes de órgãos públicos. Essa ação fortaleceu a coleta colaborativa de dados, criando uma rede descentralizada de monitoramento climático regional.

O projeto foi estruturado nas seguintes fases:

- *Planejamento: definição da equipe, revisão da literatura e estabelecimento de metas.*
- *Coleta de Dados: aquisição de equipamentos, treinamento da equipe e operacionalização da estação automática.*
- *Interpretação dos Modelos: análise estatística, desenvolvimento e validação de modelos matemáticos.*
- *Implementação de Tecnologias: criação de plataformas digitais e integração de inteligência artificial/aprendizado de máquina.*
- *Sensibilização e Treinamento: oficinas, materiais educativos e campanhas*

comunitárias.

- *Monitoramento e Avaliação: métricas de desempenho e avaliação da eficiência das previsões.*
- *Disseminação de Resultados: relatórios, eventos acadêmicos e publicações científicas.*
- *Continuidade e Sustentabilidade: manutenção do projeto, parcerias institucionais e captação de recursos para garantir sua permanência.*

Conforme Ahrens (2006), os modelos meteorológicos modernos permitem previsões consistentes de curto prazo (até seis dias), sendo ferramentas fundamentais para o planejamento agrícola, energético e urbano. Assim, desde 2021, o projeto tem contribuído de forma contínua para a produção e disseminação de conhecimento científico, aproximando a universidade da comunidade local e consolidando a UNIFIMES como protagonista no monitoramento e enfrentamento dos desafios climáticos da região.

3 Resultados e discussão

O projeto Tempo e Clima de Mineiros-GO consolidou-se como uma experiência significativa de extensão no ensino superior, ao articular ciência, comunidade e meios de comunicação em ações voltadas à compreensão e enfrentamento das questões climáticas regionais. Essa integração entre ensino, pesquisa e extensão reforça o que Santos e Sguarezi (2019) apontam como essencial na extensão universitária: a construção de práticas transformadoras que aproximam o saber científico das demandas sociais.

A disseminação de conteúdos por meio das redes sociais mostrou-se estratégica para alcançar públicos diversos, especialmente os mais jovens, para Santana et al. (2021) em proposta de comunicação do clima no norte fluminense, a utilização de plataformas digitais no contexto extensionista potencializa a democratização da informação, sobretudo quando os recursos audiovisuais são adaptados à linguagem cotidiana. Da mesma forma, as participações em rádios e televisões locais foram fundamentais para atingir populações com menor acesso à internet, experiência já destacada por Reguero (2010).

Os dados coletados ao longo do projeto possibilitaram o aperfeiçoamento dos métodos de previsão meteorológica aplicados à região, resultando em informações mais precisas e confiáveis. Resultados semelhantes foram observados por Coimbra (2012) em iniciativas voltadas a educação ambiental e monitoramento climático, que também reportaram impactos positivos no planejamento agrícola local. Esse avanço reforça a importância da climatologia aplicada como instrumento de apoio ao desenvolvimento regional sustentável.

As ações de capacitação em escolas, assentamentos e comunidades rurais mostraram-se fundamentais para a formação cidadã e a resiliência diante de eventos climáticos extremos. Essa perspectiva é corroborada por Carvalho (2008), que apontam que projetos de extensão

voltados ao meio ambiente ampliam o senso de responsabilidade socioambiental da população, ao mesmo tempo em que fortalecem a cidadania.

No campo das parcerias institucionais, o fortalecimento de redes colaborativas com órgãos governamentais e instituições de pesquisa reforça a visão de Alemeida et al. (2021), para quem o enfrentamento das mudanças climáticas demanda uma abordagem multissetorial e interdisciplinar. Assim, o projeto não apenas promoveu a transferência de conhecimento, mas também contribuiu para a formulação de políticas públicas locais em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. A Unifimes tem empenhado esforços de diversas naturezas para contribuir com a meta global dos ODS, como Oliveira et al (2025) elucidam na produção “A extensão universitária da UNIFIMES e o compromisso com os ODS da agenda 2030 da ONU”. Para os autores

[...] a extensão universitária desempenha um papel crucial na promoção dos ODS, especialmente na UNIFIMES, onde as propostas de extensão (e também de pesquisa e de inovação) são elaboradas com foco nas necessidades da comunidade e no desenvolvimento regional. Ao conectar a academia com a sociedade, a extensão não apenas potencializa o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a resolução de problemas locais, alinhando-se diretamente aos ODS. Projetos de extensão que abordam questões como saúde, educação, direitos humanos, meio ambiente e inclusão social são fundamentais para o cumprimento das metas da Agenda 2030, pois promovem a conscientização e a mobilização da comunidade em torno de práticas sustentáveis e inovadoras, criando um impacto positivo e duradouro (Oliveira et. al, 2025, p. 15).

A divulgação e a organização de dados meteorológicas e educativas dialogam diretamente com o ODS 13 (Ação contra a mudança global do clima), reforçando a urgência da educação climática e da mobilização comunitária, aspecto também central nas discussões da COP30. Do mesmo modo, a melhoria das previsões climáticas impactou o setor agrícola, a energia e o transporte, associando-se ao ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), ao ODS 7 (Energia limpa e acessível) e ao ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico).

Já as ações em escolas e comunidades reforçaram o ODS 4 (Educação de qualidade), enquanto o fortalecimento de parcerias institucionais dialoga diretamente com o ODS 17 (Parcerias e meios de implementação). As iniciativas voltadas à redução de riscos e prevenção de desastres se alinham ao ODS 11 (Cidades e comunidades sustentáveis), destacando o potencial do projeto para subsidiar políticas públicas locais de adaptação climática.

Por fim, os resultados obtidos em Mineiros-GO evidenciam que a extensão universitária voltada ao clima pode gerar benefícios múltiplos, desde o apoio científico a setores produtivos até a sensibilização da comunidade. Experiências semelhantes foram relatadas por Costa et al. (2024), onde projetos integrados de meteorologia comunitária resultaram em maior preparo das populações frente a enchentes e secas.

4 Considerações finais

O projeto de extensão Clima e Tempo demonstrou-se uma experiência transformadora de extensão universitária, ao integrar ciência, tecnologia e práticas sociais em benefício da comunidade de Mineiros-GO e região. Desde 2021, a iniciativa vem consolidando um espaço de interação entre universidade e sociedade, oferecendo previsões meteorológicas confiáveis e acessíveis que subsidiam decisões cotidianas, agrícolas, industriais e institucionais.

O projeto, como foi ilustrado ao longo do texto, representa uma significativa contribuição para a construção de saberes compartilhados entre a universidade e a comunidade, alinhando-se ao tema do E-book “Extensão Universitária e Saberes Compartilhados: universidade e comunidade na construção da inovação social”. Ao promover a disseminação de informações meteorológicas acessíveis, o projeto não apenas fortalece a capacidade de tomada de decisões informadas pela população, mas também estabelece um modelo de interação entre academia e sociedade que potencializa a inovação social. Essa articulação é fundamental para o desenvolvimento de soluções sustentáveis que atendam às demandas locais, refletindo a responsabilidade social da universidade.

Além disso, os resultados obtidos demonstram que a extensão universitária pode ser um catalisador para a resiliência comunitária diante das mudanças climáticas. A capacitação de diferentes públicos, a utilização de múltiplas plataformas de comunicação e o fortalecimento de parcerias institucionais são elementos que ampliam o alcance e a eficácia das ações do projeto. Essas iniciativas não só promovem a conscientização sobre a importância da meteorologia, mas também contribuem para a formação de uma cidadania ativa e responsável, essencial para a construção de um futuro sustentável.

Por fim, a experiência do projeto “Tempo e Clima” ilustra a relevância da extensão universitária como um espaço de inovação e transformação social. Ao articular ciência e prática comunitária, o projeto reafirma o papel da universidade como agente de mudança, capaz de gerar impactos positivos que vão além do âmbito acadêmico, contribuindo efetivamente para a sustentabilidade e para a melhoria da qualidade de vida da população de Mineiros-GO e região. Assim, essa experiência se configura como um exemplo a ser replicado em outras localidades, reforçando a importância de iniciativas que promovam a interação entre saberes acadêmicos e conhecimentos locais na busca por soluções para os desafios contemporâneos.

Referências

AHRENS, B. Distance in spacial interpolation of daily rain gauge data. **Hydrology and Earth System Sciences**. 10, pp. 197-208, 2006. Brasília: INMET, Gráfica e Editora Stilo, 2000. 532 p.

BUENO, W. C. **Comunicação Científica e Divulgação Científica: Aproximações e Rupturas Conceituais**. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/6585/6761>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CARDOZO, A. B; REBOITA, M. S; GARCIA, S. R. Climatologia de Frentes Frias na América do Sul e sua relação com o Modo Anular Sul. **Revista Brasileira de Climatologia**, v. 17, n. 11, p. 9-10, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5380/abclima.v17i0.40124>.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4.ed. SP: Cortez, 2008.

COIMBRA, A. S. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: integrando seus princípios necessários. REMEA - **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 14, set. 2012. ISSN 1517-1256. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v14i0.2888>.

COSTA, M. R. da, PIATO, M. A., SOUZA, F. E. de, FERREIRA, S. A., & BARBOSA, E. F. da F. de M. (2024). **Tempo e Clima: a simbiose entre a meteorologia e a climatologia na prática**. Anais do EGRAD, (13).

DE ALMEIDA SANTANA, Gildo Rafael; AFONSO, Juliana Neves; DA SILVA, Maria Gertrudes Alvarez Justi. Extensão universitária no Norte Fluminense: uma proposta para o entendimento do tempo e do clima. **Cadernos de Extensão do Instituto Federal Fluminense**, v. 5, p. 137-147, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA DO BRASIL – INMET. Normais Climatológicas (1961/1990). Brasília - DF, 1992. OLIVEIRA, G. S. **Mudanças climáticas: ensino fundamental e médio**. In: Gilvan Sampaio de Oliveira, Neilton Fidelis da Silva, Rachel Henriques. – Brasília: MEC, SEB ; MCT ; AEB, 2009. 348 p. Coleção Explorando o ensino; v.13.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; SILVA, Andrisley Joaquim da; CUNHA, Juliene Rezende; FREITAS, Daniel Resende. A extensão universitária da UNIFIMES e o compromisso com os ODS da Agenda 2030 da ONU. In: SANTOS, Sanadia Gama dos; et al. **Extensão em rede e agenda ODS: possibilidades e desafios**. Arapiraca: Eduneal, 2025. 275 p. (e-book).

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet, Difusão de Informação e Jornalismo: Elementos para Discussão**. 2010. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuero.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SANTANA, G. R. A., GAMA, J. A. S., SANTOS, E. B. Análise da inserção da Educação Ambiental nas escolas estaduais da região central da Área de Proteção Ambiental Costa dos Corais (AL). 2018. **Revista Brasileira De Educação Ambiental**, 13(4), 216-227. <https://doi.org/10.34024/revbea.2018.v13.2565>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2565>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SILVA DIAS, M. A. F. Meteorologia e Sociedade. Boletim da Sociedade Brasileira de Meteorologia: A Meteorologia à Serviço da Sociedade. Vol. 30, no. 2-3, ago-nov de 2006.

SILVA, F. F. DE S.; MARIANO, Z. DE F., ROCHA. J. R. R. SILVA. E. P. DA. Ensino de

climatologia utilizando os aparelhos da estação meteorológica. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA**. 9, 2010, Fortaleza. Anais...Fortaleza - CE: UFC, CD-ROM, 2010.

SOUSA, R. R; SILVA, I. C. O; ASSUNÇÃO H. F; MARIANO, Z. F; GOMES N. F. A. Estação meteorológica como ferramenta para o ensino fundamental e médio, na cidade de Jataí – GO. In: **Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária** 8, v 2, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro.

YNOUE, R. Y.; REBOITA, M. S.; AMBRIZZI, T.; SILVA, G. A. M. **Meteorologia: Noções básicas**. Editora Oficina de Textos. 2017. 184 p.

COM AS MÃOS SE FAZ ESCOLA: afetos, silêncios e descobertas na formação em libras no município de Monte do Carmo, Tocantins

Kyldes Batista Vicente

<https://orcid.org/0000-0002-8473-2828>

Maiquel Krutzmann

<https://orcid.org/0009-0008-3658-5473>

Maria Pilar Basso Teixeira de Medeiros

<https://orcid.org/0000-0003-0989-1770>

Marinalva do Rego Barros Silva

<https://orcid.org/0000-0003-1460-1344>

Vitória Libni Macêdo Costa

<https://orcid.org/0000-0003-4864-9338>

Introdução

Muitos documentos legais nacionais têm sido produzidos tendo como finalidade a garantia de uma educação de qualidade e igualitária aos alunos surdos, a partir da sua diferença linguística e cultural. Quadros (2003) reforça a essencialidade das questões linguísticas relacionadas aos surdos, em específico na educação, pois as implicações linguísticas para os surdos voltam-se para a língua brasileira de sinais.

Para nós, ouvintes, o ensino-aprendizado só acontece por meio dos sons. E esse é o nosso grande equívoco!

Segundo Perlin e Miranda (2003), ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Quadros (2005) afirma que os surdos querem aprender em língua de sinais. Se o sujeito ouvinte recebe informações pelo canal auditivo, a partir de línguas orais, e o sujeito surdo recebe informações pelo canal visual, a partir de línguas de sinais. Por que a forma de ensinar a ler e escrever uma língua oral para ouvintes e para surdos seria a mesma?

A lei 14.191/21 vem assegurar a modalidade de educação bilíngue de surdos, a criação de um currículo para o ensino da língua portuguesa escrita e o uso da língua de sinais como língua de instrução, interação e comunicação.

Diante das lutas da comunidade surda e das conquistas com relação às políticas públicas fica evidente a responsabilidade da UNITINS, principalmente nos espaços escolares onde existe um empoderamento linguístico muito forte.

Monte do Carmo: das minas de ouro a território de tradições culturais

Monte do Carmo é um município do estado do Tocantins com 5.694 habitantes, de predominância parda, IDHM 0,622, localizado a 97 km da capital Palmas. Segundo o IBGE, 87,8% das receitas do município são oriundas de fontes externas, sem empreendimentos que resultem em oferta de empregos locais, circunstância que leva as gerações mais jovens a buscar oportunidades de trabalho e formação profissional em outras cidades. A cidade tem como base econômica a lavoura e a pecuária de pequeno porte, e os empregos se limitam ao serviço público estadual e municipal.

A história de Monte do Carmo está vinculada ao surgimento das minas de ouro no norte do território de Goiás no início do século XVIII. A princípio subordinadas à capitania de São Paulo, as jazidas de Goiás foram surgindo e se espalhando do sul para o norte, em regiões distantes e de acesso difícil, dando origem a arraiais que se firmavam ou desapareciam, conforme a quantidade de ouro encontrada nos rios ou córregos.

Parente (1999) faz referência às dificuldades enfrentadas pelos arraiais do ouro no norte de Goiás, principalmente o isolamento, o rareamento populacional, os atritos pela posse das lavras, a falta de segurança nas estradas que dificultava o povoamento e a hostilidade dos índios.

O embate entre os indígenas e os colonizadores foi uma constante no decorrer do século XVIII, e em Monte do Carmo não foi diferente. À medida que eram expulsos de suas terras, os indígenas do sul se deslocavam para o norte da capitania e se juntavam aos que habitavam a região, resultando em conflitos pela defesa e ocupação da terra.

Emanuel Pohl, que esteve no Brasil de 1817 a 1821, relatou em sua passagem pelo Arraial do Carmo:

Como tantas outras povoações semelhantes, este arraial deve sua origem à cobiça do ouro. Foi fundado em 1746 por Manuel Sousa Ferreira. [...] Como outros povoados análogos, comparticipa atualmente o destino da decadência e está quase em ruínas [...] Possui 150 casas. Na realidade, consiste numa única rua com casas uma ao lado da outra [...] Na maioria, as casas são construídas de tijolo queimado e, por causa dos ataques dos índios, que incendeiam os tetos de palha com flechas ardentes, são cobertas de telhas (POHL, 1976, p. 266).

Quanto ao surgimento do arraial do Carmo, Matos (1979) informa o ano de 1741, enquanto Emanuel Pohl (1976) aponta em suas narrativas o ano de 1746, dado confirmado pelo historiador Palacín (1994).

A despeito da realidade econômica, Monte do Carmo possui um rico patrimônio imaterial, que se manifesta na dedicação da comunidade à preparação e vivência das práticas culturais locais, entre elas a celebração de festas trazidas de Portugal. São festas ligadas ao catolicismo popular, com traços da cultura europeia, africana e indígena, nos ritos, danças, cantos, figurinos e encenações. O calendário festivo se desdobra ao longo do ano, com um visível sentimento de pertencimento e participação da comunidade local, que se encarrega de

transmitir saberes e tradições às novas gerações.

Como símbolo desse marcante traço de religiosidade, figura a Igreja de Nossa Senhora do Carmo, construída em 1801 com recursos da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no valor de 1.200 oitavas de ouro, segundo informa a historiografia regional (Palacin, 1994; Godinho, 1988). Como em outras localidades do Brasil colonial, as irmandades também se constituíram em zonas mineradoras da Capitania de Goiás, onde, de acordo com Moraes (2006), incorporaram elementos indígenas e africanos, além das tradições portuguesas.

Nos estudos sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no Arraial do Carmo, Messias (2016, p. 148-149) constatou que desde o século XIX o rei e a rainha estiveram à frente da realização das festividades e que a agremiação dispunha de uma organização bem estruturada.

Em 25 de setembro de 2012 a igreja de Nossa Senhora do Carmo foi tombada como Patrimônio Cultural do Estado do Tocantins no Livro do Tombo Histórico e Etnológico e Livro do Tombo Arquitetônico. Na justificativa do tombamento foi considerado que a igreja conserva características da arquitetura colonial, remetendo a vários aspectos de influências coloniais, onde predomina a imponência da instituição sobre o contexto em que está inserida.

O município passou por várias denominações: até 1810 foi cabeça de julgado como Arraial do Carmo, quando então foi transferida para o Arraial de Porto Real; recebeu a denominação de Monte do Carmo em 23 de julho de 1953, com a Lei Municipal nº 186 da Câmara Municipal de Porto Nacional. A emancipação política aconteceu em 23 de outubro de 1963.

Acordo de Cooperação Técnica: extensão universitária em ação

Considerando a especificidade de Monte do Carmo como município histórico do estado do Tocantins, com um expressivo patrimônio cultural, a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) firmou com a Prefeitura Municipal em junho de 2024 um Acordo de Cooperação técnica, acadêmica, educacional e cultural, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (Proex).

O Acordo tem o propósito de estabelecer a integração de esforços entre as partes, visando à institucionalização e desenvolvimento de programas e projetos de extensão de interesse comum, nas áreas cultural, educacional, social, ambiental e outros, que contribuam com a preservação e valorização dos saberes e práticas culturais locais.

Ficou acertado entre as partes a veiculação de eventos e práticas educativas e socioculturais do município nas emissoras de comunicação da Unitins; agenda de eventos científicos, sociais e culturais; produção de conteúdos; estrutura e apoio da gestão municipal para o desenvolvimento das ações oriundas do Acordo de cooperação em Monte do Carmo.

Política de Extensão da Unitins

A Política de Extensão da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) tem como objetivo orientar e fortalecer o desenvolvimento das ações extensionistas na instituição. Ela promove uma relação integradora e dialógica entre universidade e sociedade, com foco na valorização das culturas locais e na redução das desigualdades regionais.

A extensão universitária é concebida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, social, científico e político. Por meio de um conjunto articulado de ações, busca-se integrar ensino e pesquisa de forma indissociável, estabelecendo uma conexão transformadora entre a universidade e os diversos setores da sociedade.

Essa política visa organizar, consolidar e potencializar as atividades de extensão realizadas no âmbito da Unitins, contribuindo para a construção de uma instituição de ensino superior comprometida com a excelência acadêmica e com sua função social.

São consideradas ações de extensão aquelas que envolvem diretamente as comunidades externas à Unitins e que estejam vinculadas à formação dos estudantes, promovendo o diálogo e o aprendizado mútuo entre universidade e sociedade.

A Política de Extensão da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), alinhada às diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), estabelece um conjunto de objetivos que orientam suas ações e consolidam seu papel transformador na sociedade.

Entre seus principais propósitos, destaca-se o compromisso de reafirmar a extensão universitária como um processo acadêmico essencial, que responde às demandas da realidade social e contribui diretamente para a formação dos estudantes, a qualificação dos docentes e o fortalecimento do intercâmbio entre universidade e sociedade.

Busca-se também o reconhecimento da extensão como uma dimensão estratégica da atuação universitária, tanto pelo poder público quanto pela sociedade tocaninense, integrando-a a uma nova concepção de universidade pública comprometida com seu projeto político-institucional.

A Unitins entende a extensão como uma ferramenta fundamental para enfrentar os grandes desafios sociais do estado, promovendo ações que envolvam múltiplas áreas do conhecimento e estimulem relações multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares e interprofissionais entre os diversos setores da universidade e da sociedade, em contextos locais, regionais e internacionais.

Outro objetivo central é criar condições para que a universidade participe ativamente da formulação de políticas públicas voltadas à população, atuando como um agente legítimo na avaliação e acompanhamento de sua implementação, contribuindo para o desenvolvimento regional do Tocantins.

A política também visa ampliar os meios de produção, inovação e disseminação do conhecimento, favorecendo o acesso ao saber e impulsionando o progresso tecnológico e social do estado.

Para garantir a continuidade e expansão das ações extensionistas, defende-se a criação de mecanismos de financiamento público e privado, que sejam transparentes, integrados e voltados à execução de programas e projetos em todo o território estadual.

