Cadernos PROGRAD
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS
Pró-reitoria de Graduação | PUC Minas
Práticas Destaques v. 1 | 2026

Da universidade à pluriversidade: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como laboratório de aprendizagem e transformação social

From university to pluriversity: the inseparability of teaching, research and extension as a laboratory for learning and social transformation

Luciana Pereira Queiroz Pimenta*

Resumo:
O trabalho analisa a experiência pedagógica desenvolvida no Laboratório de Pesquisa e Extensão: Metodologia da Pesquisa Jurídica, com estudantes do primeiro período do curso de Direito da PUC Minas Contagem, no primeiro semestre de 2026. Partindo da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a prática tomou o direito à cidade e o Parque Cataguás como eixos de investigação. As atividades foram gestadas em sala de aula, sob mediação docente, e envolveram fundamentação teórica, reconhecimento territorial, construção coletiva de questionário, pesquisa de campo, análise de 203 respostas e elaboração de projetos. Os resultados evidenciam protagonismo discente, aprendizagem metodológica, interdisciplinaridade, articulação com os ODS e compreensão da extensão como espaço de produção compartilhada de conhecimento e de problemas para novas pesquisas.

Palavras-chave: direito à cidade; protagonismo discente; mediação pedagógica; ODS 11; interdisciplinariedade.

Abstract:
This study analyzes the pedagogical experience developed at the Research and Outreach Laboratory: Legal Research Methodology, with first-semester law students at PUC Minas Contagem during the first semester of 2026. Based on the inseparable link between teaching, research, and outreach, the program focused on the right to the city and Cataguás Park as its main areas of investigation. The activities were carried out in the classroom under faculty guidance and involved theoretical grounding, territorial recognition, the collective development of a questionnaire, field research, the analysis of 203 responses, and the development of projects. The results highlight student leadership, methodological learning, interdisciplinarity, alignment with the SDGs, and an understanding of community outreach as a space for the shared production of knowledge and the identification of research questions for future studies.

Keywords: right to the city; student leadership; pedagogical mediation; SDG 11; interdisciplinarity.

* Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); Professora no curso de Direito da PUC Minas; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Publicado em: 10/11/2026

1 INTRODUÇÃO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui princípio estruturante da universidade brasileira, encontrando seu principal fundamento normativo no artigo 207 da Constituição da República de 1988 (Brasil, [2026]). Mais do que determinar a coexistência dessas três dimensões, o princípio convoca a universidade a pensar os modos pelos quais elas se relacionam na produção do conhecimento e na formação acadêmica, profissional, cidadã e humana dos estudantes.

A presença simultânea de atividades de ensino, pesquisa e extensão em um currículo não significa, de plano, tal indissociabilidade. A efetivação do princípio pressupõe movimentos de reciprocidade pelos quais o ensino se deixa interpelar pela pesquisa e pela extensão, a pesquisa emerge sobretudo dos problemas reconhecidos na experiência social, e a extensão ultrapassa a aplicação ou transferência de conhecimentos previamente constituídos para assumir-se como espaço de interlocução, problematização e produção compartilhada de conhecimentos.

É sob essa perspectiva que se apresenta a experiência pedagógica desenvolvida no primeiro semestre de 2026 na unidade curricular Laboratório de Pesquisa e Extensão: Metodologia da Pesquisa Jurídica, ofertada aos estudantes do primeiro período do curso de Direito da PUC Minas Contagem, no contexto de implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso.

A experiência partiu de uma concepção fundamental: a extensão como espaço capaz de produzir questões e problemas para uma pesquisa inovadora, ou seja, capaz de produzir intervenções e transformações sociais. Consequentemente, não se tratava de ensinar inicialmente conteúdos de metodologia científica para, somente depois, aplicá-los a uma atividade extensionista. Tampouco se pretendia realizar uma prática extensionista desconectada da produção sistemática de conhecimento. Buscou-se construir um percurso no qual teoria, experiência, investigação, extensão e produção científica se constituíssem reciprocamente.

O direito à cidade foi escolhido como eixo teórico e problematizador, e o Parque Cataguás, localizado no município de Contagem, como território de investigação. A pergunta articuladora do percurso foi: como fortalecer a relação entre a população de Contagem e o Parque Cataguás, de modo a promover o direito à cidade, a sustentabilidade urbana e a cidadania?

