

EDITORA

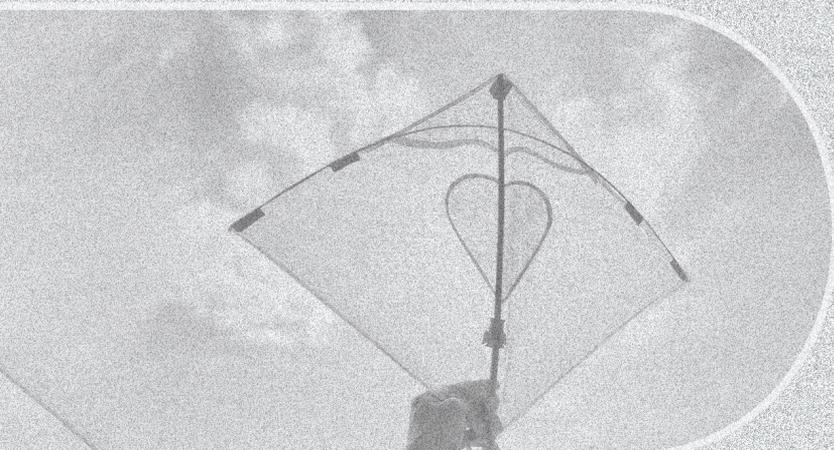


**UnB**

# **PESQUISA-INTERVENÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Mútua construção

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira  
Angela Uchoa Branco  
Rafaella Eloy de Novaes  
Luciana Dantas de Paula  
Gleicimar Gonçalves Cunha



 EXTENSÃO  
**INSURGENTE**



**Universidade de Brasília**

**Reitora** : Márcia Abrahão Moura  
**Vice-Reitor** : Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora** : Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial** : Germana Henriques Pereira (Presidente)  
: Ana Flávia Magalhães Pinto  
: Andrey Rosenthal Schlee  
: César Lignelli  
: Fernando César Lima Leite  
: Gabriela Neves Delgado  
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
: Liliane de Almeida Maia  
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
: Roberto Brandão Cavalcanti  
: Sely Maria de Souza Costa

EDITORA



**UnB**

# **PESQUISA-INTERVENÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

## **Mútua construção**

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira  
Angela Uchoa Branco  
Rafaella Eloy de Novaes  
Luciana Dantas de Paula  
Gleicimar Gonçalves Cunha



**Equipe do projeto de extensão – Oficina de edição de obras digitais**

**Coordenação geral** : Thiago Affonso Silva de Almeida  
**Consultor de produção editorial** : Percio Savio Romualdo Da Silva  
**Coordenação de revisão** : Denise Pimenta de Oliveira  
: Talita Guimarães Sales Ribeiro  
**Coordenação de design** : Cláudia Barbosa Dias  
**Revisão** : Gabriela Costa Silva Capuano  
**Diagramação** : Lislaynne de Oliveira Gonçalves  
**Foto de capa** : Praveen Kumar via pexels.com

© 2023 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília  
Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar  
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF  
CEP: 70910-900  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UnB)

---

P474            Pesquisa-intervenção e extensão universitária  
                  [recurso eletrônico] : mútua construção / Maria  
                  Cláudia Santos Lopes de Oliveira ... [et al.]. –  
                  Brasília : Editora Universidade de Brasília,  
                  2024.  
                  63 p.

Formato PDF.  
Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-5846-266-8.

1. Extensão universitária. 2. Comunidade e  
universidade. 3. Pesquisa. I. Oliveira, Maria  
Cláudia Santos Lopes de.

CDU 374.72(817.4)



# Sumário

---

**Apresentação 7**

**Introdução 9**

Extensão e pesquisa: desafios e caminhos 10

Pesquisa-intervenção 14

Estudos 15

**Estudo 1 – A extensão a serviço da formação  
continuada de agentes socioeducativos 17**

Notas iniciais 17

Adolescências e ação socioeducativa 17

Agente socioeducativo: contradições inerentes ao papel 18

Curso de extensão e pesquisa 19

Notas finais 27

**Estudo 2 – A extensão como contexto para pesquisa-intervenção:  
aportes para uma universidade mais dialógica e inclusiva 29**

Notas iniciais 29

Universidade pública: o desafio de ser efetivamente inclusiva para  
muitos, quando foi inicialmente concebida para poucos 30

O contexto universitário como parte da sociedade a que a extensão  
almeja transformar 31



É caminhando que se [re]faz o caminho: o projeto de extensão  
Caminhar 31

Princípios norteadores das ações do projeto de extensão  
Caminhar 36

Da combinação de múltiplos instrumentos metodológicos à  
constituição de caleidoscópios multifacetados 37

Notas finais 38

### **Estudo 3 – Integrando pesquisa e extensão: cultura de paz e adoção do paradigma dialógico em sala de aula 39**

Notas iniciais 39

A proposta 40

Organizando o curso 41

Desenvolvendo o curso 42

Notas finais 44

## **Considerações finais 47**

## **Referências 51**

## **As autoras 59**

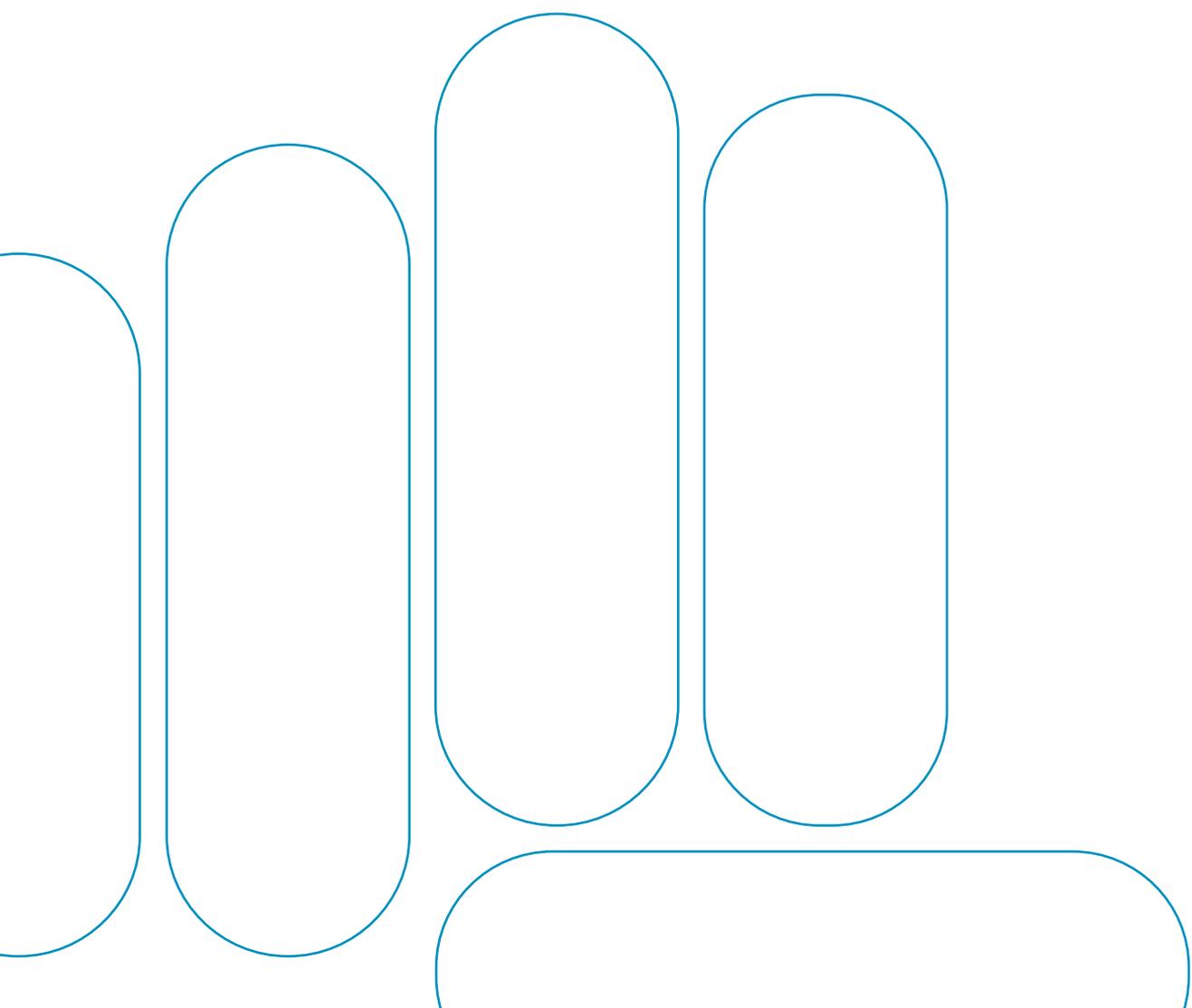


# Apresentação

---

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, anunciada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998), constitui um avanço no que se refere às práticas de produção social do conhecimento, em especial nas áreas de saúde e educação. No entanto, a efetiva integração entre pesquisa e extensão, no Brasil, esbarra em desafios significativos, como o pouco envolvimento da Pós-Graduação com atividades extensionistas e a carência de modelos metodológicos capazes de orientar a elaboração de desenhos de pesquisa que fomentem a íntima interdependência entre o trabalho extensionista e a produção de resultados de pesquisa em Psicologia e áreas afins.

Nesta obra, parte-se de considerações sobre a função social da Extensão Universitária para apresentar e discutir três projetos de doutorado nos quais a conexão entre pesquisa e extensão foi estabelecida e mantida das primeiras etapas à conclusão dos estudos. Trata-se de pesquisas-intervenções as quais refletem objetos, contextos empíricos e objetivos diferentes, tendo em comum a convergência com a pesquisa-intervenção e com o ciclo metodológico da pesquisa que, ao valorizar formas de produção de conhecimento que têm a realidade social como pontos de partida e chegada, elucida sobre a potencialidade da interdependência pesquisa e extensão.





# Introdução

---

Atualmente, o Ensino Superior e as universidades lidam com uma gama de desafios. Reivindicam o engajamento dessas instituições questões latentes relacionadas às barreiras de acesso e ao financiamento, além dos problemas que, em escala planetária, afetam a economia, o meio ambiente e, sobretudo, as relações humanas e as condições futuras de sobrevivência das sociedades, em um cenário tensionado e de crescente hostilidade à vida e ao outro.

Entre as estratégias historicamente utilizadas com o fim de comprometer as universidades com a busca de soluções criativas e viáveis para a coletividade humana, privilegiando ações proximais que contribuam para o contexto local e, a partir daí, impactem escalas a cada dia mais abrangentes da sociedade, está a Extensão Universitária. A Extensão Universitária corresponde a um conjunto diverso de práticas que se dedicam a estender, para além dos muros da universidade, os conhecimentos, as habilidades e as oportunidades gerados em seu interior. A ideia de dividir com a sociedade os conhecimentos científicos gerados nas universidades nasceu na Inglaterra, no século XIX, e tinha a vocação de oferecer “educação continuada”, na forma de cursos básicos e de curta duração, para trabalhadores adultos que não tiveram a oportunidade de passar pelo Ensino Superior (Gadotti, 2018; Nogueira, 2005).

No Brasil, o primeiro decreto que regulamentou o Ensino Superior, de 1931, não incorporou esse aspecto e sequer mencionava as atividades extensionistas como parte da missão das universidades a serem criadas (Gadotti, 2018). O tema da Extensão Universitária apenas passou a contar com um fundamento legal em 1960, depois da chamada Reforma Universitária de 1958. Trata-se de um momento em que as universidades públicas começavam a despertar para seu compromisso social, sensibilizadas e impulsionadas pelos crescentes movimentos e pelas organizações sociais e estudantis da época. A maioria desses movimentos se alinhava aos movimentos de educação popular que se disseminavam pela América Latina, inspirados no pensamento de Paulo Freire e de vários outros pensadores críticos, a exemplo de Simón Rodrigues Elizardo Pérez (Bolívia), Nisia Floresta (Brasil), Maria Luiza Doltz (Cuba), Orlando Fals Borda (Colômbia), (cf. Mota Neto; Streck, 2019). Foi sobretudo essa identificação com pensamentos e posicionamentos ideológicos de esquerda o que motivou o desmantelamento quase total das atividades extensionistas durante grande parte do período que se seguiu ao golpe civil-militar de 1 de abril de 1964. Cabe destaque a projetos de impacto nacional, como o Projeto Rondon e uma infinidade de iniciativas locais, simplesmente descontinuadas ou largamente ressignificadas durante o regime militar. Nesse período, as atividades extensionistas permaneceram como atividades isoladas, em certas universidades apenas, sem orçamento específico e concebidas como uma espécie de bônus oferecido pelas universidades à sociedade.

O primeiro ponto de ruptura com essa trajetória de declínio se deu como efeito da aprovação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em cujo Art. 207 se anuncia a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, princípio esse que é depois ratificado pela Lei Federal 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Desde então, a prática extensionista é vista como intrínseca ao papel das universidades, entretanto, sem uma unidade filosófica e conceitual em torno de sua missão, sua função e seus objetivos, aspecto explorado adiante.

Mais recentemente, duas conquistas merecem ser destacadas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2023 e a incorporação de atividades extensionistas como vocação da pós-graduação e objeto de avaliação de programas no quesito Impacto na sociedade. Com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2023 (Brasil, 2015), uma nova dinâmica passou a colaborar para a valorização das atividades de Extensão Universitária, eliminando, de modo contundente, tanto a ideia da Extensão como um apêndice da educação superior, como a de currículo, entendido unicamente como uma lista de disciplinas a serem cursadas com êxito pelos estudantes. Trata-se da curricularização das atividades de Extensão. A inclusão da extensão na pós-graduação marca importante mudança cultural nas pesquisas realizadas em distintas áreas, da qual as pesquisas aqui relatadas são precursoras.

De modo simples, a curricularização da extensão envolve a conversão em créditos acadêmicos da carga horária dedicada pelo estudante à Extensão, que corresponderá a, no mínimo, 10% dos créditos obrigatórios do curso. Entretanto, o pleno sucesso dessa ideia, que corresponde a uma demanda antiga, depende sobretudo de uma ampla e significativa reconfiguração dos currículos, que passam a ser concebidos em torno dos problemas da comunidade, eliminando todo e qualquer fosso entre universidade e sociedade. Porém, depende igualmente de uma conscientização das Instituições de Ensino Superior acerca de sua responsabilidade social. Por fim, depende do compromisso ético dos estudantes de Graduação, que os impede de aderir à simples contagem de horas em palestras, oficinas etc., meramente com a finalidade de contabilizar o mínimo de horas estabelecido por lei.

### **Extensão e pesquisa: desafios e caminhos**

Segundo Lopes de Oliveira e Yokoy (2022), em trabalho no qual analisam a prestação de serviços no campo social, a relação entre o prestador e o cliente pode ser enquadrada em dois tipos: oferta de soluções prontas para os problemas diagnosticados pelo profissional de assistência e a coconstrução – ou construção cooperativa – de soluções para os problemas reconhecidamente relevantes para os sujeitos envolvidos ou a comunidade. Seguindo Gadotti (2018), uma tal compreensão pode ser adotada para se avaliar a prática das atividades extensionistas na atualidade. As atividades descritas como extensão que se aproximam ao primeiro tipo são marcadas pela verticalidade, pelo assistencialismo e clientelismo, enquanto as que se alinham ao segundo tipo caracterizam-se pela horizontalidade, a construção colaborativa das ações conjuntas dos atores envolvidos e para a

promoção da autonomia e a emancipação de todos (Gadotti, 2018). O primeiro tipo segue a lógica que vai da ciência básica à aplicada ou da produção à difusão do conhecimento (Thiollent, 2002). A sociedade converte-se em mero campo de difusão e aplicação dos conhecimentos e das técnicas desenvolvidos pela Universidade, enquanto a extensão, nessa perspectiva, limita-se a funcionar como um veículo de *delivery*, incumbida de entregar os resultados dos conhecimentos produzidos nesse espaço aos segmentos sociais visados. Já sobre a segunda modalidade de atuação, Gadotti (2018) afirma:

A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo (Gadotti, 2018, p. 2).

O grande desafio de professores e estudantes extensionistas para atender ao que visa o PNE 2014-2023 (Brasil, 2015), coerente com a ideia de uma universidade participativa, é o de superar o paradigma da primeira perspectiva e fortalecer o da segunda, cujo eixo é a compreensão da Extensão como parte de uma formação universitária integral, que bem articule teoria e prática e seja sensível ao compromisso com as questões e os problemas da realidade imediata. Ser coerente com essa segunda perspectiva é compreender que o conhecimento humano é uma produção coletiva, construída em uma avenida bidirecional, em que se entrelaçam saberes populares e científicos, diferentes epistemologias e cosmovisões, histórias e práticas científicas e comunitárias.