Por fim, a Unitins prioriza práticas extensionistas que atendam diretamente grupos em situação de vulnerabilidade, atuando em áreas como comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia, produção e trabalho.

A Política de Extensão da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) também contempla uma série de objetivos voltados à valorização da cultura, da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. Entre eles, destaca-se o incentivo a atividades que promovam o desenvolvimento, a produção e a preservação cultural, artística e da memória institucional, reconhecendo sua importância na afirmação da identidade regional e na valorização de diferentes grupos sociais.

A educação ambiental e o desenvolvimento sustentável são considerados componentes essenciais das ações extensionistas, assim como a avaliação institucional contínua dessas atividades, que passa a ser um dos parâmetros para a própria avaliação da universidade.

A política busca articular a extensão universitária com políticas públicas comprometidas com o enfrentamento da exclusão social, da vulnerabilidade e de todas as formas de desigualdade e discriminação. Para isso, amplia o diálogo com movimentos sociais e outros setores da sociedade, promovendo ações voltadas à diversidade, à igualdade e à justiça social.

A democratização do conhecimento é um princípio central, fortalecendo a extensão como função pública da universidade e sustentando sua relevância social por meio da promoção do espírito crítico, emancipatório e humanista. A universidade amplia seu contato com a sociedade de forma interdisciplinar, valorizando o saber, o fazer e o criar, em constante diálogo entre os conhecimentos científicos e não científicos, contribuindo para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes e para a transformação social.

A cultura é reconhecida como dimensão orientadora do fazer acadêmico, ao lado de princípios como ética, justiça e liberdade, favorecendo novas abordagens para os desafios contemporâneos e acolhendo saberes nacionais e internacionais. A prática esportiva também é incentivada como elemento fundamental para a integração e educação do corpo e da mente, promovendo saúde e bem-estar.

A Unitins se compromete com a implantação de programas que garantam o acesso, a permanência e o êxito da comunidade acadêmica em seu processo educativo, além de apoiar sua inserção no mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania. A formação integral é promovida por meio do estímulo ao protagonismo juvenil, à criatividade, à reflexão crítica, à ação política e à participação em atividades e intercâmbios artístico-culturais, esportivos, sociais, ambientais, científicos e tecnológicos, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

A universidade também desenvolve programas voltados à alimentação, saúde física e mental, serviços sociopsicopedagógicos, cultura, meio ambiente, orientação profissional, moradia e transporte. No campo da comunicação, incentiva a produção de conteúdos educativos,

informativos, artísticos e culturais para emissoras de rádio e TV, respeitando a legislação vigente e promovendo a cidadania por meio de uma comunicação pública diferenciada e competitiva.

Além disso, a política de extensão da Unitins incorpora os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) às suas ações, articulando-os por meio da governança em rede, da gestão, da cultura, do esporte e da assistência à comunidade acadêmica. Para viabilizar essas ações, a universidade busca captar recursos financeiros conforme instruções normativas e editais publicados, e propõe aos seus Conselhos a aplicação de recursos orçamentários destinados ao fomento da extensão.

O primeiro plano de trabalho implementado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários em Monte do Carmo foi o Curso de Básico de Libras ofertado pelo Centro de Idiomas da Unitins para capacitação de professores da rede pública de ensino, por solicitação da comunidade, de modo a promover a inclusão de pessoas surdas na rede escolar.

O Centro de Idiomas da Unitins nasceu de um projeto de extensão e foi institucionalizado em 2008. Reformulado em 2015, passou a constituir-se como Escola de Línguas, oferecendo cursos de Libras, Inglês e Espanhol, nas modalidades presencial e EaD, gratuitos para a comunidade acadêmica e externa, voltada à comunidade interna — discentes, docentes e técnicos administrativos — e também à comunidade externa, abrangendo adolescentes a partir de 16 anos, adultos, idosos e outras organizações.

A oferta do curso de Libras em Monte do Carmo pelo Centro de Idiomas da Unitins representa um marco inovador na interiorização das ações da Universidade e no fortalecimento da inclusão escolar. A iniciativa, que nasceu a partir da demanda da rede municipal de ensino, exigiu do Centro adaptações metodológicas e estruturais importantes.

Ofertado em formato trimestral de 60 horas, o curso foi reorganizado em um modelo híbrido, combinando encontros presenciais quinzenais no município com atividades on-line, o que demandou planejamento de calendário, ajustes de materiais didáticos e novas estratégias pedagógicas adequadas à realidade local. Esse processo envolveu ainda articulação com a Secretaria Municipal de Educação e diretores escolares, garantindo a participação ativa dos profissionais e o alinhamento às necessidades da comunidade.

Com uma média de 50 professores atendidos, a proposta tem se mostrado altamente relevante ao capacitar educadores para o uso da Libras em sala de aula, fortalecendo práticas inclusivas e promovendo maior acessibilidade aos estudantes surdos. Entre os principais ganhos, destacam-se a qualificação dos docentes, a ampliação do alcance formativo do Centro de Idiomas, a consolidação da parceria entre universidade e município e o aprendizado institucional sobre como adaptar metodologias a diferentes contextos.

A experiência em Monte do Carmo vem se consolidando como referência e abre caminho para a replicação em outros municípios, reafirmando o papel da Unitins como agente transformador na promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

TURMA 13: afetos, silêncios e descobertas na formação em libras

O curso de Libras Básico ministrado aos professores da rede municipal de Monte do Carmo (TO), reunindo a chamada Turma 13, nasceu de um gesto político e pedagógico: a decisão de ofertar formação em uma língua que, embora oficial desde 2002 (Brasil, 2002), ainda é marginalizada nas práticas escolares cotidianas. Realizado de forma híbrida - com encontros presenciais aos sábados na Escola Municipal Mestra Bela e aulas remotas às terças e quartas feiras, via *Google Meet*, o curso visou oferecer uma introdução prática à Língua Brasileira de Sinais a educadores do Ensino Fundamental, todos ouvintes, em sua maioria sem qualquer contato prévio com a Libras ou com a comunidade surda.

Desde a abertura solene realizada no auditório da Câmara de Vereadores da cidade, até a conclusão do Módulo I do Curso Básico de Libras, quando os cursistas sinalizaram para o público presente músicas e poesia, o percurso formativo foi marcado por descobertas linguísticas, enfrentamentos pessoais, gestos de afeto e reafirmações do compromisso ético com a inclusão.

O Sentido de Ensinar com as Mãos

50 alunos concluíram com êxito o Módulo I do Curso Básico de Libras em Monte do Carmo/TO, distribuídos em 2 turmas, um número expressivo, se considerarmos o tempo extra demandado pela carga horária híbrida e a sobreposição com outras obrigações escolares. O grupo manteve forte assiduidade e engajamento. Nas aulas presenciais, houve espaço para dinâmicas lúdicas e colaborativas. Já nos encontros remotos, a exigência da câmera ligada não era mero detalhe técnico: buscava-se garantir envolvimento real e estimular o uso expressivo do rosto e do corpo, fundamentais para a comunicação em Libras.

A aprendizagem da Libras exige, antes de qualquer domínio técnico, uma disponibilidade para ver e sentir o outro de modo diferente. Em vez da palavra dita, o gesto; em lugar da entonação, o movimento do corpo. Como destaca Skliar (1998), aprender Libras não é apenas aprender uma língua, mas aprender uma outra forma de habitar o mundo. Por isso, a prática em sala de aula nesse curso em Monte do Carmo foi além da memorização de sinais: propunha interações que desafiassem a lógica verbal e acionassem a sensibilidade visual-gestual dos cursistas.

Uma das atividades mais significativas consistiu na representação de frases do cotidiano apenas por meio de expressões e mímicas, sem recorrer à oralidade ou à escrita. Frases como “Onde fica a farmácia mais próxima?” ou “Que horas sai o próximo ônibus para Araguaína?” tornavam-se exercício de leitura corporal e de escuta atenta com os olhos, capacidade essencial para se comunicar com sujeitos surdos. Ao rirem das próprias limitações e improvisos, os cursistas também iam desmontando a rigidez com que, muitas vezes, as práticas escolares são conduzidas.

A dimensão política da formação

O curso não apenas ofereceu um vocabulário básico (Alfabeto e números; Pronomes; Marcação de tempo, dias da semana, meses e calendário; Identidades e cumprimentos; Lugares; Pessoas e família; Adjetivos e Advérbios; Verbos e Negativos), mas também gerou reflexões sobre as barreiras comunicacionais que ainda excluem estudantes surdos do pleno acesso à aprendizagem. Segundo Perlin e Strobel (2006), a cultura ouvinte, centrada no oralismo e na normalização da fala, ainda impõe limites à valorização das línguas de sinais. Na prática, isso significa que muitos alunos surdos continuam sendo tutelados, mal compreendidos ou invisibilizados em seus contextos escolares.

Nesse sentido, a formação em Libras deve ser compreendida como um passo necessário para a democratização do espaço educacional. Não se trata apenas de “incluir o surdo”, mas de rever os próprios modos de ensinar, comunicando-se de maneira sensível, acessível e equitativa. Como propõem Perlin e Srobel (2006), a educação bilíngue de surdos não é um modelo opcional, mas uma exigência legal e ética, que começa com a valorização e a difusão da Libras no cotidiano da escola.

Caminhos de descoberta e autonomia

Um momento especialmente emblemático do curso foi a preparação coletiva do Hino da cidade de Monte do Carmo em Libras. A atividade foi proposta como culminância do processo formativo, e teve adesão imediata e entusiasmada dos cursistas. Um vídeo-tutorial com a sinalização do hino foi gravado pelo professor e enviado ao grupo para que os participantes pudessem ensaiar em casa. A cada novo encontro, surgiam dúvidas, sugestões e correções feitas de forma colaborativa. O resultado foi apresentado em um evento público na Câmara de Vereadores, com uma cursista cantando o hino ao vivo, acompanhada por seu marido no violão, enquanto o restante da turma o interpretava em Libras.

Esse momento de performance coletiva não foi apenas uma apresentação, mas uma afirmação de pertencimento. Ali estavam educadores que haviam superado o medo inicial, que haviam experimentado o desconforto do novo e que, sobretudo, haviam aprendido a respeitar e valorizar uma outra forma de linguagem. Mais do que “saber sinais”, haviam construído um olhar mais sensível à diferença e à potência de cada aluno.

Desafios e potencialidades

Apesar do êxito da experiência, é preciso reconhecer os limites enfrentados. A formação, embora consistente, foi introdutória. Isso justifica a continuidade do aprendizado básico no Módulo II de forma presencial, no município de Monte do Carmo, com 60 horas pelo Centro de Idiomas. Para alcançar uma comunicação fluente e segura em Libras, são necessárias formações

contínuas e específicas, além de políticas públicas que garantam a presença de intérpretes, materiais didáticos acessíveis e a valorização da cultura surda. Como lembra Quadros (2006), a Libras não pode ser tratada como “complemento pedagógico”, mas como parte integrante das práticas escolares.

Outro desafio recorrente foi a timidez inicial dos participantes. Muitos demonstraram receio de “errar o sinal” ou de se expor diante dos colegas. A superação desse medo só foi possível por meio de uma abordagem acolhedora, que valorizou o processo mais do que o acerto imediato. Isso exige do formador não apenas domínio técnico, mas escuta empática, flexibilidade didática e sensibilidade intercultural (Santana, 2007; Fernandes, 2010).

Por outro lado, a experiência revelou o quanto professores da rede básica desejam aprender, reinventar-se, comprometer-se com práticas mais inclusivas. Quando convidados a participar de formações com sentido, com vínculo com sua realidade, e que respeitam seu ritmo de aprendizagem, educadores respondem com interesse genuíno e entusiasmo. É nesse terreno fértil que projetos como este florescem.

TURMA 14: Compreender para transformar

No dia oito do mês de março do ano de dois mil e vinte cinco, o Centro de Idiomas – Extensão – Proex – Unitins, inicia um novo desafio na Cidade de Monte do Carmo – TO. Esse desafio apresentava a seguinte proposta: Proporcionar um curso básico e específico no ensino da Língua Brasileira de Sinais, para desenvolver uma comunicação básica e proporcionar uma reflexão sobre a metodologia de ensino para os alunos Surdos e a importância do uso da Libras para a inclusão dos mesmos nos espaços escolares. O curso foi planejado em dois módulos, com carga horária de 60 horas cada. O Módulo I ocorreu de março a junho de 2025 (o Módulo II será desenvolvido de 30 de agosto a 13 de dezembro). As aulas foram ofertadas de forma híbrida, alternando aulas on-line pela plataforma virtual Educa com encontros presenciais realizados no Colégio Estadual Mestra Bela em Monte do Carmo, tendo como público – alvo os professores da rede municipal e estadual.

Essa parceria com o município de Monte do Carmo surge de alguns anseios do setor da Extensão da Universidade Estadual do Tocantins, poia a Universidade, desde a sua criação no ano de 1990 vem vivenciando e experimentando grandes avanços no ensino superior. A Unitins tem uma grande responsabilidade com o crescimento do estado do Tocantins, sendo assim, ela assume um novo compromisso com relação a inclusão e a valorização da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

É importante ressaltarmos as normativas: a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, assegurando sua difusão e inclusão nos diversos espaços sociais, educacionais e profissionais. Para regulamentar essa lei, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece diretrizes para o ensino da Libras e para a formação de profissionais qualificados para atuar na educação de surdos, além de determinar a acessibilidade

nos serviços públicos e privados. A recente Lei nº 14.191/2021 reforça essa política ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino.

O curso de extensão em libras no município de Monte do Carmo, turma 14, contou com 26 frequentes onde os mesmos tiveram a oportunidade de mergulhar e conhecer sobre a maravilha da Língua de Sinais, uma língua visual. Uma língua que ouve com os olhos.

Quando nascemos temos duas necessidades básicas: alimentação e comunicação, o que demanda cuidados específicos em cada fase do amadurecimento para que não haja riscos em todo o processo de crescimento e desenvolvimento, independente da classe social, raça, gênero, características físicas ou biológicas. Esse contínuo desenvolvimento envolve aquisições de novas funções e habilidades (intelectuais, sociais e motoras), que apresentam uma sequência. Havendo uma integração entre as funções, sendo eles único para cada criança, ou seja, envolve também a maturação, seja a criança ouvinte ou a criança surda. É importante salientarmos que ambas precisam ser expostas a um ambiente saudável que proporcione o desenvolvimento natural e típico, respeitando e estimulando sua modalidade linguística, identidades e cultura.

Quando estudamos a história da educação dos surdos, percebemos que antes do Congresso de Milão (1880) a educação dos surdos estava sendo construída por profissionais surdos e do legado de grandes educadores de surdos, tais como, Pedro Ponce de Leon, Charles-Michel de L'Épée, Eduard Huet e tantos outros. Nessa época, não havia grandes conhecimentos linguísticos das línguas de sinais, mas sabia-se que a comunicação, interação e instrução precisava ser visual e que havia um aprendizado por trás daqueles gestos, como as línguas de sinais eram chamadas naquela época.

Porém, depois do Congresso de Milão, as línguas de sinais foram proibidas de serem utilizadas no mundo inteiro. Diversos educadores ouvintes se reuniram e decidiram, pelos surdos, qual seria o melhor método utilizado no processo de ensino e aprendizado dos surdos. E assim, o Método Oral tornou-se obrigatório em todas as escolas, do mundo, durante 100 anos. Nesse período houve um grande retrocesso com relação a educação dos surdos e após décadas, percebeu-se que a escolaridade dos surdos não estava avançando e os resultados eram poucos positivos.

Enquanto professora e Intérprete de Libras, posso afirmar que houve uma quebra de paradigmas. A turma reconhece e compreende a Língua de Sinais como sendo a língua materna dos surdos, perceberam a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento pleno dos Surdos e a importância de uma metodologia visual para o ensino dos mesmos. Finalizamos o módulo básico com uma excelente apresentação da turma.

Considerações

A experiência como docente no Módulo I do Curso Básico de Libras em Monte do Carmo não foi apenas uma iniciativa de formação, mas um exercício de alteridade. Ao tocar

o universo da Libras, educadores se colocaram diante de outras formas de sentir e significar o mundo. Aprenderam que os silêncios podem ser plenos de sentido; que as mãos também pensam; que o corpo é capaz de dizer muito mais do que se imagina.

Formar-se em Libras é, portanto, um gesto de escuta: uma escuta que se faz com os olhos, com o tempo dedicado, com o respeito ao ritmo do outro. É abrir brechas na lógica da “normalidade” linguística, e permitir que a escola acolha a diferença não como um obstáculo, mas como parte constitutiva de seu fazer educativo.

O percurso revelou que a construção de uma escola inclusiva não se dá apenas por decretos ou leis, embora estes sejam fundamentais, mas sobretudo pelo compromisso cotidiano de seus profissionais com a empatia e a transformação das práticas. Neste sentido, a Libras deixou de ser apenas um conteúdo para tornar-se linguagem de encontros, afetos e possibilidades.

Referências

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: jul. 2025.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GODINHO, Durval Cunha. **História de Porto Nacional**. Porto Nacional, S/Ed.; 1988.

MATOS, Raymundo José da Cunhal. **Chorographia histórica da Província de Goyaz**. Goiânia: Líder, 1979.

MESSIAS, Noeci Carvalho. **Religiosidade e devoção: as festas do Divino e do Rosário, em Monte do Carmo, TO**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

MORAES, Cristina de Cássia P. **Do corpo místico de Cristo: irmandades e confrarias na capitania de Goiás – 1736-1808**. (Tese) (Doutorado). Lisboa: UNL, 2006.

PALACÍN, Luís. **O século do ouro em Goiás: 1722-1822, estrutura e conjuntura em uma capitania de minas**. Goiânia: UCG, 1994.

PARENTE, Temis Gomes. **Fundamentos históricos do Estado do Tocantins**. Goiânia: UFG, 1999.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://drb-assessoria.com.br/fundamentoseducacaodesurdos.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

POHL, Emanuel. **Viagem ao interior do Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1976.

QUADROS, R. M. de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ALFABETIZAÇÃO, CIDADANIA E ESPERANÇA NO PROJETO DE EXTENSÃO ALFAGARIS

Sandra Nivia Soares de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-8527-6094>

Táise Bonfim de Jesus

<https://orcid.org/0000-0001-5238-9554>

Mauricia da Paixão Santos Oliveira

<https://orcid.org/0009-0000-2113-2828>

Adrielle Siqueira Machado

<https://orcid.org/0009-0002-0025-5882>

José Fernando Andrade Costa

<https://orcid.org/0000-0002-5677-0093>

1 Introdução

O Projeto de Extensão Alfagaris é uma iniciativa social resultante de uma parceria público-privada entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a empresa Sustentare Saneamento S/A, que atua na limpeza pública e desenvolve ações ambientais e sociais no município de Feira de Santana. Trata-se de um projeto de extensão universitária criado pela Resolução CONSEPE 040 de 2017, a partir de uma proposta da Sustentare à UEFS, com o propósito de alfabetizar profissionais de limpeza que integram sua equipe. O Projeto tem como objetivo central a alfabetização e letramento dos trabalhadores da limpeza pública de Feira de Santana, na Bahia, especialmente aqueles que atuam como agentes de limpeza, coletores e varredores, visando a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos, ao possibilitar a promoção de maior autonomia.

A construção do Projeto contou, inicialmente, com a participação das professoras Márcia Suely de Oliveira, Selma Santos, Sineide Cerqueira Estrela e da docente colaboradora Irlana Jane Menas da Silva, que estiveram envolvidas na elaboração e implementação das primeiras ações. Em uma segunda fase, outras educadoras passaram a integrar a equipe, como Maria Cláudia Carmo e Sandra Nívia Soares, esta última assumindo a coordenação geral do projeto desde o ano de 2019.

Ao longo de sua trajetória, o Alfagaris passou por mudanças em sua equipe, refletindo a dinâmica natural de um projeto de extensão em constante construção e adaptação. No entanto, sua estrutura atual é composta por uma coordenadora, uma professora colaboradora do quadro docente da UEFS, duas bolsistas alfabetizadoras, uma bolsista destinada ao apoio pedagógico que trabalha diretamente no processo de alfabetizar, uma estudante de graduação do Curso

de Letras Vernáculas da UEFS que desenvolve um projeto que busca expandir as ações do Alfagaris para além da classe de alfabetização em parceria com a Sustentare, uma estudante de mestrado vinculada ao Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEFS) atuando como voluntária, uma estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS também voluntária e três membros da comunidade externa que, de forma voluntária, contribuem com a formação pedagógica da equipe ou realizam oficinas com os estudantes do Projeto. A equipe também conta com uma colaboradora da Empresa Sustentare, que atua como facilitadora da parceria interinstitucional.

O Projeto Alfagaris dispõe de uma sala de aula cedida pela empresa em seu ponto de apoio no Bairro dos Capuchinhos em Feira de Santana, onde são realizadas as aulas regulares de segunda a quinta-feira, das 14h às 16h. Às sextas-feiras, ocorrem alternadamente reuniões de planejamento pedagógico e momentos de formação pedagógica da equipe. Para além das atividades em sala, o projeto também promove experiências formativas diversificadas como visitas culturais, participação em feiras de livros, visitas a museus, observatórios e viagens de campo, a fim de explorar e valorizar o capital cultural da cidade de Feira de Santana e de cidades circunvizinhas, ampliando o processo de alfabetização para além do ensino formal da leitura e da escrita, ao integrar saberes, vivências e repertórios socioculturais dos participantes.