As discussões sobre o direito à cidade foram desenvolvidas também em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente com os desafios relacionados à construção de cidades e comunidades inclusivas, sustentáveis e democraticamente apropriadas pelos cidadãos. O território passou, assim, a ser interrogado simultaneamente em suas dimensões jurídica, social, ambiental, urbana e cidadã.

A experiência foi integralmente gestada em sala de aula. Leituras, aulas dialogadas, seminários, atividades coletivas, formulação dos problemas, elaboração conjunta do questionário, preparação da entrada no campo, análise dos dados e construção dos projetos foram desenvolvidos sob a mediação pedagógica docente. O protagonismo dos estudantes, portanto, não significou ausência de orientação, mas construção progressiva de autonomia intelectual por meio de um percurso planejado, acompanhado e reflexivamente elaborado.

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar e analisar essa experiência como prática pedagógica transformadora, buscando demonstrar seu impacto na aprendizagem, a inovação de seu desenho metodológico, o protagonismo discente, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, sua interdisciplinaridade, o emprego pedagógico de tecnologias, o compromisso social e formativo e seu potencial de replicabilidade.

Mais do que relatar atividades realizadas durante um semestre, pretende-se compreender o próprio percurso da unidade curricular como objeto de reflexão. O trabalho assume, nesse sentido, a forma de memória analítica de uma experiência pedagógica documentada por diferentes fontes: plano de ensino, plano de trabalho, pesquisa empírica, projetos produzidos pelos estudantes, relatórios e autoavaliações discentes, avaliação global, registros institucionais da extensão e devolutiva docente.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A experiência foi realizada com estudantes ingressantes no curso de Direito da PUC Minas Contagem, no primeiro semestre de 2026, em sede de implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso. A unidade curricular apresentava, desde sua concepção, uma característica especialmente relevante: aproximar estudantes que iniciavam sua formação jurídica da pesquisa e da extensão universitária.

O Plano de Ensino foi concebido, também, como plano de aprendizagem, evidenciando que essa integração não foi atribuída retrospectivamente à experiência. Ela integrava sua concepção originária. A ementa previa a aproximação entre conhecimentos acadêmicos e saberes provenientes de outros setores da sociedade, articulando teoria e prática, enquanto as competências pretendidas envolviam autonomia intelectual, reflexão sobre realidades locais, transformação social e atenção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

O objetivo geral consistia em desenvolver, no e com o estudante, a capacidade de elaborar projetos de pesquisa jurídica articulados a um diagnóstico territorial e sociojurídico das necessidades da população do entorno da PUC Minas Contagem. Entre os objetivos específicos encontravam-se a compreensão dos elementos de um projeto de pesquisa, a realização de diagnóstico empírico, a coleta

e análise de dados e a formulação de temas e problemas de pesquisa e extensão capazes de responder às necessidades reconhecidas no território.

A escolha do Parque Cataguás permitiu conferir concretude à proposta. O Parque foi compreendido não simplesmente como local de realização de uma atividade externa, mas como equipamento público relacionado à convivência, ao lazer, à preservação ambiental e à concretização do direito à cidade. A investigação deveria permitir aos estudantes conhecer o território, dialogar com a comunidade e reconhecer problemas capazes de produzir novas perguntas para a pesquisa jurídica.

Essa escolha favoreceu ainda a aproximação interdisciplinar. Pensar o direito à cidade exigia discutir acesso aos equipamentos públicos, mobilidade, segurança, pertencimento, memória, meio ambiente, sustentabilidade, infraestrutura, desigualdade socioespacial e participação cidadã. Os problemas encontrados não se apresentavam compartimentados, segundo disciplinas acadêmicas, exigindo que o Direito dialogasse com diferentes dimensões da experiência urbana.

Nesse sentido, a articulação com os ODS não funcionou como elemento acessório. Especialmente a partir das questões associadas ao ODS 11, o território foi pensado sob a perspectiva dos desafios de construção de cidades e comunidades sustentáveis, inclusivas, acessíveis e capazes de favorecer a participação e a fruição dos espaços públicos. O próprio Plano de Ensino incorporava expressamente essa relação entre território, direito à cidade, sustentabilidade e ODS.

O Relatório de Prática Extensionista posteriormente encaminhado institucionalmente registra que a experiência foi desenvolvida ao longo do semestre, com 30 horas de carga horária externa, correspondentes a 36 horas-aula, e explicita que a unidade curricular procurou desenvolver-se a partir do "enlace da pesquisa e da extensão".