Construir, assim, a relação sociedade-universidade, refletida e mediada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, é uma tarefa longe de ser simples. O que se convencionou chamar genericamente de Extensão cobre projetos e ações que, conforme as áreas e subáreas do conhecimento, articulam uma grande diversidade de intencionalidades, com maior ou menor alcance no que tange à mediação de processos de conscientização e crítica social (Assumpção; Leonardi, 2016). Com frequência, dada a obrigatoriedade de praticar a extensão, professores que não conduzem ou participam sistematicamente de projetos formais extensionistas acabam por relatar como parte de sua contribuição à extensão tudo que não tenha alinhamento semântico com as atividades de Ensino e Pesquisa: proferimento de palestras, participação em programas de rádio e TV, produção/exibição de vídeos, emissão de pareceres técnicos, organização de pequenos eventos, realização de visitas, excursões, consultorias etc. Com surpreendente frequência, tais atividades sequer mantêm entre si uma convergência de temas e objetivos, sendo descritas de modo que não se consegue averiguar seu efetivo impacto social.

A contribuição desta obra, portanto, é discutir a relação da extensão com a pesquisa a partir de suas especificidades. Um tema importante aqui é o pequeno envolvimento dos estudantes de pós-graduação em atividades extensionistas, concorrendo para um vácuo de pesquisas em que a extensão seja parte do contexto investigado. Ao focar a relação pesquisa/extensão, por norma, apenas em pesquisas realizadas ao nível de graduação, não se estimulam mestrandos ou doutorandos a melhor se aproximar de contextos sociais concretos na realização de suas dissertações ou teses, aspecto importante para sua própria formação. Outro aspecto, muito caro às autoras deste livro, refere-se à indisponibilidade de bases epistemológicas para subsidiar a construção de desenhos metodológicos que favoreçam a mútua alimentação entre essas duas esferas como processos dialógicos de produção de conhecimentos.

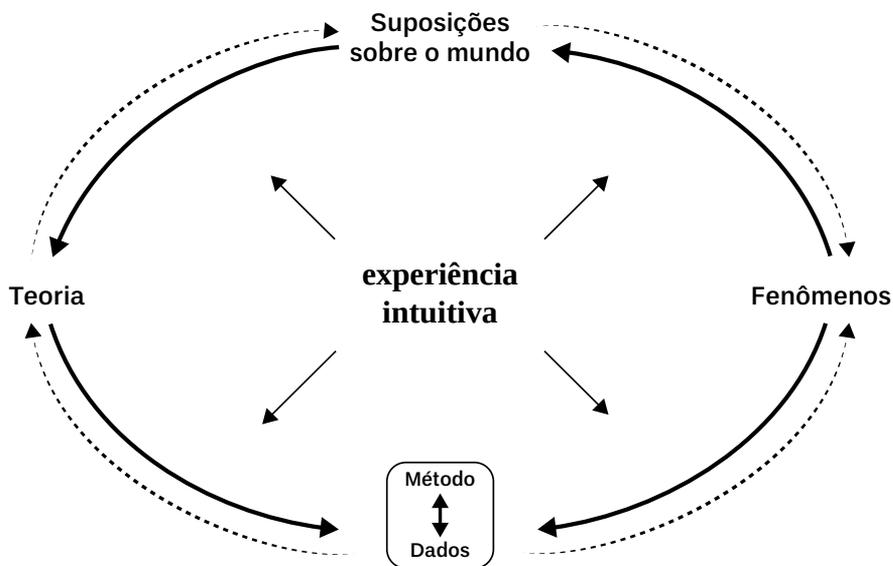
Tais questões foram objeto da atenção de Michel Thiollent, sociólogo que atuava junto à Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em um trabalho de 2002, ele argumenta que, independentemente da área do conhecimento envolvida, a construção do conhecimento é um processo eminentemente social, portanto, ultrapassa qualquer dicotomização do tipo teoria/prática, produção/difusão do conhecimento. A grande contribuição do trabalho de Thiollent (2002) está em elencar os princípios que devem nortear as práticas de produção social do conhecimento, tendo como centro a extensão, quais sejam: participação, dimensão crítica, dimensão reflexiva e propósito emancipatório.

A participação refere-se às formas implícitas e explícitas de colaboração entre atores, de maneira a engrandecer o alcance da extensão e da pesquisa. O tema da dimensão crítica relaciona-se à responsabilidade da produção social do conhecimento em reconhecer o caráter localizado e limitado de sua própria perspectiva e favorecer três níveis de crítica: a crítica das ideias (pensamento científico), a crítica do senso comum e da vida cotidiana (realidade) e a crítica das práticas profissionais. A dimensão reflexiva envolve reconhecer que a incorporação de conhecimentos em práticas extensionistas jamais significa apenas a aplicação ou transferência de conhecimentos. Esse movimento esbarra em aspectos culturais, educacionais, políticos, técnicos e axiológicos da comunidade de práticas em que ele adentra, contornando múltiplas dinâmicas de adesão e resistência que medeiam a possibilidade dos atores refletirem na ação, a partir da colaboração. Por fim, o processo emancipatório segue uma lógica que subverte as formas de submissão, opressão, dominação e falta de perspectiva, inaugurando o compromisso das ações institucionais das universidades com a superação da discriminação e do preconceito, da opressão econômica, com a potencialização das lutas no campo do antirracismo, cultura de paz, políticas de gênero, promoção de direitos humanos, diversidade etnoracial e todos aqueles em que a pesquisa exerça a vocação ético-política de transformação da realidade em direção a mais justiça e equidade social.

Todos os princípios aqui elencados são importantíssimos e devem ser abraçados por qualquer pesquisador praticante de pesquisas participativas, independentemente da denominação que a eles se atribua. Importantes contribuições do Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis, ao qual se vinculam as autoras desta obra) vêm sendo divulgadas por

meio de várias publicações no Brasil e no exterior (Branco; Lopes de Oliveira, 2012, 2018; Lopes de Oliveira; Branco; Freire, 2020). Branco e Valsiner (1999), ao analisarem a questão da metodologia científica, se fundamentam no modelo do ciclo metodológico para a coconstrução do conhecimento científico. O modelo, que faz uma integração compreensiva entre as várias ações envolvidas na coconstrução de um trabalho de pesquisa, articula o movimento necessário entre seus fundamentos epistemológicos, a teoria, o método ou procedimentos de coleta das informações e a manifestação concreta do fenômeno estudado (realidade). Trata-se de um processo de construção (pesquisador-pesquisados) que se orienta para experiência e intuição do pesquisador e que pode ser facilmente adaptado a diferentes objetivos de pesquisa participativa. O modelo está representado na Figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Metodologia como um processo cíclico de construção de conhecimento



Fonte: Branco; Valsiner (1997)

Esse modelo torna explícita a interdependência de todas as ações envolvidas no ciclo da metodologia. Para que a construção do conhecimento científico se sustente, é preciso que a “Teoria” seja coerente e bem articulada com os fundamentos epistemológicos da pesquisa e que o “Método” (técnicas e procedimentos) empregado para a coleta das informações acerca dos fenômenos seja igualmente compatível com a “Teoria”. Torna-se óbvio, aqui, que a “Realidade” irá gerar informações na total dependência do tipo de técnicas e procedimentos empregados pelo pesquisador, por exemplo, microscópios jamais indicarão a posição das galáxias no universo.

Nessa perspectiva, os dados não existem previamente em uma espécie de essência do fenômeno, esperando para serem coletados. Na verdade, os dados são sempre construídos a partir de todo um processo que leva em conta a integração de todas as dimensões do próprio ciclo metodológico. Além disso, o modelo é concebido a partir da compreensão da realidade

do fenômeno estudado, mas assume o seu caráter dinâmico e transformador, ou seja, pressupõe que a realidade se transforma e se desenvolve no tempo irreversível, e esse desenvolvimento, apesar de não poder ser determinado *a priori*, dado o caráter de indeterminação do desenvolvimento de sistemas abertos (Fogel; Lyra; Valsiner, 1998), sempre poderá caminhar, sim, na direção da intencionalidade não-neutra dos objetivos e ações do pesquisador.

### Pesquisa-intervenção

Ao longo dos anos 1970 e 1980, proliferou, no Brasil, um novo modelo de trabalho social com grupos e em instituições, denominado análise institucional. Do ponto de vista teórico, a análise institucional agrega elementos de muitas perspectivas (a terapia institucional de Felix Guatari, a pedagogia institucional de René Lourau e a psicossociologia derivada de Levi Moreno, Carl Rogers e Kurt Lewin). No que se refere ao método, a abordagem integra ideias provindas da psicanálise de grupos e da psicologia social de grupos (Georges Lapassade, Gregório Baremlitt e outros), além da pesquisa-ação, tendo na intervenção o principal instrumento de análise das demandas e encomendas institucionais, bem como de construção de conhecimentos.

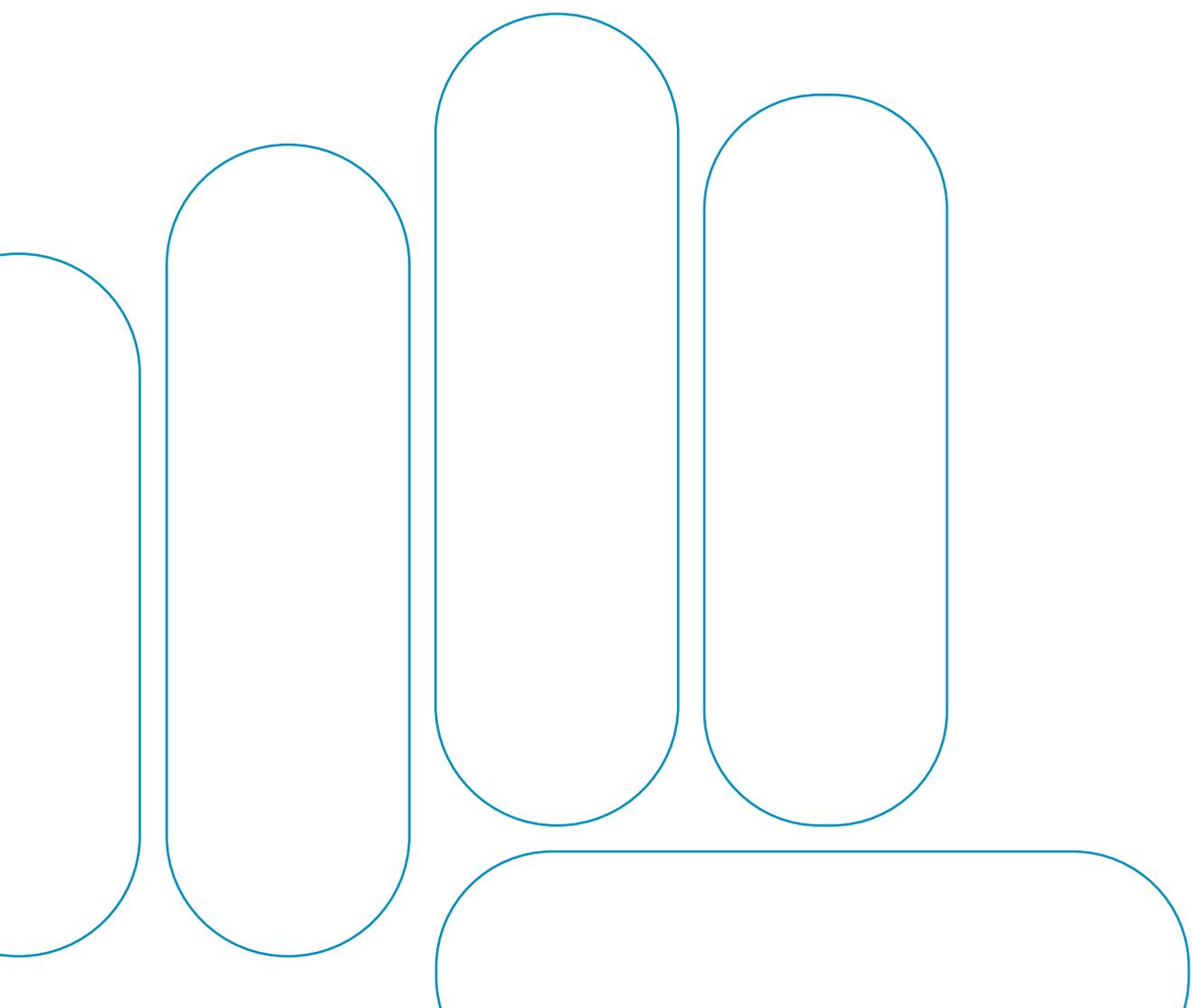
De acordo com Passos e Barros (2000), a palavra intervenção substitui a ideia de ação assumida na pesquisa-ação, na qual o termo se alinha a objetivos universais, estabelecidos antes da intervenção propriamente dita, como “conscientizar”, “provocar autonomia” etc. Recolocam-se, assim, as noções de subjetividade e poder, entendidas não como entidades totalizantes, mas como parciais, fragmentárias e localizadas. E, também, porque um de seus princípios básicos é que a pesquisa não apenas busca o entendimento de um fenômeno. Além de cumprir essa importante função, a pesquisa participa da transformação do fenômeno pesquisado, sendo, por isso, uma prática sempre e necessariamente interventiva (Rossi; Passos, 2014). Mesmo diante do olhar pretensamente neutro do observador ou no preenchimento de instrumentos de pesquisa quantitativa, os sujeitos se transformam, ressignificam e desenvolvem, em menor ou maior grau. Surge daí a ideia de pesquisa intervenção na qual “Teoria” e “Intervenção” se constroem mutuamente (Brito; Zanella, 2017).

Nos últimos tempos, por suas características e desdobramentos, a pesquisa-intervenção cresceu como fundamento de desenhos de pesquisa qualitativa em diferentes áreas do conhecimento. Entre essas características, destacam-se: favorecer um olhar sistêmico que focaliza tanto a apreensão dos cenários sociais mais amplos como a esfera micropolítica; permitir problematizar dispositivos de coação, normalização e controle que podem atingir subgrupos e indivíduos, em contextos institucionais particulares; garantir a abertura à novidade a ao encontro, desde que não se comprometa com mudanças de comportamento em direções predefinidas, nem com qualquer alvo ou metas estabelecidos fora da própria intervenção (Brito, Zanella, 2017; Chassot, Silva, 2018; Passos, Barros, 2000).

## Estudos

A pesquisa-intervenção caracteriza-se, nessa perspectiva da transversalidade, como uma metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção (Chassot; Silva, 2018).

Os três estudos que serão apresentados, na sequência têm em comum alinharem-se com a vertente da pesquisa-intervenção que, na perspectiva das autoras, estreita a intimidade da Extensão com a Pesquisa e amplia o potencial transformador da realidade a partir dessa conexão. Por isso, a próxima seção é dedicada a essa modalidade metodológica.





# Estudo 1 – A extensão a serviço da formação continuada de agentes socioeducativos



## Notas iniciais

O presente estudo integra os objetivos de um projeto de extensão e uma pesquisa de doutorado cujo foco foi o sistema de crenças de agentes socioeducativos sobre os fenômenos que compõem seu cotidiano de trabalho. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-intervenção que possibilitou o reconhecimento das dificuldades, ambivalências e ambiguidades as quais caracterizam esse contexto tão desafiador de trabalho, assim como permitiu analisar as interações socioafetivas estabelecidas entre agentes e adolescentes autores de infração. Com isso, foi possível levantar e sistematizar princípios teórico-metodológicos comprometidos com processos de formação e desenvolvimento profissional do agente socioeducativo.

## Adolescências e ação socioeducativa

Desde 1990, a Lei 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), cuida dos direitos e deveres do público infantojuvenil e orienta o conjunto de políticas voltadas a resguardar tais direitos. Esse Estatuto parte do princípio de que “o adolescente que comete um delito não pode ser processado nem sancionado de maneira mais rigorosa que o adulto” (Andrade; Machado, 2017, p. 33). Entende-se que não se deve exigir responsabilidade do adolescente superior à sua condição de compreensão da gravidade de seus atos quando configuram delitos.

Segundo essa linha de entendimento, compete ao Estado mais que punir, proteger integralmente a infância e juventude brasileiras. Assim, o ECA estabelece que sejam aplicadas, junto ao adolescente que cometeu ato infracional, medidas socioeducativas, visando responsabilizá-lo pelo ato cometido; integrá-lo à sociedade como sujeito de direitos individuais e sociais e sancioná-lo pelas consequências lesivas de condutas análogas ao delito. Os dois primeiros compromissos evidenciam o caráter pedagógico do instituto e impõem o acompanhamento do adolescente.

No sistema socioeducativo, todos os profissionais que lidam com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa são concebidos como educadores sociais, sejam eles assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, professores, enfermeiros, gestores do sistema, sejam agentes socioeducativos. Qualquer que seja a medida imposta, compete a esses profissionais colaborar com a promoção da reintegração social do adolescente, conduzindo-o ao reconhecimento de sua responsabilidade pelo ato cometido e ao conhecimento dos seus direitos preconizados pelo sistema.

