

A IMPORTÂNCIA DAS LIGAS ACADÊMICAS PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE SOB A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

THE IMPORTANCE OF ACADEMIC LEAGUES FOR HEALTH TRAINING FROM A PHENOMENOLOGICAL-EXISTENTIAL PERSPECTIVE: A NARRATIVE REVIEW OF THE LITERATURE

LA IMPORTANCIA DE LAS LIGAS ACADÉMICAS PARA LA FORMACIÓN EN SALUD DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL: UNA REVISIÓN NARRATIVA DE LA LITERATURA



10.56238/edimpacto2025.090-021

Marcelo Araújo Frazão

Bacharel em Psicologia

Instituição: Centro Universitário Fametro

E-mail: psi.marcelo,frazao@gamil.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6470-7961>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1842657123781894>

Jordana Pereira do Vale

Graduando em Enfermagem

Instituição: Centro Universitário Fametro

E-mail: jordana.vale14@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3901-4529>

Brenda Thais Torres Guzman

Graduando em Enfermagem

Instituição: Centro Universitário Fametro

E-mail: brendathaistorres987@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4586-8671>

Larissa Marialva Cortez

Graduando em Psicologia

Instituição: Centro Universitário Fametro

E-mail: larissacortez21@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0152-8276>

RESUMO

As Ligas Acadêmicas, frequentemente tratadas como atividades complementares, revelam-se dispositivos formativos capazes de deslocar a aprendizagem do abrigo da sala de aula para o mundo vivido do cuidado. Esta revisão narrativa, ancorada na fenomenologia existencial, mapeou práticas extensionistas, descreveu experiências de estudantes, preceptores e comunidade e interpretou os

Conhecimento em Rede: Explorando a Multidisciplinaridade 3^a Edição

A IMPORTÂNCIA DAS LIGAS ACADÊMICAS PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE SOB A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

sentidos formativos emergentes. A busca contemplou produções nacionais em saúde e áreas afins (2010–2025), priorizando relatos de experiência, ensaios e revisões. A síntese temática evidenciou três eixos: i) repertório de ações em território (educação em saúde, visitas domiciliares, pesquisa-ação, integração ensino-serviço-comunidade); ii) experiência vivida como aprendizagem situada, interprofissional e relacional, com ênfase em comunicação, deliberação sob incerteza e coordenação do cuidado; iii) sentidos formativos interpretados como ser-com, responsabilidade, corporeidade do aprender e temporalidade do projeto. Emergiram ainda fissuras recorrentes: descontinuidade institucional, dependência de poucos docentes e avaliação centrada em carga horária. Conclui-se que, quando mediadas intencionalmente e ancoradas por pactos universidade-serviços, as Ligas consolidam protagonismo discente, ampliam a leitura de território e fortalecem uma identidade profissional orientada ao usuário, deslocando a formação de um acúmulo técnico para um modo de habitar o cuidado com os outros.

Palavras-chave: Ligas Acadêmicas. Extensão Universitária. Formação em Saúde. Fenomenologia Existencial. Aprendizagem Situada.

ABSTRACT

Academic Leagues, often treated as complementary activities, prove to be formative devices capable of shifting learning from the classroom to the lived world of care. This narrative review, anchored in existential phenomenology, mapped extension practices, described the experiences of students, preceptors, and the community, and interpreted emerging formative meanings. The search included national productions in health and related fields (2010–2025), prioritizing experience reports, essays, and reviews. The thematic synthesis highlighted three axes: i) repertoire of actions in the territory (health education, home visits, action research, teaching-service-community integration); ii) lived experience as situated, interprofessional, and relational learning, with an emphasis on communication, deliberation under uncertainty, and care coordination; iii) formative meanings interpreted as being-with, responsibility, the corporeality of learning, and the temporality of the project. Recurring fissures also emerged: institutional discontinuity, dependence on a small number of faculty, and assessment centered on workload. The conclusion is that, when intentionally mediated and anchored by university-service pacts, the Leagues consolidate student leadership, broaden the understanding of territory, and strengthen a user-oriented professional identity, shifting training from technical accumulation to a way of inhabiting care for others.