A prática, portanto, nasceu da tentativa de responder a um desafio pedagógico: como introduzir estudantes do primeiro período à pesquisa e à extensão sem transformar nenhuma delas em exercício meramente formal, abstrato ou periférico à formação jurídica?

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2026]) estabelece, em seu artigo 207, que as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A legislação educacional brasileira e as políticas nacionais voltadas à educação superior reforçam a relevância da extensão e de sua integração curricular, inserindo-a no próprio processo formativo.

Entretanto, pensar a indissociabilidade exige ultrapassar uma leitura simplesmente aditiva do chamado "tripé universitário". Não basta que ensino, pesquisa e extensão coexistam na instituição ou apareçam separadamente em um currículo. A indissociabilidade pressupõe relações constitutivas

entre essas dimensões.

Gonçalves (2015) chama atenção justamente para o risco de compreensão do tripé como três atividades paralelas e demonstra que a indissociabilidade implica um processo no qual as diferentes funções universitárias convergem para a formação e para a produção do conhecimento.

Moita e Andrade (2009), por sua vez, problematizam articulações apenas duais. Ensino e extensão sem pesquisa podem perder a dimensão da produção do conhecimento; ensino e pesquisa sem extensão podem afastar-se da dimensão ético-política e social; pesquisa e extensão sem ensino podem perder sua potência propriamente formativa. A indissociabilidade exige, portanto, uma relação em que nenhuma dessas dimensões seja simplesmente acrescentada às outras.

Essa perspectiva permite compreender a extensão de maneira diversa da concepção segundo a qual a universidade produziria previamente o conhecimento e, posteriormente, o levaria à sociedade. A experiência extensionista pode produzir perguntas, revelar contradições, colocar o conhecimento acadêmico diante de outros saberes e fazer emergir problemas que retornam à universidade como matéria de investigação.

É nesse movimento que se torna particularmente fecunda a noção de conhecimento pluriversitário. Em lugar de um conhecimento fechado sobre si mesmo e formulado exclusivamente a partir das questões internas à academia, trata-se de reconhecer a possibilidade de produção contextual e dialógica do conhecimento, atravessada por problemas e saberes provenientes de diferentes sujeitos e espaços sociais.

É nessa acepção que o título deste trabalho propõe pensar uma passagem da universidade à pluriversidade. O que se pretende não é um simples jogo terminológico. A pluriversidade designa aqui um movimento epistemológico e pedagógico: a abertura da universidade à pluralidade dos territórios, sujeitos, experiências, problemas e saberes que, historicamente, não participaram da produção científica e do conhecimento produzido na universidade.

Essa passagem tampouco ocorre em direção única. Não se trata apenas de a universidade sair de seus espaços e dirigir-se à comunidade. O território também entra na universidade e retorna sob a forma de narrativas, dados, problemas, inquietações e perguntas que desafiam conhecimentos anteriormente constituídos.

Na experiência analisada, esse movimento assumiu uma formulação bastante concreta e não linear, que engajou o projeto pedagógico do curso à sala de aula; estes, à mobilização e problematização teórica; estas, às experiências de contato com a sociedade e o reconhecimento do território que foram marcados pela escuta e produção de dados que, por sua vez, retornaram à sala de aula e exigiram interpretação, múltiplas interlocuções dialógicas e o reconhecimento de novos

problemas e demandas que levaram à elaboração de diferentes projetos de pesquisa e intervenção social.

Assim, embora a redação dos projetos tenha sido a última etapa do processo desenvolvido na unidade curricular, sua construção foi se constituindo em diálogo com a experiência extensionista e todas as mediações características de uma prática pedagógica marcada pela autonomia e pelo protagonismo dos envolvidos no processo de aprendizagem.

A perspectiva do direito à cidade ofereceu o eixo teórico substantivo para a leitura do território. A partir das discussões desenvolvidas com os estudantes, a cidade foi compreendida para além de sua dimensão física ou administrativa, como espaço de vida, fruição, pertencimento, participação, desigualdades, memória e exercício de direitos. O Parque Cataguás pôde, assim, ser interrogado como espaço público cuja existência formal não garante, por si mesma, sua apropriação democrática pelos cidadãos.

Essa abordagem também favoreceu a interlocução com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fazendo convergir questões jurídicas, sociais, ambientais e urbanas. Investigar o acesso ao Parque significava, simultaneamente, perguntar por mobilidade, informação, infraestrutura, segurança, sustentabilidade, preservação ambiental e desigualdades na possibilidade de usufruir os bens e espaços coletivos.