No Distrito Federal, na medida socioeducativa de internação, o agente socioeducativo é o profissional em maior número na estrutura funcional das unidades. Ele trabalha em regime de escala por tempo integral, mantém permanente contato com o interno, acompanhando-o em seus movimentos e demandas dentro e fora da unidade, nos horários de refeição, de escola, visitas, banho de sol, atendimento de saúde na enfermaria da unidade ou fora dela, audiências, dentre outras atividades. O agente socioeducativo deve contribuir para o fortalecimento e o engajamento do adolescente como protagonista de seu próprio desenvolvimento e como sujeito crítico e participativo na construção de uma sociedade mais democrática.

### **Agente socioeducativo: contradições inerentes ao papel**

Para o exercício de suas funções, é importante que o agente socioeducativo seja capaz de identificar as contradições das atribuições a ele conferidas (tarefas de cunho pedagógico-educativo e outras de segurança e vigilância) e de reconhecer os direitos humanos como a base para as relações sociais, de modo que suas ações transcendam a mera função sancionatória da medida estabelecida judicialmente. Entretanto, estudos realizados no âmbito da socioeducação, além de denunciarem precárias condições de trabalho do agente socioeducativo (Abreo, 2017; Souza, 2017; Vaillant, 2017; Sereno, 2015), evidenciam crenças paradoxais sobre o adolescente em medida socioeducativa, o ato infracional, a socioeducação, a medida de internação, o papel do agente socioeducativo, dentre outros aspectos do sistema socioeducativo (Cunha, 2021; Machado; Santos, 2021; Santos Fernandes, 2021; Cunha; Lopes de Oliveira; Branco, 2020; Bonatto; Fonseca, 2020; Eyng; Ramos, 2020; Melo; Souza, 2019; Munhoz, 2019; Barbosa, 2018; Barsaglini; Vaillant, 2018; Hernandez, 2018; Macedo, 2018; Vinuto; Alvarez, 2018).

Os estudos também confirmam a importância da formação profissional continuada (Cunha, 2021; Pereira; Mathias Júnior, 2016; Santibanez, 2016; Sales Júnior, 2013), que se justifica pela necessidade de um preparo técnico e teórico-filosófico congruente com o prescrito pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, 2012). Entretanto, as competências necessárias ao trabalho socioeducativo não são meramente técnicas. Os profissionais da socioeducação precisam desenvolver a disponibilidade afetiva para estabelecer vínculos intersubjetivos com os adolescentes, sem os quais não é possível atender ao compromisso sociopedagógico da medida.

Nesse caso, a natureza do problema de pesquisa implicava o desafio de lidar não apenas com mudanças cognitivas, efeito da difusão do conhecimento produzido na universidade nos agentes socioeducativos, mas também com a promoção de mudanças mais profundas, relativas às configurações subjetivas e disposições afetivas dos participantes do estudo. Logo, a integração da pesquisa-intervenção a uma proposta de extensão universitária pareceu um caminho quase natural.

## Curso de extensão e pesquisa

Assim, admitindo-se as deficiências e contradições do sistema socioeducativo no Brasil, foi proposto um curso de extensão sobre a atuação do agente socioeducativo no âmbito da parceria estabelecida entre o Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis/IP/UnB) e a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (Sejus/DF). O curso consistiu em uma pesquisa-intervenção realizada no processo de doutoramento de uma das autoras deste livro (Cunha, 2021), sendo que uma estudante do mestrado também integrou a equipe de facilitadoras do curso. Portanto, além de ter colaborado com o processo de desenvolvimento e qualificação profissional de agentes socioeducativos, ilustrando o caráter extensionista da ação, o curso enriqueceu sua experiência de pós-graduação, viabilizando a realização de uma pesquisa em contato direto com esse segmento da sociedade. Ele também envolveu estudantes de Graduação em Psicologia na disciplina de estágio em Licenciatura, confirmando a relevância do papel da extensão para a formação profissional orientada para práticas de ensino-aprendizagem.

Dentre os objetivos trabalhados, buscou-se, tanto para fins de pesquisa quanto no que tange à extensão: *i*) conhecer o sistema de crenças de agentes socioeducativos, particularmente sobre os fenômenos que compõem seu cotidiano de trabalho; *ii*) problematizar os elementos constitutivos das crenças identificadas, com foco em suas ambivalências e ambiguidades; *iii*) analisar as interações socioafetivas vivenciadas pelos agentes em seu contexto de trabalho, sobretudo com os adolescentes e *iv*) sistematizar princípios teórico-metodológicos comprometidos com processos de formação e desenvolvimento profissional do agente socioeducativo (Cunha, 2021).

Para tanto, foram realizados 20 encontros semanais com agentes socioeducativos de uma mesma Unidade de Internação do Distrito Federal (DF), com três horas de duração cada um, ao longo de cinco meses, perfazendo um total de 60 horas presenciais (junho a outubro de 2019). Além dessas horas, os participantes do curso tiveram que investir na construção de projetos de intervenção, comprometidos com o desenvolvimento dos adolescentes com os quais trabalhavam, e participar como proponentes de rodas de conversa do II Simpósio Nacional de Socioeducação (novembro/2019).

Partiu-se do pressuposto de que os agentes socioeducativos constroem respostas subjetivas e intersubjetivas às tensões inerentes à dialogicidade das relações interpessoais vivenciadas no âmbito do trabalho na socioeducação, conforme suas culturas pessoais e a

cultura coletiva (Valsiner, 2012) que integram. Porém, como nem sempre essas respostas são congruentes com os princípios da socioeducação, faz-se necessário investir em processos contínuos de revisão das crenças e dos valores dos agentes, uma vez que são a base de seu mundo subjetivo, convertendo-se em sistemas dinâmicos que acompanham as práticas profissionais e os sentimentos experimentados na relação com o trabalho.

O curso foi concebido como um espaço de diálogo. Logo, cada encontro foi construído à luz do processo grupal, o que impôs à equipe de coordenação uma escuta psicológica atenta às ambivalências, oposições e ambiguidades inerentes às vozes do grupo, lembrando que os diálogos autênticos são abertos, seguem um curso e chegam a um fim imprevisível a despeito do esforço de planejamento. Não se sabe de antemão o que se deve dizer e como expressar os pensamentos ao(s) outro(s). Como não se sabe de antemão o que a outra pessoa vai entender da mensagem pronunciada, isso só pode ser intuído a partir das respostas do(s) ouvinte(s).

Por conseguinte, privilegiou-se a interlocução. Em nenhuma ocasião, mesmo nos encontros em que o diálogo foi iniciado com uma exposição de conteúdos, buscou-se ensinar. Ao contrário, estimulou-se o confronto de ideias, incluindo sentimentos, desapontamentos e equívocos sobre diversos fenômenos presentes na socioeducação. Foram adotados alguns dispositivos favoráveis ao diálogo e à reflexão conjunta, tais como: construção de mandalas; análise e reelaboração de minuta do edital do concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva para o cargo de agentes socioeducativos; leitura de livros e textos; discussão de casos; uso de instrumento figurativo; relatos de práticas; questões orientadoras para a auto e heteroavaliação; exposição de experiências exitosas; depoimento de egresso do sistema socioeducativo; elaboração de projetos de intervenção; resposta a instrumento de avaliação final do curso; acompanhamento da redação de uma proposta de fala para o II Simpósio Nacional de Socioeducação e elaboração colaborativa de um relatório descritivo analítico final para os gestores da Unidade.

Além do mais, os temas orientadores de cada encontro foram planejados conforme o processo grupal, tendo sido contemplados os seguintes fenômenos: escolha e trajetória profissional; formação e identidade profissional; crenças e práticas profissionais; identidade do agente socioeducativo; desenvolvimento humano; adolescência e importância dos vínculos; adolescência e ato infracional; criminalização da pobreza e do adolescente; papel da segurança socioeducativa; empatia e afetividade; o trabalho do agente socioeducativo e o papel da escola na socioeducação; a escola em uma Unidade de Internação; o papel da escola na socioeducação e relações socioafetivas no trabalho; direitos humanos e socioeducação; trabalho do agente socioeducativo e relações intersetoriais na socioeducação; empatia e afetividade na socioeducação. Embora o trabalho e a identidade do agente socioeducativo tenham sido os fios condutores do curso, os dois últimos encontros foram, respectivamente, destinados a um diálogo mais comprometido com esses assuntos.

Quanto à análise dos conteúdos produzidos no decorrer do curso, adotou-se uma metodologia que privilegiou o processo de mudança dos participantes da ação extensionista. Buscou-se enfatizar a relação entre revisões dos sistemas de crenças dos agentes com os

processos vivenciados no decurso dos encontros grupais. Para tanto, foi conduzida uma leitura interpretativa dos conteúdos em dois níveis complementares e interdependentes de análise, os quais foram denominados de: 1º nível, síncrono, que se deu durante o curso; e 2º nível, assíncrono, posterior ao curso. O 1º nível de análise esteve comprometido com duas principais questões: o que deve ser trabalhado em um curso de formação de agentes socioeducativos? E, como esse conteúdo deve ser abordado? Já o 2º nível de análise buscou responder à seguinte questão: para que devem servir processos de formação de desenvolvimento profissional? A figura 2 ilustra este caminho metodológico.

**Figura 2:** Caminho metodológico adotado no curso de extensão



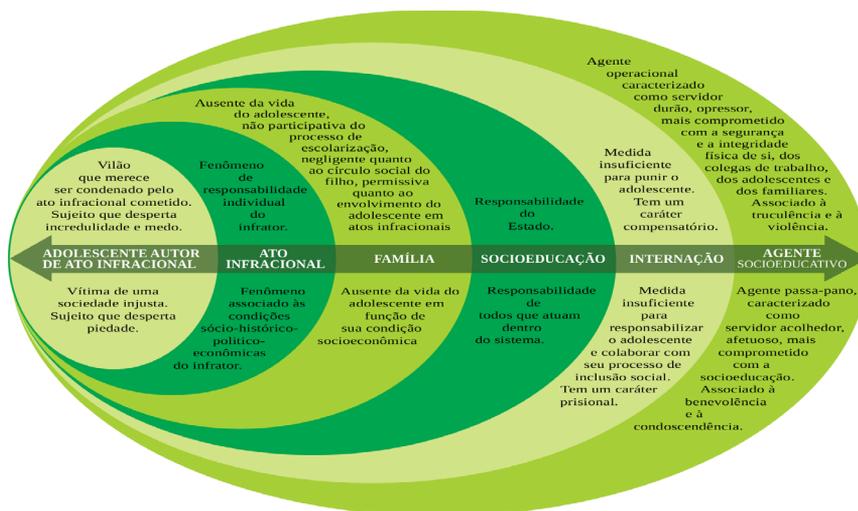
Fonte: Figura apresentada nos slides utilizados na defesa da tese de Cunha (2021)

A figura 2 demonstra que os encontros foram audiogravados e, posteriormente, transcritos, integral e literalmente, o que se deu com o consentimento dos participantes. A transcrição dos diálogos estabelecidos ao longo do curso permitiu a identificação de pistas quanto ao que deveria ser explorado em cada encontro, favorecendo a condução do processo grupal. Além disso, terminado o curso, o conjunto de transcrições permitiu à equipe facilitadora voltar várias vezes aos diálogos tecidos nos encontros, o que, por seu turno, favoreceu a construção de conhecimento sobre processos de formação profissional continuada.

Embora os conteúdos identificados nessa ação extensionista não sejam o foco deste livro, para ilustrar o modo como parte deles foi organizada, a Figura 3, a seguir, apresenta um esforço de sistematização das crenças e dos posicionamentos sinalizados pelos participantes em relação aos fenômenos que mais compareceram em seus diálogos: adolescente autor de ato infracional; ato infracional; família do adolescente; medida socioeducativa

de internação e próprio agente socioeducativo. O objetivo da Figura 3 não é simplificar ou polarizar o assunto, mas apenas facilitar a compreensão do leitor.

**Figura 3:** Indicadores de crenças e posicionamentos dos agentes socioeducativos



Fonte: Figura apresentada na tese de Cunha (2021)

De modo geral, as crenças manifestadas pelos participantes do curso demonstraram-se organizadas em dois principais sistemas que coexistiam: um mais inclinado para explicações que individualizavam os fenômenos retratados e outro mais pautado em explicações que associavam os fenômenos a fatores sociais. No primeiro caso, as crenças culminavam com posicionamentos por parte dos agentes mais comprometidos com a manutenção da segurança e da integridade física dos que atuam no sistema, em particular deles próprios. Ao contrário, quando as crenças vinculavam o ato infracional e seu autor a questões sociais, o agente socioeducativo adotava um posicionamento de servidor acolhedor, afetuoso, aparentemente mais comprometido com a socioeducação.

Tais conjuntos de crenças e posicionamentos foram bastante analisados durante o curso, pois ambos insinuam uma concepção de adolescência pautada na incapacidade do sujeito, em uma dúvida quanto ao seu potencial de mudança. Ora sustentam e justificam a punição, ora vitimizam e descomprometem o adolescente frente ao processo de responsabilização socioeducativa.

As transcrições foram imprescindíveis para a aproximação das facilitadoras do curso ao sistema de crenças dos participantes, indicando, portanto, os eixos temáticos que deveriam ser explorados na intervenção. Além disso, as transcrições foram essenciais para a redação das crônicas que eram produzidas para cada sessão realizada. Nelas, eram retratados os temas privilegiados pelo grupo, com atenção especial aos aspectos incompreendidos e/ou que provocaram incômodo.

As crônicas, assim elaboradas, eram lidas no início de cada encontro, servindo como disparador do diálogo. Notou-se que, ao apresentar enunciados produzidos a partir da interação verbal dos participantes, as crônicas os revestiam de autoridade, tornando-se base para a criação de novos enunciados. Nessa cadeia de criação e revisão de sentidos, as crônicas tornaram-se um recurso pelo qual os agentes tinham a oportunidade de dialogar com o outro e consigo mesmos. De fato, a apresentação de fragmentos de falas dos participantes nas crônicas foi intencional. Almejava-se oferecer ao grupo uma nova oportunidade de revisão dos sentidos construídos por cada membro na situação comunicativa original. Por essa razão, as crônicas foram um dispositivo dialógico-mediacional favorável à mobilização da reflexão e da ação dos participantes na direção visada pelo curso.

As crônicas exerceram cinco funções principais ao longo dessa ação extensionista: *i)* recuperava a memória do grupo sobre o encontro anterior; *ii)* apontava questionamentos favoráveis à revisão e ampliação dos recursos subjetivos de cada participante; *iii)* agregava conhecimentos teóricos e competências analíticas aos participantes; *iv)* valorizava posicionamentos divergentes, tomando-os como parte do processo de revisão das crenças, concepções e relações no contexto da intervenção e *v)* elucidava aspectos implícitos ao intercâmbio comunicacional.

Ao cumprirem com essas funções, as crônicas colaboraram com a adesão dos participantes e o conseqüente sentido de pertencimento ao grupo. Esse desdobramento foi positivamente avaliado, sobretudo por subverter a assimetria e as diferenças de poder que tradicionalmente distanciam os envolvidos em processos de qualificação profissional (formador e profissional), bem como de pesquisa (pesquisador e pesquisado). De fato, esses textos compreendiam produções multivocais, nas quais a subjetividade da autora (facilitadora do curso) alinhava-se às subjetividades dos demais participantes do grupo. Talvez devido a esse modo articulado de produzir significados sobre o encontro é que os agentes se diziam, com frequência, representados pelas crônicas.

Quanto à mediação do processo grupal, é importante destacar que todos os dispositivos mediacionais adotados tinham o propósito de estimular a participação dos agentes. A intenção era identificar e tornar visível a diversidade de significados e sentimentos produzidos no âmbito do trabalho, tendo em vista as características do contexto institucional do qual faziam parte, o público atendido na socioeducação, as relações socioprofissionais e a natureza do trabalho.