Keywords: Academic Leagues. University Extension. Health Education. Existential Phenomenology. Situated Learning.

RESUMEN

Las Ligas Académicas, a menudo consideradas como actividades complementarias, demuestran ser dispositivos formativos capaces de trasladar el aprendizaje del aula al mundo del cuidado. Esta revisión narrativa, basada en la fenomenología existencial, mapeó las prácticas de extensión, describió las experiencias de estudiantes, preceptores y la comunidad, e interpretó los significados formativos emergentes. La búsqueda incluyó producciones nacionales en salud y áreas afines (2010-2025), priorizando informes de experiencia, ensayos y reseñas. La síntesis temática destacó tres ejes: i) repertorio de acciones en el territorio (educación para la salud, visitas domiciliarias, investigación-acción, integración enseñanza-servicio-comunidad); ii) la experiencia vivida como aprendizaje situado, interprofesional y relacional, con énfasis en la comunicación, la deliberación en la incertidumbre y la coordinación del cuidado; iii) significados formativos interpretados como el estar-con, la responsabilidad, la corporeidad del aprendizaje y la temporalidad del proyecto. También surgieron fisuras recurrentes: discontinuidad institucional, dependencia de un número reducido de docentes y evaluación centrada en la carga de trabajo. La conclusión es que, al mediarse



intencionalmente y anclarse en pactos entre la universidad y el servicio, las Ligas consolidan el liderazgo estudiantil, amplían la comprensión del territorio y fortalecen una identidad profesional orientada al usuario, transformando la formación de la acumulación técnica en una forma de habitar el cuidado de los demás.

Palabras clave: Ligas Académicas. Extensión Universitaria. Educación para la Salud. Fenomenología Existencial. Aprendizaje Situado.



1 INTRODUÇÃO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, inscrita como princípio constitucional, recoloca a formação em saúde diante do mundo vivido, exigindo práticas formativas que ultrapassem a sala de aula e se inscrevam nos territórios e nas relações concretas com pessoas e coletivos (Brasil, 1988; Brasil, 2012). Nesse cenário, as Ligas Acadêmicas emergem como espaços de protagonismo estudantil e de aprendizagem situada, articulando cuidado, ensino e produção compartilhada de conhecimento com serviços e comunidades (Ceccim; Feuerwerker, 2004; Feuerwerker; Merhy, 2014).

Ao deslocarem estudantes para experiências reais e problematizadoras, as Ligas aproximam-se de uma pedagogia do encontro, do diálogo e da ação transformadora, afinada com a educação crítica e com a investigação em ato sobre a experiência (Freire, 1996; Dewey, 1976). Mais do que “atividades complementares”, configuram-se como dispositivos formativos que integram saberes, afetos e decisões ético-políticas no cuidado em saúde (Peduzzi, 2013).

Tomar essas práticas sob a perspectiva fenomenológico-existencial significa privilegiar o aparecer do fenômeno tal como se dá, descrevendo o sentido vivido pelos sujeitos em situação: estudantes, preceptores, docentes e comunidade (Giorgi; Sousa, 2010; Van Manen, 2016). Interessa menos “explicar” por variáveis e mais “compreender” como o mundo da extensão se mostra à consciência, na tessitura de intencionalidades, corporeidade e temporalidade do aprender-fazer (Holanda, 2014; Merleau-Ponty, 1999; Husserl, 2008).

Nesse horizonte, formar-se em saúde é também um processo de vir-a-ser, no qual o estudante se descobre lançado a escolhas, responsabilidades e respostas diante do outro, no aqui-agora das práticas extensionistas (Heidegger, 2012; Gadamer, 1997). A experiência, então, não é mero somatório de técnicas, mas um modo de habitar o cuidado, em que o “ser-com” funda a ética e convoca a reflexão sobre fins e meios (Rogers, 2009; Gadamer, 1997).