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA

A metodologia da unidade curricular foi organizada como percurso progressivo de aprendizagem. As atividades realizadas fora da universidade não constituíram ações isoladas. Todas foram previamente gestadas em sala de aula, sob mediação docente, por meio de textos teóricos, aulas dialogadas, seminários, atividades em grupo, debates e exercícios de formulação e análise de problemas.

A mediação pedagógica constituiu, portanto, elemento central da experiência. Buscou-se produzir autonomia sem confundi-la com abandono do estudante à própria iniciativa. Os estudantes foram progressivamente convocados a assumir decisões investigativas, construir instrumentos, realizar observações, dialogar com cidadãos, interpretar dados e definir seus próprios recortes de pesquisa.

O percurso foi estruturado em seis movimentos principais, posteriormente registrados também no Relatório de Prática Extensionista, encaminhado à Coordenação de Extensão do curso, ao término do semestre letivo.

4.1 Formulação da pergunta e construção teórica do problema

O trabalho iniciou-se em sala de aula com a discussão sobre direito à cidade, sustentabilidade urbana, extensão universitária e pesquisa empírica. A pergunta articuladora proposta foi: como fortalecer a relação entre a população de Contagem e o Parque Cataguás, de modo a promover o direito à cidade, a sustentabilidade urbana e a cidadania?

Nesse primeiro momento, textos teóricos abordados em seminários presenciais, desenvolvidos em sala de aula, permitiram aos estudantes compreender os conceitos que sustentariam a aproximação ao território. A discussão dos ODS integrou essa preparação, especialmente na problematização das condições necessárias à construção de cidades sustentáveis, inclusivas e democraticamente acessíveis.

4.2 Reconhecimento do território

Antes da elaboração e aplicação de qualquer instrumento, os estudantes foram convidados a observar o entorno da universidade e o território no qual o Parque se insere, identificando equipamentos públicos, fluxos urbanos e características socioambientais.

Tratava-se de aprender uma operação elementar da pesquisa empírica, mas decisiva para a formação jurídica: o olhar.

4.3 Construção coletiva do instrumento de pesquisa

O questionário utilizado na pesquisa empírica foi elaborado conjuntamente com os estudantes em sala de aula. Sua construção constituiu, em si mesma, atividade de aprendizagem metodológica.

Foi necessário discutir o que se desejava conhecer, quais perguntas seriam capazes de produzir informações relevantes, que relações existiam entre os objetivos da investigação e o instrumento utilizado e quais limites deveriam ser considerados.

Assim, os estudantes não foram apenas aplicadores de um questionário concebido fora do processo de aprendizagem. Ao contrário, participaram da construção do instrumento que mediaria o encontro com a comunidade.

4.4 Entrada no campo e diálogo com a comunidade

A experiência envolveu visita técnica e observação estruturada do Parque, considerando infraestrutura, acessibilidade, formas de utilização, convivência, preservação ambiental e apropriação do espaço público. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo com aplicação do questionário semiestruturado. O relatório institucional registra que o diálogo com a comunidade foi orientado pela valorização dos conhecimentos produzidos pelos próprios cidadãos.

Foram obtidas 203 respostas, com o questionário aplicado pelos estudantes a cidadãos de Contagem, constituindo um banco empírico capaz de subsidiar o diagnóstico.

4.5 Retorno à sala: sistematização e interpretação

O trabalho de campo não encerrou a experiência extensionista. Os dados retornaram à sala de aula e passaram a constituir matéria de reflexão.

Os estudantes organizaram e analisaram as informações, articulando-as aos referenciais discutidos anteriormente. O relatório institucional registra que foram desenvolvidas análises qualitativas e quantitativas e produzido diagnóstico territorial destinado a responder fundamentadamente à pergunta norteadora.

Esse retorno constitui uma das chaves da indissociabilidade: aquilo que a extensão permitiu encontrar tornou-se matéria da pesquisa e voltou ao ensino como problema a ser compreendido.

4.6 Do diagnóstico aos projetos de pesquisa

A etapa seguinte consistiu na transformação dos problemas reconhecidos em campo em projetos de pesquisa jurídica. Os estudantes trabalharam em grupos de quatro a cinco estudantes, em geral.

Cada grupo selecionou aspectos da experiência e dos dados que considerava merecedores de aprofundamento. Os estudantes passaram, então, a construir tema, problema, hipóteses, objetivos, justificativa, referencial teórico, metodologia, cronograma e referências.

