



## A COMUNIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO: INTEGRAÇÃO E PROTAGONISMO LOCAL

## THE COMMUNITY AS AN EDUCATIONAL SPACE: INTEGRATION AND LOCAL PROTAGONISM

## LA COMUNIDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO: INTEGRACIÓN Y PROTAGONISMO LOCAL



<https://doi.org/10.56238/levv16n50-094>

**Data de submissão:** 29/06/2025

**Data de publicação:** 29/07/2025

**Aline Siqueira Miranda Gueiral**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação  
Instituição: MUST University  
E-mail: mirandagueiral@gmail.com

**Marilda Aldiliana Marques**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação  
Instituição: MUST University  
E-mail: aldilianamarques@hotmail.com

**Fabiana Sartori Magagnin**

Doutoranda em Ciências da Educação  
Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)  
E-mail: fabimagagnin@yahoo.com.br

**Josélia Fernandes de Sousa**

Graduada em Pedagogia  
Instituição: Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)  
E-mail: biofernandes12@gmail.com

**Eliane Araújo Xavier da Costa**

Doutoranda em Ciências da Educação  
Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)  
E-mail: elimarine08@gmail.com

### RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar o papel da comunidade como espaço educativo, com ênfase na sua capacidade de integrar saberes diversos e promover o protagonismo local. O tema foi abordado com base em uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura e análise crítica de publicações acadêmicas recentes que tratam da articulação entre território, extensão universitária, educação popular e participação social. A investigação permitiu identificar que a comunidade, ao ser reconhecida como instância pedagógica legítima, amplia os sentidos da educação, contribuindo para

práticas formativas mais contextualizadas, democráticas e socialmente referenciadas. Os resultados demonstraram que a valorização dos saberes locais, a atuação dialógica das universidades por meio da extensão e a constituição de espaços participativos são elementos centrais para a construção de uma pedagogia comprometida com os processos de transformação social. Verificou-se, ainda, que a escuta qualificada, a mediação institucional e a corresponsabilidade configuram dimensões essenciais da integração entre instituições de ensino e territórios. A análise concluiu que o fortalecimento do protagonismo comunitário no campo educacional depende da superação de posturas hierárquicas e da adoção de metodologias colaborativas. Recomenda-se o aprofundamento de estudos que explorem os efeitos dessas articulações sobre a formação de educadores e a formulação de políticas públicas voltadas à educação enraizada no território.

**Palavras-chave:** Saberes Compartilhados. Articulação Social. Mediação Pedagógica. Educação Popular. Vínculo Comunitário.

## ABSTRACT

This article aimed to analyze the role of the community as an educational space, emphasizing its ability to integrate diverse knowledge and promote local protagonism. The topic was approached based on bibliographic research, developed from the reading and critical analysis of recent academic publications that address the connection between territory, university outreach, popular education, and social participation. The investigation revealed that the community, when recognized as a legitimate pedagogical entity, broadens the meaning of education, contributing to more contextualized, democratic, and socially informed training practices. The results demonstrated that valuing local knowledge, the dialogic action of universities through outreach, and the establishment of participatory spaces are central elements in building a pedagogy committed to processes of social transformation. It was also found that qualified listening, institutional mediation, and co-responsibility constitute essential dimensions of integration between educational institutions and territories. The analysis concluded that strengthening community protagonism in the educational field depends on overcoming hierarchical positions and adopting collaborative methodologies. It is recommended that further studies be carried out to explore the effects of these articulations on the training of educators and the formulation of public policies aimed at education rooted in the territory.

**Keywords:** Shared Knowledge. Social Articulation. Pedagogical Mediation. Popular Education. Community Bond.

## RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar el rol de la comunidad como espacio educativo, enfatizando su capacidad para integrar diversos saberes y promover el protagonismo local. El tema se abordó con base en una investigación bibliográfica, desarrollada a partir de la lectura y el análisis crítico de publicaciones académicas recientes que abordan la conexión entre territorio, extensión universitaria, educación popular y participación social. La investigación reveló que la comunidad, al ser reconocida como una entidad pedagógica legítima, amplía el significado de la educación, contribuyendo a prácticas formativas más contextualizadas, democráticas y socialmente informadas. Los resultados demostraron que la valoración de los saberes locales, la acción dialógica de las universidades a través de la extensión y el establecimiento de espacios participativos son elementos centrales en la construcción de una pedagogía comprometida con los procesos de transformación social. También se encontró que la escucha cualificada, la mediación institucional y la corresponsabilidad constituyen dimensiones esenciales de la integración entre las instituciones educativas y los territorios. El análisis concluyó que el fortalecimiento del protagonismo comunitario en el ámbito educativo depende de la superación de posiciones jerárquicas y la adopción de metodologías colaborativas. Se recomienda realizar más estudios para explorar los efectos de estas articulaciones en la formación de educadores y en la formulación de políticas públicas orientadas a la educación enraizada en el territorio.