A literatura recente tem descrito as Ligas como ecossistemas de aprendizagem interprofissional, que ampliam a autonomia discente, favorecem a integração ensino-serviço-comunidade e potencializam a produção de sentido sobre o trabalho em saúde (Ceccim; Feuerwerker, 2004; Peduzzi, 2013). Contudo, ainda é incipiente a síntese narrativa que interroga, de modo sistemático, como tais experiências são vividas e o que revelam sobre a constituição do ser-profissional (Brasil, 2012; Holanda, 2014).

Uma revisão narrativa com enfoque fenomenológico-existencial pode, portanto, mapear práticas extensionistas, descrever seus modos de acontecer e discutir os sentidos formativos que emergem do encontro entre estudantes e territórios, explicitando categorias como ser-com, responsabilidade, corporeidade do aprender e temporalidade do projeto formativo (Giorgi; Sousa, 2010; Van Manen, 2016; Merleau-Ponty, 1999). Essa via permite aproximar o discurso pedagógico daquilo que efetivamente se vive nas Ligas.

Assim, este artigo busca compreender a constituição da experiência formativa proporcionada pelas Ligas Acadêmicas em cursos da saúde, articulando contribuições clássicas e contemporâneas e orientando a discussão para implicações pedagógicas e institucionais que fortaleçam práticas extensionistas eticamente comprometidas e existencialmente significativas (Freire, 1996; Brasil, 2012; Holanda, 2014). Nos próximos tópicos, delineiam-se os procedimentos da revisão, os eixos analíticos e a discussão ancorada na literatura.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como Revisão Narrativa da Literatura de natureza qualitativa, metodologia escolhida por sua flexibilidade para integrar resultados heterogêneos, cartografar o estado do conhecimento e sustentar uma discussão interpretativa sem o formalismo procedural de uma revisão sistemática. Tal escolha é adequada quando se pretende articular a descrição do objeto; as práticas extensionistas das Ligas Acadêmicas com uma interpretação filosófica posterior sobre formação em saúde, preservando a densidade do fenômeno e suas mediações contextuais (Rother, 2007). A revisão narrativa, aqui, não é etapa periférica: ela organiza o campo empírico e prepara o terreno para uma leitura à luz da fenomenologia existencial, em que compreender significa descrever o modo como a experiência se dá e se mostra (Giorgi e Sousa, 2010; Holanda, 2014; Gadamer, 1997; Merleau-Ponty, 1999).

A Busca Bibliográfica foi realizada em três fontes complementares: Scientific Electronic Library Online (SciELO, coleção Brasil), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Google Acadêmico. A primeira assegura ampla cobertura da produção nacional em saúde e políticas de atenção; a segunda concentra periódicos de psicologia e áreas afins, com forte presença de abordagens qualitativas e fenomenológicas; a terceira amplia a sensibilidade para literatura cinzenta e textos não indexados, favorecendo o resgate de relatos e experiências de extensão. A opção por bases ibero-americanas e de acesso aberto dialoga com a diretriz pública de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e com o lugar institucional da extensão na formação em saúde (Brasil, 2012). O período privilegiado para a busca foi 2010–2024, garantindo a atualidade do mapeamento, sem excluir obras fundantes do enquadre fenomenológico que sustentam a análise conceitual (Gadamer, 1997; Merleau-Ponty, 1999).

Empregaram-se descritores controlados e termos livres em português, combinados por operadores booleanos, ajustados aos campos de título, resumo e palavras-chave: "ligas acadêmicas" AND "extensão universitária"; "formação em saúde" AND "experiência"; "fenomenologia" AND "educação em saúde". Para ampliar a recuperação, testaram-se termos próximos como "ensino-serviço-comunidade", "aprendizagem situada", "protagonismo discente" e "interprofissionalidade", alinhados

ao papel das Ligas na interface entre cuidado, gestão, ensino e controle social (Ceccim e Feuerwerker, 2004; Peduzzi, 2013).