O processo culminou na elaboração dos projetos, acompanhados pela docente, fazendo com que a pesquisa empírica inicial não fosse o ponto final da experiência, mas matéria geradora de novas investigações.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da experiência podem ser compreendidos em diferentes dimensões, documentadas por instrumentos distintos e complementares. O conjunto permite confrontar o que foi planejado, o que foi realizado, o que foi produzido e o que os estudantes afirmaram ter aprendido.

5.1 Aprender pesquisa pesquisando

Um primeiro resultado consiste na aprendizagem da própria arquitetura da pesquisa científica.

Estudantes ingressantes foram capazes, ao final do semestre, de formular problemas, construir objetivos, trabalhar com referenciais teóricos, compreender a função de instrumentos metodológicos, coletar e analisar dados e organizar projetos de pesquisa.

A amostra ilustrativa de três projetos permite visualizar particularmente bem esse resultado. Partindo de uma mesma experiência extensionista e do mesmo conjunto inicial de dados, os grupos produziram problemas diferentes.

Em *A natureza como espaço de direito*, os dados foram relacionados ao direito à cidade e à exclusão socioambiental, buscando confrontar a dimensão jurídica formal dos direitos com a experiência concreta da população.

Em *A relação entre a comunidade e o patrimônio ambiental*, os estudantes deslocaram o foco para pertencimento, participação, utilização do equipamento público e desigualdade socioespacial. A análise identificou inclusive uma tensão entre o reconhecimento abstrato do Parque como direito e sua apropriação concreta pelos cidadãos.

Já *Direito à cidade e acesso aos espaços públicos: a invisibilidade do Parque Cataguás* transformou o desconhecimento do equipamento público em problema de investigação e relacionou sua invisibilidade à sinalização, mobilidade, transporte público, divulgação e acesso democrático aos espaços da cidade.

O resultado pedagógico mais significativo, portanto, não foi simplesmente a produção de trabalhos sobre um mesmo objeto. Foi a capacidade de estudantes do primeiro período de converter uma experiência extensionista comum e um conjunto compartilhado de dados empíricos em diferentes problemas de investigação jurídica. Tudo isso, marcado pelo reconhecimento de objetivos de desenvolvimentos sustentáveis a serem enfrentados pela sociedade e pela universidade e da feição ética da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

5.2 Aprender extensão fazendo extensão

Outro resultado importante foi a compreensão da extensão como interlocução e construção compartilhada de conhecimento.

A comunidade não apareceu apenas como destinatária de uma atividade universitária. Os cidadãos foram sujeitos cujas experiências, percepções e saberes produziram informações relevantes para compreender o território.

Essa concepção aparece também nas narrativas dos próprios estudantes. Em um dos relatórios, o estudante reconhece que o conhecimento científico não deveria permanecer restrito à sala de aula e identifica o diálogo com a sociedade como parte de sua construção.

A experiência extensionista, portanto, não representou o momento em que um conhecimento acabado foi levado à comunidade. Ela produziu matéria para o conhecimento que ainda seria construído.

5.3 Aprender a pensar a cidade e o direito à cidade

Os dados empíricos permitiram aos estudantes perceber a distância possível entre existência formal de um equipamento público e sua apropriação efetiva.

Entre os 203 participantes da pesquisa, parcela significativa declarou desconhecer ou não frequentar o Parque. Entre aqueles que responderam sobre os motivos para não o frequentar, apareceram, com destaque, o desconhecimento de sua existência e a distância entre residência e equipamento. Também foram expressivos os percentuais de participantes que não sabiam avaliar aspectos concretos relacionados à segurança e ao uso do espaço.

Ao mesmo tempo, a maioria reconhecia o Parque como um direito de todos.

Esse contraste permitiu problematizar uma questão central: reconhecer abstratamente um espaço público como direito não equivale a poder conhecê-lo, alcançá-lo, frequentá-lo e apropriar-se dele como espaço de cidadania.

O direito à cidade deixou, assim, de constituir apenas conteúdo teórico. Passou a funcionar como categoria para interpretar mobilidade, acesso, pertencimento, sustentabilidade, desigualdade e fruição dos espaços coletivos.

Os relatórios discentes mostram esse deslocamento. Um estudante relata que sua compreensão do direito à cidade se ampliou para além da ideia de mero acesso, aproximando-se da possibilidade de participação na construção e transformação da própria cidade.