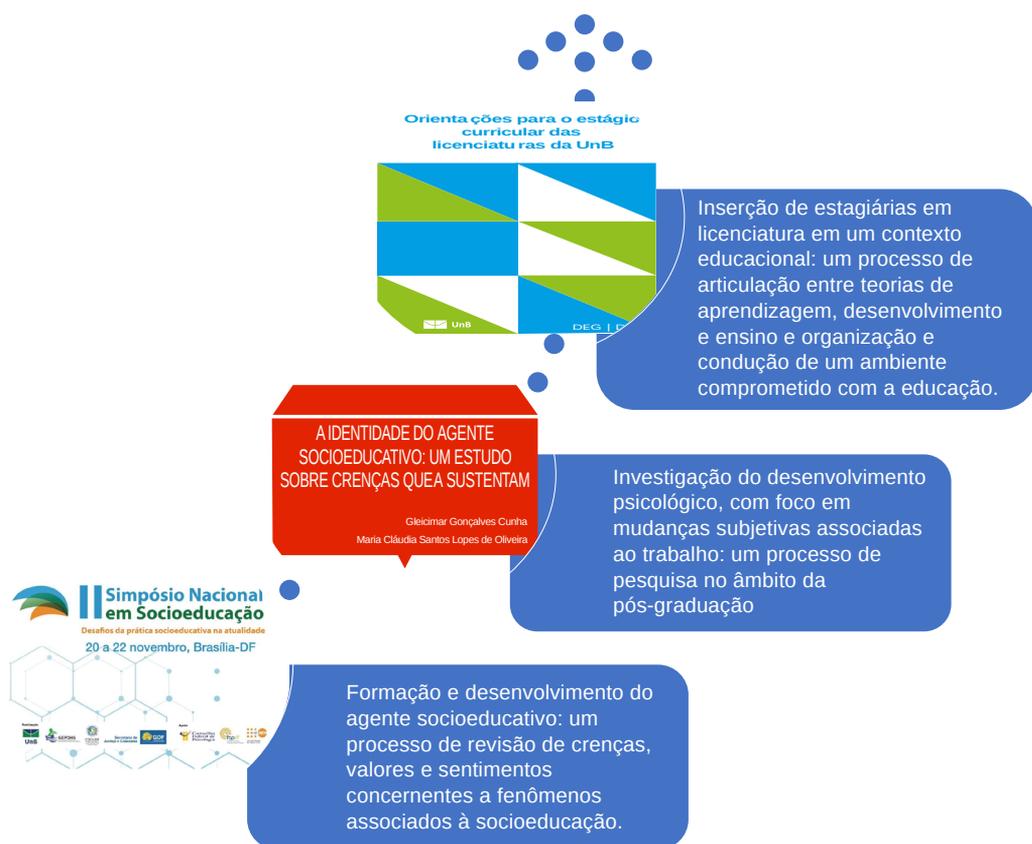
De modo geral, os dispositivos adotados colaboraram com o processo, porque: *i)* canalizaram o intercâmbio comunicativo entre os agentes em direção ao eixo temático do curso (formação e identidade profissional); *ii)* contribuíram para uma análise das práticas laborais por parte dos agentes; e *iii)* proporcionaram um redirecionamento das práticas profissionais segundo os princípios do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, 2012).

Concluído o curso de extensão, a equipe responsável por sua concepção e condução prosseguiu com uma cuidadosa análise do material construído no decorrer dos encontros

(transcrições, diário de campo e crônicas). Essa análise foi denominada assíncrona à intervenção, justamente porque ocorreu após o término da ação extensionista, e atendeu à pós-graduação, permitindo que a doutoranda e a mestranda que atuaram no curso pudessem construir seus respectivos trabalhos – tese e dissertação.

Portanto, por se tratar de um curso de extensão concebido e desenvolvido no âmbito da pós-graduação, não apenas os agentes socioeducativos (público-alvo desta ação extensionista) foram beneficiados, mas também as proponentes do curso, que tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa para a construção de conhecimentos concernentes à socioeducação e ao desenvolvimento dos profissionais que atuam na área. Além disso, o envolvimento de estudantes de graduação (estagiárias em licenciatura) mostrou-se favorável ao seu processo de formação profissional. As estagiárias tiveram a oportunidade de colaborar com o planejamento e a condução dos encontros, experimentando ações que futuramente poderiam compor seu trabalho.

**Figura 4:** Síntese ilustrativa da parceria extensão-pesquisa-ensino



Os desdobramentos do curso se fazem sentir ainda hoje, visto que os agentes implementaram parte dos projetos interventivos construídos naquela ocasião: “Rodas de conversa com pais: fortalecendo a rede de apoio do adolescente”; “Encontros dialógicos: exercendo o protagonismo juvenil”; “Projeto de leitura e escrita” e “Trocando experiências: rodas de conversa com adolescentes de primeira passagem”. Assim, os adolescentes com quem esses profissionais trabalham estão podendo experimentar ações de caráter efetivamente socioeducativo, conforme ilustram as imagens a seguir.

Imagem 1



Fonte: Informe da Unidade (Agosto, 2020).

Nota: Matéria publicada no jornal da unidade em que foi implementado um projeto proposto por uma das agentes socioeducativas que participou do curso.

A participante do curso que concebeu e implementou o projeto descrito na imagem 1 demonstrava interesse em oferecer aos socioeducandos ações efetivamente comprometidas com a responsabilização e reintegração social deles. Foi no curso, entretanto, que a profissional encontrou uma oportunidade de planejamento e amadurecimento de tais ações, confirmando a importância da formação profissional continuada e da Extensão, visto ter sido por meio dela que tal empreendimento se deu.

## Imagem 2



Fonte: Material do Projeto Câmera, Luz e Socioeducação (2022)

Nota: Fotos tiradas no decorrer do projeto Câmera, Luz e Socioeducação, concebido e implementado por um agente socioeducativo que participou do curso.

A imagem 2 refere-se a um projeto iniciado em maio de 2022, que ainda se encontra vigente em uma Unidade de Internação do DF (Luz, câmera e socioeducação). O agente que o concebeu e implementou participou do curso em 2019 e demonstrou, sobretudo no início desse processo de formação profissional, representações estereotipadas dos adolescentes, a quem chamava de “vagabundos”, “burros” e “bandidos”. Seus posicionamentos e crenças profissionais divergiam muito dos princípios que devem orientar o trabalho na socioeducação.

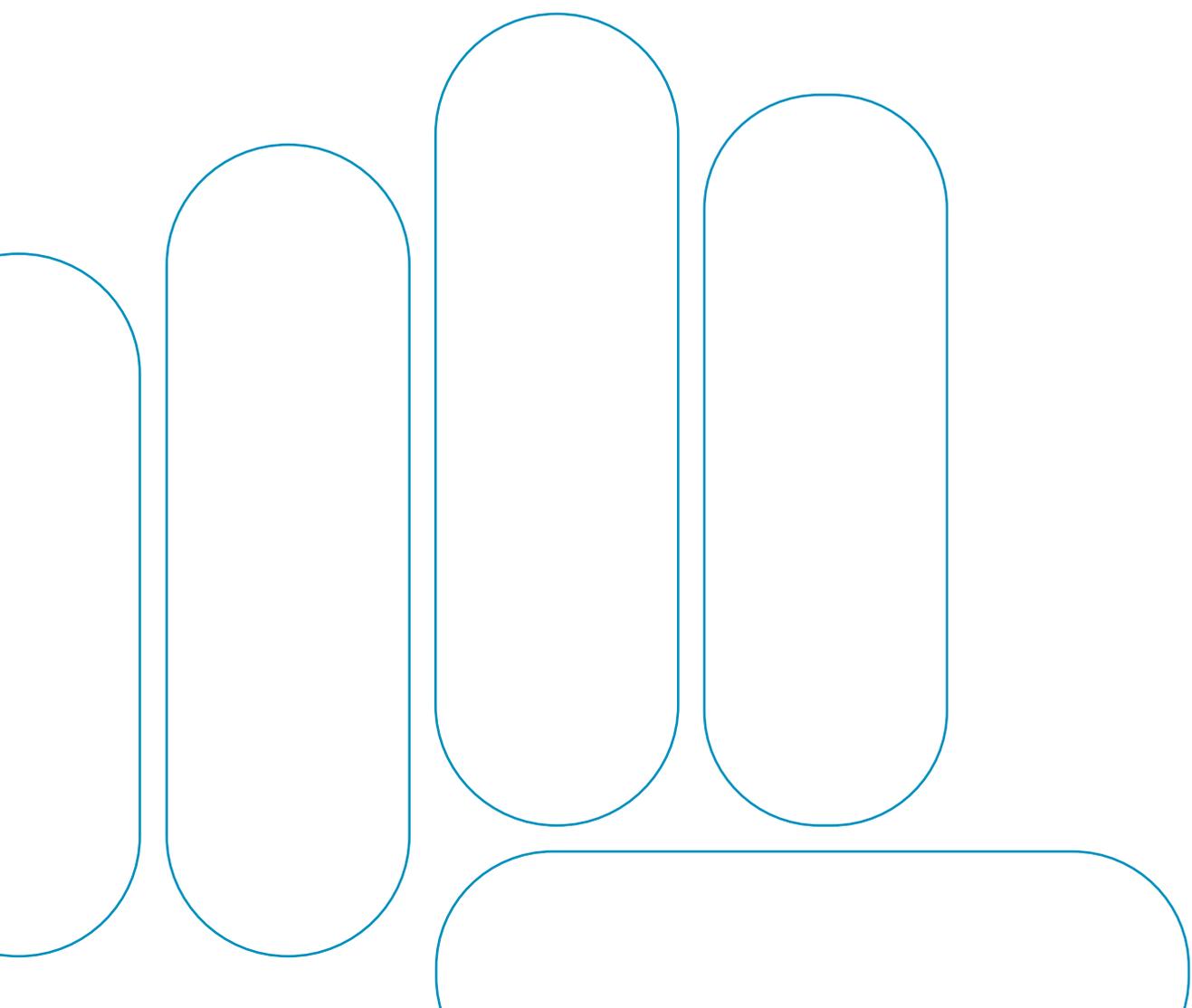
A implementação de um projeto efetivamente comprometido com a responsabilização e inclusão social do adolescente por parte do mencionado agente demonstra o quanto as experiências semelhantes às que foram proporcionadas pelo referido curso de extensão são importantes para o aperfeiçoamento do trabalho. Evidentemente, o movimento de revisão dos significados e afetos vivenciados pelo participante não pode ser atribuído exclusivamente ao curso, porém, como ele próprio comentou no 7º encontro do curso:

Então, assim, hoje eu invisto mais na conversa prévia do que na ação posteriormente e mesmo quando é necessária uma ação, eu já estou me controlando um pouco mais. Tô me segurando um pouco mais, pra não ter que chegar às vias de fato. Então, eu acho **que** isso, pra mim, foi em decorrência do curso. Foi em decorrência do curso. A minha visão em relação a eles mudou um bocado. (Agente L., 18/07/2019 – 7º encontro. Grifo nosso).

## Notas finais

O curso de extensão, congruente com o tripé que sustenta a academia – ensino-pesquisa-extensão – compreendeu um rico espaço de promoção, ampliação e fortalecimento de diálogos, divulgação e construção de práticas e conhecimentos relacionados à socioeducação e aos fenômenos imbricados, como adolescência, ato infracional, internação, agente socioeducativo, dentre outros que foram abordados ao longo do processo grupal.

O curso agenciou movimentos de inquietação e problematização da realidade na qual seus participantes, ainda hoje, estão inseridos, possibilitando o alinhamento da produção de conhecimento com processos de formação profissional. Conclui-se que ações como essa podem contribuir com o fortalecimento de políticas públicas, como a socioeducação, e com o desenvolvimento social, profissional e crítico de estudantes, docentes e profissionais envolvidos com as temáticas privilegiadas.





# Estudo 2 – A extensão como contexto para pesquisa-intervenção: aportes para uma universidade mais dialógica e inclusiva



## Notas iniciais

A pesquisa-intervenção tem crescido no campo da infância e da juventude, em que se destacam estudos com grupos subalternizados e temas como relações geracionais de raça, classe, gênero, entre outros. Esse tipo de pesquisa é interessante, pois contribui para ultrapassar os modelos tradicionais que se caracterizam por uma distância entre pesquisador(a) e pesquisado(a), uma marca na ciência moderna, ao destacar a implicação do(a) primeiro(a) com o campo estudado e afirmar a complexidade e a indissociabilidade da produção de conhecimento, advindas da intervenção realizada. Em outras palavras, a realidade estudada é reconhecida como inacabada, sendo coconstruída pelos que dela participam, de modo relacional e dinâmico, no próprio processo de pesquisa (Castro; Besset, 2008; Castro, 2008).

A pesquisa-intervenção a ser apresentada a seguir é parte do projeto de doutorado, em andamento, intitulado “Trajetórias de Desenvolvimento Humano: um estudo interseccional com jovens universitários(as) reintegrados(as)”, desenvolvido por Novaes (2022). A pesquisa surgiu da inquietação em compreender a relação entre os percursos de estudantes universitários(as) oriundos(as) de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior (periféricos, assentados, quilombolas, indígenas, negros, etc.) com baixo desempenho acadêmico e os processos de exclusão/inclusão.

Em Sawaia (2001), encontra-se uma conceituação de exclusão interessante. Compreendê-la implica considerar a própria contrariedade que a constitui, isto é, a exclusão só existe em relação à inclusão e como parte constitutiva dela. Assim, para a autora, estudar a dinâmica dos processos de exclusão exige que se olhe atentamente para a dialética inclusão/exclusão. Não há como conceber a existência humana fora de um contexto. Todavia, nem

sempre a participação em um contexto é, de fato, inclusiva, pois não garante que todos tenham igualdade de acesso e sintam-se pertencentes em todos os âmbitos, resultando no que se configura como “inserção social perversa” (Sawaia, 2001, p. 8).

Eck e Riva (2016) reconhecem a exclusão como um fenômeno amplo, que inclui uma variedade de situações psicossociais configuradas como ameaças ao sentido de pertencimento e integração. Assim, pode-se dizer que importantes conquistas como o sistema de cotas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas (que, inclusive, completou dez anos em 2022), além da implantação de um sistema universal de acesso às universidades, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), são dispositivos que favorecem a inclusão no Ensino Superior, mas não eliminam a exclusão, como se poderá identificar na pesquisa-intervenção descrita a seguir.

### **Universidade pública: o desafio de ser efetivamente inclusiva para muitos, quando foi inicialmente concebida para poucos**

Criada em 1962, a Universidade de Brasília (UnB) foi, por muitos anos, a única universidade nacional na região Centro-Oeste do Brasil, sendo constituída de um único *campus*, nomeado Darcy Ribeiro, localizado na região central do Plano Piloto. Graças aos recursos provenientes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi possível a expansão da universidade: três novos *campi* foram criados, cada um localizado em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, projetados para hospedar novos cursos em diferentes grandes áreas de conhecimento: o de Planaltina voltou-se às Ciências Agrárias e à Licenciatura do Campo; o de Ceilândia foi vocacionado às Ciências da Saúde; e o do Gama, à área de Tecnologias (Moura *et al.*, 2012).

Na condição de psicóloga escolar do *campus* da UnB, em Planaltina, Novaes (2022) teve a oportunidade de acompanhar, via ações institucionais de boas-vindas, a crescente entrada de estudantes advindos de segmentos populacionais historicamente sub-representados nas universidades públicas brasileiras. Foi também membro titular do Colegiado Único de Cursos de Graduação da unidade, um espaço institucional em que, entre outras questões de ordem pedagógica, eram tomadas decisões envolvendo aqueles(as) que não cumpriram com os requisitos mínimos relacionados ao desempenho acadêmico, sendo, então, desligados(as) da universidade, isto é, a matrícula é inativada e o discente apenas poderá voltar à ativa por meio de novo vestibular ou via processo de reintegração. A qualquer tempo, após a data efetiva do cancelamento de sua matrícula, o(a) estudante desligado(a) tem o direito de apresentar o pedido de reintegração acadêmica para o mesmo curso de origem, o que pode se repetir mais uma vez, caso volte a ser desligado(a). Conhecer e compreender a trajetória desses(as) estudantes pode oferecer subsídios teórico-metodológicos para a construção de uma universidade mais dialógica e inclusiva com as trajetórias diversas. A articulação da pesquisa-intervenção à extensão pode promover uma virada positivamente determinante na construção dessa tão sonhada Universidade.

## O contexto universitário como parte da sociedade que a extensão almeja transformar

A ideia e a prática da extensão universitária começaram a se formalizar, no Brasil, a partir da metade do século XX. De início, seguindo uma orientação unidirecional, clientelista, pouco dialógica e nem sempre respeitosa em relação aos diversos setores da sociedade, a noção de extensão tinha como objetivo colocar os saberes e as competências construídos na universidade ao dispor de pessoas que viviam em condições sociais menos favoráveis. Sendo assim, destacavam-se iniciativas e movimentos caracterizados como prestação de serviços pontuais ou cursos à comunidade externa, visando aos segmentos considerados como carentes. Uma guinada na Extensão Universitária brasileira ocorre entre os anos 1970/1980, inspirada pelos valores democráticos ascendentes e pela promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que argumentava em favor da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Tal virada, que se caracterizou por uma extensão universitária mais democrática, questionou o lugar encastelado, costumeiramente ocupado pelas universidades, e sinalizou a urgência da ruptura com uma orientação assistencialista para possibilitar outra concepção de extensão com a cidadania e a garantia de direitos como seu principal norte (Mayorga, 2021).

Não por acaso, a trajetória da pesquisa-intervenção aqui apresentada ocorreu na interseção com a extensão universitária. A prática da extensão convoca as universidades públicas à reflexão e ao debate sobre a sua função e responsabilidade junto à sociedade, seu necessário compromisso ético e político com a transformação social e com os processos de democratização e fortalecimento de instituições democráticas.

Como as universidades podem contribuir com as questões e os desafios concretos da sociedade brasileira, marcada por tantas desigualdades? Como reconhecer os variados saberes, as experiências e proposições de autoria de outros sujeitos e setores da sociedade, além dos que estão localizados no interior das instituições de ensino superior, e dialogar criticamente com eles? As práticas desenvolvidas no projeto de extensão “Caminhar: refletindo sobre os desafios da vida estudantil na UnB”, vinculado ao Decanato de Extensão (DEX) da UnB, possibilitaram refletir e discutir sobre esses desafios.