Os Critérios de Elegibilidade definidos foram: inclusão de artigos, ensaios, relatos de experiência e revisões que tratassesem de Ligas na área da saúde, descrevessem práticas extensionistas e/ou discutessem sua contribuição formativa, publicados em português (prioritário) ou espanhol, com texto completo disponível. Foram excluídos estudos restritos a atividades de ensino intramuros sem componente extensionista, trabalhos sobre Ligas fora da saúde, resumos sem texto completo, duplicatas e teses/dissertações sem artigo derivado quando o texto integral não estava publicamente acessível.

A Seleção dos estudos ocorreu em duas etapas sucessivas: triagem de títulos e resumos segundo os critérios definidos e, na sequência, leitura integral dos textos potencialmente elegíveis. Dos estudos incluídos, extraiu-se: identificação (autores, ano, periódico), contexto e público das ações, dispositivos formativos, descrições da experiência vivida e efeitos formativos reportados (Ceccim e Feuerwerker, 2004).

A Síntese dos Achados adotou um procedimento narrativo-temático: leitura integral, elaboração de *memos analíticos* e identificação de *unidades de significado* relacionadas às práticas, contextos, mediações e efeitos formativos. Essas unidades foram agrupadas por códigos e refinadas por comparação constante entre estudos, organizando a apresentação em três eixos integrados aos objetivos: i) mapa das práticas extensionistas das Ligas; ii) descrições da experiência vivida por estudantes, preceptores e comunidade; iii) sentidos formativos atribuídos às experiências, discutidos no horizonte fenomenológico-existencial (Giorgi e Sousa, 2010; Holanda, 2014).

Por fim, a discussão será informada por categorias nucleares da fenomenologia existencial; *ser-com, responsabilidade, corporeidade do aprender e temporalidade do projeto*, para explicitar como a formação se constitui no encontro com o outro e na experiência encarnada do aprender-fazer. Tal enraizamento evita reduzir a extensão a um inventário de técnicas e a reinscreve como dispositivo formativo onde experiência e sentido se co-implicam (Merleau-Ponty, 1999; Gadamer, 1997; Holanda, 2014). A etapa interpretativa procurou manter a fidelidade descritiva do fenômeno, evitando extrapolações causais indevidas e preservando o “tal como se mostra” nas narrativas analisadas. Por tratar-se de dados secundários de acesso público, preservam-se as normas de citação, os créditos autorais e as licenças de acesso aberto dos periódicos e bases consultadas.

3 RESULTADOS

A Revisão Narrativa da Literatura, em seu primeiro movimento, revela um vasto e dinâmico mosaico de práticas extensionistas protagonizadas pelas Ligas Acadêmicas (LAs). Os resultados



mapeados se organizam em torno do encontro do estudante com o território, com a comunidade e consigo mesmo, forjando o sentido da formação em saúde.

3.1 O PALCO DA EXTENSÃO: PRÁTICAS E ORGANIZAÇÃO

A literatura descreve um repertório de práticas que articula ensino, cuidado e produção compartilhada de conhecimento. No âmago desse mapeamento, os formatos mais recorrentes nas LAs cruzam a clínica e a saúde coletiva: incluem ações educativas em Unidades Básicas e escolas, oficinas temáticas, visitas domiciliares, campanhas em datas sanitárias e o engajamento em experiências de pesquisa-ação (Cavalcante et al. 2018; Tedeschi et al. 2018). Essa efervescência de atividades é observada em ligas de todas as áreas, desde as de âncora clínica (como estomaterapia e saúde da mulher) até as de foco coletivo (como medicina de família e interprofissionalidade), ocorrendo tanto em grandes capitais quanto no interior (Pontes et al. 2023; Muniz; Silva, 2024).