5.4 Protagonismo discente e mediação pedagógica

A experiência permite ainda qualificar a ideia de protagonismo discente, já que os estudantes participaram da construção do instrumento, entraram no campo, dialogaram com cidadãos, produziram e analisaram dados, escolheram recortes investigativos e elaboraram projetos. Entretanto, todas essas etapas foram gestadas, discutidas e acompanhadas em sala de aula.

Trata-se, portanto, de protagonismo discente pedagogicamente mediado, que pode ser atestado na amostra de relatórios que acompanham o presente trabalho.

Uma das estudantes descreve, em seu relatório, o momento em que percebeu estar deixando, ainda que inicialmente, a posição de aluna para assumir a de pesquisadora. Relata também ter compreendido que formular um problema não significava apenas escolher um tema, mas reconhecer uma questão relevante que merecesse investigação.

Outra estudante registra ter aprendido a operacionalizar o método científico na pesquisa jurídica, articulando investigação empírica e dimensão normativa, e afirma que o contato com moradores modificou sua compreensão do Direito.

Esses relatos revelam uma aprendizagem que dificilmente poderia ser reduzida à assimilação de conceitos metodológicos: houve deslocamento do lugar ocupado pelo estudante diante do conhecimento.

5.5 Teoria, prática e avaliação da aprendizagem

A Avaliação Global constitui uma evidência complementar particularmente relevante porque permite afastar uma possível interpretação de que a aprendizagem experiencial teria substituído a formação teórica.

Seu objetivo declarado foi verificar a compreensão dos conceitos e abordagens construídos ao longo do semestre, as competências de leitura, interpretação e análise crítica e a compreensão da pesquisa científica como processo de produção do conhecimento.

As questões retomaram textos trabalhados sobre pesquisa científica, elaboração de projetos, uso do questionário e comunicação acadêmica, exigindo compreensão das relações entre tema, problema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia. A avaliação explicitava, inclusive, a ideia do projeto como unidade metodológica, cujos elementos precisam constituir percurso coerente orientado pelo problema de pesquisa.

Veja-se, por exemplo a última questão. Ao apresentar aos estudantes um novo objeto,

relacionado ao perfilamento racial e às abordagens policiais, solicitava-se que reconhecessem a alternativa capaz de manter coerência entre problema, objetivo, referencial e metodologia.

A avaliação, portanto, buscou verificar a construção e transferência da aprendizagem. O estudante não deveria apenas reproduzir aquilo que havia feito no Parque Cataguás, mas demonstrar que compreendia a lógica da pesquisa suficientemente para reconhecê-la diante de outro problema jurídico.

A sequência pedagógica pode ser assim sintetizada: a fundamentação teórica orientou a experiência, que definiu critérios e objetivos para a investigação, atuou sobre a interpretação, a produção e análise dos dados e a sistematização avaliativa.

Aprender, fazendo, não significou fazer sem teoria.

5.6 Pluridisciplinaridade, ODS e compromisso social

Trabalhar com o direito à cidade colocou os estudantes diante de problemas que ultrapassavam fronteiras disciplinares. Mobilidade, meio ambiente, acesso aos espaços públicos, sustentabilidade, desigualdade socioespacial, segurança, memória, patrimônio, participação e cidadania apareceram inter-relacionados, concretizando a definição das universidades, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (Brasil, 1996), como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

A pluridisciplaridade necessária à pluriversidade também se fez dialogar com o propósito de transformação do mundo, que inspirou e marcou a redação da Agenda 2030 com 17 objetivos e 169 metas “integrados e indivisíveis e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental”. Nesse sentido, a cidade foi interrogada não somente como espaço e território, mas também como direito (Lefebvre, 2011), analisando-se as condições concretas necessárias à construção de espaços urbanos inclusivos e sustentáveis.

O relatório institucional sintetiza os resultados alcançados ao afirmar que os estudantes compreenderam o território como categoria jurídica, social e ambiental, produziram diagnósticos empíricos, reconheceram a extensão como construção compartilhada do conhecimento, dialogaram criticamente com a comunidade, transformaram problemas observados em objetos de investigação e compreenderam a contribuição do Direito para cidades mais inclusivas, sustentáveis e democráticas.