O projeto já beneficiou mais de 100 colaboradores, sendo em sua maioria homens negros, com idade entre 35 e 65 anos. A turma atual é composta por 23 agentes de limpeza que participam regularmente das aulas, sendo 16 homens e 7 mulheres, com idades entre 35 e 65 anos. As turmas têm duração aproximada de dois anos e, durante esse período, os alfabetizando têm duas horas diárias de trabalho disponibilizadas para que possam participar das aulas, numa clara conciliação entre trabalho e estudo. Além de ceder o espaço físico para as atividades, a empresa Sustentare financia custos consideráveis do Projeto como materiais didáticos necessários para o desenvolvimento das aulas, o pagamento dos bolsistas diretamente envolvidos no processo de alfabetização, custeia o lanche diário dos estudantes e divide com a universidade os custos das aulas de campo.

Devido ao vínculo construído nessa trajetória, o projeto Alfagaris representa um modelo de ação extensionista continuada, que afirma cotidianamente o vínculo entre a universidade e outros setores da sociedade, em uma perspectiva transformadora. Apresentamos a seguir alguns aspectos que fundamentam essa experiência, ressaltando o compromisso ético e político com uma proposta de educação popular e antirracista.

2 Fundamentos teórico-metodológicos do Projeto Alfagaris

A base teórico-metodológica do Alfagaris está ancorada em uma concepção crítica de educação, que entende o processo educativo como uma prática dialógica orientada para a reflexão, a conscientização crítica e a transformação da realidade social. De acordo com Manfredi (1993), o conceito de metodologia é amplo e condicionado por visões de mundo, pela

compreensão do ser humano, pela concepção de sociedade e por projetos políticos específicos, por isso as práticas pedagógicas e concepções educacionais são diversas, não podendo ser definidas de forma simplista ou universal, ou seja, não se tratam de escolhas neutras. Partindo dessa compreensão, o Alfagaris adota uma abordagem diferente da alfabetização tradicional, rejeitando práticas de ensino bancário e valorizando a trajetória de vida, a cultura e os saberes dos educandos, frequentemente invisibilizados por sua profissão, condição cultural, racial, social e econômica.

Assumindo, como princípio norteador, a Pedagogia Freireana, o Alfagaris compreende a alfabetização como um ato político, cultural e emancipatório. Tal orientação confere ao projeto um caráter formativo singular, ao reconhecer os saberes populares como ponto de partida para a construção do conhecimento e valorizar o diálogo como instrumento pedagógico. Sob essa ótica, o processo de alfabetização e letramento parte da realidade concreta dos alfabetizandos, valorizando suas vivências, saberes e culturas.

Nessa mesma perspectiva, a educação no Alfagaris é dialógica, coletiva e crítica, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e da consciência social dos educandos, ao mesmo tempo em que contribui para o processo formativo das bolsistas alfabetizadoras e demais colaboradores, uma vez que, conforme afirma Freire (2021) o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao de aprender, de modo que o educador, ao adotar uma postura de pesquisador, aprende com seus alunos e os estimula à reflexão e à ação transformadora.

Portanto, a formação das alfabetizadoras e dos demais também ocorre no contexto da atuação, cuja prática vai muito além da simples aplicação de métodos didáticos, exigindo deles sensibilidade, escuta atenta e um compromisso ético com os sujeitos da EJA, cujas trajetórias são frequentemente marcadas por múltiplas vulnerabilidades. Além disso, essa formação ultrapassa os limites da atuação em sala de aula, pois o projeto compreende o processo de aprendizagem como intimamente relacionado com a experiência desses sujeitos no mundo.

Essa articulação entre as formações se fortalece tanto nos círculos de cultura na sala de aula, inspirados nos preceitos freirianos, quanto nos momentos de planejamento coletivo e encontros formativos. Nesse sentido, o Alfagaris também se consolida como um espaço potente de formação docente, onde se entrelaçam teoria e prática, compromisso ético e luta por justiça social. Ao vivenciar essa experiência, as futuras educadoras constroem não apenas saberes pedagógicos, mas também uma identidade profissional comprometida com a transformação da realidade e a defesa do direito à educação para grupos historicamente marginalizados. Portanto, a alfabetização no Alfagaris se constitui como uma experiência coletiva que, em consonância com os princípios da educação popular freiriana, envolve todos os participantes do projeto em um processo de empoderamento, construção de identidade e luta por direitos.

Assim como as contribuições de Paulo Freire, as de Emília Ferreiro e Ana Teberosky são fundamentais para o trabalho no Projeto Alfagaris, por oferecerem uma nova compreensão sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. Influenciadas pelas teorias de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky demonstraram que a alfabetização não é uma prática mecânica, mas

um processo ativo de construção de conhecimento. Sua teoria psicogenética revelou que os aprendizes elaboram hipóteses sobre a escrita com base em suas experiências e saberes prévios, atribuindo sentido ao que aprendem de forma progressiva e autônoma.

No Alfagaris, essa perspectiva se traduz em práticas pedagógicas que respeitam o tempo e o percurso individual dos alfabetizandos, reconhecendo que embora já tenham consciência da função social da escrita, os adultos, assim como as crianças, também formulam hipóteses sobre ela. Macedo e Campelo (2004) afirmam que a abordagem psicogenética contribuiu de forma significativa para que o professor alfabetizador, não apenas de crianças, pudesse reconhecer a singularidade dos processos de apropriação da escrita por parte de cada sujeito. As particularidades desse processo são inerentes a cada indivíduo e se manifestam por meio de hipóteses, níveis de conceitualização, conflitos cognitivos e erros construtivos, que fazem parte do desenvolvimento da aprendizagem.

Além da teoria psicogenética, o projeto também se apoia nos estudos de Miriam Lemle, que oferecem um suporte linguístico fundamental à prática pedagógica, especialmente no que se refere à fonetização, à consciência fonêmica e à ortografia. A articulação entre Ferreiro e Teberosky e Lemle, permite uma abordagem mais qualificada, contextualizada e significativa da leitura e da escrita no contexto da EJA.

2.1 A avaliação no Alfagaris

No Projeto Alfagaris, a avaliação é compreendida como um processo provocador e reflexivo, que ultrapassa a simples medição de conteúdos assimilados. Trata-se de uma prática que valoriza o percurso formativo dos sujeitos e avalia continuamente as aprendizagens, apoiando educadores e educandos na construção do conhecimento. Esse processo envolve dois elementos indissociáveis: o diagnóstico, que identifica a situação atual de aprendizagem do educando e a decisão que, a partir desse diagnóstico, orienta ações pedagógicas voltadas à superação de dificuldades e ao avanço no processo educativo (LUCKESI, 2000).

No contexto EJA, a avaliação da aprendizagem deve considerar as especificidades dessa modalidade, reconhecendo os diferentes tempos e formas de aprender, reconhecendo que os educandos já possuem vivências e saberes oriundos de suas experiências profissionais, familiares, culturais e sociais. Avaliar, portanto, deve ir além da mensuração de conhecimentos, exige sensibilidade do educador para criar estratégias que considerem as particularidades de cada estudante, tornando o processo verdadeiramente formativo (HOFFMANN, 2015).

Assim, a avaliação da aprendizagem no Projeto Alfagaris ocorre de forma processual e articulada à realidade da turma, considerando tanto a aquisição da leitura e da escrita quanto o uso crítico dessas habilidades em contextos sociais. A avaliação específica da leitura e da escrita é realizada mensalmente, com atenção especial aos estudantes que apresentam níveis mais iniciais de desenvolvimento. Nesses casos, são elaboradas estratégias pedagógicas voltadas ao avanço individual. Os registros dessas avaliações são organizados em tabelas, às quais os

próprios estudantes têm acesso em determinados momentos, favorecendo a percepção de sua própria evolução.

Outros tipos de avaliação, a exemplo da avaliação social, a formativa e a autoavaliação, são realizadas por meio da observação contínua da postura dos estudantes e de sua oralidade. Essas formas de avaliação também extrapolam os limites da sala de aula, pois os bolsistas alfabetizadores estão em constante reflexão sobre suas práticas, promovendo ajustes e aprimoramentos por meio de um processo permanente de autoavaliação.

Além disso, as avaliações periódicas, fundamentadas na Psicogênese da Língua Escrita, contribuem significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo uma reflexão crítica dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem da lecto-escrita, estimulando a reflexão em torno do aprender, do que aprender, do porquê aprender e como aprender.

O Projeto de Extensão, em sua totalidade, também se encontra em constante processo de avaliação por meio das reuniões formativas, nas quais são promovidas reflexões sobre seu funcionamento, sua inserção social e política, os objetivos a serem alcançados e os caminhos possíveis para atingi-los. Em síntese, compreendemos a avaliação como momento fundamental não apenas no processo de alfabetização e letramento na EJA, mas no próprio fazer-se do Projeto.

3 O princípio antirracista da Pedagogia do Alfagaris

O Projeto Alfagaris incorpora uma abordagem antirracista, comprometida com a valorização da identidade negra e com o reconhecimento das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. Seria um erro histórico e pedagógico alfabetizar garis, homens e mulheres majoritariamente negros e negras e não pensar todo o processo social, racial, político e econômico que define pela cor da pele as profissões em nosso país. Dessa forma, torna-se imprescindível incluir nas referências para formação da equipe tanto temáticas, quanto autores do mundo negro. Nesse contexto, tornaram-se referências formativas potentes as produções de Nilma Lino Gomes (2017), Conceição Evaristo (2020), Munanga (2001), Cavalleiro (2001), entre outros, que ajudam a pensar a EJA e qual prática desenvolver na EJA para o grupo com o qual trocamos experiências formativas.

Inspirado no conceito de *escrevivência*, criado por Conceição Evaristo, uma intelectual brasileira conhecida pelas suas histórias acerca do protagonismo da mulher negra, do preconceito, desigualdade de gênero e da potência das escrevivências, foi desenvolvido o “Projeto Escrevivências”², realizado semanalmente nas tardes de quinta-feira. A atividade articula leitura, escrita e vivência, valorizando a experiência e a memória dos alfabetizando como ponto de partida para a alfabetização.

Como destaca Evaristo (2020), nossa escrevivência carrega a experiência concreta de

² Imagem I

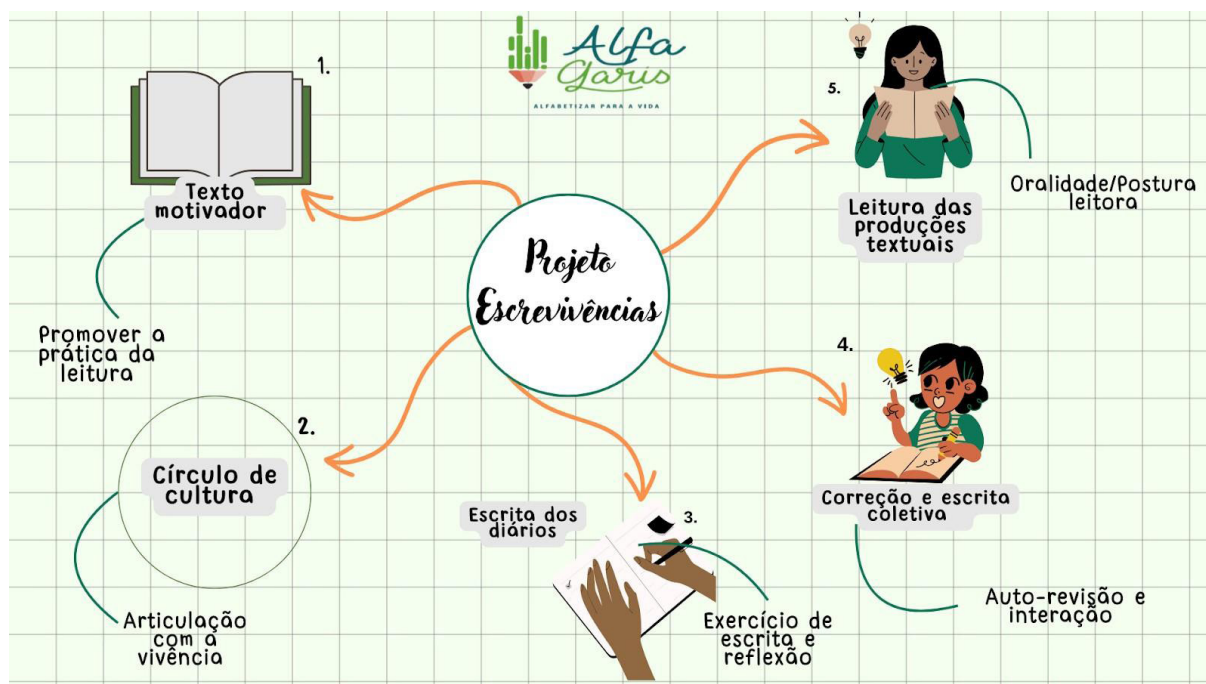
sermos pessoas brasileiras de origem africana, uma nacionalidade marcada por dupla pertença, que se afirma ao reivindicar a ancestralidade africana, celebrando os laços com os povos do continente africano e com toda a diáspora. Essa condição particularizada, que a autora reconhece como experiência de uma nacionalidade diferenciada, inspira o projeto ao convidar os sujeitos a se afirmarem por meio da palavra e da memória.

O trabalho teve início com a leitura de trechos do livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, seguida por rodas de conversa, em que os educandos refletem sobre suas próprias trajetórias, estabelecendo um diálogo entre suas vivências e a realidade da autora. Outras obras literárias também são utilizadas como textos motivadores, como *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, que dialoga com temas como ancestralidade, território e desigualdade social. Essas leituras provocam identificação, sensibilizam e convocam à reflexão, criando um ambiente propício para uma alfabetização crítica, significativa e emancipadora.

Em seguida, cada alfabetizando registra os acontecimentos de sua semana em um diário, à semelhança do que fazia Carolina. Esses relatos podem ser produzidos por meio da escrita, oralidade, desenho ou pintura, respeitando os diferentes níveis de alfabetização. As produções são posteriormente compartilhadas com a turma, culminando em um momento de correção coletiva mediado pelas bolsistas alfabetizadoras. Esse processo de correção tem caráter dialógico e construtivo, respeitando o percurso de cada sujeito e estimulando a escrita coletiva como forma de aprendizado colaborativo. A autorrevisão também é incentivada, promovendo a autonomia e o pensamento crítico.

Essa prática fortalece a autonomia, a criatividade, a expressão e o autoconhecimento dos educandos, ao mesmo tempo em que possibilita o acompanhamento do seu progresso pelas alfabetizadoras. Ao se reconhecerem como autores e leitores de suas próprias histórias, os participantes constroem um vínculo afetivo com o texto e com o grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento da postura leitora. Assim, o Projeto Escrevivências consolida-se como uma proposta de alfabetização sensível, crítica e transformadora, antirracista em que cada sujeito é reconhecido como protagonista de sua própria história e aprendizagem. Mais do que aprender a ler e escrever, os alfabetizados passam a compreender melhor a si mesmos, seus contextos e seus direitos, fortalecendo a cidadania e a resistência frente às opressões históricas.

Imagem I - Imagem descritiva da metodologia do Projeto Escrevivências



Fonte: Arquivo particular do Projeto Alfagaris (2025)

As contribuições de Nilma Lino Gomes também são indispensáveis para uma educação antirracista, pautada na equidade racial e na valorização da diversidade. A autora ressalta a importância de inserir o debate étnico-racial de forma ampla, superando a abordagem limitada à escravidão e ampliando a discussão sobre a presença negra na sociedade, suas histórias, culturas e contribuições. Para Gomes (2013) é urgente romper com a hierarquização dos saberes imposta por uma lógica eurocêntrica e construir uma educação que reconheça, legitime e valorize os conhecimentos de diferentes matrizes culturais. Tais reflexões inspiram práticas pedagógicas críticas, antirracistas e voltadas à realidade dos alfabetizandos

3.1 Saberes e Cultura popular na alfabetização

No mesmo horizonte de valorização dos saberes populares e da construção coletiva do conhecimento, a prática pedagógica do Alfagaris promove a aprendizagem a partir da realidade concreta dos educandos, por meio do diálogo entre professor e aluno e da valorização de suas experiências de vida. Desse modo, o processo de alfabetização, orientado pela Pedagogia Freireana, como já mencionado, desenvolve-se a partir de palavras e temas geradores, extraídos das vivências e do cotidiano dos educandos por meio dos círculos de cultura, um instrumento potente para provocar a reflexão crítica e valorizar as experiências dos sujeitos, partindo do princípio de que todos detêm saberes, independentemente do domínio da escrita formal. Nesse processo, os alfabetizandos se reconhecem enquanto construtores da história e da cultura.

Outras experiências desenvolvidas no âmbito do Projeto se configuram, também, como

ações pedagógicas concretas, capazes de possibilitar aos alfabetizando, o reconhecimento de si como sujeitos histórico-culturais capazes de enfrentar os processos de exclusão cultural e simbólica que historicamente os afastaram do acesso aos bens culturais. Nesse contexto, as aulas de campo são reconhecidas como dimensões fundamentais da alfabetização e de enfrentamento ao racismo, por articularem saberes escolares e populares, teoria e prática, linguagem e experiência, além de promover o acesso a um direito fundamental aos bens culturais de sua realidade.

Dentre essas atividades podemos destacar a visita ao Museu Casa do Sertão (MCS), em 2023, localizado dentro do campus da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde além de explorar o acervo permanente, tiveram acesso a uma exposição temporária que retratava o cotidiano sertanejo, por meio de objetos, imagens e registros, evocando memórias e modos de vida da região, trazendo lembranças da infância, fortalecendo vínculos afetivos com a própria história e identidade. No mesmo museu, em outra oportunidade, assistiram a um documentário e conheceram a obra de Crispina dos Santos, uma artista popular negra e analfabeta da cidade, cujas obras em barro eram objetos de exposição. Inspirados por essa vivência, os educandos produziram poesias, desenhos e peças em argila, articulando arte, identidade e alfabetização.

Vivências como essa, que são comuns no desenvolvimento do Alfagaris possibilitam aos alfabetizando se reconhecerem como pessoas capazes de produzir cultura, sentidos e saberes a partir da própria realidade. Ao incorporar elementos simbólicos e materiais que fazem parte do cotidiano dos educandos, seja o barro, as memórias ou as palavras, fortalece-se a autoestima, o pertencimento e o vínculo com a aprendizagem. Essas experiências também ampliam o repertório cultural e a visão de mundo dos alfabetizando, valorizando suas culturas locais e regionais, além de disponibilizar culturalmente a cidade àqueles que a limpam.

Com base na teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu (1930-2002), o Projeto Alfagaris parte do reconhecimento de que o acesso ao conhecimento constitui uma forma de poder simbólico e a negação desse direito contribui para a manutenção das desigualdades sociais e raciais. Segundo Bourdieu (1992), a escola tradicional tende a legitimar apenas os saberes das classes dominantes, reforçando hierarquias culturais e naturalizando a exclusão daqueles que não compartilham do capital cultural hegemônico. O Alfagaris, ao contrário, reconhece e valoriza os saberes populares, especialmente os produzidos no cotidiano dos trabalhadores da limpeza urbana, muitas vezes desconsiderados pelas instituições formais de ensino.

A negação histórica do acesso à escolarização formal e à cultura letrada para determinados grupos sociais, compromete não apenas seu acesso à educação, mas também a possibilidade de acumular e transmitir o que Bourdieu conceitua como capital cultural, um conjunto de disposições, competências linguísticas, gostos, estilos de vida e práticas culturais que, ao serem valorizados socialmente, conferem poder simbólico aos indivíduos que os possuem. Como destaca Olinto (1995) o capital cultural não se reduz a uma simples subcultura de classe, mas configura-se como um recurso de poder que se sobressai dos demais, inclusive do econômico, uma vez que determinadas conhecimentos, preferências e práticas culturais funcionam como

instrumentos simbólicos de exclusão ou inclusão em espaços reconhecidos como de prestígio.

Ao propor uma alfabetização que parte da realidade dos sujeitos, rompendo com a lógica que hierarquiza os conhecimentos, o Alfagaris, promove uma aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que amplia o capital cultural dos educandos e afirma a legitimidade da cultura popular como forma de produção de saber. Nessa perspectiva, destaca-se também, o uso da arte como linguagem acessível e sensível, especialmente importante para aqueles que ainda não dominam a escrita formal, mas que, por meio de expressões visuais e poéticas, constroem outros modos de letramento. Assim, o Projeto Alfagaris reafirma seu compromisso com uma pedagogia crítica antirracista e por isso mesmo humanizadora, que reconhece a dignidade desses e dessas estudantes como sujeitos históricos negros e negras e transforma cada experiência em oportunidade de emancipação, diálogo e valorização da cultura popular, não apenas para eles.

4 Algumas considerações para continuar

Os resultados do trabalho desenvolvido no Projeto Alfagaris tornam-se cada vez mais visíveis. Ao se comparar o comportamento dos estudantes desde o início das aulas, nota-se um aumento expressivo na autoestima, maior abertura ao diálogo e à escuta, mesmo diante de ideias divergentes, além de um engajamento crescente na busca por novos saberes. Tais transformações extrapolam os limites da sala de aula, refletindo diretamente nas dinâmicas cotidianas dos sujeitos, que passam a se reconhecer de maneira mais ativa e consciente não apenas como estudantes, mas também como trabalhadores, pais e mães, filhos, amigos, vizinhos e cidadãos. As relações interpessoais e o modo de estar no mundo vão sendo (re)construídos à medida que novos conhecimentos são apropriados e habilidades são desenvolvidas ou aprimoradas.

Muitos alfabetizandos relatam, com frequência, seus próprios avanços e conquistas, especialmente ao vivenciarem a experiência de ler pela primeira vez. Essa descoberta ultrapassa a simples decodificação de signos linguísticos, pois envolve também a leitura do mundo, uma abertura para novos horizontes, que marca o início de uma jornada contínua de aprendizagens e ressignificações. Como afirma Paulo Freire (1982), em uma prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra caminham juntas de forma dinâmica, por isso o aprendizado da leitura e da escrita deve partir de palavras e temas que façam sentido para a vivência dos alfabetizandos, e não apenas para a do educador. Dessa forma, a alfabetização assume um caráter não apenas técnico, mas profundamente social e político, capaz de impulsionar processos de transformação individual e coletiva.