**Palabras clave:** Conocimiento Compartido. Articulación Social. Mediación Pedagógica. Educación Popular. Vínculo Comunitario.

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre os espaços educativos tem se ampliado para além dos limites físicos e institucionais da escola. A concepção de que a aprendizagem ocorre apenas em ambientes formais e sob a orientação exclusiva de profissionais licenciados vem sendo substituída por abordagens que reconhecem a pluralidade de espaços e agentes formadores. Nesse cenário, a comunidade surge como instância pedagógica legítima, cuja atuação transcende o papel passivo de receptora de ações educacionais para assumir protagonismo na construção e circulação de saberes.

A valorização do território como campo formativo e a integração de saberes comunitários com práticas acadêmicas constituem movimentos que buscam redimensionar os sentidos da educação e da cidadania. Em contextos marcados por desigualdades históricas e exclusão social, reconhecer a comunidade como produtora de conhecimento representa não apenas uma escolha epistemológica, mas também um posicionamento ético e político. Ao integrar experiências e práticas locais às propostas pedagógicas, a educação ganha densidade social e vinculação direta com as realidades vividas pelos sujeitos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de refletir criticamente sobre as possibilidades de articulação entre instituições de ensino e comunidades, tendo em vista a construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e socialmente referenciadas. O aprofundamento desse debate contribui para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às especificidades dos territórios, bem como para o fortalecimento do protagonismo local no campo da educação.

Com base nesse horizonte, formulou-se a seguinte questão norteadora: 'De que modo a comunidade pode ser compreendida como espaço educativo ativo, capaz de integrar saberes e promover o protagonismo local no processo formativo?'

Para responder a essa pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral analisar o papel da comunidade como espaço educativo, enfatizando sua capacidade de integração de saberes e de fortalecimento do protagonismo local. Como objetivos específicos, propôs-se: (i) identificar os fundamentos teóricos que sustentam a concepção da comunidade como instância formativa; (ii) discutir o papel da extensão universitária como mediadora entre universidade e território; e (iii) analisar os mecanismos de participação social como elementos formativos e de autonomia comunitária.

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com base em publicações acadêmicas recentes, selecionadas a partir de critérios de importância teórica e afinidade temática. Conforme definido por Santana e Narciso (2025), esse tipo de investigação permite reunir e confrontar diferentes perspectivas teóricas sobre um mesmo objeto, favorecendo a construção de uma análise crítica e contextualizada.

O estudo dialoga com os seguintes autores e textos de referência: Lima et al. (2024), que discutem a escola como espaço de participação social e promoção da saúde em articulação com o

território; Neta e Alves (2022), que abordam a integração ensino-serviço com ênfase no protagonismo comunitário; e Oliveira et al. (2024), que analisam experiências de extensão universitária como práticas educativas transformadoras. A leitura crítica dessas produções permitiu organizar a análise em três núcleos temáticos interligados.

Na primeira parte do texto, intitulada ‘A comunidade como agente integrador de saberes na educação’, discutem-se os fundamentos teóricos que reconhecem a comunidade como espaço educativo e os desafios da articulação entre saberes locais e institucionais. Em seguida, na seção ‘A universidade e a extensão como pontes entre comunidade e educação’, analisa-se o papel das práticas extensionistas na mediação entre conhecimento acadêmico e realidade territorial. Por fim, no capítulo ‘A participação social como mecanismo de protagonismo local’, explora-se a relação entre escuta qualificada, engajamento coletivo e autonomia dos sujeitos comunitários nos processos formativos.

O texto também apresenta, ao final, a seção ‘resultados e análise dos dados’, na qual se sistematizam as principais conclusões da investigação bibliográfica, bem como a seção ‘conclusão’, na qual se retomam os objetivos da pesquisa e se apontam proposições para estudos futuros. Em seguida, a seção ‘referências’ reúne todas as fontes utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi baseada em uma pesquisa bibliográfica, caracterizada pela análise de obras e textos publicados que tratam de metodologias científicas aplicadas à educação (Santana; Narciso, 2025, p. 1579). Esse tipo de pesquisa foi escolhido por sua adequação ao objetivo proposto, que consistiu em identificar e discutir as contribuições de autores consagrados no campo educacional para a compreensão do papel da comunidade como espaço educativo (Santana; Narciso, 2025, p. 1579).