5.7 Tecnologias como mediação do percurso

O uso pedagógico de tecnologias esteve integrado às diferentes fases da experiência. Formulários eletrônicos apoiaram a coleta; recursos digitais favoreceram organização e análise; bibliotecas e bases digitais auxiliaram a pesquisa; o Canvas funcionou como ambiente de acompanhamento, comunicação e disponibilização das atividades; e o APC permitiu o registro institucional das experiências extensionistas e das autoavaliações.

As tecnologias, nesse sentido, não substituíram o encontro. Ao contrário, serviram para preparar, registrar, sistematizar e prolongar pedagogicamente uma experiência essencialmente relacional.

5.8 Avaliação como reflexão e devolutiva

Os estudantes produziram relatórios individuais nos quais foram chamados a refletir sobre participação, dificuldades, aprendizagem, relação com a comunidade e contribuição da pesquisa e da extensão para sua formação.

O processo foi encerrado, ainda, com uma carta dirigida coletivamente aos estudantes e publicada no Quadro de Avisos da disciplina no Canvas.

Nela, a sala de aula é descrita como um "laboratório vivo de construção e transformação de saberes", constituído por trocas, dúvidas, críticas e experiências compartilhadas. A carta reconhece o percurso realizado, desde pensar a cidade como direito e investigar relações de fruição e pertencimento até ler, debater, elaborar projetos e realizar autoavaliação.

A devolutiva não substitui os instrumentos formais de avaliação. Acrescenta-lhes uma dimensão dialógica e afetiva: a avaliação também pode constituir oportunidade para reconhecer, nomear e devolver aos estudantes o percurso formativo realizado e um sentimento positivo em torno das alegrias e afetos vividos e construídos com o processo.

5.9 Limitações e potencial de replicabilidade

A reflexão crítica sobre a experiência exige reconhecer também seus limites.

A principal dificuldade identificada foi a reduzida carga horária destinada aos encontros presenciais. O próprio relatório institucional registra essa limitação, embora assinale que foi possível

desenvolver seminários teóricos sobre direito à cidade, pesquisa empírica e elaboração de projetos, além da avaliação teórica e do acompanhamento dos trabalhos. Alguns relatos discentes igualmente apontaram a necessidade de maior tempo para acompanhamento e amadurecimento dos projetos.

Essa limitação constitui um dado relevante para o debate em outras oportunidades de se discutir o projeto pedagógico do curso, abrindo espaço para o reconhecimento da importância atribuída pelos estudantes ao tempo envolvido com as experiências estabelecidas na unidade curricular.

Ainda assim, o desenho da prática apresenta elevado potencial de replicabilidade. O elemento replicável que aqui se quer destacar não envolve a especificidade do tema trabalhado (direito à cidade), tampouco o equipamento público analisado (o Parque Cataguás), mas a arquitetura pedagógica transformadora:

problematização teórica → aproximação territorial → construção coletiva de instrumentos → experiência extensionista → produção empírica → retorno reflexivo à sala de aula → identificação de problemas → produção de projetos de pesquisa → campo para possíveis transformações sociais.

Essa estrutura pode ser adaptada a outros cursos, territórios, comunidades e problemas, preservando-se o princípio fundamental de que a extensão não constitui aplicação terminal do conhecimento, mas espaço capaz de participar de sua própria produção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no Laboratório de Pesquisa e Extensão permite compreender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não como fórmula institucional abstrata, mas como possibilidade concreta de organização do trabalho pedagógico.

A prática não consistiu em acrescentar uma atividade extensionista a uma unidade curricular de metodologia da pesquisa. Tampouco consistiu em levar estudantes ao território para aplicar conhecimentos anteriormente concluídos.

O percurso foi construído de maneira circular.

A sala de aula preparou o encontro com o território. A teoria ofereceu categorias para formular perguntas. A extensão colocou estudantes e conhecimento universitário em contato com sujeitos, experiências e problemas concretos. A pesquisa empírica produziu dados. Os dados retornaram à sala e exigiram interpretação. A interpretação revelou problemas. E os problemas transformaram-se em novos projetos de pesquisa.

Nesse movimento, a extensão produziu pesquisa; a pesquisa reorganizou a experiência extensionista; e ambas retornaram ao ensino, transformando a aprendizagem.

Os projetos elaborados pelos estudantes demonstram essa transformação de maneira particularmente significativa. Diante de uma mesma experiência e de um mesmo conjunto inicial de dados, estudantes ingressantes conseguiram produzir diferentes recortes e problemas de investigação. Os relatórios individuais acrescentam outra evidência: eles próprios reconhecem mudanças em sua compreensão da pesquisa, do Direito, da cidade, da comunidade e de seu lugar no processo de produção do conhecimento.