## É caminhando que se [re]faz o caminho: o projeto de extensão Caminhar

O projeto de extensão Caminhar constitui-se numa estratégia metodológica que é retroalimentada pela pesquisa-intervenção. Ele tem como objetivo geral oferecer aos jovens universitários(as) que passaram por processos de desligamento e reintegração acadêmica na Faculdade UnB Planaltina (FUP) um espaço propício à construção coletiva, à interação e ao diálogo sobre as experiências e os desafios da vida universitária.

A despeito de visar a um público específico, as responsáveis pelo projeto foram positivamente surpreendidas com o envolvimento de estudantes que não se enquadraram no perfil inicialmente esperado e de amigos e familiares dos(as) discentes em algumas atividades que ocorreram nas tardes de sábado. Esses outros estudantes relataram que se inscreveram no projeto como discentes voluntários(as) porque desejavam conhecer novas pessoas.

Inicialmente, o projeto de extensão previa a realização de sete encontros dialógicos que, mais tarde, foram ampliados para 14, uma decisão compartilhada pela pesquisadora extensionista e os(as) discentes participantes. Os encontros foram realizados duas vezes por semana, nos meses de março e abril de 2022, com cerca de duas horas de duração cada, coincidindo, portanto, com o último semestre de ensino remoto emergencial da UnB, provocado pela pandemia de covid-19. Os encontros foram organizados em sete oficinas estéticas e sete rodas de conversa, conforme Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1:** Encontros Dialógicos (ED) do projeto de extensão Caminhar

ED	Atividade desenvolvida
ED1	Oficina: abertura do projeto e entrega de sementes do cerrado para plantio
ED2	Roda de conversa
ED3	Oficina: confecção de pipas
ED4	Roda de conversa
ED5	Oficina: confecção de vasilhos de cimento
ED6	Roda de conversa
ED7	Oficina: pintura de vasilhos de cimento
ED8	Roda de conversa
ED9	Oficina: macramê
ED10	Roda de conversa
ED11	Oficina: filtro dos sonhos
ED12	Roda de conversa
ED13	Roda de conversa
ED14	Oficina: piquenique

Fonte: Elaboração das autoras.

As oficinas estéticas foram realizadas ao ar livre, no Parque Sucupira e na Praça Rebendoleng. O primeiro se localiza no entorno da FUP e é constituído de vegetação típica do cerrado. O segundo faz parte da área interna do *campus* da UnB, em Planaltina – um espaço de convivência constituído em torno de um pequizeiro, árvore típica do cerrado, durante uma vivência coletiva de bioconstrução, da qual participaram diversos membros da comunidade interna da FUP. A escolha dos locais de realização das oficinas teve relação com os objetivos visados em cada atividade, mas também com a opção de se buscar espaços abertos, no entre-espaço universidade/comunidade que, além de oferecer maior segurança sanitária, dado o contexto pandêmico, funcionou como uma metáfora da relação dentro/fora, desligamento/reintegração. As rodas de conversa ocorreram na sala virtual do projeto de extensão, na plataforma Teams.

Enquanto as rodas de conversa foram videogravadas, as oficinas foram registradas por meio de fotografias, notas e do diário de campo virtual, elaborado pela pesquisadora, em que também constam suas inquietações, desejos, avanços, dificuldades, reflexões e análises ao longo da pesquisa. A observação sensível e atenta das dinâmicas do grupo e o registro contínuo do que ocorria ao longo da intervenção permitiram que o diário de campo se constituísse não somente em um instrumento para descrição e sistematização das experiências de pesquisa, mas também em um importante dispositivo para reflexividade da pesquisadora, revisão da caminhada e preparação de ações futuras junto ao grupo. Nas oficinas estéticas, as interações verbais foram menos intensas, dada a concentração do grupo no material produzido. No entanto, elas foram fundamentais à constituição de sentido de grupo entre os participantes, bem como para o delineamento de um campo afetivo propício ao diálogo, sobretudo, nas rodas de conversa do projeto.

Os(as) discentes voluntários(as) do projeto de extensão, ou caminhantes, como logo foram afetuosamente chamados pelo bolsista de extensão, graduando em Psicologia e vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-2022), foram estimulados a se movimentar e atuar à vontade nos espaços físicos onde ocorreram as oficinas (ver Imagem 3). Se, por um lado, isso impossibilitou o uso de recursos de gravação de áudio e imagem, que poderiam ser relevantes à pesquisa; por outro, permitiu romper com qualquer tipo de rigidez e controle das ações dos(as) discentes.

**Imagem 3**



Fonte: Material do projeto de extensão Caminhar.  
Nota: Oficina de confecção de pipas.

**Imagem 4**



Fonte: Material do projeto de extensão Caminhar.  
Nota: Oficina de pintura de vasilhos de cimento confeccionados pelos(as) caminhanes

**Imagem 5**



Fonte: Material do projeto de extensão Caminhar  
Nota: Oficina de macramê

Por sugestão dos participantes, houve a criação de um grupo de *WhatsApp* que se configurou, também, como um importante espaço de diálogo, para além dos encontros. Inicialmente criado para informes sobre os encontros dialógicos, nele foram compartilhados pelos(as) próprios(as) caminhantes relatos sobre os desafios da vida universitária, fotografias das atividades desenvolvidas no projeto e seus desdobramentos no âmbito pessoal e coletivo.

Em que pese a participação de outros perfis estudantis não ter sido inicialmente prevista na intervenção, consideramos que ela foi fundamental para o desenvolvimento do grupo, por várias razões: aproximar estudantes detentores de uma diversidade de trajetórias, desde aquele que tem em seu histórico escolar uma sequência de menções SS (menção máxima na UnB, equivalente às notas 9,0 a 10,0) àquele que, de fato, era o público-alvo da intervenção, favorecendo ultrapassar os dispositivos de preconceito e invisibilização desses últimos.

O mesmo se pode dizer da participação de familiares e amigos. O estudo piloto que precedeu a pesquisa-intervenção (Novaes; Lopes de Oliveira, 2021) apresentou indicadores importantes sobre famílias que, pela primeira vez, têm seus jovens entrando no ensino superior e o quanto, para elas, a universidade pode ser um ambiente distante e até mesmo cercado de fantasias e mitos. A experiência propiciada pelo Projeto Caminhar demonstrou que a maior aproximação entre essas famílias e o ambiente da universidade é importante e necessária, e as ações de extensão têm relevante papel nessa perspectiva.

Os(as) estudantes participantes do projeto relataram que a formação crítica e questionadora oferecida pela universidade permitia-lhes a tomada de consciência de opressões e empoderamento. No entanto, esbarravam com inúmeras tensões dialógicas quando as novas visões e os posicionamentos se defrontavam com os do núcleo familiar, muitas vezes conservador e pouco conhecedor dos desafios da vida universitária. Conflitos relacionados à conciliação entre universidade e trabalho, aos posicionamentos político-ideológicos emergentes etc. foram mencionados. Mas, da perspectiva dos estudantes, os encontros do projeto permitiram-lhes reconhecer que, por vezes, são acometidos de uma certa arrogância produzida no interior do próprio contexto universitário, que dificulta dialogar crítica e respeitosamente com aqueles que estão fora dos muros da instituição.

Além dos encontros dialógicos do projeto de extensão, após essa etapa, foram realizadas entrevistas com caminhantes que, de fato, passaram por desligamento e reintegração acadêmica para o mesmo curso de origem. Essas entrevistas foram feitas de forma aberta, tendo como eixo orientador o seguinte questionamento: de que forma a participação nos encontros dialógicos do projeto possibilitou novos olhares sobre si e sua trajetória?

Ao final dos encontros, o projeto contava com nove caminhantes, que atuaram, ainda, no planejamento e na mediação de uma ação de extensão no mês de setembro/2022 na Semana Universitária da UnB. A atividade, intitulada “Tecendo Nós”, ocorreu em dois dias, em formato de duas oficinas para confecção e decoração de filtro dos sonhos – arte que demanda a realização de nós em sua feitura – e contou com trinta participantes.

Imagem 6



Fonte: Material do projeto de extensão Caminhar  
Nota: Ação na Semana Universitária 2022.

## Princípios norteadores das ações do projeto de extensão Caminhar

Os seguintes princípios orientaram as ações da pesquisadora extensionista no decorrer dos encontros do projeto:

- A abertura ao processo de pesquisa – as rodas de conversa e oficinas não foram guiadas por temas previamente pensados pelas responsáveis pelo projeto. Se havia algum tipo de *script* no início da ação extensionista, normalmente exigido pelos Comitês de Ética em Pesquisa, ele foi logo secundarizado pela pesquisadora, que, ao longo de toda a intervenção, guiou-se pelo compromisso com a superação da ética técnico-burocrática, em direção a uma ética dialógica, portanto mais relacional e atenta às necessidades e questões do grupo (Schuch, 2014). Uma caminhante que participou de todos os encontros com o filho de quatro anos, ao final do projeto, em conversa individual, compartilhou com a pesquisadora extensionista o quanto essa metodologia foi relevante para que refletisse sobre a sua trajetória de vida, normatizada por seu núcleo familiar, qual seja: ingressar e concluir o ensino superior com êxito, se possível, articulando-o com o trabalho e, depois de tudo, ter filhos; ao passo que lhe permitiu tomar consciência da singularidade da sua própria trajetória.
- Horizontalidade e dialogicidade – no lugar de uma equivocada atitude monológica na tomada de decisões e na circulação da palavra, que, infelizmente, ainda orienta muitas práticas de extensão universitária, a proposta foi planejada com o fim de promover um espaço eminentemente dialógico, em que a abertura à participação ativa de todos que integraram o grupo foi estimulada e valorizada. Para os(as)

estudantes com baixo desempenho acadêmico que participaram do projeto, se, por um lado, na universidade as interações dialógicas são desestimuladas por alguns colegas e docentes em nome de práticas conteudistas, por outro lado, esses(as) alunos(as) também encontram docentes e autores que os(as) encorajam a falar, como uma forma de resistência às exclusões. Se a universidade participa na reprodução de preconceitos – linguísticos, raciais, geracionais, de gênero, entre outros – ela também pode contribuir para fortalecer o respeito e a ética nas relações que se estabelecem no contexto universitário, quando se fomenta e ouve a voz, retirando da invisibilidade os grupos sociais subalternizados.

- Protagonismo juvenil – os(as) estudantes eram responsáveis pelo desenvolvimento das ações do projeto, sobretudo as que se relacionavam ao planejamento e à mediação das oficinas. Nos cartazes de divulgação dos encontros, no caso das oficinas, constavam sempre os nomes dos(as) oficinairos(as) e as respectivas titulações acadêmicas, buscando, assim, reiterar um sentido de coautoria e enfatizar o lugar de protagonistas que ocupam no projeto, além de incrementar o sentido de pertencimento institucional, abalado entre os que tiveram a vivência de desligamento e de reingresso ao ensino superior.
- Valorização e inclusão de outras experiências e de conhecimentos que não somente aqueles voltados à formação técnico-profissional, que são os mais privilegiados pela universidade – os variados dispositivos estéticos utilizados nas oficinas (pipas, macramê, filtro dos sonhos, etc.) fazem parte de um rico acervo de saberes populares transmitidos intergeracionalmente em vários segmentos da sociedade, mas que nem sempre encontram lugar nos espaços formais da academia, ainda que façam parte das experiências daqueles(as) que recentemente ingressaram nas universidades. No encontro voltado à confecção de macramês, por exemplo, um dos caminhantes refletiu sobre a tessitura dessa bonita técnica de tecelagem manual com uso de nós, concluindo com o seguinte comentário: “ah, se isso coubesse em meu *lattes*”. A tomada de consciência de que a busca de excelência acadêmica os afasta de atividades potencialmente prazerosas suscitou interessantes diálogos e reflexões para todo o grupo, em especial, sobre a relação entre universidade e outros setores da sociedade, objeto da extensão.

## **Da combinação de múltiplos instrumentos metodológicos à constituição de caleidoscópios multifacetados**

Os dados da ação extensionista/intervenção foram reunidos e as análises, em construção, pautaram-se nos seguintes indicadores empíricos:

- Registros escritos (notas e diário de campo virtual) e visuais (fotografias), produzidos a partir das oficinas estéticas presenciais.

- Transcrições detalhadas das rodas de conversa *on-line* (focalizando tanto as manifestações e expressões orais, como elementos de expressão corporal e, inclusive, os silêncios, pausas etc.), trabalhadas em articulação com as dinâmicas e os conteúdos circulantes no grupo de WhatsApp do projeto, no decorrer da intervenção.
- Transcrição integral das entrevistas realizadas após os encontros dialógicos com as caminhanças que, entre todos os participantes do projeto de extensão, foram as que passaram pela experiência de desligamento e reintegração acadêmica para o mesmo curso de origem, foco do interesse da pesquisa.

As transcrições, em sua maioria, foram realizadas pela própria pesquisadora. Nas entrevistas, contudo, houve auxílio do discente bolsista de extensão. Em um caso e em outro, foram realizadas sucessivas leituras de todos os dados da ação extensionista/intervenção repetidas vezes.

Ao lançar luz sobre os múltiplos instrumentos metodológicos utilizados no estudo (rodas de conversa, oficinas estéticas, diário de campo, grupo de WhatsApp, entrevistas), a partir das diferentes modalidades de leitura, será possível compor o que Flick (1992, p. 47) denomina de “caleidoscópios multifacetados”. Os dados não são considerados peças de um quebra-cabeça, que encaixadas, revelam algum tipo de imagem global e lógica, a partir de uma compreensão inequívoca acerca do fenômeno estudado. Pelo contrário, como lentes de um caleidoscópio, dependendo do movimento e da luz, figuras diferentes são compostas.

Reconhecendo que toda análise e toda discussão de dados são situadas e considerando que os resultados da pesquisa em andamento são ainda preliminares, podendo sofrer ajustes no futuro, é possível afirmar que a criação e o fortalecimento de espaços de diálogo na universidade, como o encontrado no projeto de extensão Caminhar, podem oferecer contribuições relevantes para a construção de uma universidade mais inclusiva e plural.

### Notas finais

Diante do exposto, o que se pode concluir é que, na história recente do país, ocorreram importantes movimentos de democratização do ensino superior. Ao se reconhecer enquanto parte da sociedade que se propõe a transformar, as universidades públicas brasileiras podem se beneficiar da extensão atrelada ao ensino e à pesquisa para a construção de estratégias que busquem lidar com os inúmeros desafios relacionados à permanência estudantil.



# Estudo 3 – Integrando pesquisa e extensão: cultura de paz e adoção do paradigma dialógico em sala de aula



## Notas iniciais

A questão da violência nas escolas vem sendo abordada por uma perspectiva interdisciplinar, visto que reflete os altos níveis de violência encontrados nas sociedades contemporâneas, como apontam os dados do Atlas da violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (Cerqueira *et al.*, 2021) e o documento Violência contra as Mulheres 2021, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Bueno, 2021). Trata-se de um problema sério que decorre, em especial, dos valores e das práticas culturais impregnadas de competição e individualismo que, lamentavelmente, predominam em diferentes contextos sociais. No caso das escolas, muitos autores têm se dedicado a analisar a questão, destacando o caráter plural das modalidades de violência que aí ocorrem. Como tem sido investigado no âmbito do nosso Laboratório (Labmis-IP-UnB), a promoção de uma Cultura de Paz consiste em um grande desafio e envolve atuar nos diferentes níveis da cultura coletiva, o que inclui ações nos níveis micro, meso e macrosocial (Branco, 2021). As escolas, entretanto, são contextos importantes para promover práticas e valores mais alinhados com a justiça, a ética, a cooperação e a solidariedade entre as pessoas. No entanto, poucas têm sido as iniciativas das escolas no sentido de desenvolver projetos nessa direção (Borges de Miranda, 2022).

Os trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis) têm se fundamentado na perspectiva teórica da Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2012, 2014, 2021), que se caracteriza por uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, em que sujeito e cultura se constituem mutuamente. Com base nesses pressupostos e princípios teóricos e nos argumentos acima apresentados, o trabalho aqui descrito decorre, então, da necessidade de contribuir com os educadores, em especial, com os professores, na construção de novas práticas e novos valores baseados na perspectiva de um paradigma dialógico de relação e convivência ética no ambiente escolar. Existe aqui a convicção de que adotar

um paradigma dialógico em que todos respeitem o posicionamento e caráter ontológico do próximo pode conduzir à coconstrução de uma sociedade diversa e democrática (Paula; Branco, 2022). As experiências aqui relatadas por meio de cada estudo buscam, portanto, demonstrar um possível caminho nesta direção por meio da articulação de uma pesquisa com um trabalho de extensão desenvolvido na Universidade de Brasília.