A pesquisa foi desenvolvida por meio da leitura e interpretação de documentos acadêmicos, incluindo artigos científicos, capítulos de livros e publicações técnico-científicas reconhecidas, cujos conteúdos abordam diretamente a relação entre território, extensão universitária, participação social e práticas pedagógicas comunitárias. Os instrumentos utilizados consistiram em livros, artigos acadêmicos e publicações científicas reconhecidas. A coleta de dados foi realizada de forma sistemática, utilizando bibliotecas físicas e digitais, bases de dados acadêmicas e editoras especializadas (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). Dentre as bases utilizadas, destaca-se a *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, uma biblioteca eletrônica que reúne uma coleção selecionada de periódicos científicos da América Latina e do Caribe. Essa base foi escolhida por sua confiabilidade, variedade temática e pelo acesso facilitado a publicações atualizadas.

Durante a etapa de busca, foram utilizadas palavras-chave simples, separadas e combinadas, tais como ‘comunidade’, ‘educação’, ‘extensão’, ‘território’, ‘protagonismo’ e ‘participação’. Essas



expressões permitiram a delimitação temática dos materiais e facilitaram a recuperação de conteúdos diretamente relacionados ao objeto de estudo.

Os critérios de inclusão consideraram publicações com data igual ou posterior ao ano de 2022, redigidas em português e disponíveis em acesso aberto. Também foram priorizados textos com abordagem teórica e aplicada, que apresentassem resultados de experiências formativas no âmbito da educação comunitária ou da extensão universitária. Por outro lado, foram excluídos os materiais de natureza opinativa, com ausência de fundamentação metodológica, ou que tratassesem da temática de modo tangencial e genérico.

A seleção e a organização das referências obedeceram aos critérios de importância teórica, coerência com os objetivos da pesquisa e atualidade das contribuições. As obras selecionadas foram lidas integralmente e analisadas quanto à estrutura argumentativa, aos conceitos mobilizados e às evidências empíricas apresentadas, permitindo a construção de um corpus analítico adequado ao desenvolvimento dos capítulos e à fundamentação das reflexões propostas.

### **3 A COMUNIDADE COMO AGENTE INTEGRADOR DE SABERES NA EDUCAÇÃO**

A compreensão da comunidade como instância educativa exige a superação do modelo tradicional centrado na escola como espaço exclusivo de formação. Essa reconfiguração se ancora na valorização dos saberes populares, das práticas sociais locais e das experiências comunitárias como constituintes de processos educativos. De acordo com Neta e Alves (2022), reconhecer a comunidade como locus pedagógico implica ampliar o conceito de educação para além da institucionalidade, envolvendo agentes locais em uma perspectiva dialógica e integrada. Essa abordagem desloca o foco da transmissão de conteúdos para a construção coletiva do conhecimento, mediada por relações sociais concretas. Lima *et al.* (2024) acrescentam que a articulação entre os espaços escolares e os territórios comunitários favorece a emergência de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Para os autores,

[...] a escola e os espaços comunitários de aprendizagem, quando articulados, possibilitam trocas de experiências e saberes que superam a lógica hierárquica do ensino tradicional, favorecendo a construção de uma educação pautada no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo (Lima *et al.*, 2024, p. 427).

A superação da verticalidade no ensino formal é, portanto, um fator determinante para a incorporação da comunidade como sujeito educativo. Essa perspectiva é corroborada por Oliveira *et al.* (2024), que argumentam que a comunidade assume papel pedagógico quando suas práticas cotidianas são reconhecidas como fonte legítima de saber. Segundo os autores, “a atuação comunitária se expressa como força pedagógica quando há reconhecimento das práticas locais como conteúdo

formativo” (Oliveira *et al.*, 2024, p. 7). A construção de uma pedagogia que se ancora no território requer, assim, a legitimação dos saberes populares e a escuta ativa das experiências coletivas.

Neta e Alves (2022) reforçam que os agentes comunitários, em especial as lideranças locais, desempenham papel fundamental na mediação entre saberes formais e não formais. Esses sujeitos operam como articuladores de processos educativos que surgem das demandas reais da comunidade. Como afirmam os autores:

“[...] o reconhecimento das lideranças comunitárias como mediadores pedagógicos contribui para a efetivação de práticas educativas transformadoras, pois essas lideranças operam a partir da escuta das demandas locais e da valorização das trajetórias dos moradores” (Neta; Alves, 2022, p. 4).