A avaliação global, por sua vez, demonstra que a dimensão experiencial não dispensou a teoria. Ao contrário, exigiu sua compreensão e mobilização, verificando se os estudantes eram capazes de reconhecer a coerência metodológica da pesquisa inclusive diante de problemas distintos daqueles investigados durante o semestre.

O impacto pedagógico da experiência reside, portanto, menos na conclusão de um produto e mais na construção de um modo de atuar.

Estudantes do primeiro período aprenderam que pesquisar não significa apenas reunir informações. Aprenderam que um problema não é simplesmente um tema. Aprenderam que o território pode ser lido, que os cidadãos produzem saberes, que dados precisam ser interpretados, que o Direito pode ser interrogado a partir da realidade e que uma experiência extensionista pode produzir perguntas que retornam à universidade e exigem novas investigações.

É nesse sentido que se propõe um caminho da universidade à pluriversidade, ou seja, como forma de radicalizar a abertura da universidade para o mundo da vida. Dito de outro modo, permitindo que o território a adentre; que outros sujeitos participem da formulação de suas perguntas; que os saberes acadêmicos sejam confrontados com experiências concretas; que o ensino se transforme pela pesquisa; que a pesquisa seja provocada pela extensão; e que a extensão seja reconhecida como espaço de interlocução e produção de conhecimento.

A experiência realizada também permite afirmar que protagonismo discente e mediação docente não constituem termos opostos. O protagonismo foi possível justamente porque houve preparação, diálogo, acompanhamento, orientação, devolutiva e espaço para que a autonomia fosse progressivamente construída.

Talvez esteja aí uma das dimensões mais transformadoras da experiência: estudantes que haviam acabado de ingressar no curso de Direito puderam experimentar, desde o primeiro período, não apenas o contato com conhecimentos já produzidos, mas a possibilidade de participar de sua produção.

A carta que encerrou o semestre desejava preservar nos estudantes algo próprio dos começos: curiosidade, descoberta, invenção, aprendizagem e transformação. O Laboratório foi, nesse sentido, um laboratório de começos. E, se a universidade pretende formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo e participar de sua transformação, talvez um dos resultados mais importantes de uma prática pedagógica não seja oferecer respostas acabadas, mas ensinar, desde o começo, a produzir perguntas que mereçam ser pesquisadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

GONÇALVES, Nadia Gaio. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229. Acesso em: 07 ago. 2026.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 41, 2009. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD689HxfJhy5bgykz6qr/?lang=pt. Acesso em: 07 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: ONU Brasil, 2015. Disponível em: https://sdgs-un-org.translate.goog/2030agenda?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc Acesso em: 07 ago. 2026.

APÊNDICE - A

- Plano de Ensino da unidade curricular Laboratório de Pesquisa e Extensão: Metodologia da Pesquisa Jurídica.
- Plano de Trabalho da Carga Horária Externa.
- Relatório de Prática Extensionista encaminhado à Coordenação de Extensão. O documento registra institucionalmente objetivos, metodologia, atividades, resultados e avaliação da experiência e relaciona os documentos comprobatórios então apresentados.
- Resultado da pesquisa empírica realizada com a comunidade, contendo as perguntas formuladas em conjunto, pelos estudantes.

- Modelo de Relatório Final das Atividades de Pesquisa e Extensão solicitado aos estudantes.
- Orientações para registro e postagem das atividades e relatórios no APC.
- Amostra de relatórios individuais e autoavaliações produzidos pelos estudantes e postados no APC.
- Amostra de três projetos de pesquisa elaborados pelos estudantes: *A natureza como espaço de direito*; *A relação entre a comunidade e o patrimônio ambiental*; e *Direito à cidade e acesso aos espaços públicos: a invisibilidade do Parque Cataguás*.
- Avaliação Global da unidade curricular. A avaliação registra expressamente a intenção de aferir a compreensão da pesquisa como processo de produção do conhecimento e a articulação entre os elementos constitutivos de um projeto.
- Registros das atividades desenvolvidas no ambiente Canvas.
- Diário de acompanhamento da unidade curricular.
- Carta aos estudantes do 1º período do curso de Direito da PUC Minas Contagem, publicada no Quadro de Avisos do Canvas ao encerramento do semestre, em 24 de junho de 2026, de autoria da professora-mediadora do processo de ensino e aprendizagem.