### A proposta

A presente ação de extensão foi realizada no primeiro semestre de 2022. Intitulada “Desconstruindo conflitos e preconceitos em sala de aula”, foi uma ação voltada para o público externo da Universidade de Brasília, caracterizado por professores e professoras do Ensino Médio e Fundamental II de diferentes estados do país. Sob a forma de um curso de extensão, as atividades desenvolvidas tiveram por objetivo, igualmente, a geração de dados para a pesquisa de doutorado em andamento de Luciana Dantas de Paula. Essa pesquisa teve por intenção promover e analisar processos de desenvolvimento adulto de professores em um contexto específico de formação, caracterizado por práticas dialógicas de discussão sobre temáticas sensíveis – preconceitos, tabus, crenças e valores – e sobre as dificuldades dos professores em lidar com situações difíceis com os alunos. Os encontros dessa formação visam identificar, analisar e coconstruir, com os participantes, ideias, afetos e práticas dialógicas, tendo em vista a desconstrução de preconceitos, a promoção da inclusão da diversidade e de relações sociais construtivas no contexto escolar.

O curso foi realizado no sentido de promover um diálogo entre o que vem sendo produzido na universidade, especificamente no programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, e as experiências desafiadoras de professores que já atuam em sala de aula. Ou seja, a intenção foi estabelecer pontes entre as elaborações teóricas e a prática, sob a perspectiva de que o exercício da construção de conhecimentos científicos ocorra em diálogo com as experiências vividas por sujeitos concretos, para que tais conhecimentos possam também responder às demandas locais, nesse caso, às demandas de professores que busquem lidar com situações de conflitos e preconceitos em sala de aula de maneira respeitosa, construtiva e democrática.

O intuito dessa ação de extensão foi, portanto, promover processos de desenvolvimento humano adulto de professores em um contexto dialógico de discussão. Segundo a literatura, são muitas as evidências de que existem importantes lacunas na formação de professores no sentido de prepará-los para lidar com situações relacionais difíceis em sala de aula e situações de incerteza (Bonamigo *et al.*, 2014; Beghetto, 2020; Fecho *et al.*, 2021). Com base em tal constatação é que a pesquisa de doutorado foi proposta e o curso desenvolvido visou não apenas oferecer suporte e preparo básico aos professores participantes para lidar com situações difíceis, como também produzir as informações necessárias à construção dos dados para a realização da pesquisa.

Nos oito encontros do curso, os participantes tiveram oportunidades de analisar e discutir questões conceituais e fazer reflexões sobre os desafios e as potencialidades da adoção de práticas dialógicas na educação, especialmente quando eles se deparam com temas geradores de tensão, incerteza. A incerteza provocada por algumas situações, em sala de aula, pode tanto atuar como estímulo para reagir com autoritarismo e levar ao diálogo quanto pode ir na direção contrária da promoção do desenvolvimento humano e da abertura de novos caminhos. É nesse segundo sentido que se pretendeu coconstruir com os participantes ideias, reflexões e práticas dialógicas, tendo em vista a promoção da inclusão da diversidade e o incentivo ao estabelecimento de relações sociais construtivas no contexto escolar.

O curso de extensão consistiu em oito encontros realizados na modalidade *on-line* na plataforma Zoom, com duração de duas horas cada, computando, no total, 16 horas de discussão entre os professores participantes e a coordenadora/pesquisadora por ele responsável. Além disso, incluiu mais 16 horas de tarefas e exercícios assíncronos durante as oito semanas de duração do curso, durante os meses de março e abril de 2022.

## Organizando o curso

A seguir, é feita uma breve descrição sobre o processo de divulgação do curso, da seleção dos participantes e, em especial, dos temas e questões levantados e discutidos durante a sua realização. Ao final, são apresentados alguns comentários e algumas conclusões sobre a participação dos professores, considerando, porém, que a análise e a discussão dos dados para efeito da tese de doutorado ainda se encontram em andamento.

A atividade de extensão foi proposta por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades da Universidade de Brasília (SIGAA-UnB) e, quando aprovada por todas as instâncias cabíveis, foram abertas as inscrições com vagas para até vinte participantes, professores do Ensino Médio e Fundamental II da rede pública ou privada. Nesse primeiro momento, já se obteve um resultado surpreendente, que foi, ao divulgar a ação de extensão, receber mais de 100 respostas manifestando interesse. No processo de seleção, ficou evidente que nem todos os professores e professoras interessados teriam tempo e disponibilidade para realização das atividades e, por isso, vários não prosseguiram. Além disso, algumas pessoas eram profissionais de outras áreas de atuação e não puderam, também, participar. Para o curso, então, foram selecionados os 13 candidatos que apresentavam o maior número de indicadores no sentido de persistirem até o final e de apresentarem maior interesse na temática oferecida.

O número expressivo de candidatos a participar e a alta motivação dos participantes selecionados foram fortes indicadores de que a possibilidade de realizar um curso de extensão na universidade, de fato, representa uma oportunidade bem-vinda aos membros da comunidade, sinalizando para professores e alunos de pós-graduação o quanto é possível, e mesmo recomendável, que se estabeleça uma articulação entre a realização de pesquisas e a oferta de atividades de extensão para a participação de significativos membros da sociedade nos processos de construção de conhecimento. O curso, ao

final, contou com a participação efetiva de 14 pessoas, as quais seguiram interessadas e participaram integralmente dos oito encontros.

Os encontros foram planejados seguindo um eixo central que estipulou os temas e conteúdos que seriam abordados em cada aula de acordo com os objetivos do curso. Certa flexibilidade, no entanto, foi garantida para que fossem introduzidas pequenas alterações de acordo como que os participantes traziam como interesse para discussão, como perguntas, reflexões e inquietações. Portanto, foi necessário que a equipe de pesquisa – formada pela doutoranda, sua orientadora, dois alunos de graduação e uma assistente de pesquisa – se reunisse toda semana, antes de cada encontro, para que o próximo momento fosse planejado da forma mais apropriada e incluindo maior riqueza de detalhes, considerando os encontros anteriores. Vale lembrar, além disso, que as atividades assíncronas propostas para a semana após cada encontro foram, igualmente, planejadas em colaboração pela equipe, assegurando que elas tivessem coerência com o que era abordado em cada aula. Durante as reuniões de equipe, portanto, foram compartilhadas as impressões, os pontos positivos e pontos a melhorar com base na análise do encontro anterior. A partir dessa troca e considerando os objetivos do curso, o planejamento mais detalhado do encontro seguinte era definido, com a previsão do tempo necessário ao desenvolvimento de cada tema, atividade e discussão.

### Desenvolvendo o curso

A seguir, há um breve sumário do que foi especificamente realizado em cada encontro e a atividade assíncrona solicitada aos participantes ao final de cada um, para ser realizada durante a semana seguinte:

- Encontro 1: criação de vínculos de confiança entre os participantes e a equipe. Foi esclarecido o propósito do curso e seu eixo central. Em seguida, cada participante teve a oportunidade de se apresentar, contar suas motivações para ingressar no curso e discorrer sobre suas expectativas de aprendizado. Atividade assíncrona solicitada: escrever brevemente sobre uma situação desafiadora experienciada em sua prática docente, explicitando como se sentiu, o que pensou, e o que gostaria de ter feito.
- Encontro 2: reflexão coletiva sobre os papéis de professor e o papel dos alunos com base nas situações descritas pelos professores na semana. O tema central para a discussão foi: o que é autoridade na perspectiva dos participantes? Construiu-se uma nuvem de palavras com as associações que os participantes faziam sobre o papel do professor, e, em seguida, esse tema foi discutido em pequenos grupos. Depois, cada grupo apresentou os principais pontos discutidos com os demais colegas. Atividade assíncrona solicitada: leitura do capítulo “Ensinar exige liberdade e autoridade” do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2004); escrita de uma breve resenha explicitando suas ideias e seus posicionamentos a respeito da leitura.

- Encontro 3: discussão das perspectivas dos participantes sobre a leitura sugerida para a semana, identificando e analisando as dificuldades de abordar temas sensíveis, preconceitos e discriminações em sala de aula; construção de vínculo de confiança com os alunos; e o que, na perspectiva deles, significava “diálogo”. Em conexão com o que foi discutido, apresentação do conceito de diálogo ontológico na perspectiva de Eugene Matusov (2009). Atividade assíncrona solicitada: seleção de imagens que representassem os desafios relacionais que encontram em sua prática pedagógica.
- Encontro 4: apresentação das imagens selecionadas pelos participantes à turma e, em pequenos grupos, discussão sobre o significado e a escolha das imagens de cada um. Exemplos foram compartilhados entre todos, e foram apresentados os conceitos de generalização, polarização e preconceito. Análise de como, em cada imagem, sentidos diferentes foram construídos e quais processos psicológicos estavam envolvidos nesses três conceitos. Atividade assíncrona solicitada: assistir ao documentário “Quando sinto que já sei” e escrever brevemente quais os pontos mais chamaram a sua atenção.
- Encontro 5: utilização do documentário como ponto de partida para orientar a discussão em torno da perspectiva de diversidade, preconceito e mediação de conflitos pelos participantes. Um dos exemplos de mediação de conflitos entre alunos do documentário foi colocado em análise: discussão sobre novas possibilidades abertas pelos exemplos do documentário e por exemplos que os próprios professores trazem de sua prática. Atividade assíncrona solicitada: descrever dois ou três exemplos de estratégias que consideram bem-sucedidas ou produtivas para lidar com situações sensíveis (conflitos, preconceitos) na escola, listando os prós e os contras de cada estratégia.
- Encontro 6: coconstrução, com os participantes, de estratégias e atividades dialógicas. Isso foi feito por meio dos exemplos apresentados pelos professores na atividade assíncrona: debate e reflexão extensa sobre as razões pelas quais eles acreditavam que tais atividades eram positivas e por que elas consistiam em desafios para implementação. Foi colocada em questão uma possível resistência dos alunos a abordagens dialógicas, o que não significava, necessariamente, algo negativo, uma vez que parte do processo dialógico inclui o estranhamento, especialmente quando relações de confiança não foram, ainda, nutridas entre professores e alunos. Ao final, houve trocas sobre a solidão que os professores frequentemente sentem e a importância da construção de redes de apoio. Atividade assíncrona solicitada: escrever quais ações o participante acredita serem possíveis no sentido de fomentar parcerias e redes de apoio; responder ao questionamento: o que imaginam que pode contribuir para construção de redes de apoio entre professores?
- Encontro 7: coconstrução, com os participantes, de estratégias e atividades dialógicas. Com os exemplos sobre como fomentar redes de apoio, abordou-se a importância das redes e ações concretas que poderiam ser implementadas em nível micro, meso e macro, para consolidar redes entre profissionais da educação. Também se introduziu o conceito de incerteza, trazido por Vlad Glaveanu (2020), Ron Beghetto

(2020), e Bob Fecho *et al.* (2021), para trabalhar questões dilemáticas com os professores. Foi apresentado um dilema que envolvia questões de preconceito em sala de aula (discussão polarizada entre alunos sobre questões raciais), sendo pedido aos professores que construíssem alternativas e estratégias para a solução do dilema apresentado. Essas alternativas foram discutidas em grupo. Atividade assíncrona solicitada: escrever, de maneira mais estruturada, uma estratégia para resolver o dilema trabalhado, considerando o que foi discutido.

- Encontro 8: encerramento e *feedback* final. O curso foi encerrado com uma breve retrospectiva de tudo que foi abordado e discutido durante as aulas anteriores. Em seguida, os participantes fizeram uma avaliação de sua experiência e compartilharam o que estavam levando do curso; avaliaram que os objetivos haviam sido atingidos e argumentaram sobre o que poderia melhorar.

A cada encontro síncrono, os professores eram recebidos de maneira descontraída, tendo em vista o estabelecimento de um vínculo de confiança. Nos primeiros minutos, era perguntado como eles se sentiram durante a semana e se houve algo relacionado ao curso que eles gostariam de compartilhar. Esse foi um momento muito interessante que dava vazão a exemplos concretos dos desafios que os professores enfrentavam e os exemplos eram, mais adiante, melhor explorados durante a aula. Esses foram momentos valiosos para a oferta de *feedbacks* sobre o que estava sendo aprendido no curso e o compartilhamento de estratégias pedagógicas dialógicas que os professores já estavam coconstruindo ou mesmo aplicando com base nas discussões do grupo. Após esse primeiro momento, passava-se para o tema específico de cada aula, e eram organizadas salas *on-line* com grupos menores, para que trios ou quartetos interagissem e, depois, voltassem ao grupo grande para discussão e elaboração do que foi colocado nos pequenos grupos.

Ao final do encontro, era dada a oportunidade de que os professores compartilhassem como estavam saindo daquela aula. Por exemplo, quais eram os pontos discutidos que mais chamaram sua atenção e quais reflexões eles passaram a fazer após aquela aula específica. Em seguida, os professores eram orientados a desenvolver a atividade assíncrona para ser realizada durante aquela semana. O engajamento dos participantes foi bastante positivo e todos, de maneira geral, se colocavam nas discussões ativamente, bem como realizavam as atividades assíncronas solicitadas na aula anterior.

## Notas finais

Segundo os participantes e na avaliação da equipe responsável pelo curso, os objetivos centrais da atividade de extensão anteriormente descrita foram alcançados. Os registros dos encontros estão sendo, no momento, detalhadamente analisados pela doutoranda durante a escrita de sua tese. Sendo assim, no geral, é possível concluir que o nível de engajamento e reflexão dos participantes, assim como os indicadores de seus posicionamentos com relação às questões discutidas, e as estratégias de ação coconstruídas com

base em um paradigma dialógico para enfrentar os desafios da sala de aula corresponderam plenamente às expectativas de todos, tanto em relação ao curso quanto à qualidade do material produzido para a escrita da tese.

Algo bastante positivo, também ressaltado pelos participantes, foi o compartilhamento e a discussão entre profissionais de diferentes regiões do Brasil, os quais tiveram a oportunidade de expressar suas diferentes experiências. Essa diversidade favoreceu e enriqueceu as trocas entre os participantes, trazendo múltiplos pontos de vista e perspectivas para as elaborações conjuntas sobre os temas abordados e a elaboração de sugestões e estratégias compatíveis com um paradigma dialógico.

Um ponto de alta relevância do curso de extensão foi a possibilidade de favorecer a interação dialógica de profissionais com o interesse comum em lidar melhor com conflitos e preconceitos em sala de aula. A diversidade do grupo trouxe profundidade para as discussões e os exemplos práticos, que puderam ser elaborados e refletidos em grupo. É possível concluir, assim, que, para estimular uma prática pedagógica democrática e dialógica, é necessário olhar cuidadosamente para contextos de formação de professores, oferecendo a eles e elas possibilidades de troca ativa, (auto)reflexão e diálogo entre pares. A ação de extensão foi um esforço nesse sentido, tanto em um nível micro para cocriar esse espaço como também em um nível macro, como no sentido de contribuir para que profissionais da educação venham a lidar melhor com conflitos e preconceitos e atuar de uma forma mais dialógica com seus alunos.

Com base nos resultados obtidos durante a ação de extensão, a construção e a análise dos dados na versão final da tese irão permitir a produção de conhecimentos relevantes em relação aos processos de desenvolvimento adulto de professores, o que irá, certamente, gerar subsídios para significativas elaborações teóricas e para a promoção do desenvolvimento e da formação dos professores. Vale também lembrar que o trabalho aqui relatado foi e vem sendo realizado a partir do referencial teórico da Psicologia Cultural (Tateo, Marsico, 2018; Valsiner, 2014, 2021). Essa foi a principal base para a construção da atividade de extensão e para a realização da pesquisa de doutorado em curso. É preciso sublinhar, mais uma vez, que, de acordo com essa perspectiva teórica, não existem “dados” a serem simplesmente coletados por pesquisadores, mas construídos com base nas informações geradas no diálogo com os participantes. Não existem “dados” prontos quando se fala em processos humanos e processos de desenvolvimento. Esses processos configuram fenômenos dinâmicos, sistêmicos e vivos, em constante transformação (Valsiner, 2014, 2021). Para abarcar esse nível de complexidade, a proposta da Psicologia Cultural é considerar a interação e profunda interdependência intrínseca entre teoria e prática, entre campo empírico e construção teórica. Ou seja, a ciência – a produção acadêmica – acontece quando está em diálogo recorrente com as experiências reais das pessoas e vividas por elas. No caso da presente ação de extensão, o diálogo se estabeleceu em um contexto de acolhimento e escuta entre profissionais da educação que percebiam desafios concretos em sua prática e buscavam respostas. Coerente com uma prática democrática, a proposta não foi, então, de oferecer instruções ou respostas simples, mas, sim, um caminho de

coconstrução de sentidos e estratégias que emergiam a partir da troca dialógica entre todos os participantes. Afinal, o que caberia e era possível na realidade de cada um divergia e poderia mudar conforme eles se posicionavam.