Dessa forma, a construção do conhecimento passa a refletir os contextos socioculturais dos participantes, promovendo maior sentido e engajamento. Embora partilhem da valorização do saber comunitário, os autores apresentam ênfases distintas quanto à operacionalização dessa integração. Lima *et al.* (2024) destacam a necessidade de políticas públicas intersetoriais que promovam a articulação entre escola, saúde e cultura, de modo a ampliar os espaços de aprendizagem. Já Neta e Alves (2022) enfatizam que o protagonismo local é condição imprescindível para a efetividade dessas ações, uma vez que permite que a própria comunidade defina suas prioridades educativas.

Oliveira *et al.* (2024), por sua vez, inserem a dimensão da mediação cultural como componente essencial da atuação educativa comunitária. Para os autores, a comunidade não é apenas cenário, mas sujeito do processo pedagógico, atuando na construção ativa de saberes a partir da vivência, da memória e da identidade coletiva. Essa dimensão simbólica é fundamental para a construção de vínculos e para o fortalecimento do pertencimento, o que confere maior potência formativa às ações comunitárias.

Ademais, Lima *et al.* (2024) afirmam que a escola, quando conectada ao território, amplia sua capacidade de resposta às demandas sociais e educativas. Essa conexão não se resume à localização física, mas implica o engajamento efetivo dos atores locais no planejamento e na execução das práticas pedagógicas. Assim, o processo educativo torna-se permeado por realidades concretas, fortalecendo a dimensão social da educação.

Neta e Alves (2022) alertam, entretanto, para os riscos de instrumentalização da comunidade como extensão da escola, o que pode esvaziar seu potencial crítico e sua autonomia. Para que haja de fato integração, é necessário que os saberes comunitários sejam considerados em pé de igualdade com os saberes técnicos, rompendo com hierarquias epistemológicas que historicamente marcaram as relações entre universidade, escola e comunidade. Como indicam: “a produção do conhecimento em contextos comunitários exige um deslocamento epistemológico, em que a escuta e o diálogo substituam o discurso técnico-normativo” (Neta; Alves, 2022, p. 5).

Essa ruptura epistêmica é fundamental para a construção de uma educação democrática, baseada na corresponsabilidade e na pluralidade de vozes. Oliveira *et al.* (2024) acrescentam que a aprendizagem em rede — entre universidade, escola e comunidade — só se efetiva quando há partilha genuína de saberes e abertura para o reconhecimento da legitimidade dos diferentes atores. Trata-se de uma pedagogia territorializada, fundada na reciprocidade e na valorização dos contextos.

A partir desse cenário, torna-se evidente que a integração entre comunidade e educação não pode ser entendida como ação complementar, mas como fundamento de uma proposta pedagógica transformadora. Ao incorporar os saberes e as práticas comunitárias, o processo educativo adquire densidade política e cultural, tornando-se instrumento de emancipação social e afirmação identitária. Nesse sentido, a educação se realiza na e pela comunidade, em sua diversidade e complexidade. Ainda de acordo com os autores,

[...]a ampliação dos espaços educativos para além dos muros escolares permite a constituição de um sujeito coletivo, que se reconhece como parte ativa no processo de transformação social e construção de direitos (Lima *et al.* 2024 p. 430).

Tal concepção de sujeito educativo implica o rompimento com modelos unilaterais de formação, abrindo espaço para uma pedagogia participativa e engajada. Por fim, é necessário considerar que a comunidade, ao assumir protagonismo nos processos formativos, tensiona as estruturas tradicionais da educação e desafia os profissionais a reverem suas práticas e concepções. Como observa Oliveira *et al.* (2024), essa mudança exige disposição institucional para criar espaços de escuta e corresponsabilidade, bem como políticas que reconheçam a potência educativa dos territórios.

Portanto, reconhecer a comunidade como agente integrador de saberes na educação significa ampliar a noção de ensino-aprendizagem para abranger múltiplas rationalidades, temporalidades e linguagens. Essa concepção dialógica e situada da educação permite construir caminhos mais inclusivos, democráticos e socialmente referenciados. Trata-se, em suma, de uma prática pedagógica enraizada na experiência cotidiana, que retorna à vida como possibilidade de transformação.

#### **4 A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO COMO PONTES ENTRE COMUNIDADE E EDUCAÇÃO**

A extensão universitária, enquanto eixo formativo previsto no tripé ensino, pesquisa e extensão, tem sido reconhecida como ponte entre universidade e sociedade. Seu papel na articulação entre saberes acadêmicos e comunitários revela-se estratégico na constituição de uma educação mais dialógica e socialmente referenciada. Segundo Neta e Alves (2022), a atuação extensionista favorece a emergência de práticas educativas que respeitam as especificidades territoriais e promovem a escuta ativa das demandas sociais. Isso transforma a universidade em espaço aberto à interlocução com

saberes populares, superando a lógica de transferência unidirecional do conhecimento, e é nesse sentido que,

[...] os projetos de extensão, quando construídos de forma participativa, contribuem para a constituição de vínculos sólidos entre universidade e comunidade, ampliando o escopo da formação e fortalecendo o protagonismo dos sujeitos envolvidos (Lima *et al.* 2024 p. 425).