Essa vitalidade, contudo, não é espontânea. Os relatos de criação e implementação demonstram que a eficácia da LA depende de uma arquitetura pedagógica e organizacional minuciosa. O percurso formativo exige a formalização de governança estudantil, a pactuação rigorosa com os serviços para a inserção na atenção primária e a definição explícita de rotinas reflexivas, como briefing e debriefing. É nesse arcabouço formal que a repartição clara de responsabilidades entre discentes e docentes permite que a ação se concretize, transformando o planejamento em vivência (Silva et al., 2015; Bicalho et al., 2013). Os ligantes percebem que o diferencial da Liga reside nessa criação, responsabilidade e protagonismo: “A percepção é de responsabilidade, sem precisar esperar. Não ter essa passividade” (Cavalcante et al. 2021, p. 12).

3.2 O VIVER DA EXPERIÊNCIA: PROTAGONISMO E INCERTEZA

É no plano da experiência vivida que a extensão revela seu profundo potencial transformador, dando materialidade ao *como* o aprendizado se dá. Os textos convergem para cenas-tipo que expõem o estudante à complexidade da vida real, rompendo com a previsibilidade do ambiente acadêmico: a condução de grupos terapêuticos com famílias, o manejo de demandas inesperadas em território, a pactuação de planos de cuidado com equipes multiprofissionais e a coordenação de fluxos em unidades de saúde (Souza et al. 2019). Esse mergulho na realidade é a base para o aprendizado situado.

Nestas situações concretas, os ganhos relatados superam o aprendizado técnico, focando decididamente na dimensão relacional e na atitude proativa. Ligas de saúde mental, saúde da mulher e gestão evidenciam que os aprendizados mais significativos são a comunicação sensível, a decisão em incerteza e, sobretudo, a construção de protagonismo discente (Souza et al. 2019). A literatura endossa essa postura, descrevendo a Liga como um espaço de "estudantes e profissionais que buscam ir além do que é posto" (Meira et al. 2024, p. 26). Esses achados convergem com a clínica centrada na pessoa,



em que escuta qualificada e atitude empática reorientam a ação do estudante em cenários reais (Rogers, 2009).

Essa atitude de ir além força o acadêmico a abandonar o conforto do conteúdo programático e das simulações controladas. Essa imersão permite, de fato, saber o que realmente a comunidade precisa e as coisas que se pode intervir, pois o ligante está “mais próximo. Permite saber o que realmente a comunidade precisa, as coisas que a gente pode intervir e, dessa forma, a gente tenta melhorar...” (Cavalcante et al. 2021, p. 10). O estudante percebe a força de sua voz e a responsabilidade de sua ação, consolidando a experiência quando há objetivos compartilhados e o acompanhamento próximo e dialogado dos preceptores (Galdino et al. 2024; Silva et al. 2020; Tedeschi et al. 2018).

3.3 OS CO-FORMADORES: O PAPEL ESSENCIAL DA MEDIAÇÃO E DA COMUNIDADE

A Mediação Pedagógica (Docentes e Preceptores): Docentes e preceptores surgem como verdadeiros co-formadores, cuja missão é ajustar expectativas e orquestrar a tutoria situada em serviço. Relatos sistemáticos indicam que quando essa mediação é explícita, com espaços de discussão reflexiva antes e depois das saídas de campo, os efeitos formativos se tornam mais estáveis e profundos. O resultado é a emergência de uma compreensão ampliada do SUS, o desenvolvimento de habilidades de coordenação do cuidado e uma leitura mais densa do território, transformando a prática em reflexão (Cavalcante et al., 2018; Tedeschi et al. 2018).