Em resumo, a experiência de articular pesquisa e extensão, ora apresentada, poderá resultar em relevante contribuição para as áreas de Psicologia e Educação. Investir na contínua parceria entre universidade e comunidade escolar se mostra, portanto, como um caminho fértil para promover a formação cidadã e democrática pela articulação entre teoria e prática por intermédio do diálogo acerca de exemplos concretos e da discussão dos variados desafios enfrentados pelos professores.



# Considerações finais

---

Este livro aborda dois desafios que se complementam e entrelaçam: contribuir com o aprimoramento da prática extensionista como espaço de articulação de saberes e promoção da autonomia e colaborar para o aprimoramento das metodologias participativas e interventivas que se valham da extensão universitária como contexto de produção social do conhecimento, consoante às demandas e aos valores dos envolvidos.

A despeito de seu estatuto legal, a vocação das universidades para a extensão é pouco explorada fora das instituições públicas de Ensino Superior. Ao mesmo tempo, o fato de que cerca de 85% dos títulos de nível superior são concedidos por instituições de ensino privadas chama a atenção para as profundas lacunas na atividade extensionista e o impacto negativo delas em relação à qualidade da formação oferecida aos novos profissionais. Aprimorar a prática extensionista, portanto, é uma necessidade em todos os contextos. Envolve, destarte, a compreensão de que a extensão não é caridade, nem a oferta de algo (palestras cursos, oficinas, etc.) à sociedade, mas a abertura à oportunidade de construção colaborativa de soluções para os problemas societais, por meio de verdadeiras parcerias entre universidades e grupos da comunidade, em que as partes se fortalecem.

Como se buscou assinalar nos três diferentes estudos apresentados, tal colaboração foi uma consequência de um processo anterior de aproximação e mútua sensibilização entre os segmentos da universidade e da comunidade, implicados na ação. Assim, no primeiro estudo, a sensibilização para as contradições decorrentes do acúmulo de funções de natureza pedagógica e de segurança foi possível após muitos anos de atuação da encarregada do curso de formação como orientadora de estágio curricular de psicólogos em formação em unidades de atendimento socioeducativo, o que alimentou a confiança dos parceiros e elevou sua crença de que as mudanças atitudinais deveriam ser precedidas de mudanças no campo dos valores pessoais e institucionais dos agentes socioeducativos. Para isso, a metodologia adotada na atividade de extensão – por suas características dialógicas e abertas ao novo – mostrou-se propícia não apenas para criar um clima ameno de confiança mútua entre participantes, mas também para incrementar suas disposições para que as mudanças alcançadas se tornassem sustentáveis em seus respectivos contextos de práticas.

Para o segundo estudo, realizado com estudantes com dificuldades acadêmicas importantes e histórico de desligamentos, a implicação da pesquisadora com o tema veio de sua prática profissional como psicóloga escolar na Universidade de Brasília (UnB). Nesse trabalho, foi observado, de modo mais contundente, o valor da abertura no processo de pesquisa, tão prezado na pesquisa-intervenção. Caso a pesquisadora tivesse se limitado aos dois inscritos com efetivo histórico de desligamento/reintegração acadêmica, certamente

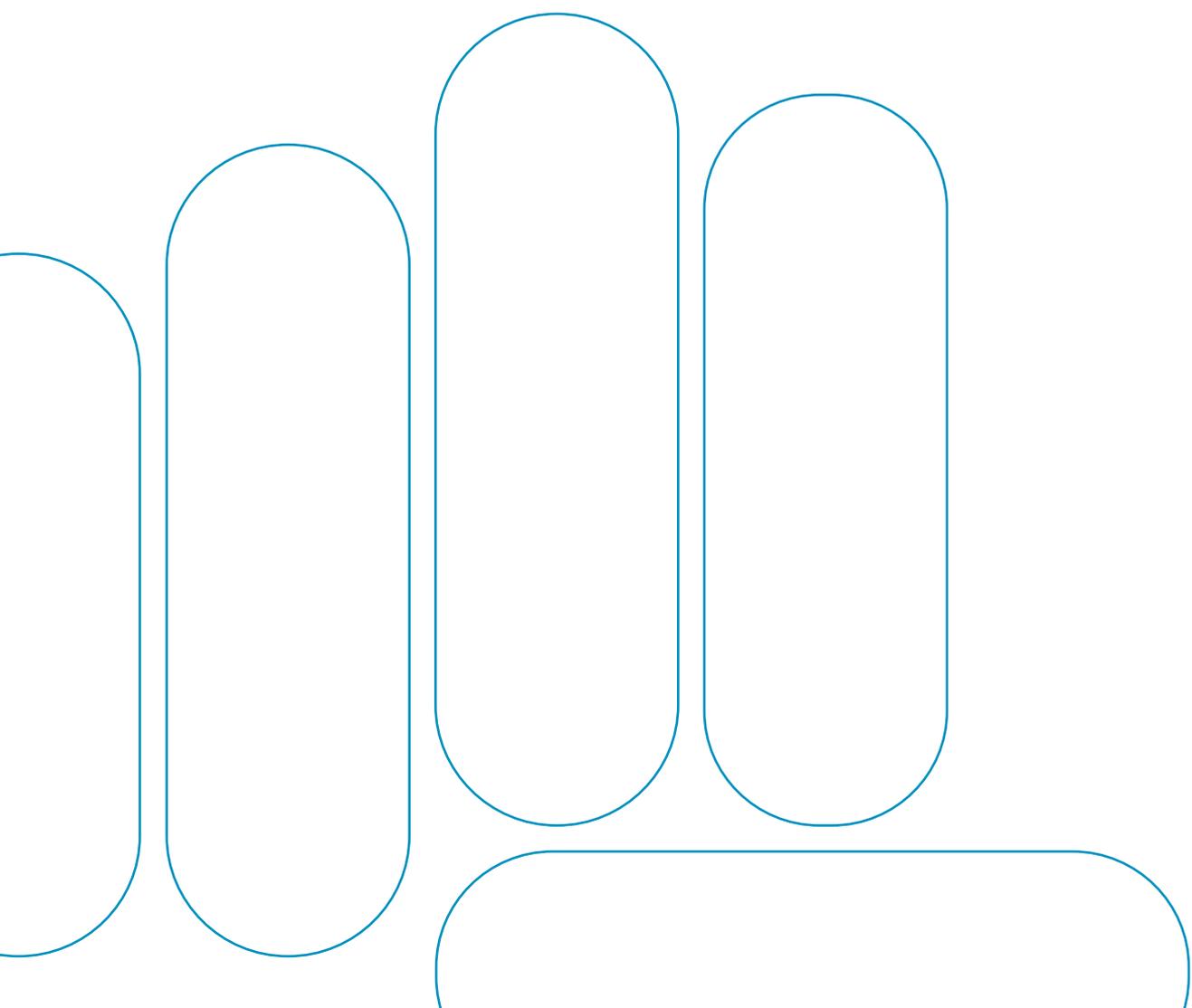
a ação extensionista, e mesmo a pesquisa, sequer teria ocorrido. Ao abrir o escopo de potenciais participantes, a coordenadora da ação fomentou a diferenciação no grupo (estudantes carentes de atividades presenciais, dado o contexto da pandemia; membros de diferentes grupos socioeconômicos e socioculturais; familiares e parceiros dos estudantes inscritos), o que ampliou as lentes de análise e o entendimento do fenômeno do insucesso acadêmico, sem deixar de cumprir os objetivos iniciais. Com isso, o conjunto de atividades presenciais e *on-line* tem o potencial de se converter em matriz de uma metodologia para apoio e acompanhamento mais próximo de estudantes da UnB com dificuldades diversas – um apoio que deve se dar precocemente (com vistas a interromper a trajetória de dificuldades), durante o desligamento (amenizando seus efeitos negativos) e na preparação do processo de reintegração acadêmica, a fim de prevenir com o estudante o risco de novas dificuldades.

Já o terceiro estudo evidenciou o quanto é profícua a construção de parcerias entre universidade e profissionais da educação. É inegável que há aí um campo fértil para fomentar parcerias. As construções teóricas a respeito dos desafios educacionais precisam estar em diálogo permanente com as pessoas que vivenciam esses desafios no dia a dia, evitando, igualmente, que a universidade atue na comunidade por meio de intervenções unilaterais, sob a forma de programas ou projetos pré-estabelecidos. Como enfatizado nesta obra, a atividade de extensão não é um ato de benevolência da universidade, mas a abertura para coconstrução genuína entre pessoas, campos e contextos que podem repercutir de maneiras inesperadas. O fato de o curso haver assumido um caráter efetivamente dialógico, mobilizador da livre expressão e troca de saberes, parece ter gerado um alto nível de motivação entre os participantes no sentido de promover, em suas respectivas práticas, o paradigma dialógico. Um outro efeito interessante do curso, por exemplo, foi a manifestação de alguns participantes, durante e após os encontros, sobre o seu interesse em continuar aprofundando conhecimentos nos temas discutidos – conflitos e preconceitos em sala de aula – no contexto da Universidade, mediante o ingresso em programas de Pós-graduação enquanto mestrandos e doutorandos. Destacou-se, ainda, a disposição de vários participantes em dar continuidade à colaboração com a pesquisadora por meio de palestras, *workshops* e visitas às escolas. O reconhecimento de que o movimento de construção de redes de apoio entre os educadores dispostos a adotar um paradigma dialógico no contexto escolar, por sua vez, consistiu em relevante indicador positivo da relevância das ações extensionistas.

Retomando o segundo compromisso inicial desta obra, de fortalecer a aproximação teórico-metodológica das atividades de pesquisa e extensão, pode-se concluir o potencial das pesquisas interventivas para uma lógica de relacionamento em que a extensão não funcione como mero espaço de difusão de resultados de pesquisa. É possível, à luz das considerações parciais de cada um dos estudos apresentados, identificar a força que dispositivos de pesquisa e desenhos metodológicos criativos, sensíveis à realidade, têm a contribuir para mudanças almejadas no cenário social.

Diante de um panorama sombrio para a educação superior pública, em que as iniciativas mais potentes de extensão universitária têm possibilidade de ocorrer, a continuidade e o

aprimoramento das atividades de extensão dependem de recursos cada dia mais escassos e inacessíveis. Durante os anos de 2020 a 2022, verificou-se que as universidades estiveram praticamente apartadas dos territórios das comunidades e de suas realidades cotidianas. Desde então, é possível antever um agravamento da questão social. Por essa razão, é preciso que haja um crescente incentivo à promoção do frutífero diálogo entre as universidades e a comunidade-sociedade. Por sua vez, os estudos aqui apresentados sugerem vias de possibilidade interessantes e de grande potencial de generalização diante do esforço de integrar pesquisa e extensão.





# Referências

---

ABREO, Leandro de Oliveira. *Entre capturas e resistências: situações de saúde e adoecimento no trabalho de agentes socioeducativos*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc\\_number=000861623&local\\_base=U-FR01#.Y\\_UCQnbMLIU](https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000861623&local_base=U-FR01#.Y_UCQnbMLIU). Acesso em: 18 dez. 2022.

ANDRADE, Anderson Pereira; MACHADO, Bruno Amaral. Justiça e processo penal juvenil: paradigmas, discurso jurídico e o modelo brasileiro. In: ANDRADE, Anderson Pereira; MACHADO, Bruno Amaral (org.). *Justiça juvenil: paradigmas e experiências comparadas*. São Paulo: Marcial Pons; Brasília: MPDF, 2017, 23-56.

ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabricio. *Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 437-462, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27448/20349>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARBOSA, Douglas Vasconcelos. *Medida de internação: socioeducação ou tortura?* Diversitas Journal, Alagoas, v.3, n. 3, p. 623–641, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v3i3.607>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BARSAGLINI, Reni Aparecida; VAILLANT, Camila Brito. “*Um agente prisional de menor*”: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua ocupação. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 27, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/FVmSTXKWYRcpj5KvjmP9ztv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BEGHETTO, Ronald. Uncertainty: A gateway to the possible. In: GLAVEANU, V. *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. New York: Palgrave Macmillan, 2020. p. 1691-1697.

BONATTO, Vanessa Petermann; FONSECA, Débora Cristina. *Socioeducação entre a sanção e a proteção*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N7cDkdvNNnhpNJdGZ7MbS3K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BONAMIGO, Irme Salete *et al.* *Pesquisa-intervenção sobre violências em escolas*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. p. 519–527, set./ dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ftkcD-MHQf6c6WMzDp3rTBBk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 2 set. 2022.

BORGES DE MIRANDA, Teresa Borges de. *Cultura de paz na escola: práticas dialógicas e autonomia dos estudantes como mobilizadores da mudança*. 2022. 233f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/44401/1/2022\\_Theresa-RaquelBorgesdeMiranda.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/44401/1/2022_Theresa-RaquelBorgesdeMiranda.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRANCO, Angela Uchoa. Cultura e processos afetivo-semióticos na investigação científica do desenvolvimento moral. In: MADUREIRA, A. F. A.; BIZERRIL, J. (orgs). *Psicologia & cultura: teoria, pesquisa e prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2021, 61-89.

BRANCO, Angela Uchoa; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (ed.). *Alterity, values and socialization: human development within educational contexts*. Cham, SW: Springer, 2018.

BRANCO, Angela Uchoa; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan. *Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions*. Psychology and Developing Societies, Thousand Oaks, Califórnia, v. 9, n. 1, p. 35-64, mar. 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Psychology-Developing-Societies-0971-3336>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan. A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constructivista. In: PAZ, Maria da Graça; TAMAYO, Álvaro (org.). *Escola, trabalho e saúde: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 10-20.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. *Lei Federal 8069/1990*. Lei que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. 2. ed. Brasília: Imprensa Nacional, 2017.

BRASIL. *Lei Federal 12.594/2012*. Lei que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: linha de base*. – Brasília: Inep, 2015.

- BRITO, Renan Vita Alves, ZANELLA, Andrea Vieira. *Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção*. Bakhtiniana, São Paulo, v.12, n. 1, p. 42-64, jan./abril 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dSNm6sFVF4gfyJw6NKRjFVP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- BUENO, Samira. *Violência contra mulheres em 2021*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes de (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008. p. 21-42.
- CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lucia de. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes de (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2008. p. 09-12.
- CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência 2021*. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves. *A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação*. Psicologia & Sociedade, São Paulo, v. 30, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.
- CUNHA, Gleicimar Gonçalves. *Formação e desenvolvimento do agente socioeducativo: um processo de revisão de campos afetivo-semióticos*. 2021. 227f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41418/1/2021\\_GleicimarGon%ca7alvesCunha.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41418/1/2021_GleicimarGon%ca7alvesCunha.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.
- CUNHA, Gleicimar Gonçalves; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; BRANCO, Angela Uchoa. *Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jsr9XjqjvX9SyDDLQ8cYWz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2022.
- ECK, Jennifer; RIVA, Paolo. Bridging the Gap Between Different Psychological Approaches to Understanding and Reducing the Impact of Social Exclusion. In: RIVA, Paolo; ECK, Jennifer (Eds.). *Social Exclusion: psychological approaches to understanding and reducing its impact*. Switzerland: Springer, 2016. p. 277-290.
- EYNG, Ana Maria; RAMOS, Alda. *Narrativas de educadores da socioeducação: representações sociais sobre adolescência na tessitura do trabalho socioeducativo*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1162-1184, jul./ set., 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000301162&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301162&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 abr. 2022.

FECHO, Bob *et al.* *Novice Teachers Embracing Wobble in Standardized Schools: inquiry for self-reflection and growth.* New York: Routledge, 2021.

FLICK, Uwe. Combining methods – lack of methodology: a discussion of Sotirakopoulou and Breakway. Ongoing production on social representations, Austria, v. 1, n. 1, p. 43-48. 1992. Edited by Wolfgang Wagner, Fran Elejabarrieta e Uwe Flick. Disponível em: <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/100/63>. Acesso em: 3 ago. 2022.

FOGEL, Alan.; LYRA, Maria da Conceição.; VALSINER, Jaan. *Dynamics and indeterminism in developmental social processes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacyr. *Extensão Universitária: para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

GLAVEANU, Vlad. (Eds.). *The Palgrave Encyclopedia of the Possible.* New York: Palgrave Macmillan, 2020.

HERNANDEZ, Jimena de Garay. *O Adolescente dobrado: cartografia feminista de uma unidade masculina do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro.* 2018. 444f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/15184>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; YOKOY, Tatiana. Psychology and social work through critical lens. In: ZUMBACH, Joerg *et al.* (Eds.). *International Handbook of Psychology Teaching and Learning.* Cham, SW: Springer Nature, 2022, cap. 49.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; BRANCO, Angela Uchoa; FREIRE, Sandra Dourado Castillo. *Psychology as a dialogical science: self and cultural mutual development.* Cham, SW: Springer, 2020.

MACEDO, Marcos. *A fabricação da reincidência do ato infracional pelo sistema socioeducativo: adolescentes privados de liberdade, de educação e de profissionalização.* Niterói. 2018. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6374767](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6374767). Acesso em: 15 dez. 2022.