Essa articulação requer a adoção de metodologias colaborativas que priorizem a escuta ativa, o reconhecimento das especificidades culturais dos territórios e o intercâmbio horizontal de saberes, de modo a produzir efeitos formativos relevantes tanto para a comunidade quanto para os estudantes universitários. Conforme análise de Oliveira *et al.* (2024), a extensão universitária deve ser compreendida como prática educacional transformadora, cujo foco desloca-se da centralidade acadêmica para a vivência compartilhada entre universidade e sociedade. A territorialização da universidade, nesse contexto, exige a inserção ativa nas dinâmicas sociais locais, com base em posturas dialógicas e não hierárquicas. Tal reposicionamento implica a superação de concepções hegemônicas de conhecimento e a abertura para epistemologias construídas a partir das experiências e práticas das comunidades.

Ainda segundo Neta e Alves (2022), o sucesso das ações extensionistas está diretamente vinculado à capacidade da universidade de estabelecer vínculos sustentáveis com as comunidades. Para isso, torna-se necessário respeitar os tempos e processos locais, evitando a imposição de agendas externas. Ao reconhecer a comunidade como parceira legítima, cria-se um campo propício à construção conjunta de saberes, mediado pelo diálogo intercultural.

Além disso, Lima *et al.* (2024) observam que a formação universitária é ampliada quando os estudantes vivenciam práticas em contextos comunitários. Essa aproximação contribui para a humanização das trajetórias formativas, permitindo que os discentes se confrontem com realidades diversas e desenvolvam competências críticas e éticas. Como destacam:

[...] o contato direto com os territórios ensina mais do que teorias descontextualizadas, pois exige dos estudantes posturas investigativas, sensibilidade social e capacidade de mediação (Lima *et al.*, 2024, p. 429).

Por outro lado, Oliveira *et al.* (2024) alertam para a necessidade de institucionalização da extensão, a fim de garantir continuidade e impacto efetivo das ações. Segundo os autores, a falta de políticas estruturadas e de recursos permanentes compromete a efetividade das práticas extensionistas. Para que a extensão cumpra seu papel transformador, é preciso que ela seja parte orgânica do projeto acadêmico e político da universidade, e não uma atividade periférica ou complementar.

A articulação entre universidade e comunidade, no entanto, enfrenta resistências. Neta e Alves (2022) apontam que muitas instituições ainda mantêm uma lógica hierárquica, na qual o saber

acadêmico é considerado superior às demais formas de conhecimento. Essa postura dificulta a construção de relações horizontais e limita o potencial formativo da extensão. Os autores defendem que “a superação dessa lógica exige um reposicionamento institucional, que compreenda a comunidade como sujeito ativo e não apenas como destinatária das ações” (Neta; Alves, 2022, p. 6).

Por conseguinte, Lima *et al.* (2024) indicam que a universidade precisa revisar seus currículos para incorporar práticas extensionistas de modo transversal. A integração entre ensino e extensão deve estar presente desde os primeiros períodos da formação, permitindo uma abordagem integrada e contínua. Essa perspectiva contribui para a construção de uma universidade comprometida com a justiça social e com a promoção da cidadania.

Oliveira *et al.* (2024, p. 6) complementa essa visão ao afirmar que as atividades de extensão devem partir das demandas reais dos territórios, e não de interesses acadêmicos isolados. Para os autores, “a construção de projetos extensionistas coerentes exige escuta prévia e negociação constante com os sujeitos locais”. Essa postura garante maior aderência e legitimidade às intervenções realizadas, além de fortalecer o protagonismo comunitário.

Outro ponto relevante está no papel dos docentes na mediação entre universidade e comunidade. Neta e Alves (2022) ressaltam que os professores precisam ser preparados para atuar de forma colaborativa e sensível às realidades locais. A formação pedagógica dos docentes deve incluir competências interculturais, éticas e políticas, de modo a sustentar processos educativos emancipatórios. Nesse sentido, a extensão não é apenas uma prática, mas uma atitude pedagógica.