Esse despertar torna-se evidente nos depoimentos dos próprios educandos. Uma das experiências mais marcantes foi a de uma educanda que, ao refletir sobre o processo de alfabetização, comparou sua vida antes de aprender a ler a uma realidade de escuridão, como se estivesse com os olhos vendados. A mudança em sua percepção do mundo ao redor foi profunda: passou a lidar de forma diferente com situações cotidianas, inclusive no trabalho em equipe. Ao retirar simbolicamente as “vendas dos olhos”, essa mulher encontrou um novo

sentido de liberdade, autonomia e pertencimento.

Essa transformação também se expressa nas pequenas grandes conquistas do cotidiano. Após uma visita ao cinema localizado no shopping da cidade, espaços anteriormente percebidos como inacessíveis e intimidadores, uma das educandas relatou não sentir mais medo de frequentá-los. Esse relato, embora aparentemente simples, revela um potente rompimento com barreiras simbólicas e sociais. Mais do que aprender a ler e escrever, o processo de alfabetização tem se mostrado um instrumento de inserção, reconhecimento e ampliação de horizontes. O medo cede lugar à confiança e a presença nesses ambientes passa a representar não apenas um momento de lazer, mas um gesto de afirmação de direitos, identidade e pertencimento a uma cidade que antes parecia lhe escapar.

Antes, ações simples como utilizar o transporte público, sacar o próprio salário no banco, conversar pelo celular, ler a Bíblia ou seguir uma receita culinária eram desafios quase intransponíveis. Hoje, os alfabetizados comemoram o fato de conseguir realizar todas essas atividades de forma autônoma. Além disso, é perceptível a transformação em suas visões de mundo, questões relacionadas à raça e ao gênero, por exemplo, passaram a ser debatidas com mais maturidade e analisadas a partir de uma nova perspectiva. Essas transformações evidenciam que a alfabetização não pode ser compreendida como mera decifração de códigos linguísticos, mas como concretização do direito à liberdade, à inclusão, ao conhecimento, à cidadania e à transformação social.

Buscamos, assim, uma formação contínua que nos ofereça suporte para construir práticas avaliativas que considerem os saberes e as vivências dos educandos, valorizando também sua participação ativa nesse processo, de modo a garantir uma construção verdadeiramente democrática, o que não pode prescindir do movimento no mundo e com o mundo porque

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. (FREIRE, 1971, p.36)

O reconhecimento do trabalho desenvolvido no Projeto Alfagaris já se encontrava consolidado em nível local, seja por sua valorização no meio acadêmico, pela visibilidade na mídia como experiência promotora de cidadania, ou, principalmente, pelos resultados materiais e simbólicos na vida dos estudantes. Se antes, trabalhar e ganhar o dia parecia ser a única possibilidade, agora eles alimentam sonhos de seguir estudando, compreendem a necessidade de estimular os estudos em sua família. Entretanto, em 2025, esse reconhecimento alcançou uma dimensão global. O Projeto Alfagaris foi um dos vencedores do Prêmio LED – Luz na Educação, promovido pela Rede Globo de Televisão, sendo destacado como uma das iniciativas educacionais que lançam luz sobre a educação brasileira. Mais do que visibilidade, essa conquista tem impulsionado novos desdobramentos, como a revisão e o aprimoramento de seus processos pedagógicos, além da necessidade de articulação mais efetiva com a política

municipal de alfabetização de jovens e adultos.

Desse modo a extensão universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana cumpre o papel social de aproximar a universidade da sociedade, oferecendo respostas a problemas sociais históricos como a analfabetismo, promovendo alfabetização de sujeitos invisibilizados socialmente, oportunizando àqueles que diuturnamente cuidam da cidade para o nosso usufruto perceberem-se como sujeitos com direitos a ela. Uma alfabetização em que, no lugar do mecânico, “Eva viu a uva” (FREIRE, 1967, p.104), sejam Marias, Josés, Ritas e Antônio que leiam, sonhem e se reconheçam no mundo.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Editora Mina, V. 1, p. 26-46, 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. 96p.)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. (Edição especial). São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

HOFFMANN, Jussara. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: **Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. 2015. p. 1-7.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Edição comemorativa. Prefácio de Cidinha da Silva. Capa de No Martins. São Paulo: Ática, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/bibliotec_a/imagem/2511.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

MACEDO, Alessandra Aspasia Dantas de; CAMPELO, MECH. **Psicogênese da língua escrita: As contribuições de Emília Ferreiro a alfabetização de pessoas jovens e adultas**. 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: FE, 1993.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Fundamental, 2001

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2018

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. 2. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

BASTIDORES DA ORGANIZAÇÃO DA OPERAÇÃO RONDON PARANÁ 2025

Mariana Balmant da Silva

<https://orcid.org/0009-0004-7146-4467>

Yara Cristina da Silva

<https://orcid.org/0009-0004-6890-4265>

Rui Gonçalves Marques Elias

<https://orcid.org/0000-0002-0040-8212>

José Antônio Marcelino

<https://orcid.org/0000-0001-6288-6108>

Daniele Renei Botão

<https://orcid.org/0009-0003-4814-8071>

1 Introdução

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), define a extensão universitária como “... processo acadêmico definido e efetivado, em função das exigências da realidade, além de ser indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”

(FORPROEX, 1987, p. 9)

As atividades de extensão constituem parte essencial da formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que articulam o saber acadêmico e as demandas da sociedade. É por meio de ações comprometidas com a transformação social, que a extensão fortalece o vínculo da universidade com a comunidade externa, contribuindo através do desenvolvimento de práticas para a construção de uma educação superior mais inclusiva. Sousa (2000), afirma que a extensão é a atividade universitária que desde o surgimento, se preocupou em manter vínculos com a comunidade externa.

A Operação Rondon Paraná 2025 é um projeto de extensão elaborado com os mesmos objetivos do Projeto Rondon Nacional, coordenada pelo Ministério da Defesa, levando a comunidade acadêmica até regiões carentes e isoladas do interior do país/estado, para realizar ações que possibilitem o desenvolvimento humano por meio das mais diversas áreas do conhecimento.

O objetivo deste texto é apresentar os desafios e discutir estratégias de organização da Operação Rondon para a Instituição sede do Projeto.

2 Operação Rondon Paraná

Em 2015, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) promoveu, pela primeira vez, uma edição da Operação Rondon com foco exclusivo nos municípios do Estado do Paraná. Em parceria com outras Instituições de Ensino Superior, realizou no período de 19 a 29 de julho do referido ano, ações e oficinas nas cidades de Arapoti, Ibaiti, Piraí do Sul, São José da Boa Vista, Tibagi e Ventania. No ano subsequente (2016) a UEPG também foi a organizadora da segunda edição da Operação Rondon Paraná. (Da Silva, Lopes, Veber, Oliveira, 2016)

Com o objetivo de ampliar o alcance das atividades da Operação, a UEPG passou a contar com o apoio de outras instituições estaduais de ensino superior do Paraná, visando atender de forma mais eficaz a população beneficiada. Na edição realizada em 2017, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) deu início à sua trajetória de envolvimento na organização e participação deste projeto, cuja relevância tem se mostrado significativa no desenvolvimento da sociedade paranaense.

Nesta edição, a Operação Rondon Paraná 2025 contou com a participação ativa das sete universidades estaduais, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Centro-Oeste (UNICENTRO), e 8 parceiras Centro Universitário Campo Real, Centro Universitário de Cascavel (UNIVEL), Centro Universitário Ingá (UNINGÁ), Faculdade de Apucarana (FAP), Instituto Superior do Litoral do Paraná (ISULPAR), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Paranaense (UNIPAR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná campus Francisco Beltrão e campus Ponta Grossa (UTFPR-FB e UTFPR- PG).

Entre os dias 9 e 22 de julho, alunos e professores estiveram divididos entre 14 municípios do Norte paranaense (Barra do Jacaré, Congonhinhas, Cornélio Procópio, Guapirama, Itambaracá, Joaquim Távora, Leópolis, Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Quatiguá, Rancho Alegre, Santa Amélia e São Sebastião da Amoreira), realizando de forma voluntária ações e oficinas nas áreas da educação, saúde, direitos humanos, cultura, meio ambiente, comunicação, tecnologia e produção.

O Estado do Paraná tem se consolidado como referência na implementação de políticas de extensão universitária, evidenciando o papel estratégico do ensino superior como agente promotor do desenvolvimento econômico, social e político (Paraná, 2022). Atendendo ao objetivo da Política de Extensão Universitária do Estado de

“...orientar as ações extensionistas em suas propostas amplas, estratégicas e curriculares. Em consonância com a Política Nacional de Extensão, corrobora na construção de universidades referenciadas no cenário regional, nacional e internacional, bem como na formação de profissionais de excelência para o desenvolvimento social embasados na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.” (Paraná, 2022).

Com apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e do Governo Estadual, a Operação Rondon Paraná realizou intensas atividades de extensão desenvolvendo a cidadania, solidariedade e cultura no Norte do Estado no mês de julho de 2025.

Neste ano, a Operação contou com um sistema inovador na coleta e gerenciamento de dados. Enquanto as oficinas aconteciam, alunos voluntários e professores preenchiam questionários sobre a natureza da ação, quantas pessoas e faixa etária dos envolvidos. Graças a este esforço foi possível monitorar em tempo real todas as ações realizadas.

Através da análise dos dados coletados na Operação, foram contabilizadas 1297 ações e oficinas realizadas no período indicado, e 37.447 pessoas de diferentes faixas-etária foram beneficiadas por ela.

Em etapa preliminar, foi realizado um levantamento para identificação dos municípios potencialmente elegíveis para receber a Operação. Por meio deste estudo regional, foi definido a cidade sede em Bandeirantes e, como método logístico para a Operação foi elencado um raio de 100 quilômetros da cidade sede. Sendo assim, foram identificados 29 municípios dos quais 21 receberam convites formais por e-mail, visitas presenciais e contato telefônico, o método para chegar aos 21 municípios foi o menor IDH. O convite enviado formalmente era para uma reunião presencial na sede da universidade, com o objetivo de apresentar de forma integral a proposta, neste dia 11 prefeituras participaram presencialmente desta reunião, 6 justificaram ausência e 1 declinou. Ao final, 17 municípios manifestaram interesse em receber a Operação. No entanto, considerando critérios de logística, IDH e presença na reunião, 14 cidades foram selecionadas.

Após o aceite, os municípios foram vinculados a uma universidade de forma aleatória e então foi realizado o segundo encontro na sede da universidade para que fosse realizada a viagem precursora da Operação.

Nesta reunião que antecede a viagem precursora foi um momento de aprimorar detalhes técnicos da operação e da visita, e também um momento das universidades estaduais apresentarem as instituições parceiras que fariam a operação em conjunto com a universidade estadual. Nesta reunião relembramos os dias e horários da Operação e revisamos os itens que deveriam ser acordados com a prefeitura como indicar um ponto focal, disponibilizar transporte interno para levar os voluntários até os locais das ações, fornecer alojamento adequado para os rondonistas e prestar apoio na mobilização da população, através da divulgação da Operação no município.

3 Características regionais do norte do Paraná

A região do Norte Pioneiro do Paraná é composta por 46 municípios, caracterizados por variados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), e desafios sociais significativos, como baixo acesso a serviços públicos, índices educacionais em desenvolvimento e vulnerabilidades

sociais.

O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) 2023, revelou que a maioria dos municípios dessa região apresentam um IDH médio, e o fator renda indica desafios na geração de riqueza e na redução das desigualdades econômicas.

A análise também aponta que a região conta com uma população envelhecida, havendo municípios com mais de 60% dos habitantes acima de 60 anos, o que afirma a necessidade de políticas públicas voltadas para a qualidade de vida das pessoas da terceira idade. (IPARDES, 2023)

Cerca de 80% das pessoas dessa mesorregião estão concentradas nas cidades, o que destaca a tendência nacional de urbanização, mas ao mesmo tempo aponta a necessidade de políticas públicas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida das pessoas que residem na zona rural. (IPARDES, 2023)

Segundo o IPARDES (2023), aspectos como educação e saúde apresentam indicadores positivos nos números analisados. Na educação, aproximadamente 82,6% dos municípios alcançaram índices elevados na Educação Básica. Na saúde, a infraestrutura conta com 228 estabelecimentos incluindo postos de saúde, hospitais gerais e unidades móveis. Contudo, o acesso a serviços de esgotamento sanitário ainda apresenta baixos níveis em algumas localidades, contrastando com a ampla cobertura de água encanada, presente em mais de 90% dos domicílios.

O mercado de trabalho na região é liderado pelo setor de serviços, concentrando 45,59% dos vínculos formais, seguido pelo comércio 21,43% e indústria 20,66%. A renda média mensal dos trabalhadores variou entre 1 e 2,5 salários mínimos, com uma média regional de R\$ 2.482,00. (IBGE, 2022)

A questão da segurança pública é um dos maiores desafios enfrentados pela região. Estima-se que 22,67% das mortes foram causadas por homicídio, e destes 52,29% foram entre jovens de 15 a 29 anos. Acidentes de trânsito foram a principal causa de morte na região, com uma média de 39,23% dos casos de morte, sendo quase 96% entre jovens. A violência contra a mulher também é um fator para se atentar, em 2022 houve registro de 10.667 casos, incluindo 2.858 denúncias de violência doméstica, e 7 feminicídios, o que aponta a urgência da criação de ações para proteger e reduzir a violência contra grupos mais vulneráveis. (IPARDES, 2022)

4 Desenvolvimento

Após a viagem precursora os professores coordenadores ouviram as demandas e puderam compreender as necessidades apresentadas pelo município e que poderiam ser trabalhadas durante os dias da operação. Desta forma, no retorno da viagem as universidades finalizaram o processo seletivo de alunos para a participação desta operação, selecionando alunos com características que atendessem as demandas apresentadas pelo município.

Antecedendo a ida para os municípios da Operação, os alunos foram selecionados

através de entrevistas, o que possibilitou o professor coordenador compreender mais sobre as habilidades e interesse em participar de forma voluntária da Operação, foi realizada uma busca por um perfil específico de voluntário, alunos que tenham maturidade, perfil de liderança e fossem capaz de improvisar diante das dificuldades que a Operação poderia oferecer.

Cada universidade ficou responsável por formar sua equipe de voluntários, que atendesse aos requisitos para ser rondonista. As equipes foram divididas em dois Conjuntos, A e B, e cada conjunto ficou responsável por realizar ações em um município diferente. Ao todo, foram selecionados 336 alunos para atuar na Operação, somando uma média de 24 voluntários para cada município, sendo 12 de cada conjunto.

5 Bastidores da operação Rondon para Instituição sede

Para a Instituição sede, a organização da Operação Rondon Paraná 2025 foi estruturada com base em uma divisão clara e eficiente de funções. Formaram-se equipes específicas para logística, recepção, cerimonial, acompanhamento institucional e comunicação. Cada grupo assumiu responsabilidades-chave desde os primeiros momentos de planejamento até o encerramento das atividades.

A equipe de logística iniciou o seu trabalho meses antes dos eventos acontecerem de fato, ficando responsável pela infraestrutura de hospedagem, alimentação, transporte, e materiais que seriam utilizados durante todo o período da Operação. Sendo necessário fazer pesquisas de comparação até chegar a valores e locais que melhor pudessem atender às demandas do período da Operação e eventos de abertura e encerramento. Os eventos exigiram estrutura de palco, som, iluminação, segurança e decoração, compondo momentos de grande relevância simbólica para o projeto.

Voluntários, autoridades e coordenadores de equipe foram recebidos pela equipe organizadora no município de Bandeirantes, ponto focal da Operação, escolhido estrategicamente para atender às demandas de todos os 14 municípios. A escolha dessa infraestrutura centralizada, compreendia hospedagem, alimentação e espaço para eventos. Centralizar todos em um único local cumpriu o propósito de promover maior integração entre as equipes, além de facilitar a comunicação, oferecer todo suporte necessário aos participantes, e contribuir para a otimização do tempo.

Uma estrutura de organização colaborativa permitiu agilidade nas decisões, solução rápida de imprevistos e um ambiente mais coeso entre todos os envolvidos. Para a recepção das delegações foi formada uma equipe, responsável pelo primeiro contato com os rondonistas, instruções sobre a programação, trocas de kits de uniforme, registro de fotos oficiais e entrega de brindes, que foram exclusivamente pensados para eles.

A acolhida e despedida das equipes foram marcadas por cerimônias oficiais, contando com a presença de membros do Ministério da Defesa, autoridades locais, representantes das instituições (públicas e privadas), professores coordenadores, alunos voluntários e equipe

organizadora.

Uma equipe de acompanhamento institucional foi formada para ficar de prontidão para prestar todo apoio necessário aos professores coordenadores, e resolvendo eventuais problemas que poderiam surgir no processo.

Além dos conjuntos A e B, foi formada uma terceira equipe para compor o conjunto C, responsável pela comunicação, divulgação, documentação e acompanhamento nos 14 municípios durante o período da Operação.

Na noite do primeiro dia (09), foi realizado um jantar de acolhida com propósito de promover a integração entre as equipes participantes, proporcionando um momento de socialização e celebração do início das atividades. Esse momento simbólico antecedeu o início da programação e teve como principal objetivo formar vínculos entre os voluntários.

Na manhã do dia seguinte, ocorreu a abertura oficial da Operação, por meio da tradicional ‘Cerimônia do Chapéu’. Momento em que os estudantes e professores coordenadores se tornam rondonistas, jurando cumprir os valores e objetivos da Operação Rondon.

Essa cerimônia foi planejada pela equipe responsável pelo cerimonial, que elaborou toda a programação com muita atenção aos detalhes, garantindo que a solenidade tivesse a formalidade institucional necessária, mas fosse carregada de significado para quem participou.

A cerimônia contou com uma apresentação cultural e o cerimonial de abertura precisou equilibrar o protocolo formal com o acolhimento caloroso dos participantes, promovendo um ambiente institucionalmente respeitoso, mas descontraído. Foi necessário alinhar a presença de autoridades estaduais, municipais e representantes das universidades, com o protagonismo dos professores e rondonistas.

Após o fim da cerimônia, os rondonistas munidos de muita ansiedade e expectativa partiram rumo aos municípios, cada um com um propósito diferente, e todos com a mesma missão: transformar vidas.

Durante a Operação as equipes divididas em 14 municípios receberam constantemente a visita do conjunto de comunicação e equipes de apoio da organização geral do evento. Este momento revelou-se fundamental para que os coordenadores de equipe pudessem apresentar pessoalmente eventuais dificuldades, permitindo à equipe de organização refletir sobre soluções ágeis e resolver tudo de forma discreta. A presença do conjunto C e equipe coordenadora do projeto nos municípios colabora na tomada de decisões rápidas e eficientes.

A Operação Paraná 2025 ocorreu sem registro de grandes intercorrências, os municípios contemplados foram atendidos com excelência pelas equipes. Na tarde do dia 20 os rondonistas retornaram ao ponto focal, após intensos 11 dias de trocas com as comunidades locais, alunos e professores de diferentes cursos e instituições.

Além das visitas, a equipe coordenadora da instituição sede já trabalhava no encerramento do evento buscando trazer um momento festivo e mais acolhedor. Os estudantes se mostraram mais desenvolvidos e expressavam alívio e satisfação, com sentimento de missão cumprida. Da mesma forma que aconteceu na abertura, a equipe responsável pelo cerimonial conduziu a

programação, incluindo a entrega de certificados e premiações aos professores coordenadores, alunos voluntários, prefeitos e à equipe organizadora.

O encerramento contou ainda com apresentações culturais, desta vez protagonizadas pelos alunos, os gritos de equipes e depoimentos emocionantes dos participantes finalizaram essa jornada com sentimento de orgulho e pertencimento a Operação Rondon.

Após o encerramento da cerimônia oficial, foi oferecido um jantar de confraternização a todos que estavam presentes, como forma de celebrar o êxito da operação e encerrar de maneira acolhedora e festiva esse ciclo de atividades. O momento foi marcado por um ambiente de descontração e alegria, ofertado não apenas como um gesto de agradecimento, mas também como a celebração do comprometimento e colaboração que definiram o espírito da Operação Rondon Paraná 2025.

6 Demanda de recursos financeiros

Embora a proposta da Operação conte com trabalho voluntário, os custos são significativos para realizar um projeto de Extensão de tamanha dimensão. Foi necessário prever recursos para hospedagem e alimentação para cerca de 400 pessoas, aluguel de espaços, transporte e alimentação para as equipes organizadoras e o Conjunto C.

Neste contexto, a instituição sede necessita de uma ampla equipe de trabalho, a fim de que as ações sejam executadas dentro do prazo previsto e que o acolhimento das demais equipes ocorra de forma eficiente. Para tanto, faz-se necessária a contratação de bolsistas para reforçar o setor responsável, bem como o empenho de todos os setores da instituição na colaboração dos processos.

O acompanhamento nos municípios exigiu motoristas, veículos oficiais, hospedagem e alimentação. As viagens precursoras, foram essenciais para o sucesso da Operação, e nelas os coordenadores se dirigiram aos municípios, firmaram acordos com as prefeituras, visitaram os alojamentos e locais que ocorreriam as ações, com a intenção de prever possíveis problemas e fazer com que tudo acontecesse da forma mais organizada possível.