MACHADO, Bianca Zanchi; SANTOS, Samara Silva. *Direitos humanos na atuação de psicólogos na socioeducação.* Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 12, n. 1, p. 88-114, jan. / abr. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1337837>. Acesso em: 10 maio 2022.

- MATUSOV, Eugene. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers. 2009.
- MAYORGA, Claudia. *Reflexões sobre a integralização da extensão nos currículos de graduação*. Interfaces, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 14-30, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/37719>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- MELO, Tatiane Alves de; SOUZA, Eloísio Moulin de. *A Socioeducação como dispositivo de poder disciplinar: histórias vividas*. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, Curitiba, v. 18, n.3, p. 349-370, set./ dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/2715>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo R. *Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial*. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./ dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.
- MOURA, Márcia Abrahão *et al.* Reestruturação e Expansão da UnB: histórico e reflexões. In: SARAIVA, Regina Coelly Fernandes; DINIZ, Janaína Deane de Abreu Sá (org.). *Universidade de Brasília: trajetória de expansão nos 50 anos*. Brasília: UnB, 2012. p. 11-22.
- MUNHOZ, Sara Regina. *Registros de uma liberdade vigiada: a construção documental da adolescência infratora nas medidas socioeducativas em meio aberto*. Runa, Buenos Aires, v. 40, n. 2, p. 257-272, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1808/180862611015/html/>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- NOVAES, Rafaella Eloy de. *Trajetórias de desenvolvimento humano: um estudo interseccional com jovens universitários(as) reintegrados(as)*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022, p. 97.
- NOVAES, Rafaella Eloy de; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. *The impact of non-normative trajectories of higher education students over their self development*. Human Arenas, Inglaterra, v. 4, n. 2, p. 1-17, jun. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-021-00217-y> <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00217-y>. Acesso em: 8 de mar. 2024.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. *A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.16, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7rpp3DHD4n8x-sRdLVQkjTF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

PAULA, Luciana Dantas; BRANCO, Angela Uchoa. *Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas*. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 39, p. 1-2, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4zytCzsLDNK7cwZwkTmfBLR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PEREIRA, Irandi; MATHIAS JÚNIOR, Mauro. *A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei*. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos - RIDH, Bauru, v.4, n. 2, p. 23-42, jul./dez.2016. Disponível em: <http://bit.ly/2I5mI5f>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. *Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil*. Revista Epos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jan./ jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v5n1/09.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SALES JÚNIOR, Vitor Luiz. *“A gente é ser humano”*: as vicissitudes da atividade de agente de segurança socioeducativo. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=190639](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=190639). Acesso em: 2 maio 2022.

SANTIBANEZ, Dione Antônio de Carvalho de Souza. *Sujeição criminal e inclusão marginal no sistema socioeducativo: uma análise qualitativa das percepções de agentes no meio aberto e fechado*. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6431/5/Tese%20-%20Dione%20Antonio%20de%20Carvalho%20de%20Souza%20Santibanez%20-%202016.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

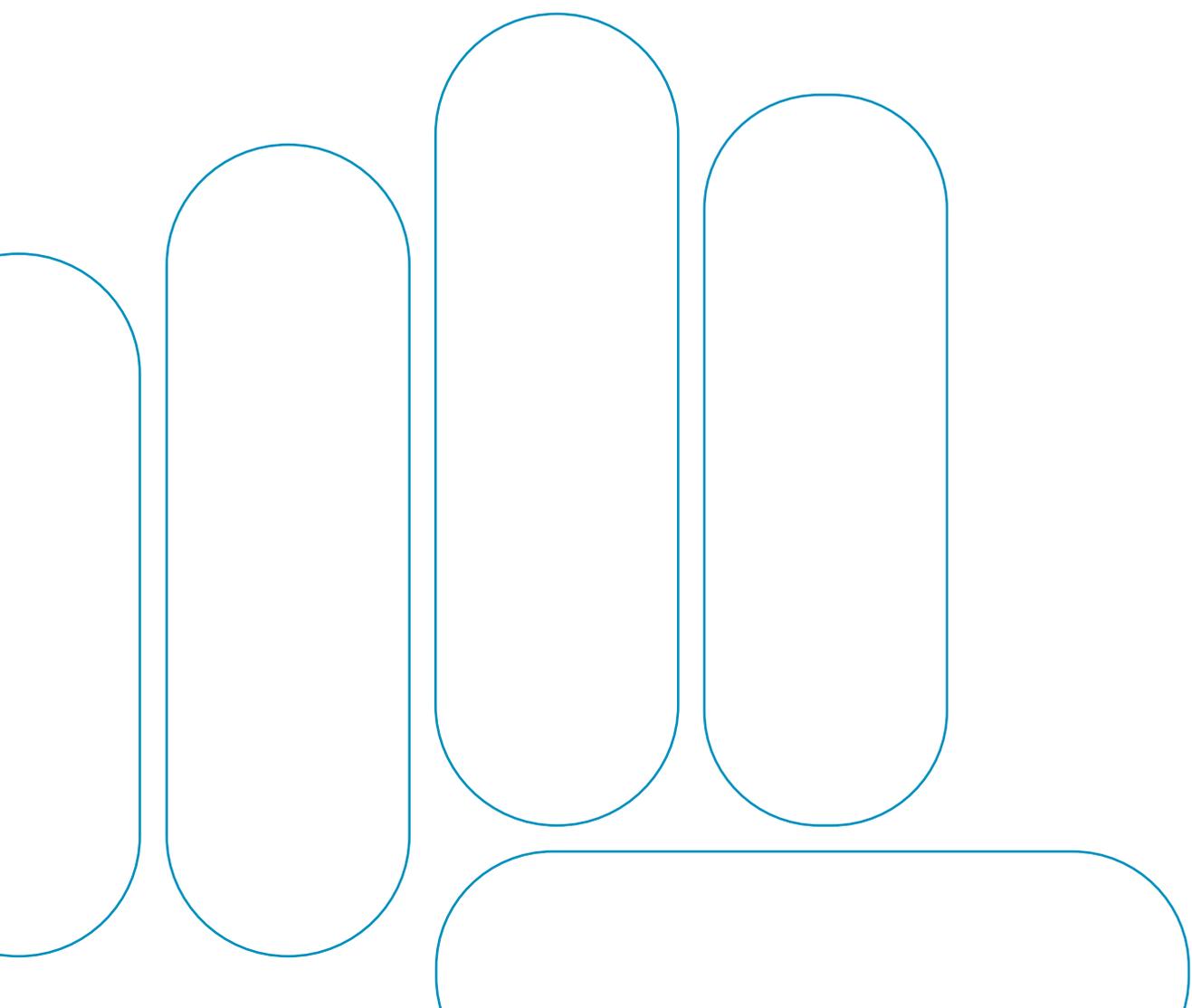
SANTOS FERNANDES, Ionara. *Do direito à tortura: escalas populacionais e individuais da tortura na socioeducação*. Revista de Estudos Empíricos em Direito - REED, São Paulo, v. 8, p. 1-34, 2021. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/594>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-15.

SCHUCH, Patrice. Ética e Antropologia: regulação ou aspiração? In: SILVA, Telma Camargo da (org.). *Ciclos de estudos e debates: procedimentos éticos e a pesquisa em Antropologia*. Goiânia: FUNAPE; UFG; ABA, 2014, p. 94-108.

SERENO, Graziela Contessoto. *Agente socioeducativo: possibilidades e impossibilidades de atuação e formação no território socioeducativo*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc\\_number=000830934&local\\_base=U-FR01#.Y\\_eyu3bMLIU](https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000830934&local_base=U-FR01#.Y_eyu3bMLIU). Acesso em: 5 maio 2022.

- SOUZA, Leziane Parré. *Como vigiar e educar? Sobre o vínculo educativo e a ação de segurança por parte dos agentes de segurança socioeducativos*. 2017. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4LPEQ/1/sobre\\_o\\_vinculo\\_educativo\\_e\\_a\\_acao\\_de\\_seguranca\\_por\\_parte\\_dos\\_agentes\\_de\\_seguraca\\_socioeducativo2.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4LPEQ/1/sobre_o_vinculo_educativo_e_a_acao_de_seguranca_por_parte_dos_agentes_de_seguraca_socioeducativo2.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.
- TATEO, Lucas.; MARSICO, Giuseppina. *The synthetic and syncretic nature of human culture*. Human Arenas, Inglaterra, v. 1, p. 1-8. 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-018-0004-z>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- THIOLLENT, Michel. *Construção do conhecimento e metodologia de extensão*. Chronos, Rio Grande do Norte, v.3, n.2, p. 65-71, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654/10730>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- VAILLANT, Camila Brito. *A experiência dos agentes socioeducativos em unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei, em Mato Grosso*. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em: [https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3728/1/DISS\\_2017\\_Camila%20Brito%20Vaillant.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3728/1/DISS_2017_Camila%20Brito%20Vaillant.pdf). Acesso em: 20 maio 2022.
- VALSINER, Jaan. *General human psychology*. Suíça: Springer, 2021.
- VALSINER, Jaan. *Invitation to Cultural Psychology*. New Delhi: Sage, 2014.
- VALSINER, Jaan. *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed. 2012.
- VINUTO, Juliana; ALVAREZ, Marcos César. *O adolescente em conflito com a lei em relatórios institucionais*. Pastas e prontuários do “Complexo do Tatuapé” (Febem, São Paulo/SP, 1990-2006). Tempo Social, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 231-257, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/N5YrnjplSzcNXZbLvZPnmt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.





# As autoras

---



**Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira** é professora titular aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1987), mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). Realizou pós-doutorados na Clark University, EUA (2005); na Universidade Autônoma de Madri, Espanha (2009), e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade de Aalborg, Dinamarca (2015/2016). É membro da Rede SPPREAD International (Social Pedagogy Practice, Research, and Development). Coordenou Plano de Trabalho financiado pelo programa Capes Print (2019-2021). Desenvolve projetos de pesquisa na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano no curso de vida, com ênfase no desenvolvimento social no contexto urbano, das escolas e instituições do sistema de garantia de direitos tal como unidades de atendimento socioeducativo. Coordena o Núcleo de Estudos das Adolescências Contemporâneas (GAIA). Membro do comitê científico revistas nacionais e internacionais. Autora das coletâneas *Psychology as a Dialogical Science: self and culture mutual development* (Springer, 2020); *Adolescência, direitos humanos e socioeducação* (Appris, 2017); *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação* (Alínea, 2016); e *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (Mediação, 2012), além de ser coautora de diversas obras: *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (2014); “*Docência na Socioeducação*” (2014), *Justiça juvenil: teoria e prática* (2014); e *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* (2012, 3ª edição). Foi coordenadora do Programa de pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (mestrado e doutorado), da Universidade de Brasília. Presidiu a Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD), gestão 2010-2012 e, antes, foi vice-presidente da mesma associação. Foi membro da Diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPEPP), gestão 2016-2018 e 2018-2020.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6281151757179145>

E-mail para contato: [mcslloliveira@gmail.com](mailto:mcslloliveira@gmail.com)

**Angela Uchoa Branco** é professora emérita da Universidade de Brasília. Fundou, em 1995, junto com os Drs. Jaan Valsiner, Thereza Mettel e Diva Maciel, o Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais (Labmis), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Graduou-se em Psicologia pela Universidade de Brasília (1975), tem mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1978) e doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1989). Realizou dois pós-doutorados plenos (University of North Carolina e Duke University) e dois de menor período (Clark University e Universidad Autonoma de Madrid). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq por 20 anos, é líder de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq e atua na Universidade de Brasília como docente desde 1986. Em seu histórico de intercâmbio com universidades estrangeiras, destacam-se: University of North Carolina, Duke University, Clark University, nos USA; Universidad Autónoma de Madrid; Tartu University e, mais recentemente, Aalborg University, na Dinamarca. Coordenou intercâmbio com a Universidad Autónoma de Madrid (apoio Capes Governo espanhol, 2008-2010), e com universidades americanas, com apoio da Fulbright e NSF. Tem ampla experiência na formação de docentes e pesquisadores, e sua experiência acadêmica e produção científica enfocam particularmente a Psicologia do Desenvolvimento Humano na perspectiva sociocultural. Sua produção científica, no Brasil e no exterior, contempla em especial os seguintes temas: processos de socialização, desenvolvimento e valores humanos; interações sociais em crianças, adolescentes e adultos; ética e desenvolvimento moral; cooperação, competição e individualismo; construção da cultura de paz; interações professor-aluno e criança-criança; comunicação, metacomunicação e desenvolvimento humano; desenvolvimento do self em uma perspectiva dialógica; teoria e método na perspectiva sociocultural construtivista. Sua produção acadêmica se destaca pela publicação de quatro livros: *Communication and metacommunication in human development* (2004), *Cultural psychology of human values* (2012), *Diversidade e cultura de paz na escola: uma abordagem sociocultural* (2012), *Educação infantil e cooperação* (2015), *Bullying: escola e família enfrentando a questão* (2016), *Alterity, values and socialization* (2018). Contribuiu com muitos capítulos em livros no Brasil e no exterior, por exemplo: *International Handbook of Early Childhood Education* (2017), *Cambridge Handbook of Cultural Psychology* (2012), *Psychology of Human Being* (2015, Springer), *Nurturing Creativity in the Classroom* (2016, Cambridge University Press), dentre outros. Desde 2010, atua como coordenadora ou cocordenadora do GT da ANPPEP Psicologia Dialógica.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6769897942364417>

E-mail para contato: [branco.angela@gmail.com](mailto:branco.angela@gmail.com)

**Rafaella Eloy de Novaes** Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PED), da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Goiás (UFG). É membro do Laboratório de Pesquisa de Psicologia Dialógica e Cultural (Labmis) da UnB e do GT Psicologia Dialógica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Interessa-se pelos seguintes temas: psicologia dialógica, ensino superior, desenvolvimento humano, estudos interseccionais e decoloniais. Atua como psicóloga escolar no campus da UnB, em Planaltina - DF.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8301948729981717>

E-mail para contato: [rafaellaeloy@unb.br](mailto:rafaellaeloy@unb.br)

**Luciana Dantas de Paula** Doutora e mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Em 2023, foi pesquisadora visitante na Dublin City University, Irlanda, como parte do programa de doutorado sanduíche da CAPES PrInt. É membro do Laboratório de Pesquisa de Psicologia Dialógica e Cultural (Labmis) da Universidade de Brasília e do grupo de pesquisa Psicologia Dialógica e Cultural, do GT Psicologia Dialógica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), e do Kitchen Seminars (K-seminars) (Dinamarca). É também membro da rede de Pesquisa Possibility Studies Network (Irlanda). Seus interesses de pesquisa incluem processos de desenvolvimento humano, diversidade, desconstrução de preconceitos a partir das perspectivas da psicologia dialógica e psicologia cultural.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6222494818820011>

E-mail para contato: [lucianapdantas@gmail.com](mailto:lucianapdantas@gmail.com)

**Gleicimar Gonçalves Cunha** Doutora e mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em grupos operativos pelo Instituto de Psicologia Social Pichon Rivière. Psicóloga pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de psicologia em disciplinas ligadas à educação e ao desenvolvimento há mais de 20 anos (UCB e IESB). Foi membro da Comissão de Psicologia na Educação do Conselho Regional de Psicologia (PSINAED/CRP 01). Colaboradora do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), com trabalhos na Secretaria de Educação do Distrito Federal, Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (Medidas de Socioeducação) e Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes). Pesquisadora nas áreas de desenvolvimento humano, psicologia escolar, socioeducação, formação profissional e direitos da criança e do adolescente.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2053622106706837>

E-mail para contato: [gleicipsi@gmail.com](mailto:gleicipsi@gmail.com)

A Editora UnB é filiada à



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

# **PESQUISA-INTERVENÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

## Mútua construção

O livro “Pesquisa-intervenção e extensão universitária: mútua construção” compartilha três pesquisas-intervenção cujos temas vinculam-se a processos de vulnerabilidades sociais e ao mundo das metodologias participativas, retratadas em dois cursos e um projeto de extensão. A indissociabilidade da extensão e da pesquisa é um elemento central desses trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), da Universidade de Brasília (UnB), desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis). A visão de extensão e de pesquisa se complementam e apontam para aspectos importantes: não neutralidade científica, relações dialógicas e horizontais, participação social, produção do conhecimento que visa a transformação social, trabalho conjunto entre a Pós-graduação e a Graduação e relevância da integração da extensão nos Programas de Pós-Graduação.

Ressalta-se a integração inédita de temáticas atuais do Ensino Superior: a curricularização da Extensão na formação de graduação e a inserção social das pesquisas, tema da avaliação quadrienal da pós-graduação pela CAPES.

Por fim, destaca-se ter sido escrito por cinco mulheres pesquisadoras da Psicologia, cujos caminhos, acadêmico e pessoal, se cruzam em projetos de pesquisas e extensão que apontem respostas a problemas relevantes da educação brasileira na atualidade.

**Verônica Morais Ximenes**

Profa. Titular do Departamento de Psicologia e  
Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da UFC

EDITORA



**UnB**