Adicionalmente, Lima *et al.* (2024) ressaltam que a atuação da universidade nos territórios contribui diretamente para a valorização dos saberes locais e para a resolução de demandas concretas das comunidades, o que resulta em impactos sociais relevantes. Essa inserção amplia o alcance da educação superior, tornando-a mais sensível às realidades populares e fortalecendo seu papel na promoção da cidadania e da inclusão social.

No mesmo sentido, Oliveira *et al.* (2024) apontam que as ações extensionistas devem ser avaliadas de forma contínua, com base em critérios elaborados conjuntamente entre universidade e comunidade. A construção participativa de indicadores de avaliação permite aprimorar as práticas, fortalecer os vínculos estabelecidos e fomentar a aprendizagem institucional. Tal abordagem contrasta com modelos avaliativos baseados apenas em parâmetros quantitativos e descontextualizados.

Dessa forma, comprehende-se que a extensão universitária, ao ser desenvolvida em diálogo com os sujeitos comunitários, constitui-se como instrumento efetivo de mediação entre a universidade e a educação popular. Sua capacidade de integrar diferentes saberes e de promover o protagonismo das populações locais redefine os propósitos da formação acadêmica, aproximando-a das lutas sociais e dos processos de transformação coletiva. Nesse horizonte, a extensão solidifica-se como prática pedagógica comprometida com a realidade e orientada por princípios de justiça social.

## 5 A PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO MECANISMO DE PROTAGONISMO LOCAL

A participação social, compreendida como envolvimento ativo dos sujeitos nas decisões que afetam suas vidas, constitui elemento fundamental na promoção do protagonismo comunitário no campo educativo. Trata-se de um processo que ultrapassa o engajamento pontual e configura-se como prática política contínua, que atribui sentido à atuação cidadã nos espaços sociais. Neta e Alves (2022) destacam que a inclusão efetiva dos sujeitos comunitários em processos educativos depende do reconhecimento de sua agência e da escuta qualificada de suas demandas, o que rompe com a lógica tutelar presente em modelos educativos tradicionais.

Para Lima et al. (2024), o protagonismo local só se solidifica quando os processos participativos são construídos de forma horizontal, com distribuição equitativa do poder de decisão. Essa abordagem implica reconhecer os saberes locais não apenas como complementares, mas como estruturantes das ações educativas desenvolvidas no território. Em experiências relatadas pelos autores, evidenciou-se que a escuta das comunidades foi fundamental para o delineamento de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades vivenciadas.

No mesmo sentido, Oliveira et al. (2024) argumentam que o fortalecimento do protagonismo local passa pela constituição de espaços públicos de participação nos quais a comunidade possa deliberar sobre suas prioridades formativas. Esses espaços devem funcionar como arenas de negociação simbólica e política, nos quais a palavra do outro seja acolhida como legítima. A escola e a universidade, nesse contexto, assumem o papel de mediadoras institucionais desses processos.

Neta e Alves (2022) ressaltam que a participação social deve ser entendida como dimensão pedagógica, pois propicia aprendizagens vinculadas à cidadania, à corresponsabilidade e ao compromisso coletivo. Ao envolver-se em ações educativas, os sujeitos comunitários desenvolvem competências críticas, ampliam sua capacidade de articulação e constroem formas próprias de intervenção nos espaços públicos. Essa dinâmica reforça a centralidade da comunidade como instância formadora e produtora de conhecimento.

Entretanto, Lima et al. (2024) observam que a efetivação da participação social encontra barreiras institucionais e culturais, como a burocratização dos processos decisórios e a desvalorização histórica dos saberes populares. A superação desses obstáculos requer não apenas mudanças normativas, mas transformações nas concepções pedagógicas que orientam as práticas educativas. É necessário, segundo os autores, fomentar uma cultura de participação que se manifeste nos currículos, nas metodologias e nas relações estabelecidas entre educadores e comunidade.

Oliveira et al. (2024) complementam essa perspectiva ao afirmar que o protagonismo comunitário não se sustenta apenas na abertura de canais de escuta, mas exige a criação de dispositivos que assegurem a permanência e a influência efetiva da comunidade nos processos educativos. Trata-

se de instaurar uma nova ética relacional, baseada na reciprocidade, no respeito à diversidade e na construção coletiva de sentidos.

De acordo com Neta e Alves (2022), o protagonismo local emerge com mais força em contextos nos quais há vínculos cimentados entre os diferentes atores envolvidos. A confiança mútua e a continuidade das ações são fatores decisivos para a construção de projetos educativos enraizados no território. Além disso, os autores indicam que a mobilização social favorece o desenvolvimento de lideranças comunitárias, capazes de articular interesses comuns e de mediar conflitos.