Também foram realizados investimentos em identidade visual do evento, como camisetas, banners, faixas e materiais gráficos padronizados, a fim de unificar a comunicação visual da operação e destacar seu caráter institucional. Tais ações também demandam recursos, licitações e empenho por parte da equipe organizadora.

O Conjunto C, responsável pela documentação da operação (fotos, vídeos, depoimentos), percorreu todos os municípios e demandou uma base fixa para edição de conteúdo e produção de materiais. A equipe utilizou ferramentas de comunicação digital para divulgação em tempo real e produziu materiais que serão utilizados em relatórios e futuras edições da operação.

Além disso, foi necessário prever despesas com o deslocamento emergencial de rondonistas, reuniões técnicas e pequenos suprimentos logísticos. A captação de recursos e parcerias institucionais foi essencial para viabilizar financeiramente o evento.

No entanto, todo o valor investido mostra-se irrisório quando comparado ao número de pessoas atendidas e ao caráter duradouro, sobretudo no âmbito da educação, das ações desenvolvidas.

7 Conclusão

Organizar a Operação Rondon Paraná 2025 exigiu planejamento, articulação política, criatividade e espírito colaborativo. Apesar dos desafios, a experiência foi transformadora para a equipe organizadora, docentes, discentes e comunidade.

A estruturação da equipe organizadora permitiu agilidade nas decisões, solução rápida de imprevistos e um ambiente mais coeso entre todos os envolvidos. Ter uma divisão de demandas desde as coisas mais simples às tarefas mais complexas garantiu que a operação ocorresse sem precisar de grandes imprevistos.

Em um projeto de tamanha dimensão, a extensão universitária mostra-se, mais uma vez, como um caminho potente para a formação cidadã e transformação social. A sistematização desta experiência permite ampliar o repertório de gestão de projetos extensionistas e contribuir para a institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras. Afirma-se, assim, que políticas públicas bem implementadas e ações governamentais bem direcionadas tem grande potencial de transformação na vida de populações que carecem de atenção e cuidado.

Conclui-se que a atividade de extensão universitária demanda por parte das instituições de ensino superior, públicas ou privadas, uma atenção cuidadosa e um reconhecimento efetivo de sua relevância estratégica. A extensão deve ser compreendida como um elemento que articula conhecimento acadêmico com as demandas concretas da sociedade.

Referências

DA SILVA, S. L. R.; LOPES, M. C.; VEBER, A. P. e OLIVEIRA, M. do R. (2016). *Operação Rondon UEPG 2015*. Anais do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Ouro Preto – Minas Gerais, 07 a 09 de setembro.

FORPROEX – O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987. Disponível em: <[Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf](#)> Acesso em: 15 ago. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em <[IBGE | Cidades@Paraná | Panorama](#)> Acesso em: 18 ago. 2025.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, 2023. Disponível em <[IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social](#)> Acesso em: 18 ago. 2025.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira; SILVA, Maria Batista da Cruz. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade* - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/dezembro 2011 - p. 119-133.

PARANÁ. Política de Extensão do Estado do Paraná. Portaria n° 164/22 - SETI. Disponível em <[Portaria n.º 164.2022 Aprova Política de Extensão \(1\).pdf](#)> Acesso em: 19 ago. 2025.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A História da Extensão Universitária*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

A CARPOTECA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA COMO APORTE DIDÁTICO NO ESTUDO DE FRUTOS DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Matheus Vêras Diniz

<https://orcid.org/0009-0001-1986-7283>

Ágda Franciane Ricardo Silva Maciel

<https://orcid.org/0009-0007-5651-7761>

José Iranildo Miranda de Melo

<https://orcid.org/0000-0002-9404-3807>

1 Introdução

Compreender a natureza em seus conceitos e processos fundamentais, e a construção do conhecimento científico, desde muito tempo, são os objetivos centrais do ensino de Biologia, capacitando o estudante a analisar criticamente a Ciência na sociedade em dimensões: ambiental, filosófica, ética, médica e estética. O ensino de Botânica inclui-se nesse cenário, contribuindo com essas dimensões, a partir de finalidades e temáticas conceituais, procedimentais e atitudinais (Ursi *et al.*, 2018). No entanto, a abordagem tradicional e sistemática com que a Botânica é tratada na Educação Básica reflete o baixo rendimento e interesse dos alunos neste componente (Krasilchik; Trivelato, 1995), impossibilitando o processo de ensino-aprendizagem transformador e significativo.

Para Resende *et al.* (2013), o aprendizado se mostra mais efetivo quando o estudante tem contato com o material objeto de estudo. Assim, o ensino meramente expositivo descritivo não é o suficiente para despertar o interesse dos estudantes e a consequente assimilação das informações, relatando-se, por vezes, que os discentes e professores consideram a Botânica enfadonha, difícil e distante da realidade. Todavia, as coleções biológicas desenvolvem no âmbito do ensino formal de Biologia, uma função primordial, que corresponde à sua utilização como material didático (Azevedo *et al.*, 2012), e possibilitam o reconhecimento de conteúdos frequentes da área de Botânica, visando a conservação da biodiversidade e relacionando-os com a realidade em que o estudante está inserido.

Nesse contexto, as carpotecas constituem coleções biológicas destinadas ao armazenamento e documentação de frutos, e estão geralmente associadas aos herbários, acervos de grande importância para o estudo da biodiversidade como um todo através de registros de elementos da flora em áreas preservadas ou antropizadas (Peixoto *et al.*, 2009).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2002), as carpotecas fornecem dados que podem ser utilizados em diversos ramos da Botânica: em estudos taxonômicos, ecológicos, etnobotânicos, e como ferramenta didática, tanto para estimular o interesse pela Botânica quanto no incentivo da preservação da vegetação nativa local, como, por exemplo, em áreas de Caatinga, região que

corresponde ao semiárido brasileiro.

O bioma Caatinga, exclusivamente brasileiro, ocupa uma área significativa do território nacional, compreendendo 13% da extensão territorial do país e estende-se pelas regiões Nordeste (Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia) e Sudeste (parte do norte do Estado de Minas Gerais). Com sua vegetação adaptada a condições de extrema semiaridez, apresenta uma diversidade única de plantas xerófitas, como mencionado por Santos *et al.* (2012). No entanto, apesar da relevância ecológica e cultural dessas plantas e de seus frutos, muitas vezes sua importância é subestimada.

Os frutos, além de desempenharem um papel essencial na perpetuação das espécies vegetais, são também elementos-chave na interação entre as plantas e seu ambiente, especialmente em biomas como a Caatinga. Rodrigues *et al.* (2002) destacam a importância dos frutos não apenas como fonte de alimento e recursos econômicos, mas também como elementos fundamentais na ecologia e na cultura das comunidades locais.

O fruto desenvolve-se a partir do ovário da flor e normalmente é constituído pelo pericarpo (parede do fruto) que se divide em: 1) epicarpo, que é a camada mais externa proveniente da epiderme externa da parede ovariana; 2) mesocarpo, como sendo a camada intermediária advinda do mesofilo carpelar (em geral, a parte comestível); 3) o endocarpo, que se define como a camada mais interna encontrada em contato com a semente (Vidal; Vidal, 2003).

A classificação geral dos frutos pode ser feita em três tipos: 1) simples, que se desenvolvem a partir de um único carpelo ou vários unidos; 2) agregados, que são formados a partir de gineceu apocárpico; 3) múltiplos, pois são derivados de uma inflorescência. Dentre esses grupos, os frutos simples são os mais diversificados, podendo ainda ser carnosos ou secos deiscentes ou indeiscentes (Raven; Evert; Eichhorn, 2014). Tamanha diversidade morfológica se torna imprescindível para a identificação taxonômica e a interpretação das relações filogenéticas, além da interação com o ambiente e outros seres vivos.

No entanto, a falta de familiaridade com as plantas e a importância delas na sociedade contemporânea têm sido questões recorrentes, especialmente no que concerne ao ensino de Botânica. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido abordou essa “impercepção botânica” ao aproximar os alunos da realidade das plantas por meio da criação de uma carpoteca, uma coleção de frutos que poderá auxiliar no desenvolvimento de estudos taxonômicos, ecológicos, morfológicos e anatômicos, além de desempenhar papel importante na catalogação dos tipos de frutos e caracterização das áreas amostradas.

Este trabalho tem por objetivo apresentar a carpoteca do Herbário Manuel de Arruda Câmara (HACAM), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I*, implantada como instrumento para a documentação da flora local e para prover ferramentas junto ao ensino de Botânica, através da utilização desta coleção didática nas disciplinas de “Morfologia Vegetal”, “Anatomia Vegetal” e “Biologia e Sistemática de Fanerógamos”, e no ensino de Ciências, para abranger estudantes de escolas e colégios públicos e privados da Paraíba.

2 Metodologia

2.1 Coleta dos frutos

O Estado da Paraíba está localizado na região equatorial da América do Sul, e recebe altos níveis de radiação solar, criando um clima quente com temperaturas médias anuais entre 22 e 26 °C; precipitação média anual variando de 800 a 1600 mm (Francisco; Santos, 2017). As coletas de frutos foram realizadas em municípios localizados na região semiárida do Estado da Paraíba (-06o00'11" a -08o19'54" S e -34o45'50" a -38o47'58" W), Nordeste brasileiro. Nesses municípios, a vegetação encontrada varia desde Caatinga arbustiva a arbórea, incluindo áreas preservadas e antropizadas.

Foram realizadas oito expedições e as coletas foram conduzidas através do método de caminhada aleatória, explorando as áreas na procura por frutos, sendo, para cada espécime, incluídas as seguintes informações: 1) Local da coleta; 2) Hábito (porte) da planta; 3) Características morfológicas dos frutos (estado de maturação, coloração, presença de aroma/odor, presença ou não de exsudato (látex, resina)). Ramos vegetativos e reprodutivos foram obtidos e desidratados em estufa a 60°C, para a incorporação ao acervo do Herbário Manuel de Arruda Câmara (HACAM).

Para a coleta dos frutos utilizaram-se tesouras de poda manual e, para os elementos arbóreos com 4 m ou mais de altura, a tesoura de poda alta, ou a coleta foi feita diretamente do solo após a queda espontânea, observando se havia insetos hospedados ou se os frutos estavam deteriorados por fungos e/ou outros microrganismos.

2.2 Identificação e armazenamento

A identificação taxonômica nos níveis de família e espécie, bem como dos tipos de frutos, foi realizada com o auxílio de estereomicroscópio e literatura especializada, além de consultas ao Herbário Virtual da Flora e dos Fungos (HVFF), base de dados vinculada ao Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ).

Os frutos secos foram coletados e imediatamente armazenados em sacos de papel para herborização (secagem). Depois de herborizados, foram acomodados em potes de vidro hermeticamente fechados. Já os frutos carnosos eram armazenados em potes de vidro com álcool a 70%. Ambos os tipos de frutos (secos e carnosos) foram etiquetados com informações consideradas importantes para o reconhecimento deles e para a identificação taxonômica nos níveis de família e espécie. A organização dos exemplares foi feita em ordem alfabética por família, gênero e espécie. Em seguida, os dados foram inseridos em planilha do Excel contendo as informações de coleta e de localização dos espécimes na coleção.

2.3 Produção de materiais didáticos

Na criação dos materiais didáticos, utilizaram-se os aplicativos CANVA e ADOBE EXPRESS com todas as suas ferramentas de edição e criação de elementos gráficos. Para as mostras pedagógicas, foram utilizadas cartolinas brancas onde etiquetas também foram inseridas contendo os seguintes dados: família, nome científico (espécie), quando possível, o nome vernacular e a descrição morfológica dos frutos, todos eles fundamentais para a realização das exposições didáticas nas escolas-campo.

2.4 Escolas-campo e visitantes

Foram realizadas oficinas e dinâmicas em escolas de municípios da Paraíba, incluindo o atendimento a escolas do Estado que visitaram as nossas dependências durante a implantação da carpoteca. Amostras dos frutos (da carpoteca) e os materiais didáticos e de divulgação produzidos foram utilizados nas oficinas organizadas em exposições dialogadas sobre a Caatinga e os frutos, para as interações entre os estudantes com os exemplares da coleção de frutos, incluindo dinâmicas.

A Escola Cidadã Integral (ECIT) Francisco Deodato do Nascimento está localizada no município de São Domingos do Cariri-PB, onde foram feitas duas oficinas: 1) a primeira, direcionada aos estudantes do 1º ano do ensino médio regular, com 11 alunos de faixa etária entre 14-15 anos, e 2) a segunda, aberta para todas as turmas do ensino médio integral e regular, totalizando cerca de 85 estudantes entre 14-19 anos de idade.

O Centro Educacional Arte do ABC está localizado no município de Serra Branca-PB, onde foi realizada uma exposição com frutos da carpoteca para 11 estudantes de nove anos de idade, do quarto ano regular do ensino fundamental, destacando a diversidade morfológica e a importância ecológica dos frutos e sementes.

3 Resultados e discussão

Na Carpoteca, os frutos foram armazenados em meio líquido e desidratados, incluindo 67 espécies pertencentes a 27 famílias de angiospermas, das quais Fabaceae é a mais representativa, com 14 espécies, seguida de Apocynaceae e Malvaceae, com sete espécies cada. Os frutos do tipo cápsula predominaram, totalizando 27 espécies, seguidos do tipo legume, com 11 espécies. A relação completa (checklist) contendo os nomes das famílias, espécies e respectivos tipos de frutos da coleção (carpoteca) é apresentada na tabela 1.

Tabela 1 – Checklist contendo os nomes de famílias, espécies e respectivos tipos de frutos documentados na carpoteca implantada

(continua)

Família	Espécie	Tipo de fruto
ACANTHACEAE	<i>Justicia sphaerosperma</i> Vahl	Cápsula
	<i>Ruellia asperula</i> (Mart. ex Nees) Lindau	Cápsula
ALSTROEMERACEAE	<i>Alstroemeria longistaminea</i> Mart. Ex Schult.f.	Cápsula
ANACARDIACEAE	<i>Astronium urundeuva</i> (M.Allemão) Engl.	Drupa
	<i>Schinopsis brasiliensis</i> Engl.	Sâmara
	<i>Spondias tuberosa</i> Arruda	Drupa
APOCYNACEAE	<i>Allamanda blanchetii</i> A.DC.	Cápsula
	<i>Aspidosperma pyrifolium</i> Mart. & Zucc.	Folículo
	<i>Ibatia cordata</i> (Malme) Morillo	Folículo
	<i>Ibatia ganglinosa</i> (Vell.) Morillo	Folículo
	<i>Ibatia nigra</i> (Decne.) Morillo	Folículo
	<i>Ruehssia caatingae</i> (Morillo) F.Esp.Santo & Rapini	Folículo
	<i>Ruehssia pickelii</i> (Fontella & Morillo) F.Esp.Santo & Rapini	Folículo
ARACEAE	<i>Dracontium</i> sp.	Baga
ARISTOLOCHACEAE	<i>Aristolochia birostris</i> Duch.	Cápsula
BIGNONIACEAE	<i>Amphilophium crucigerum</i> (L.) L.G. Lohmann	Cápsula
	<i>Bignonia ramentacea</i> (Mart. ex DC.) L.G.Lohmann	Cápsula
	<i>Crescentia cujete</i> L.	Pepônio
	<i>Dolichandra quadrivalvis</i> (Jacq.) L.G.Lohmann	Cápsula
	<i>Handroanthus ochraceus</i> (Cham.) Mattos	Cápsula
	<i>Jacaranda mimosifolia</i> D. Don	Cápsula
BROMELIACEAE	<i>Tillandsia loliacea</i> Mart. Ex Schult. & Schult.f.	Cápsula
	<i>Tillandsia streptocarpa</i> Baker	Cápsula
CACTACEAE	<i>Melocactus zehntneri</i> (Britton & Rose) Luetzelb.	Baga

Tabela 1 – Checklist contendo os nomes de famílias, espécies e respectivos tipos de frutos documentados na carpoteca implantada

(continua)

Família	Espécie	Tipo de fruto
CACTACEAE	<i>Tacinga subcylindrica</i> M. Machado & N.P. Taylor	Baga
	<i>Xiquexique gounellei</i> (F.A.C. Weber) Lavor & Calvente	Baga
CAPPARACEAE	<i>Neocalyptrocalyx longifolium</i> (Mart.) Cornejo & Iltis	Anfisarca
COMBRETACEAE	<i>Combretum</i> sp.	Betulídeo
CONVOLVULACEAE	<i>Distimake aegyptius</i> (L.) A.R. Simões & Staples	Cápsula
CUCURBITACEAE	<i>Cyclanthera tenuisepala</i> Cogn.	Pepônio
EUPHORBIACEAE	<i>Jatropha mollissima</i> (Pohl) Baill.	Cápsula
	<i>Jatropha ribifolia</i> (Pohl) Baill.	Cápsula
	<i>Manihot carthagenensis</i> (Jacq.) Müll.Arg.	Cápsula
	<i>Ricinus communis</i> L.	Cápsula
	<i>Anadenanthera macrocarpa</i> (Benth.) Brenan	Legume
FABACEAE	<i>Canavalia brasiliensis</i> Mart. ex Benth.	Legume
	<i>Cassia fistula</i> L.	Legume
	<i>Cenostigma bracteosum</i> (Tul.) Gagnon & G.P. Lewis	Legume
	<i>Centrosema pascuorum</i> Mart. ex Benth.	Legume
	<i>Chloroleucon foliolosum</i> (Benth.) G.P. Lewis	Legume
	<i>Crotalaria retusa</i> L.	Legume
	<i>Macropsychanthus grandiflorus</i> (Mart. ex Benth.) L.P. Queiroz & Snak	Legume
	<i>Mimosa tenuiflora</i> (Willd.) Poir.	Craspédio
	<i>Parkinsonia aculeata</i> L.	Legume
	<i>Senna martiana</i> (Benth.) H.S. Irwin & Barneby	Legume
	<i>Senna spectabilis</i> var. <i>excelsa</i> (Schrad.) H.S. Irwin & Barneby	Câmara
	<i>Tephrosia purpurea</i> (L.) Pers.	Legume
	<i>Vachellia farnesiana</i> (L.) Wight & Arn.	Câmara

Tabela 1 – Checklist contendo os nomes de famílias, espécies e respectivos tipos de frutos documentados na carpoteca implantada

(conclusão)

Família	Espécie	Tipo de fruto
HELIOTROPIACEAE	<i>Myriopus rubicundus</i> (Salzm. ex. DC.) Luebert	Baga
LAMIACEAE	<i>Mesosphaerum suaveolens</i> (L.) Kuntze	Núcula
LORANTHACEAE	<i>Pusillanthus pubescens</i> (Rizzini) Caires	Drupa
MALVACEAE	<i>Ceiba glaziovii</i> (Kuntze) K. Schum.	Cápsula
	<i>Eriotheca</i> sp.	Cápsula
	<i>Helicteres baruensis</i> Jacq.	Cápsula
	<i>Helicteres eichleri</i> K. Schum.	Cápsula
	<i>Helicteres macropetala</i> A.St.Hil.	Cápsula
	<i>Pseudobombax marginatum</i> (A.St.-Hil., Juss. & Cambess) A. Robyns	Cápsula
	<i>Pseudobombax parvifolium</i> Carv.-Sobr. & L.P. Queiroz	Cápsula
MORINGACEAE	<i>Moringa oleifera</i> Lam.	Cápsula
MYRTACEAE	<i>Campomanesia</i> sp.	Baga
POLYGONACEAE	<i>Ruprechtia laxiflora</i> Meisn.	Núcula
RUBIACEAE	<i>Cordia rigida</i> (K. Schum.) Kuntze	Baga
SMILACACEAE	<i>Smilax cissoides</i> Mart. ex Griseb.	Baga
TURNERACEAE	<i>Piriqueta racemosa</i> (Jacq.) Sweet	Cápsula
	<i>Turnera subulata</i> Sm.	Cápsula
TYPHACEAE	<i>Typha domingensis</i> Pers.	Aquênio
VITACEAE	<i>Cissus verticillata</i> (L.) Nicolson & C.E.Jarvis	Baga

Fonte: elaboração própria (2025).

Os frutos registrados foram oriundos de coletas próprias, além de frutos coletados durante a execução de outros projetos, principalmente, de pesquisas científicas conduzidas no Laboratório de Botânica (LaBot). Os tipos carpológicos encontrados incluem: drupas, bagas, pepônios, sâmaras, folículos, craspédios, betulídeos, câmaras, núculas, aquênios e anfisarcas, como exemplificados na figura 1. Na nossa coleção, os frutos de 52 espécies são secos e os das demais espécies (15 spp.) são carnosos. Tamanha expressividade dos frutos com pericarpo seco está relacionada com o clima semiárido (baixo índice pluviométrico) do domínio da Caatinga, corroborando com os estudos de Howe e Smallwood (1982), Barbosa (2003) e Tabarelli, Vicente e Barbosa (2003) que apontam a chuva como fator determinante no processo de germinação das

sementes até a produção de frutos carnosos. Portanto, evidenciase que a ocorrência das chuvas favorece a maior oferta de frutos carnosos (Torquato, 2015; Silva *et al.*, 2022).

Os frutos secos apresentam também maior facilidade de conservação e armazenamento, haja vista, que, os frutos carnosos deterioram mais facilmente e precisam estar conservados em meio líquido (álcool a 70%), que, com o tempo, se torna turvo devido à descamação da periderme das amostras (Santori; Santos, 2015; Machado-Filho *et al.*, 2023).

Segundo BFG (2015), Fabaceae compreende a maior família de angiospermas no Brasil e na Caatinga e foi a mais representada na carpoteca. Já a família Malvaceae, ocupa o nono lugar na flora brasileira e o sétimo no domínio fitogeográfico da Caatinga, onde Apocynaceae ocupa a décima posição no que se refere à representatividade, de modo que os dados obtidos na carpoteca refletem a diversidade taxonômica do grupo (angiospermas) e dos tipos de frutos associados à flora brasileira.