Essa mediação é crucial, mas a formação também se completa com a Interpelação da Comunidade. Sob a ótica da comunidade, as intervenções são valorizadas não por sua erudição, mas por sua capacidade de acolher e reconhecer saberes locais. Usuários relatam que a extensão cumpre seu papel ao oferecer acolhimento e acesso ampliado a informações sobre autocuidado e redes de apoio, especialmente quando há continuidade e retorno ao território (Lima Júnior et al. 2020; Azevedo, 2024; Carvalho, Neves e Prazeres, 2024). Em contraponto, práticas episódicas, verticais e prescritivas produzem apenas efeitos restritos e pouca sustentabilidade. A comunidade, assim, atua como um termômetro ético do trabalho da Liga.

Em última instância, essa dinâmica entre academia e comunidade impulsiona o desenvolvimento de uma Formação Humana e a Sensibilidade Relacional, menos técnica. Para os estudantes, participar da liga é um "fator potencializador" que auxilia na superação de uma formação "totalmente focada na técnica" (Oliveira et al. 2021, p. 5), direcionando o olhar para a complexidade humana. A vivência em campo transforma a postura profissional, fazendo o egresso perceber que a Liga facilitou o manejo clínico pela capacidade de "acolhimento das pessoas que atendo, facilitou o manejo, a escuta, ter sensibilidade" (Oliveira et al., 2021, p. 6). Essa experiência é vista como uma ferramenta de transformação que ensinou a "olhar para sociedade de uma forma diferente e enxergar cada pessoa como um ser humano, não apenas uma patologia" (Oliveira et al. 2021, p. 5).



3.4 O SENTIDO DA FORMAÇÃO: GANHOS, DESAFIOS E O CHAMADO À REFLEXÃO

Em síntese, os efeitos formativos mais consistentemente destacados são o protagonismo discente, a aprendizagem situada e interprofissional e, sobretudo, a consolidação de uma identidade profissional orientada ao usuário (Oliveira et al., 2021; Avelino et al. 2025; Araújo et al. 2018). Essa identidade é forjada no calor da experiência, onde, segundo relatos da área de psicologia, a liga se apresenta como “uma nova possibilidade de construção do conhecimento” (Souza; Noguchi; Alvares, 2019, p. 237), permitindo que a formação floresça ao articular metodologias ativas, cenários reais e supervisão qualificada (Goergen, 2017).

Essa potência de transformação é o que sublinha a convergência de ganhos em áreas tão diversas como bioética, gestão e atenção primária, confirmando que a Liga opera como um laboratório de colaboração e coordenação do cuidado e reflexão crítica sobre a prática (Freitas et al. 2022). Em chave prática, os próprios objetivos das ligas deixam claro o duplo movimento essencial entre teoria e território: “articulando o ensino, a pesquisa e a extensão” e “instrumentalizando os alunos para atuarem em equipes multi e interdisciplinares” (Souza; Noguchi; Alvares, 2019, p. 242). Contudo, essa expansão qualitativa depende de mediações pedagógicas e de arranjos institucionais minimamente estáveis (Oliveira et al., 2021), cuja maturidade se traduz em regras claras e pactos com serviços, onde “todas as ligas apresentavam Estatuto, regulamentando a atuação de seus membros” e objetivos conectados ao tripé (Cavalcante et al. 2021, p. 5).

No entanto, o mosaico da experiência não é isento de fissuras. Estudos de revisão e relatos alertam para desafios estruturantes que ameaçam essa estabilidade: a descontinuidade institucional, a dependência de poucos docentes e a escassez de recursos (Gonsalves et al. 2024; Hamamoto Filho et al., 2011). O risco mais insidioso reside na avaliação empobrecida, excessivamente centrada na simples contagem de carga horária, que desvia o foco da reflexão crítica e da documentação do percurso. Daí a insistência dos relatos em reforçar o valor intrínseco da liga como “importante ferramenta para a qualificação do futuro profissional” (Souza; Noguchi; Alvares, 2019, p. 238) somente quando há investimento em produção científica e representação estudantil.