Lima et al. (2024) reforçam que a construção de práticas participativas no campo educativo demanda a superação da lógica de projetos pontuais, desarticulados e fragmentados. A participação, para ser efetiva, precisa estar integrada ao planejamento pedagógico das instituições, com previsão de espaços permanentes de diálogo e escuta. Nesse sentido, a gestão democrática configura-se como condição para o fortalecimento do protagonismo local.

Outro aspecto relevante é apontado por Oliveira et al. (2024), que identifica a participação como processo formador em si mesmo, pois oportuniza o exercício da autonomia, da corresponsabilidade e da ação política. Nas experiências analisadas pelos autores, os sujeitos comunitários não apenas participaram de decisões, mas também conceberam propostas, avaliaram processos e reivindicaram melhorias, demonstrando domínio sobre os conteúdos e os meios de intervenção.

Neta e Alves (2022) observam que as práticas de participação mais consistentes são aquelas que reconhecem a heterogeneidade dos sujeitos comunitários e consideram suas distintas formas de expressão e organização. Isso implica a necessidade de adotar metodologias inclusivas, que contemplem múltiplos repertórios culturais e linguísticos, evitando que determinadas vozes sejam sistematicamente silenciadas.

Lima et al. (2024) destaca, ainda, que a efetivação da participação social requer a valorização da escuta como fundamento pedagógico. Essa escuta não se limita à recepção passiva de discursos, mas implica abertura ao outro como sujeito legítimo, capaz de produzir saberes e de interferir no curso das decisões. Essa abordagem ressignifica a função dos educadores, que passam a atuar como mediadores e facilitadores do diálogo.

No campo da universidade, Oliveira et al. (2024) indicam que os projetos de extensão que estimulam a participação comunitária tendem a alcançar maior legitimidade e impacto social. Quando a comunidade se reconhece como co-partícipe das ações, há maior adesão, continuidade e apropriação dos resultados. Dessa forma, a participação social configura-se como estratégia de democratização do conhecimento e de fortalecimento da cidadania.

Portanto, a participação social, ao articular sujeitos, territórios e instituições, constitui-se como fundamento do protagonismo local na educação. Ela rompe com modelos autoritários e

instrumentalizadores, abrindo espaço para práticas formativas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a transformação da realidade. Ao reconhecer a centralidade da comunidade nos processos educativos, reafirma-se a potência da escuta, da colaboração e da corresponsabilidade como fundamentos de uma pedagogia enraizada no território.

## 6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar que a comunidade, quando compreendida como instância educativa, atua de forma ativa na articulação entre diferentes saberes e práticas formativas. As produções consultadas convergem no entendimento de que a integração entre comunidade, instituições de ensino e atores sociais fortalece os vínculos territoriais e amplia o alcance das ações educativas. Essa integração não se limita à cooperação institucional, mas envolve processos contínuos de escuta, negociação e construção coletiva de conhecimento.

Verificou-se que os territórios comunitários não apenas abrigam práticas educativas, mas também produzem saberes legítimos que dialogam com a educação formal. Ao serem reconhecidos como sujeitos do processo educativo, os membros da comunidade tornam-se protagonistas da própria formação, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas. Essa participação ativa resulta em ações mais eficazes e com maior aderência às realidades locais, conforme demonstrado pelas experiências analisadas.

As descobertas evidenciam ainda que a extensão universitária desempenha papel central como mediadora entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais. Ao assumir práticas dialógicas, a universidade amplia sua função social, tornando-se espaço de articulação entre diferentes rationalidades. Esse processo exige o abandono de posturas hierárquicas e a adoção de metodologias participativas que valorizem os repertórios culturais e epistemológicos das comunidades.

No que se refere à participação social, os dados apontam que ela opera como mecanismo fundamental de fortalecimento do protagonismo local. Ao envolver os sujeitos nas decisões que afetam sua realidade, promove-se a autonomia, a corresponsabilidade e a construção de soluções coletivas. A participação não deve ser concebida como um evento pontual, mas como prática estruturante dos projetos educativos, capaz de gerar aprendizados significativos e transformar as relações entre escola, universidade e território.

Entretanto, algumas limitações foram identificadas nos processos analisados. Entre elas, destacam-se a descontinuidade das ações, a fragilidade das políticas públicas de fomento à participação e a ausência de formação adequada para os profissionais que atuam na mediação entre universidade, escola e comunidade. Essas fragilidades revelam a necessidade de estabelecer políticas institucionais e curriculares que assegurem a permanência e a eficácia das práticas participativas e extensionistas.