Figura 1 – Tipos de frutos catalogados na carpoteca da UEPB: a-d. Legumes: a. *Cassia fistula* L. b. *Macropsychanthus grandiflorus* (Mart. ex Benth.) L.P.Queiroz & Snak. c. *Chloroleucon foliolosum* (Benth.) G.P.Lewis. d. *Senna martiana* (Benth.) H.S.Irwin & Barneby. e. Craspédio: *Mimosa tenuiflora* (Willd.) Poir. f-h. Folículos: f. *Ibatia nigra* (Decne.) Morillo. g. *Ibatia ganglinosa* (Vell.) Morillo. h. *Aspidosperma pyrifolium* Mart. & Zucc. i. Sâmaras: *Schinopsis brasiliensis* Engl. j. Anfisarcas: *Neocalyptocalyx longifolium* (Mart.) Cornejo & Iltis. k. Núculas (cálice persistente à esquerda): *Mesosphaerum suaveolens* (L.) Kuntze. l. Câmaras: *Vachellia farnesiana* (L.) Wight & Arn. m-n. Drupas: m. *Spondias tuberosa* Arruda. n. *Pusillanthus pubescens* (Rizzini) Caires. o-q. Bagas: o. *Cordia rigida* (K.Schum.) Kuntze. p. *Tacinga subcylindrica* M.Machado & N.P.Taylor. q. *Melocactus zehntneri* (Britton & Rose) Luetzelb. r-v. Cápsulas: r. *Jatropha mollissima* (Pohl) Baill. s. *Pseudobombax marginatum* (A.St.-Hil., Juss. & Cambess.) A.Robyns. t. *Aristolochia birostris* Duch. u. *Helicteres baruensis* Jacq. v. *Moringa oleifera* Lam.



Fonte: elaboração própria (2025).

Ao comparar o acervo da carpoteca da UEPB com estudos florísticos realizados em áreas da Caatinga paraibana, é possível observar um número significativo de espécies da flora local na coleção de frutos: do total de espécies catalogadas na composição florística da RPPN

Fazenda Almas (Lima; Barbosa, 2014), 24 estão registradas na carpoteca; da lista florística da Fazenda Aba (Fernando *et al.*, 2022), 29 espécies estão representadas; e, das 250 espécies catalogadas por Rocha *et al.* (2024) na flora da Reserva Ecológica Olho d'Água das Onças, 30 estão na carpoteca, representando aproximadamente 45% do total das espécies do acervo. Esses resultados evidenciam que a nossa coleção contempla uma amostra significativa da diversidade vegetal regional; refletindo de forma consistente a composição florística da Caatinga no estado da Paraíba.

A carpoteca contribui para ampliar o acesso às informações sobre os tipos de frutos e sementes em estudos taxonômicos, ecológicos, morfológicos e anatômicos, incluindo dados relacionados às características morfológicas e anatômicas dessas estruturas vegetais, como também são fundamentais para a detecção dos tipos de síndromes de dispersão. Além disso, a presença de uma carpoteca associada ao herbário agrega mais conhecimentos sobre as espécies documentadas pois, muitas vezes, os frutos são demasiadamente volumosos para compor as exsicatas e podem danificar outros materiais presentes na coleção de plantas secas (Herbário) (Jardim Botânico Plantarum, 2023).

Por representar uma coleção científica bastante acessível, a carpoteca também se torna importante, especialmente, para o público escolar por garantir um acervo didático para a formação educacional ao apresentar evidências concretas da rica biodiversidade da Caatinga paraibana. Silva *et al.* (2012) destacaram que o uso de recursos didáticos preenche as lacunas deixadas pelo ensino tradicional, sendo considerados uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, nem todos os professores se sentem aptos para utilizá-los de maneira eficaz e acabam se limitando ao uso do livro didático, o que pode dificultar o processo de aprendizagem. Dessa maneira, é essencial que os professores adotem metodologias que tornem as aulas mais significativas e envolventes, de modo a tornar a disciplina de Botânica mais atrativa para os alunos da Educação Básica (Silva; Moraes, 2011), possibilitando que sejam agentes ativos e participativos no processo de reconstrução dos saberes.

No âmbito escolar (figura 2), foi possível estimular a percepção dos estudantes para com as plantas do domínio da Caatinga, haja vista, que, a impercepção botânica é um estigma bastante recorrente na educação escolar. Krasilchik (2004) afirma que as atividades práticas estimulam nos estudantes a capacidade de observar e estabelecer relações entre os fenômenos. Os discentes, então, compreenderam que muitas estruturas vegetais presentes no cotidiano são frutos que se dispersam (síndromes de dispersão) no ambiente das mais diversas formas (pela água, vento, animais e pelo próprio homem), além de perceberem as diferenças existentes nos conceitos de fruto, como um ovário maduro que se une a um tecido acessório (não carpelar) durante a sua maturação (Judd *et al.*, 2009), e fruta, como termo popular para frutos ou pseudofrutos comestíveis. Assim, os discentes puderam perceber o quanto importante os frutos são para o ambiente em um sentido mais amplo do que o mero conhecimento nutricional e palatável disseminado por uma visão antropocêntrica da natureza.

Figura 2 – Oficinas e atendimentos realizados com os frutos da carpoteca. A-C. Oficinas realizadas nas escolas-campo. D. Atendimento a uma escola visitante



Fonte: elaboração própria (2025).

O diálogo com os estudantes sobre como a universidade atua nas comunidades também contribuiu para um melhor discernimento do projeto de vida dos discentes que desejam ingressar em instituições de ensino superior, considerando que as ações desenvolvidas nas escolas-campo despertaram o interesse para a iniciação científica e para a transformação social. De acordo com Uno (2009), incorporar mais atividades de Botânica nas salas de aula de anos finais é extremamente vantajoso para despertar o interesse pelas plantas entre futuros estudantes universitários. Por isso, os botânicos devem ser incentivados a colaborar com escolas e professores locais para aprimorar o currículo de Ciências e melhorar a qualidade dos conteúdos de Botânica ensinados, configurando-se como incentivo acadêmico (Mendes, 2019).

4 Considerações finais

A carpoteca implantada no *Campus I* da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desempenha um papel crucial na educação ao reunir uma coleção científica acessível de frutos e sementes, especialmente no âmbito da Caatinga. A coleção de frutos se destaca, ainda, como

uma ferramenta pedagógica que transcende o ensino tradicional, proporcionando aos estudantes um contato direto com o material de estudo, tornando o processo de ensinoaprendizagem mais significativo.

Destaque-se, ainda, que, o estudo dos frutos é essencial para compreender diversos aspectos taxonômicos, ecológicos, morfológicos e anatômicos das plantas. Nessa perspectiva, a carpoteca permite que os alunos explorem as características morfológicas dos frutos, assim como os diferentes tipos de síndromes de dispersão, ampliando sua visão sobre a importância dos frutos e sementes para a conservação da natureza.

A diversidade vegetal associada aos tipos de frutos evidenciaram a importância da carpoteca como referência para a flora da Caatinga, agregando conhecimentos sobre as espécies documentadas e destacando a necessidade de conservar as áreas visitadas de vegetação nativa do Estado da Paraíba, Brasil.

Apesar das vantagens evidentes, o uso de recursos didáticos como a carpoteca enfrenta desafios, pois nem todos os professores se sentem aptos para utilizá-los de maneira eficaz. Para superar esses desafios, é essencial que os docentes adotem metodologias que tornem as aulas mais envolventes, despertando o interesse pelas plantas entre futuros estudantes universitários e promovendo a valorização da biodiversidade local.

Referências

AZEVEDO, H. J.; FIGUEIRÓ, R.; ALVES, D. R.; VIEIRA, V.; SENNA, A. O uso de coleções zoológicas como ferramenta didática no ensino superior: um relato de caso. **Revista Praxis**, Volta Redonda, v. 4, n. 7, p. 43-48, 2012. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/548>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BARBOSA, D. C. A. Estratégias de germinação e crescimento de espécies lenhosas da Caatinga com germinação rápida. In: LEAL, I. R.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. (org.). **Ecologia e Conservação da Caatinga**. Recife: Editora UFPE, p. 625-656, 2003.

BFG – The Brazil Flora Group. Growing knowledge: an overview of Seed Plant diversity in Brazil. **Rodriguésia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 4, p. 1085-1113, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rod/a/s8qy5ZLWZcyFxx9WGsh34PK/?lang=en>. Acesso em: 05 jun. 2025.

FERNANDO, E. M. P.; CAMPOS, K. G.; MAMEDE, M. L.; LUCENA, M. F. A. Floristic survey of a Caatinga area of high biological importance in the Mesoregion of Paraíba backlands, Northeast Brazil. **Hoehnea**, São Paulo, v. 49, e642021, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hoehnea/a/XR55zPQ8XPg6Y8DhzwdR8d/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FRANCISCO, P. R. M.; SANTOS, D. **Climatologia do Estado da Paraíba**. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG. 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319632189_Climatologia_do_Estado_da_Paraiba. Acesso em: 02 jun. 2025.

HOWE, H. F.; SMALLWOOD, J. Ecology of Seed Dispersal. **Annual Review of Ecology and Systematics**, Palo Alto, CA, v. 13, p. 201-228, 1982. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234150438_Ecology_of_Seed_Dispersal. Acesso em: 21 jun. 2025.

Jardim Botânico Plantarum. **Carpoteca: Por Dentro do Plantarum**. 2023. Disponível em: <https://www.plantarum.org.br/carpoteca/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

JUDD, W.; CAMPBELL, C.; KELLOGG, E.; STEVENS, P.; DONOGHUE, M. **Sistemática Vegetal: um enfoque filogenético** (Trad. André Olmos Simões *et al.*). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp-Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KRASILCHIK, M.; TRIVELATO, S. L. F. **Biologia para o cidadão do século XXI**. São Paulo: FEUSP, 1995.

LIMA, I. B.; BARBOSA, M. R. V. Composição florística da RPPN Fazenda Almas, no Cariri paraibano, Paraíba, Brasil. **Revista Nordestina de Biologia**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 49-67, 2014.

MACHADO-FILHO, H. O.; LOPES, D. L. A.; QUEIROZ, R. T.; LOVO, J. Carpoteca do Laboratório Didático de Botânica (DSE/UFPB): possibilidades na prática de ensino em Biologia das plantas vasculares. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 27, n. 2, p. 160-175, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/68974>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MENDES, J. H. L. **Estratégias de sensibilização para o ensino de Botânica no ensino médio**. 2019. 65 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11093?mode=full>. Acesso em: 04 jun. 2025.

PEIXOTO, A. L.; BARBOSA, M. R. V.; CANHOS, D. A. L.; MAIA, L. C. Coleções botânicas: objetos e dados para a ciência. In: GRANATO, M.; RANGEL, M. (org.). **Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: MAST-Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2009. p. 315-326. Disponível em: https://www.mast.br/projetovalorizacao/textos/livro%20cultura%20material%20e%20patrim%C3%B4nio%20de%20C&T/19%20COLE%3%87%C3%95ES%20BOT%C3%82NICAS_Ariane%20Luna.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

RAVEN, P.; EVERT, R.; EICHHORN, S. **Biologia Vegetal** (Trad. Ana Claudia M. Vieira *et al.*). 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

RESENDE, A. L.; FERREIRA, J. R.; KLOSS, D. F.; NOGUEIRA, D. J.; ASSIS, J. B. Coleção de animais silvestres, fauna do cerrado no sudoeste goiano, o impacto em educação ambiental. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 6, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20476>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ROCHA, B. F.; LUZ, G. A.; RODRIGUES, M. M.; MONTEIRO, F. K. S.; LIMA, A. P. S.; TROVÃO, D. M. B. M.; MELO, J. I. M. Floristic composition and similarity of a conservation area in the semiarid region of Paraíba State, Northeastern Brazil. **Biota Neotropica**, Campinas, v. 24, n. 4, e20241667, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385325085_Floristic_composition_and_similarity_of_a_conservation_area_in_the_semiarid_region_of_Paraiba_State_Northeastern_Brazil. Acesso em: 21 jun. 2025.

RODRIGUES, S. T.; POTIGUARA, R. C. V.; FERREIRA, G. C.; SILVA, J. Y. T. **Acervo do Herbário IAN 03-Carpoteca**. 1. ed. Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2002. <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/handle/doc/402964>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SANTORI, R. T.; SANTOS, M. G. **Ensino de Ciências e Biologia – Um manual para elaboração de coleções didáticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

SANTOS, S. A.; CORREIA, M. F.; ARAGÃO, M. R. S.; SILVA, P. K. O. Aspectos da Variabilidade Sazonal da Radiação, Fluxos de Energia e CO₂ em Área de Caatinga. **Revista Brasileira de Geografia Física**, Recife, v. 5, n. 4, p. 761-773, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/rbgfe/article/view/232866>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SILVA, A. B. V.; MORAES, M. G. Jogos pedagógicos como estratégia no ensino de morfologia vegetal. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 7, n. 13, p. 1642-1652, 2011. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2011b/ciencias%20humanas/jogos%20pedagogicos.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, B. M. B.; VIEIRA, L. L. S.; VIEIRA, F. J.; PACHECO, A. C. L.; ABREU, M. C. Diversidade de frutos em uma área de Caatinga no município de Picos-PI. **Pesquisas, Botânica**, São Leopoldo, v. 76, p. 219-230, 2022. Disponível em: https://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/botanica/volumes/076/76_009.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, M. A. S.; SOARES, I. R.; ALVES, F. C.; SANTOS, M. N. B. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: **Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**, n. 7, 2012. Tocantins. Anais do VII CONNEPI. Palmas, TO: Connepi, 2012. p. 01-06. Disponível em:

<https://prop.ipto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>. Acesso em: 03 jun. 2025.

TABARELLI, M.; VICENTE, A.; BARBOSA, D. C. A. Variation of seed dispersal spectrum of woody plants across a rainfall gradient in north-eastern Brazil. **Journal of Arid Environments**, [Amsterdã], v. 53, n. 2, p. 197-210, 2003.

TORQUATO, J. L. **Produção e consumo de frutos zoocóricos em dois fragmentos florestais do oeste do Rio Grande do Norte, Brasil**. 2015. 51 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Conservação) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2015.

Disponível em: <https://ufersa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/53/2015/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-J%C3%A2nio-LopesTorquato.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

UNO, G. Botanical literacy: What and how should students learn about plants?. **American Journal of Botany**, [Saint Louis, MO], v. 96, n. 10, p. 1753-1759, 2009. Disponível em: <https://bsapubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.3732/ajb.0900025>. Acesso em: 04 jun. 2025.

URSI, S.; BARBOSA, P. P.; SANO, P. T.; BERCHEZ, F. A. S. Ensino de Botânica: conhecimentos e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 07-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/fchzvBKgNvHRqZJbvK7CCHc/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2025.

VIDAL, W. N.; VIDAL, M. R. R. **Botânica – Organografia: quadros sinóticos ilustrados de fanerógamos**. 4. ed. rev. e ampl. Viçosa, MG: UFV, 2003.

PRÉ ENEM NA UNEAL: a experiência do CPOP física show em Maceió

Lucy Márcia Dos Santos Simplício
<https://orcid.org/0009-0003-6129-7610>

Sanadia Gama dos Santos
<https://orcid.org/0000-0003-3001-1889>

Janesmar Camilo de Mendonça Cavalcanti
<https://orcid.org/0000-0003-0809-9327>

1 Introdução

A extensão universitária configura-se como um eixo estratégico para o cumprimento da missão social das universidades estaduais e municipais, particularmente em contextos de desigualdade como o Nordeste brasileiro. Mais do que um braço da universidade na comunidade, ela é um espaço vital de mão dupla que fortalece a instituição, retroalimenta o ensino e a pesquisa e responde às demandas sociais concretas de sua região de influência.

Este capítulo dedica-se a relatar a experiência da Comunidade de práticas do projeto de Extensão Física Show, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), como um caso paradigmático de gestão extensionista eficaz. A iniciativa é analisada à luz do seu potencial para promover a inovação pedagógica e a inclusão social, objetivos centrais das instituições que compõem a ABRUEM. A integração desses projetos demonstra como a universidade estadual pode otimizar recursos, potencializar talentos internos e gerar um impacto social mensurável, consolidando-se como um agente fundamental no desenvolvimento regional.

Do projeto “Física Show & Pré Enem: de Newton ao Quântico”, cujo componente curricular de extensão é o “Apoio pedagógico para estudantes do ensino médio” na modalidade de projetos, especificamente dentro de projetos integradores extensionistas I, II, III, IV, V, VI e VII, conforme PPC do curso de Licenciatura em Física do campus VI da UNEAL, devidamente referendado pelo colegiado do curso.

O objetivo principal é a contribuição para o aumento da aprovação do Enem por parte dos alunos de escolas públicas através da promoção da extensão no âmbito do ensino de ciências exatas, através de aulas de laboratório que coloquem em evidência os fenômenos científicos em toda sua plenitude, e assim contribuir com a consolidação dos conceitos de física, química e matemática, importantes para que se logre êxito nas provas do Enem, justamente por parte do público alvo, alunos do ensino básico das escolas públicas no qual já temos parcerias profícuas. Os alunos de licenciatura em física serão os monitores das aulas de laboratório e participarão do processo de preparação conceitual e prática, levando seus aprendizados para os alunos da educação básica, em aulas de periodicidades semanais, até o evento do Enem. Fundamental colocar que, metodologias de ensino aprendido, a exemplo de laboratório aberto, será também

utilizada, e fará a necessária conexão entre ensino, pesquisa e extensão.

Há de se evidenciar que a coordenadora da referida proposta vem estudando tal metodologia desde 2022, através dos projetos PIBICs e recentemente publicou artigo em revista Qualis A da CAPES, no final de 2024, provando assim a capacidade de integração da tríade ensino pesquisa e extensão, no âmbito do projeto de extensão em questão. Um dos grandes problemas da educação nos dias atuais, é a evasão nos cursos de ciências exatas, onde se faz necessário que a universidade busque alternativas que contribuam com o aumento de seus próprios ingressantes, advindos da Educação Básica das escolas públicas. Principalmente, como já colocado, para os cursos de licenciatura em ciências exatas, cuja evasão cresce exponencialmente e coloca em risco a extinção de professores nessas áreas!

Cavalcante Et Al (2024) afirma que a transdisciplinaridade, conectividade, inteligência artificial, educação para, e do futuro, são elementos que justificam estudos e pesquisas de novas e inovadoras metodologias de ensino e aprendizagem, sem falar nas constantes discussões do papel do professor em meio a tantos desafios. Vários e importantes estudos já estão à disposição dos professores que se deparam com a necessidade de unir metodologias em busca de novas e promissoras sequências de ensino e aprendizado. Sequências que sejam, de fato, potencializadoras do desenvolvimento de competências essenciais para os alunos do atual mundo contemporâneo, com desafios atuais, e que requerem inovações nos modelos tradicionais de ensino aprendizagem, onde acredita-se no modelo de laboratório aberto aliado ao design educacional enquanto inovadora e promissora aliada para essa finalidade. Criar e testar nova sequência de ensino aprendizado, unindo o modelo de laboratório aberto e as premissas de design educacional, na intenção de contribuir, sobremaneira, com a melhoria da qualidade do ensino de física, e por consequência, o ensino de ciências, foi o objetivo macro da pesquisa apresentado.

2 Metodologia

A proposta metodológica do projeto pautou-se nos princípios e fazeres da educação popular em Freire. A carga horária semanal foi de 12 horas, envolvendo preparação de laboratório, pesquisas e aulas realizadas no laboratório de Física. A principal metodologia de ensino-aprendizagem utilizada foi a de laboratório aberto, que se caracteriza como uma metodologia de aprendizado ativo. Como já salientado, a coordenação do projeto publicou um artigo científico Qualis A Capes, em dezembro de 2024, justamente sobre essa metodologia, demonstrando sua eficiência em aulas de ciências, capaz de provocar uma estrutura de aprendizagem que consolida os saberes de forma bastante sólida.

A observação participante foi planejada para ocorrer em um ciclo de cinco oficinas em cursinhos populares, com registro em diários de campo. As observações, previstas neste planejamento, teriam como foco as interações, o engajamento dos estudantes, as estratégias pedagógicas e, crucialmente, os momentos de integração com outras ações extensionistas.

Produção de Materiais Didáticos Contextualizados Desenvolvimento de cartilhas e recursos pedagógicos que partiam da realidade dos estudantes. Estes materiais contemplavam questões do ENEM, textos de autores periféricos, crônicas do cotidiano e exercícios de escrita que incentivavam a expressão da própria voz.

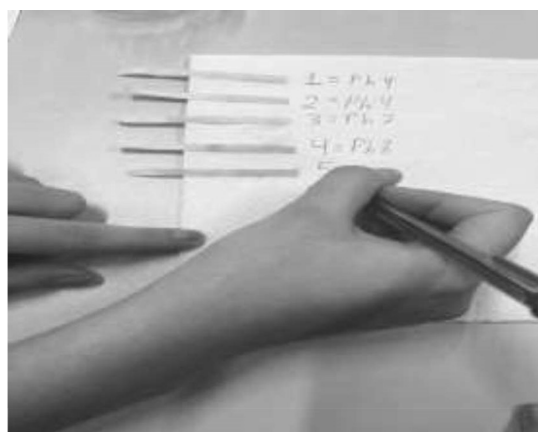
Figura 1 - Desenvolvimento de atividades dos estudantes



Figura 2 - Atividades dos estudantes do cursinho



Figura 3 - Aulas sobre acidez e basicidade química entre os estudantes durante a oficina de Física Show. Fonte: Acervo CPOP/UNEAL (2025).