Como amarração fenomenológica, esses resultados sugerem a passagem de um saber técnico-acumulativo para um modo de ser-no-cuidado. Nesta experiência, ser-com, responsabilidade, a corporeidade do aprender e a temporalidade do projeto se entrelaçam (Merleau-Ponty, 1999; Gadamer, 1997; Holanda, 2014). Quando a vivência é sustentada por tutoria, pactos institucionais e retorno ao território, se transforma fundamentalmente em uma autêntica forma de habitar o cuidado.



4 DISCUSSÃO

4.1 A EXTENSÃO COMO DESVELAMENTO DO SER-NO-MUNDO E A APRENDIZAGEM EM INCERTEZA

Os achados desta revisão convergem para a compreensão de que a experiência formativa nas Ligas Acadêmicas se produz no “entre”, isto é, na relação viva e contingente com usuários, equipes e territórios. Esse entre não é um cenário neutro, mas a própria condição de possibilidade do aprender: o estudante se reconhece implicado pelo outro, negocia sentidos, partilha responsabilidades e, nesse movimento relacional, constitui modos de ser-profissional que ultrapassam a acumulação técnica (Giorgi; Sousa, 2010; Holanda, 2014). Em chave fenomenológico-existencial, trata-se de descrever o fenômeno tal como se mostra, evidenciando que compreender é sempre co-compreender, na co-presença de sujeitos situados (Gadamer, 1997; Merleau-Ponty, 1999; Husserl, 2008).

No entanto, essa confrontação com o "entre" é, filosoficamente, o desvelamento do Ser-no-Mundo (Heidegger, 2012). A Liga Acadêmica opera justamente como um dispositivo de ruptura com a inautenticidade da formação puramente técnica. Ao tirar o estudante da segurança previsível da sala de aula, ela o lança na facticidade do território e na complexidade dos cenários-tipo visitas domiciliares, pactos de cuidado e ações em unidades básicas. Onde há tutoria explícita, *briefing* e *debriefing*, esses encontros se transformam em material reflexivo (Freire, 1996; Dewey, 1976), ancorando a aprendizagem no diálogo e descolando-a de tarefas sem contexto.

Essa dinâmica de imersão e diálogo adensa a dimensão relacional da formação. As cenas mapeadas exigem escuta, linguagem acessível, negociação e, crucialmente, deliberação prudente sob incerteza. Onde a formação técnica falha em fornecer uma resposta pronta, surge a Angústia existencial, não como patologia, mas como o afeto que revela o Ser em sua liberdade e sua responsabilidade radical (Gadamer, 1997). Nessa direção, a interprofissionalidade deixa de ser um *slogan* e se torna método: objetivos compartilhados, papéis claros e responsabilidade distribuída qualificam a coordenação do cuidado e o aprendizado entre pares (Peduzzi, 2013).

Do ponto de vista ético-existencial, a relação não é ornamento, é critério. A responsabilidade emerge como resposta ao apelo do outro, regulando escolhas e limites no *aqui-agora* da prática (Feuerwerker; Merhy, 2014). Assim, a formação se configura menos como domínio de protocolos e mais como cultivo de prudência, sensibilidade e capacidade de discernir. Essa tessitura relacional explica por que experiências episódicas e prescritivas geram ganhos circunscritos, ao passo que a co-presença da Liga consolida uma identidade profissional sensível e compartilhada. O eixo do Ser-com organiza a leitura dos resultados, confirmado a Liga como ecossistema de relações que fazem aprender, condição para que o estudante habite o cuidado com os outros, e não apenas diante deles (Van Manen, 2016; Merleau-Ponty, 1999).