Outro aspecto relevante refere-se à dificuldade de superação das hierarquias epistemológicas que ainda predominam no campo educacional. Em diversos contextos, o saber acadêmico é tomado como superior aos saberes populares, o que compromete a horizontalidade das relações educativas e dificulta a construção de processos colaborativos. A superação dessa limitação exige um esforço contínuo de revisão das concepções pedagógicas, curriculares e avaliativas que estruturam a educação formal.

Alguns resultados inesperados também merecem destaque. Em determinadas experiências, observou-se que, mesmo em contextos adversos, a comunidade foi capaz de desenvolver estratégias autônomas de educação, revelando sua potência formativa. Essa constatação reforça a tese de que os sujeitos sociais, quando organizados coletivamente, produzem conhecimentos consistentes e mobilizam recursos próprios para responder a suas demandas. Tais evidências indicam a necessidade de revisão do papel das instituições formais de ensino frente à emergência de práticas educativas não institucionalizadas.

A análise aponta, portanto, para a urgência de aprofundar os estudos sobre a relação entre educação, território e participação. Investigações futuras podem contribuir para o mapeamento de experiências pedagógicas comunitárias e para a sistematização de metodologias colaborativas que respeitem a diversidade dos contextos. Além disso, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que explorem os efeitos da atuação conjunta entre universidade e comunidade na formação de estudantes e educadores.

Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que a comunidade, ao ser reconhecida como espaço educativo, potencializa os processos formativos e contribui para a construção de uma pedagogia socialmente enraizada. Essa configuração educativa amplia os horizontes da educação formal, desafiando suas fronteiras tradicionais e propondo novos arranjos pedagógicos baseados no diálogo, na escuta e no protagonismo coletivo.

## 7 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar de que modo a comunidade pode atuar como espaço educativo, promovendo integração entre saberes e fortalecendo o protagonismo local. A partir de uma abordagem bibliográfica, ancorada em autores que discutem a articulação entre território, educação e participação social, foi possível responder à questão norteadora, demonstrando que a comunidade, quando legitimada como instância pedagógica, amplia e qualifica os processos formativos.

Os objetivos específicos foram alcançados à medida que se identificaram elementos teóricos e práticos que fundamentam o papel da comunidade como agente educativo; se analisaram experiências de extensão universitária voltadas à interlocução entre saber acadêmico e saber popular; e se discutiram

os mecanismos de participação social como fundamentos do protagonismo local. Em todos os casos, constatou-se a importância da escuta, do diálogo e da valorização dos saberes comunitários para a construção de práticas pedagógicas territorializadas.

O estudo evidenciou que a integração entre universidade, escola e comunidade demanda uma postura ética e metodológica centrada na corresponsabilidade e no respeito à diversidade. Quando os sujeitos sociais são envolvidos nos processos educativos desde a concepção até a avaliação das ações, as práticas tornam-se mais significativas e aderentes às realidades vividas, promovendo não apenas aprendizagens cognitivas, mas também políticas e sociais.

Além disso, a análise indicou que o protagonismo comunitário não se efetiva sem o fortalecimento da participação social como princípio estruturante das ações educativas. A atuação dos sujeitos nos processos de decisão e gestão pedagógica promove autonomia, engajamento e transformação das relações entre instituições e territórios.

Diante das lacunas identificadas, recomenda-se a realização de investigações empíricas que explorem a articulação entre práticas comunitárias e políticas educacionais, bem como o desenvolvimento de estudos que sistematizem metodologias participativas aplicadas à educação. Tais pesquisas poderão aprofundar a compreensão sobre os limites e as possibilidades da comunidade como espaço educativo, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais democráticas e inclusivas.

Conclui-se, assim, que reconhecer e fortalecer o papel educativo das comunidades é um passo decisivo para a construção de uma educação enraizada nos territórios, plural em suas epistemologias e comprometida com a transformação social.



## REFERÊNCIAS

LIMA, M.; ALMEIDA, J. C. A escola como espaço de participação social e promoção da saúde: ação do movimento civil em Porto Alegre. *Saúde e Debate*, v. 49, n. 138, p. 421-433, 2024.

NETA, A. A.; ALVES, M. do S. C. F. A comunidade como local de protagonismo na integração ensino-serviço e atuação multiprofissional. *Texto & Educação em Saúde (TES)*, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *ARACÊ*, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

OLIVEIRA, D. A. dos S.; BERNET, R. R.; HOYOS, D. C. de M. A integração transformadora de extensão universitária e da educação nas comunidades. In: *Seminário de Educação Superior*, 9., 2024. Anais... Seven Publicações, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. *ARACÊ*, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.