Basicamente nossos alunos matriculados em Projetos Integradores serão apresentados a essa metodologia e preparados a delinear experimentos lúdicos, no laboratório de física, para que o “encantamento” de um laboratório de ciências seja uma das ferramentas mais importantes do projeto. Serão estimuladas habilidades ao se manipular equipamentos de bancada laboratorial, inclusive, com a introdução da cultura handmaker. A participação do professor da educação básica causará troca de saberes e maior comprometimento e engajamento por parte dos alunos da educação básica, diminuindo, inclusive, a evasão deles.

Concomitantemente serão realizadas reuniões com a(s) escola(s) de educação básica como parte da atração dos alunos da educação básica para adesão ao projeto e então assistir as aulas gratuitas de um cursinho pré-enem, cuja orientação será feita por nossos professores mestres e doutores da equipe do projeto em tela, para que nossos monitores alunos de licenciatura em física possam efetivar, de fato, a curricularização da extensão.

Nossos alunos do curso de licenciatura em física serão os monitores das aulas de laboratório e participarão do processo de preparação conceitual e prática, levando seus aprendizados para os alunos da educação básica, em aulas de periodicidades semanais, até o evento do Enem. Fundamental colocar que, metodologias de ensino aprendido, a exemplo de laboratório aberto, será também utilizada, e fará a necessária conexão entre ensino, pesquisa e extensão. Há de se evidenciar que a coordenadora da referida proposta vem estudando tal metodologia desde 2022, através dos projetos PIBICs e recentemente publicou artigo em revista Qualis A da CAPES, no final de 2024, provando assim a capacidade de integração da tríade ensino pesquisa e extensão, no âmbito do projeto de extensão em questão. Um dos grandes problemas da educação nos dias atuais, é a evasão nos cursos de ciências exatas, onde se faz necessário que a universidade busque alternativas que contribuam com o aumento de seus próprios ingressantes, advindos da EB das escolas públicas! Principalmente, como já colocado, para os cursos de licenciatura em ciências exatas, cuja evasão cresce exponencialmente e coloca em risco a extinção de professores nessas áreas. Além da questão da evasão.

Destarte para um modelo diferenciado de um cursinho Pré Enem clássico, pois os experimentos de ciências (física e química, além da matemática), será de suma importância para a conquista dos alunos de educação básica estudarem dentro de uma metodologia que de fato promova o aprendizado necessário a alcançar resultados positivos no Enem de uma forma geral, e escolherem os cursos de ciências exatas enquanto cursos superiores, de forma mais específica.

Adotamos também, práticas de Educação Popular, fundamentada nos princípios de Paulo Freire, buscando promover uma prática pedagógica crítica democrática e transformadora. No âmbito pedagógico, trabalhamos com metodologias dialógicas, nas quais o conhecimento é construído coletivamente, valorizando os saberes prévios dos estudantes e promovendo o pensamento crítico. Conectamos os conteúdos, e principalmente a escolha das questões do Enem a serem trabalhadas, às realidades vividas pelos alunos. Além disso, oferecemos um espaço gratuito e acessível, cantina comunitária e ginásio esportivo (ver fotos de nossos

alunos nesses espaços no item fotos) possibilitando o ingresso e a permanência de jovens das camadas populares no ambiente educacional. Oficinas de saberes são também trabalhadas como atividades complementares.

Além disso, outras estratégias pedagógicas também se concentram no conjunto das atividades, a saber: as Rodas de Conversa configuram-se em espaços dialógicos fundamentais para discutir temas sociais relevantes para o ENEM, como cidadania, diversidade cultural, sustentabilidade e direitos humanos. Esses momentos foram catalisadores do compartilhamento de experiências e do fortalecimento da identidade coletiva.

Integração Interdisciplinar: A Sinergia entre CPOP e Física Show A inovação metodológica central deste projeto foi a criação de uma ponte intencional entre a linguagem e as ciências. Em uma programação conjunta, as oficinas da CPOP antecederam ou sucediam as sessões do Física Show. Essa sequência permitia uma conexão prática poderosa: os estudantes eram desafiados a utilizar as técnicas de produção textual e argumentativa aprendidas com o CPOP para descrever, relatar e refletir sobre os fenômenos físicos vivenciados nas demonstrações do Física Show.

Por exemplo, após uma apresentação sobre mecânica de fluidos, os alunos produziam textos dissertativos ou até mesmo poemas que relacionavam o conceito científico com situações do seu cotidiano (como o fluxo de água em uma bica de rua). Essa metodologia ativa não apenas fixava o conteúdo das duas áreas, mas materializava na prática o diálogo entre os saberes.

Estratégia de Gestão e Articulação Institucional - A gestão coordenada de recursos humanos, discentes e materiais dos dois projetos exigiu planejamento conjunto, alinhamento de calendários e criação de agenda integrada de atividades. Essa estratégia maximizou o impacto sem investimentos extras, servindo como modelo de boa prática administrativa para outras universidades estaduais. A articulação demonstra como a sinergia entre projetos amplifica resultados, otimiza recursos públicos e fortalece a imagem institucional.

Análise de Dados Registros coletados (diários de campo, produções textuais, registros fotográficos) foram analisados qualitativamente, com categorização temática e discussão interpretativa à luz dos Novos Estudos do Letramento. Considerou-se a valorização de saberes locais, engajamento estudantil e os ganhos da articulação interdisciplinar.

Além disso, foram utilizadas metodologias de ensino aprendizagem baseados no laboratório aberto, e design educacional e o método POE. O uso do método a metodologia de laboratório aberto pode ser abordada em diferentes configurações, mas para este trabalho, visando promover uma melhor observação, das respostas que viessem a ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e também o processo de iteração e interação, característicos do design educacional, o questionário foi aplicado em duas etapas, a primeira contendo a pergunta-chave pauta da no universo do referido jogo e depois, utilizando-se, também, do laboratório virtual Phet, por meio de um experimento, no qual o questionário foi reaplicado, promovendo uma análise entre os alunos, e viabilizando o senso crítico de buscar semelhanças e diferenças entre os elementos ali apresentados, fazendo-os terem percepções e opiniões que

ao longo da aula e das discussões coletivas, dentro de um processo constante de redesenho da sequência ensino-aprendizagem.

3 Resultados e Discussão

Buscando a valorização de Saberes Locais e Interdisciplinares Os participantes reconheceram suas experiências como fontes legítimas de conhecimento, fortalecendo práticas culturais e comunitárias. Atividades como descrever experimentos do Física Show em textos ou poemas possibilitaram aos estudantes perceber a ciência como ferramenta para interpretar e narrar o mundo, unindo teoria e prática de forma significativa.

Ressignificação Identitária e Autoconfiança Observou-se aumento da autoconfiança e engajamento. Ao compreender experimentos do Física Show e escrever sobre eles, os alunos sentiram-se capazes de enfrentar desafios acadêmicos, incluindo o ENEM, reforçando autoestima e pertencimento à comunidade escolar.

Inovação Social através da Interdisciplinaridade compreende a articulação entre teoria acadêmica, prática experimental e escrita crítica gerou impactos concretos, configurando-se como inovação social na educação popular. A integração permitiu a criação de ecossistemas de aprendizagem onde diferentes áreas do conhecimento se reforçam mutuamente, promovendo inclusão educacional efetiva.

Reforço do Papel e da Imagem da Universidade Estadual de Alagoas, que além dos resultados pedagógicos, houve impacto positivo na percepção da comunidade sobre a UNEAL, vista como instituição inovadora e conectada aos desafios locais. A oferta de cursinho popular enriquecida por projetos de extensão evidenciou o compromisso da universidade com a educação pública, fortalecendo vínculos com a sociedade civil e atraindo novos estudantes.

Dentro do PPC do curso de licenciatura em física da Uneal, os componentes curriculares de extensão, estão dentro do escopo de Projetos Integradores, onde justamente o projeto Física-Show Pré-Enem, está inserido na modalidade de “projetos”, com atividades práticas, acadêmicas com ações voltadas para a comunidade externa à universidade, promovendo uma troca de saberes entre a instituição e a sociedade. Acreditamos que a aplicação do conhecimento acadêmico na prática trará uma formação cidadã e crítica aos nossos estudantes, estimulando a responsabilidade social e o compromisso com o bem comum e por último valorizando o conhecimento local e popular em diálogo com o saber científico. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 – Educação de Qualidade está diretamente relacionado ao projeto, por se tratar de um cursinho popular Pré-Enem. O projeto contribui diretamente para a promoção da equidade e do acesso à educação, especialmente para jovens em situação de vulnerabilidade social. O ODS 4, Educação de Qualidade tem o objetivo de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, e as metas do ODS.

Além do ODS 4, o projeto também pode contribuir indiretamente para outros ODS, como

o ODS 10 – Redução das Desigualdades - ao promover inclusão social e reduzir desigualdades no acesso ao ensino superior; O ODS 1 – Erradicação da Pobreza cuja educação de qualidade é um dos principais caminhos para romper ciclos de pobreza, e por último o ODS 5 – Igualdade de Gênero: se o projeto inclui ações afirmativas ou acessibilidade para mulheres, contribui com esse objetivo.

As metas do ODS 4 que se relacionam com nosso projeto, de cursinho popular Pré-Enem são as seguintes:

§ Meta 4.1– Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas completem o ensino primário e secundário de forma gratuita, equitativa e de qualidade. Tendo em vista que um cursinho pode ajudar alunos que concluíram ou estão concluindo o ensino médio a consolidar seus conhecimentos e entrar no ensino superior.

§ Meta 4.3– Até 2030, assegurar igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade. Tendo em vista que um cursinho popular atua diretamente aqui ao preparar estudantes para o ENEM e vestibulares, facilitando o ingresso no ensino superior, especialmente público e gratuito.

§ Meta 4.5– Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis. Tendo em vista que ao ser gratuito, o cursinho promove acesso à educação para pessoas de baixa renda, negras, indígenas, pessoas com deficiência, etc.

4 Considerações Finais

A experiência integrada da CPOP e do Física Show evidencia que a extensão universitária, quando gerida estrategicamente, é poderosa para o cumprimento da missão das universidades estaduais. O projeto oferece modelo replicável de baixo custo e alto impacto, alinhado ao PNE e aos ODS 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades). Investir em práticas extensionistas interdisciplinares e inclusivas é um investimento estratégico no desenvolvimento regional e no fortalecimento institucional.

A UNEAL reforça que universidades estaduais são agentes indispensáveis na transformação social, e que a extensão conecta a produção do conhecimento ao bem estar da população. Documentar e compartilhar essas práticas são essenciais para consolidar uma rede de inovação entre universidades da ABRUEM.

Referências

ABRUEM Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais. Disponível em: ><https://www.abruem.org.br>< . Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Qualis Periódicos. Disponível em: ><https://www.capes.gov.br>< . Acesso em: 05 set. 2025.

CAVALCANTI, Janesmar Camilo de Mendonça; CAVALCANTE, Antonio David Ferreira. Laboratório Aberto e Design Educacional no Desenvolvimento de novas SEA no ensino da física. In: Seminário de ensino, pesquisa e extensão - SEPEX - UNEAL - 2023 - Arapiraca-AL, 2023. Disponível em: <<https://doity.com.br/anais/sepex-uneal-2023/trabalho/296652>>. Acesso em: 17/09/2025

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

ONU – Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 4 e ODS 10. Disponível em: ><https://www.un.org/sustainabledevelopment>< . Acesso em: 05 set. 2025.

PARANÁ, Sílvia et al. Novos Estudos do Letramento: práticas sociais da linguagem. São Paulo: Cortez, 2016.

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas. Projeto Física Show & Pré-Enem: relatórios de extensão. Maceió, 2025.

JANESMAR, Camilo de Mendonça Cavalcanti. Metodologia de laboratório aberto. Publicado na revista Qualis A da CAPES, dezembro de 2024.

EMPRESAS JUNIORES COMO ESPAÇO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: relato do SPJovem - transformando direitos em inovação social (Unesp/Proec)

Maria Eugênia Porém

<https://orcid.org/0000-0002-0761-7797>

Raphael Amador Matos

<https://orcid.org/0009-0003-4230-220X>

Amanda Mendes dos Anjos

<https://orcid.org/0009-0005-6183-709>

Raul Borges Guimarães

<https://orcid.org/0000-0002-9925-534>

Antonio Cezar Leal

<https://orcid.org/0000-0002-7962-518X>

1 Introdução

A extensão universitária ocupa um papel estratégico na missão das universidades públicas brasileiras, constituindo-se como elo entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais, econômicas e culturais. Longe de se restringir a uma ação complementar ao ensino e à pesquisa, a extensão é reconhecida como dimensão essencial da formação universitária, uma vez que possibilita o diálogo com diferentes setores da sociedade- tais como, mercado de trabalho, empresas privadas, órgãos públicos, organizações não governamentais e movimentos da sociedade civil.

Nesse sentido, a extensão universitária deve ser compreendida não apenas como espaço de aplicação prática do saber, mas como processo formativo que produz conhecimento em interação dialógica, promovendo transformação social e inovação. Chaui (2003) convida à reflexão de que a universidade pública se fortalece justamente quando assume o compromisso de produzir ciência socialmente referenciada, que responda às necessidades coletivas e contribua para a redução das desigualdades.

As Empresas Juniores (EJs), nesse contexto, representam um campo privilegiado de atuação extensionista. Criadas e geridas por estudantes, esses espaços formativos oferecem serviços e consultorias a empresas, instituições públicas e organizações sociais, ao mesmo tempo em que permitem a vivência prática da formação profissional de estudantes membros dessas empresas. Mais do que a aproximação com o mercado, as EJs configuram-se como espaço de inovação, na medida em que possibilitam soluções criativas para problemas reais e fortalecem o protagonismo estudantil.

É nesse contexto que se insere a experiência do SPjovem, ação criada pela Universidade

Estadual Paulista (Unesp), por meio da Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (Proec), em parceria com a Agência Unesp de Inovação (Auin) e a Coordenadoria de Políticas para Juventude (CPJ), órgão vinculado à Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo. Esta ação visa articular extensão universitária, Empresas Juniores e municípios paulista na promoção de inovação social.

O SPjovem tem o propósito de estimular a elaboração de projetos executivos de inovação social por EJs da Unesp, voltados ao enfrentamento de demandas da juventude em municípios paulistas, com base nos onze (11) eixos do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852) (Brasil, 2013).

Ao oportunizar que estudantes da Unesp dialoguem com gestores municipais e diferentes atores sociais por meio da elaboração e apresentação de projetos executivos, a ação extensionista não apenas fomenta sua formação prática e empreendedora, mas também amplia a capacidade de interação da universidade no desenvolvimento local e regional.

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência da ação extensionista SPjovem – transformando direitos em inovação social, destacando os aprendizados, desafios e contribuições da ação para o fortalecimento da extensão universitária e para a consolidação das Empresas Juniores como agentes de inovação social no desenvolvimento local e regional.

2 Empresa Júnior na extensão universitária da Unesp

As Empresas Juniores são associações civis sem fins lucrativos, formadas e geridas exclusivamente por estudantes de graduação, sob a orientação de docentes da universidade.

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 13.267 de abril de 2016,

Considera-se empresa júnior a entidade organizada nos termos desta Lei, sob a forma de associação civil gerida por estudantes matriculados em cursos de graduação de instituições de ensino superior, com o propósito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos associados, capacitando-os para o mercado de trabalho. (Brasil, 2016)

Na Unesp, as Empresas Juniores estão ligadas à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (Proec), uma vez que reúnem alunos e professores de diferentes cursos de graduação das unidades da instituição e possibilitam que os conhecimentos produzidos na universidade dialoguem com as demandas concretas da sociedade. Dessa forma, atendem a diversos setores que buscam serviços, produtos, processos e tecnologias, ao mesmo tempo em que oferecem aos jovens universitários membros das EJs a oportunidade de articular teoria e prática de forma dinâmica e interativa, contribuindo para sua formação acadêmica, profissional e pessoal (Unesp/Proec, on-line).

As EJs contribuem de forma significativa para a formação interdisciplinar de milhares de estudantes de graduação, promovendo o protagonismo estudantil, preparando-os para os desafios do mundo do trabalho, com ênfase no fomento ao empreendedorismo jovem, à inovação e à

responsabilidade social.

Atualmente, a Unesp conta com 56 Empresas Juniores (EJs), distribuídas em 27 das 34 unidades universitárias, localizadas em 21 das 24 cidades paulistas onde a instituição está presente — abrangendo a capital, o litoral e o interior do Estado (Imagem 1). Esse cenário evidencia o grande esforço da Proec em qualificar os processos que envolvem significativa quantidade de estudantes, docentes e unidades acadêmicas nas ações extensionistas.

Imagem 1 - Mapa das Unidades da Unesp e das respectivas EJs



Fonte: Adaptado de Unesp (on-line)

A atuação das EJs na Unesp se dá por meio da prestação de serviços, elaboração de projetos e desenvolvimento de soluções voltadas a demandas concretas da sociedade, em especial de micro e pequenos empreendedores, organizações da sociedade civil e instituições públicas. Essas atividades estão necessariamente vinculadas à área de formação dos(as) estudantes e integradas ao ensino e à pesquisa, em consonância com o princípio constitucional da indissociabilidade que orienta a missão das universidades públicas brasileiras.

Na Unesp, o funcionamento das EJs é regulamentado pela Portaria Proec nº 42/2024, que estabelece as diretrizes para credenciamento, supervisão, funcionamento e descredenciamento dessas empresas (Unesp, 2024). Além disso, as EJs respondem à Lei nº

13.267/2016 e devem se alinhar aos princípios e diretrizes da extensão universitária definidos pela Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012).

Cabe destacar que a Portaria mencionada, em seu artigo 4º, explicita objetivos específicos que reforçam o caráter extensionista das EJs, entre os quais destacam-se:

- IV – promover ações que contribuam para o desenvolvimento econômico e social da comunidade, em consonância, no que couber, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU); VI – promover a integração e o desenvolvimento de projetos e ações em conjunto com outras Empresas Juniores.

A presença desses objetivos na regulamentação institucional demonstra que a atuação das EJs vai além da mera vivência prática ou do desenvolvimento de competências profissionais dos(as) estudantes.

Ao se orientar pelos ODS da ONU, a Proec/Unesp fortalece o compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável e com a responsabilidade social universitária, conectando a formação discente a desafios globais contemporâneos. Do mesmo modo, a Portaria reforça a lógica de trabalho em rede e de cooperação, aspectos fundamentais para o fortalecimento da extensão universitária como prática social transformadora. Nesse sentido, as EJs da Unesp não apenas aproximam a universidade da sociedade, mas também atuam como agentes de inovação social, capazes de gerar impacto local e regional e, ao mesmo tempo em que dialogam e se articulam com agendas de diferentes escalas — como evidencia o relato aqui apresentado, que demonstra a conexão com a agenda da juventude do Estado de São Paulo.

Além disso, a Proec/Unesp oferece o suporte às EJs, desde a interlocução junto a Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo (Fejesp) e ao Movimento Empresa Júnior (MEJ), até a orientação sobre o cumprimento de demandas institucionais, como a elaboração de relatórios acadêmicos elaborados pelas (os) docentes supervisoras (es) e a apresentação anual do relatório de regularidade fiscal.

Uma das iniciativas que vem qualificando a atuação das EJs foi a criação da Portaria Proec nº 26/2025 (Unesp, 2025), que instituiu uma Comissão Assessora das EJs ligada à Câmara Central de Extensão Universitária e Cultura (CCEC), com a finalidade de analisar os relatórios anuais das Empresas Juniores e emitir pareceres técnicos sobre suas atividades. A CCEC, enquanto órgão colegiado deliberativo da extensão universitária e da cultura na Unesp, é responsável por autorizar, supervisionar e formular diretrizes estratégicas para a extensão universitária e cultura no âmbito da Unesp. A instalação de uma comissão assessora específica para o acompanhamento das EJs reforça o compromisso institucional com a qualificação dessas iniciativas, assegurando sua relevância acadêmica, social e formativa.

Ao longo do ano letivo, a Proec busca oferecer às EJs não apenas suporte técnico e institucional contínuo, mas também oportunidades de qualificação que contribuam para a formação de estudantes como profissionais éticos, inovadores e preparados para os desafios de um mercado de trabalho em constante transformação - sem perder de vista que tal formação deve estar indissociavelmente vinculada ao exercício da cidadania e ao compromisso social da universidade pública.

Entre as ações formativas desenvolvidas, destaca-se a realização das Jornadas Formativas para Empresas Juniores, promovidas anualmente pela Proec/Unesp. Essas jornadas têm como foco a capacitação em temáticas como planejamento estratégico, gestão de projetos, inovação social, comunicação institucional, articulação com políticas públicas e fundamentos da extensão crítica. Configuram-se, assim, como espaços privilegiados de troca de experiências entre EJs favorecendo a interdisciplinaridade e o fortalecimento da rede institucional de extensão.

Como desdobramento da política de fortalecimento das EJs, em 2025 a Proec, em

parceria com a Auin e com o apoio da Coordenadoria de Políticas para a Juventude (CPJ), lançou o Edital “SPjovem – Transformando direitos em inovação social” (Proec/Auin, 2025 - online), para proposição de projeto executivo de inovação social por empresas juniores da Unesp, voltado à promoção dos direitos da juventude nos municípios paulistas.

3 SPjovem: ação de inovação social com impacto nos municípios paulistas

Em maio de 2025, por meio do Edital Proec/Auin nº 01/2025, foi lançado a ação “SPjovem – Transformando direitos em inovação social”- (Imagem 2), uma iniciativa inédita na Unesp, fruto da articulação entre a Proec, a Auin e a Coordenadoria de Políticas para a Juventude, com financiamento de R\$ 500.000,00 oriundos de emenda parlamentar estadual³.

O edital tem como objetivo fomentar o empreendedorismo juvenil por meio do engajamento ativo de estudantes universitários na identificação e formulação de soluções inovadoras para desafios que afetam a juventude nos municípios paulistas.

Imagem 2 - Logotipo SPjovem



Fonte: Proec/Unesp (Foto: Raphael Amador Matos)

A participação de Empresas Juniores vinculadas à Unesp buscou potencializar o protagonismo estudantil e incentivar a atuação cidadã e transformadora da juventude universitária, em consonância com os princípios da extensão crítica e emancipatória. O lançamento oficial ocorreu em 13 de maio de 2025, em evento que contou com a presença de representantes da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec), da Agência Unesp de Inovação (Auin), da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado de São Paulo, da

Coordenadoria de Políticas para Juventude, além da Federação Paulista de Empresas Juniores (Fejesp), instituição parceira de referência no Movimento Empresa Júnior (MEJ) em âmbito estadual e nacional (Imagem 3)².

³ Para mais informações acessar: <<https://www2.unesp.br/portal#!/proex/noticias/v/id::41308/unesp-egoverno-do-estado-lancam-edital-para-incentivar-empreendedorismo-e-protagonismo-juvenil>>

Imagem 3 - Cerimônia de Lançamento do Edital SPjovem



Fonte: Proec/Unesp (Foto: Raphael Amador Matos)

O evento contou ainda com ampla participação de membros das Empresas Juniores (EJs) e de seus docentes supervisores, assim como de diretores, vice-diretores das unidades da Unesp e de gestores municipais do Estado de São Paulo (Imagem 4).

Imagem 4 - Lançamento do Edital SPjovem



Fonte: Proec/Unesp (Foto: Raphael Amador Matos)

A ação propôs que cada EJ elaborasse, como produto final, um projeto executivo de inovação social voltado à resolução de uma demanda concreta de municípios paulistas, vinculada a um dos onze eixos temáticos dos direitos assegurados no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, Capítulo II, Seções I a XI), que abrangem áreas como educação, trabalho, saúde, cultura, comunicação, mobilidade, entre outras, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Eixos Temáticos dos Direitos dos Jovens - Estatuto da Juventude

EIXOS TEMÁTICOS	
I	Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil
II	Direito à Educação
III	Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda
IV	Direito à Diversidade e à Igualdade
V	Direito à Saúde
VI	Direito à Cultura
EIXOS TEMÁTICOS	
VII	Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão
VIII	Direito ao Desporto e ao Lazer
IX	Direito ao Território e à Mobilidade
X	Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente
XI	Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça

Fonte: adaptado de Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013, Capítulo II, Seções I a XI)

Para participar como parceiro no edital, os municípios paulistas deveriam dispor de um órgão ou conselho municipal de juventude. Já as Empresas Juniores, por sua vez, precisavam atender a outras exigências previstas no edital, tais como estar regularmente cadastradas no Sistema de Extensão Universitária e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Unesp (Sisproec) e federadas à Fejesp.

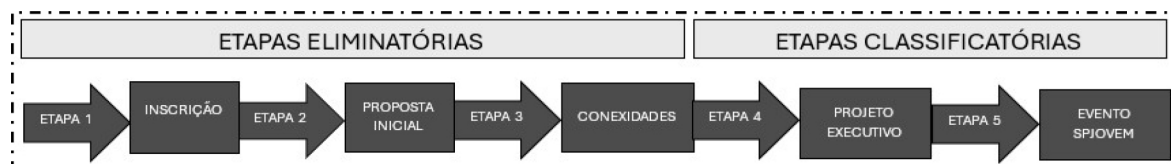
Inspirado nos fundamentos da extensão universitária como prática acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa, a ação SPjovem se apresenta como uma estratégia de extensão universitária orientada por demandas reais dos municípios paulistas, com foco na juventude como sujeito de direitos. A participação das EJs neste processo evidencia a potência das organizações estudantis extensionistas como articuladoras e mediadoras de transformação, ao mesmo tempo em que promovem a formação interdisciplinar e o desenvolvimento de competências empreendedoras e sociais entre os estudantes.

Além disso, ao incentivar a escuta qualificada, o diagnóstico participativo e o diálogo com gestores públicos, órgãos ou conselhos municipais de juventude, o SPjovem contribui para o fortalecimento da participação democrática de públicos diversos e para a construção de políticas públicas mais responsivas às necessidades da população jovem.

A ação extensionista foi idealizada como uma jornada composta por cinco etapas e em

todas elas a EJ deveria estar engajada e empenhada nas entregas exigidas - de acordo com a imagem 5. Essas etapas tiveram caráter eliminatório e/ou classificatório, e foram avaliadas por especialistas com base nas diretrizes definidas no edital.

Imagem 5 - Etapas do SPjovem



Fonte: adaptado do Edital Proec/Auin nº 01/2025

A seguir, apresenta-se sumariamente cada uma das etapas:

• Etapa 1 – Inscrição e habilitação

Na primeira etapa, as EJs interessadas deveriam realizar sua inscrição conforme os critérios estabelecidos no edital Proec/Auin nº 01/2025. Para serem consideradas elegíveis, a EJ deveria atender aos seguintes requisitos:

- Estar credenciada nos termos da Portaria Proec nº 42/2024, especialmente nos Artigos 5º e 6º;
- Estar cadastrada no Sistema da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Unesp (Sisproec), com registros atualizados de suas atividades e composição;
- Ser federada à Fejesp, garantindo sua vinculação ao ecossistema estadual de EJ e sua conformidade com os princípios do Movimento Empresa Júnior.

Das 56 EJs regularmente credenciadas na Unesp, 40 efetuaram inscrição para participar do SPjovem, evidenciando o elevado grau de interesse e adesão por parte da comunidade estudantil.

• Etapa 2 – Simulação e proposta preliminar

A segunda etapa consistiu em um processo exploratório de simulação de proposta inicial de inovação social, com o objetivo de fomentar a aproximação entre as EJ e os municípios paulistas. Nessa fase, cada EJ foi orientada a estabelecer parceria com um município do Estado de São Paulo que possuísse um órgão gestor ou conselho municipal de juventude ativo, conforme previsto no edital.

A proposta simulada deveria ser formulada a partir de uma demanda concreta identificada junto ao município parceiro, com base em um dos eixos temáticos do Estatuto da Juventude. A atividade teve caráter formativo, funcionando como um exercício de prospecção territorial e de

protagonismo estudantil, permitindo às EJs vivenciarem o processo de construção de soluções de inovação social com base em diagnóstico participativo e escuta ativa.

Embora as EJs pudessem submeter múltiplas propostas simuladas, apenas uma proposta por EJ poderia ser selecionada para a próxima fase. Nesta etapa, as EJ passaram a contar com mentorias especializadas organizadas pela Agência Unesp de Inovação (Auin), com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (Profinit/Unesp), dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs/Unesp) e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

O processo de mentoria foi essencial para a qualificação das propostas e para o amadurecimento das ideias das EJs em diálogo com atores dos ecossistemas de inovação e políticas públicas. Ao final da etapa, 27 EJs submeteram um total de 56 propostas iniciais (Quadro 2), das quais 16 foram aprovadas para prosseguir para a etapa 3.

Quadro 2 - EJs que submeteram projetos, com indicação do câmpus a que pertence e do município parceiro

Empresa Júnior	Câmpus	Município Parceiro
Empresa Júnior de Meteorologia - Atmos Jr.	Bauru	Cabreúva-SP
Empresa de Consultoria Agropecuária Junior - ECAP Jr.	Registro	Registro/SP
Consultoria Agropecuária Júnior - CAPJr	Jaboticabal	Jaboticabal
Consultoria e Assessoria Veterinária e Zootécnica - Ceavet	Botucatu	Bofete - SP
Precisão Engenharia Empresa Junior de Engenharia Mecânica	Ilha Solteira	Pereira Barreto
Empresa Júnior de Engenharia de Energia da Unesp Rosana - Enger Jr.	Rosana	Rosana
Empresa Júnior Jurídica - Ejur	Franca	Campinas
Empresa Júnior de Rádio e TV - Locomotiva Jr.	Bauru	Bauru
Potencial Consultoria e Projetos Elétricos, Empresa Júnior de Engenharia Elétrica	Ilha Solteira	Ilha Solteira
Empresa Júnior de Consultoria Florestal - Conflor Jr.	Botucatu	
Empreender Jr.	Tupã	Tupã
Agência Júnior de Jornalismo de Bauru – Jornal Jr.	Bauru	Cerquillo
Promad Jr. Consultoria e Projetos	Itapeva	Campinas
Ramo da Terra Empresa Júnior de Agronomia	Ilha Solteira	
Empresa Júnior de Relações Públicas - RPJr	Bauru	Bauru
Empresa Júnior Unesp Sorocaba - Dinâmica Engenharia Jr.	Sorocaba	Boituva
Interage Empresa Júnior	Bauru	Sertãozinho
Empresa Júnior de Nutrição de Ruminantes - Nutrir	Botucatu	Boituva
Empresa Júnior de Computação - EJCOMP	Presidente Prudente	Avaré
Paulista Júnior Projetos & Consultoria	Araraquara	Araraquara
Bioprox Júnior	Botucatu	Casa Branca
Associação Civil EmpGeo Jr.	Ourinhos	Bauru
Empresa Júnior de Relações Internacionais - Sage	Marília	Marília
Empresa de Projetos e Desenvolvimento em Química - Emprodequi Jr.	Araraquara	Amparo
Consultoria Júnior de Agronegócio, Produção e Saúde Animal - Aravet	Araçatuba	Araçatuba
Empresa Júnior de Engenharia Civil - Alicerce Jr.	Ilha Solteira	Ilha Solteira
Biomass Gestão e Educação Ambiental	Ilha Solteira	Pedranópolis

Fonte: adaptado pelos autores de Proec/Unesp

- **Etapa 3 – Apresentação das propostas em banca pública**

A terceira etapa consistiu na apresentação inspirada no formato *pitch*, uma exposição pública das propostas a uma banca avaliadora especializada, realizada durante um evento de grande relevância estadual que reuniu milhares de representantes dos municípios paulistas. O evento, chamado Conexidades⁴, possibilitou a visibilidade das EJs perante gestores públicos, especialistas em políticas de juventude e inovação, representantes da sociedade civil e da universidade (Imagem 6).

Imagem 6 – Estande da CPJ durante o evento Conexidades, com participantes das EJs, representantes da Secretaria da Justiça e Cidadania, avaliadores e membros da comissão organizadora do SPjovem



Fonte: Proec/Unesp (Foto: Genira Chagas Correia)

A banca avaliadora foi composta por membros indicados pela Auin, com a anuência da comissão organizadora, e avaliou as apresentações a partir de critérios como:

- Conhecimento sobre o município parceiro e sobre o público-alvo;
- Coerência, viabilidade e criatividade da proposta frente ao problema apresentado;
- Clareza na organização das ideias, uso adequado do tempo, segurança e postura.

Essa etapa representou o momento culminante do processo, fortalecendo a participação das EJs na ação e ampliando sua capacidade de atuação em ambientes desafiadores, uma vez que as apresentações ocorreram no estande da CPJ, aberto a todo o público presente no evento (Imagem 7).

⁴ Realizado pela Multiplicidades, em parceria estratégica com a União dos Vereadores do Estado de São Paulo (UVESP), Conexidades é um evento criado e desenhado para conectar Municípios, através de suas histórias, desafios e experiências mais inspiradoras, a Iniciativa Privada, e suas soluções inovadoras nas mais diferentes áreas, e as pessoas, sempre capazes de mobilizar, realizar e agregar nas mais diversas áreas do conhecimento” (Conexidades, online).

Imagem 7 – EJ/ Jornal Jr durante apresentação da proposta no evento conexidades



Fonte: Proec/Unesp (Foto: Genira Chagas Correia)

Das 16 EJs participantes da etapa 3, 11 foram classificadas para a 4ª etapa, conforme demonstrado no quadro 4.

Quadro 3 – Empresas Juniores participantes da Etapa 3, com destaque para as 11 classificadas para Etapa 4 (grifadas)

Empresa Júnior	Câmpus	Município Parceiro
Empresa Júnior de Meteorologia - Atmos Jr.	Bauru	Cabreúva-SP
Empresa de Consultoria Agropecuária Junior - ECAP Jr.	Registro	Registro/SP
Consultoria Agropecuária Júnior - CAPjr	Jaboticabal	Jaboticabal
Consultoria e Assessoria Veterinária e Zootécnica - Ceavet	Botucatu	Bofete - SP
Precisão Engenharia Empresa Junior de Engenharia Mecânica	Ilha Solteira	Pereira Barreto
Empresa Júnior de Engenharia de Energia da Unesp Rosana - Enger Jr.	Rosana	Rosana
Empresa Júnior Jurídica - Ejur	Franca	Campinas
Empresa Júnior de Rádio e TV - Locomotiva Jr.	Bauru	Bauru
Potencial Consultoria e Projetos Elétricos, Empresa Júnior de Engenharia Elétrica	Ilha Solteira	Ilha Solteira
Empresa Júnior de Consultoria Florestal - Conflor Jr.	Botucatu	
Empreender Jr.	Tupã	Tupã
Agência Júnior de Jornalismo de Bauru – Jornal Jr.	Bauru	Cerquilha
Promad Jr. Consultoria e Projetos	Itapeva	Campinas
Ramo da Terra Empresa Júnior de Agronomia	Ilha Solteira	
Empresa Júnior de Relações Públicas - RPjr	Bauru	Bauru
Empresa Júnior Unesp Sorocaba - Dinâmica Engenharia Jr.	Sorocaba	Boituva
Interage Empresa Júnior	Bauru	Sertãozinho
Empresa Júnior de Nutrição de Ruminantes - Nutrir	Botucatu	Boituva
Empresa Júnior de Computação - EJCOMP	Presidente Prudente	Avaré
Paulista Júnior Projetos & Consultoria	Araraquara	Araraquara
Bioprox Júnior	Botucatu	Casa Branca
Associação Civil EmpGeo Jr.	Ourinhos	Bauru
Empresa Júnior de Relações Internacionais - Sage	Marília	Marília
Empresa Júnior de Relações Internacionais - Sage	Araraquara	Amparo
Consultoria Júnior de Agronegócio, Produção e Saúde Animal - Aravet	Araçatuba	Araçatuba
Empresa Júnior de Engenharia Civil - Alicerce Jr.	Ilha Solteira	Ilha Solteira
Biomass Gestão e Educação Ambiental	Ilha Solteira	Pedranópolis

Fonte: adaptado pelos autores de Proec/Unesp

- **Etapla 4 - elaboração do projeto executivo⁵**

A Etapa 4 teve início com a entrega das cartas de parceria, que oficializaram o compromisso dos municípios com as EJs classificadas para essa fase. Considerando que sua finalização está prevista para o início de dezembro, serão apresentados aqui apenas os aspectos idealizados no edital.

Nesta etapa, as Empresas Juniores foram desafiadas a elaborar um projeto executivo que assegurasse a proposição de soluções inovadoras com potencial de impacto real sobre a juventude local. Embora sua elaboração não implique necessariamente na execução imediata por parte do município parceiro, o edital ressalta que esses projetos podem se transformar em oportunidades futuras de cooperação, fortalecendo o vínculo entre as EJs e o poder público. Para tanto, o projeto deve demonstrar maturidade, consistência e viabilidade, contemplando aspectos técnicos, operacionais, financeiros e estratégicos. Isso envolve desde a descrição da solução, metodologias, tecnologias e requisitos de implementação, até o planejamento de ações, cronograma, custos, fontes de financiamento, análise de impacto, definição de indicadores e estratégias de monitoramento. A responsabilidade pela elaboração do projeto é integralmente das Empresas Juniores, que devem atender às exigências previstas no edital.

Os projetos executivos serão avaliados por uma banca de especialistas designada pela Comissão Organizadora, conforme os critérios estabelecidos no edital. Para apoiar a elaboração dessa etapa, cada uma das Empresas Juniores melhor classificadas deve receber até 20 bolsas de extensão universitária, pelo período de dois meses.

Ao elaborarem os projetos executivos, as EJs estabelecem um processo interativo e dialógico com a juventude dos municípios parceiros, promovendo uma troca de saberes que fortalece a cooperação entre universidade e sociedade. Esse movimento amplia o diálogo com o poder público e consolida a capacidade de atuação social das EJs, permitindo que os estudantes vivenciem experiências formativas que integram ética, inovação e cidadania, elevando a relevância acadêmica e social dessas iniciativas.

Além disso, a participação ativa das EJs cria condições para o desenvolvimento de soluções de impacto que podem se transformar em políticas públicas ou em projetos efetivamente implementados pelos municípios. Assim, o processo não apenas qualifica a inserção dos jovens universitários no mercado de trabalho, mas também reafirma o papel da universidade como agente de inovação social e de promoção de direitos, especialmente no atendimento às demandas da juventude.

⁵ No momento da redação deste artigo, o edital encontra-se em sua Etapa 4, razão pela qual ainda não é possível apresentar resultados consolidados. Assim, optou-se por indicar apenas o que está previsto em seu regulamento.

- **Etapa 5 - apresentação do projeto executivo a uma banca avaliadora**

A Etapa 5 do SPJovem consiste na participação das Empresas Juniores no evento institucional “SPJovem: Transformando Direitos em Inovação Social”, durante o qual os projetos executivos serão apresentados a uma banca avaliadora. O evento contará com a presença das EJs finalistas, autoridades públicas, representantes da Unesp, mentores e demais convidados, sendo a data, horário e local divulgados conforme o cronograma do edital.

Cada EJ terá até 15 minutos para apresentar seu projeto, que será avaliado pela banca definida pela Comissão Organizadora. A pontuação final considerará o desempenho das EJs ao longo de todas as etapas (2, 3, 4 e 5), sendo selecionadas as cinco EJs de maior destaque. Os resultados serão anunciados oficialmente durante a cerimônia de encerramento, valorizando as contribuições inovadoras das EJs participantes.

4 Conclusão

O relato de experiência do SPjovem teve como objetivo evidenciar o papel central das Empresas Juniores como agentes de extensão universitária e de promoção de inovação social. Ao longo das diferentes etapas do SPjovem, desde o estabelecimento de parcerias com municípios até a elaboração e apresentação de projetos executivos, se previu a participação ativa dos estudantes nos processos que integraram teoria e prática, promovendo soluções criativas para desafios reais da juventude. A ideia é que esse engajamento fortaleça a articulação entre universidade e sociedade, consolidando as EJs como espaços de aprendizagem ética, interdisciplinar e cidadã.

A atuação das EJs no SPjovem deve demonstrar ainda como a extensão universitária pode gerar impactos concretos, aproximando os conhecimentos acadêmicos das demandas sociais e fomentando a construção de políticas públicas e iniciativas de inovação social. Além disso, o SPjovem deve contribuir para a formação profissional dos estudantes, estimulando competências de gestão, planejamento estratégico, comunicação e trabalho em rede.

Ademais, destaca-se a importância da parceria institucional entre a Proec, a Auin e a Coordenadoria de Políticas para a Juventude do Estado de São Paulo (CPJ), que reafirma a lógica de cooperação intersetorial e fortalece a extensão como prática articuladora entre universidade, Estado e sociedade. Essa articulação amplia a legitimidade da iniciativa e cria condições para que os resultados obtidos extrapolem o âmbito acadêmico, contribuindo para agendas públicas de maior alcance.

Nesse sentido, a experiência relatada reforça a relevância das Empresas Juniores na consolidação da função social da universidade pública, ao demonstrar que iniciativas de extensão universitária bem estruturadas têm o potencial de impactar de forma transformadora não apenas a formação discente, mas também a realidade das comunidades envolvidas.

Referências

BRASIL, **Lei nº 13.267 de abril de 2016**. Disciplina a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores, com funcionamento perante instituições de ensino superior. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/113267.htm>. Acesso em: 19 jul. 2025.

_____. **Lei nº 12.852 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2003, No 24. <https://doi.org/10.1590/S141324782003000300002>

CONEXIDADES. 2025. Disponível em <<https://conexidades.com.br/>>. Acesso em: 09 de ago. 2025.

Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em < <https://proexc.ufu.br/legislacoes/2012-politica-nacional-de-extensao-universitariaforproex-2012>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (Proec); Agência Unesp de Inovação (Auin). Edital nº 01/2025 de 14 de julho de 2025. Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/proex/apresentacao13159/editais/>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Universidade Estadual Paulista (Unesp). Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (Proec). Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/proex/acoes-daextensao/empresas-juniores/>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

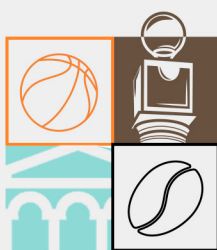
_____. Faculdades e Institutos. Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-aunesp/unidades/faculdades-e-institutos/>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

_____. **Portaria Unesp nº 42, de 17 de abril de 2024**. Dispõe sobre a regulamentação para o credenciamento, supervisão, funcionamento e descredenciamento de Empresa Júnior perante a UNESP. Disponível em < <https://sistemas.unesp.br/legislacaoweb/?base=P&numero=42&ano=2024&dataDocumento=17/04/2024>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

_____. **Portaria Unesp nº 26, de 24 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre a Comissão Assessora da CCEC para análise dos planos de trabalho, relatórios e solicitações de credenciamento e descredenciamento de Empresas Juniores da Unesp. Disponível em < <https://sistemas.unesp.br/>>

[legislacaoweb/?base=P&numero=26&ano=2025&dataDocumento=24/02/2025>](#). Acesso em: 19 jul. 2025.

7° Encontro de Extensão da
Abruem
UniFACEF - Franca, SP
6 a 8 de outubro de 2025



Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