4.2 O CUIDADO EXISTENCIAL: RESPONSABILIDADE E CORPOREIDADE DO APRENDER

A experiência transformadora na Liga não apenas reconfigura a ideia de competência, mas a eleva de patamar: ela deixa de ser um mero pacote de técnicas para se tornar a capacidade humana de responder, com prontidão e sensibilidade, a situações concretas, junto aos outros e para os outros. Em termos fenomenológico-existenciais, a responsabilidade não é um *checklist* moral pré-fabricado, mas a resposta ética e situada que emerge do encontro (Gadamer, 1997). Nesse contexto vivo, a decisão é inevitavelmente atravessada pela história, pelo contexto e pelo horizonte de sentido do paciente (Holanda, 2014). A formação, portanto, desloca-se da simples obediência a protocolos para a deliberação prudente em diálogo contínuo, reconhecendo as fronteiras e as infinitas possibilidades do cuidado (Feuerwerker; Merhy, 2014).

Crucialmente, essa deliberação não é um exercício mental abstrato; ela se encarna. O estudante decide com o corpo inteiro na palavra que acolhe, no gesto que ampara e no tempo partilhado no território. A corporeidade do aprender, claramente visível nas cenas de cuidado das Ligas, confirma que compreender é um modo de estar-em-situação, onde percepção, afeto e ação estão indissociavelmente co-implicados (Merleau-Ponty, 1999). É por essa razão que práticas de *briefing* e *debriefing* são vitais: elas metabolizam a experiência vivida, transformando a sensação imediata em reflexão profunda, sem jamais tentar expulsar a incerteza do quadro formativo (Freire, 1996; Dewey, 1976).

A responsabilidade amadurece ainda mais ao ser aprendida como co-responsabilidade. Quando objetivos e papéis estão transparentemente compartilhados, a decisão deixa de ser o fardo solitário do indivíduo e se converte em uma tarefa interprofissional, com ganhos diretos para a coordenação do cuidado e para a segurança do usuário (Peduzzi, 2013). Os achados confirmam que tutoria situada, reuniões de equipe e pactos de acompanhamento sustentam esse efeito, protegendo a Liga de ser um esforço episódico e desancorado (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Do ponto de vista pedagógico, assumir a responsabilidade implica, necessariamente, documentar o percurso. Registrar as decisões, as justificativas e os aprendizados em portfólios e relatórios reflexivos é o que dá materialidade à formação. Isso permite o deslocamento ético da avaliação: da fria contagem de horas para evidências concretas de aprendizagem situada (comunicação clínica, negociação de planos, leitura de território). Rubricas e critérios de processo atuam para estabilizar a qualidade, sem nunca sufocar a singularidade do caso, preservando o “tal como se mostra” do fenômeno (Giorgi; Sousa, 2010; Van Manen, 2016).

Por fim, no plano ético-político, a responsabilidade exige a devolutiva. Retornar à comunidade, compartilhar resultados e reorientar ações com base no que o território devolve concretiza a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Brasil, 2012) e impede que o aprendizado se cristalize sem compromisso público. Em suma, a Liga ensina a habitar o cuidado com os outros: um exercício



contínuo que reconhece a incerteza como condição e a reflexão como prática. É na sustentação dessas mediações e pactos que a responsabilidade e a corporeidade do aprender se convertem no núcleo de uma competência prudente, sensível e compartilhada.

4.3 TEMPORALIDADE DO PROJETO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS-INSTITUCIONAIS

Os achados apontam que a temporalidade é condição estruturante da potência formativa das Ligas: experiências episódicas produzem ganhos circunscritos, enquanto projetos com continuidade e retorno ao território sedimentam sentido, identidades profissionais e vínculos com os serviços. Em termos fenomenológico-existenciais, formar-se é um vir-a-ser orientado por horizontes de expectativa; o aprendizado se constitui quando a vivência é reatada no tempo por meio de memória, repetição criativa e antecipação compartilhada (Gadamer, 1997; Van Manen, 2016). Esse fio temporal evita que a extensão se reduza a eventos e a reinscreve como práxis situada, onde o “tal como se mostra” do cuidado pode ser revisitado e interpretado (Merleau-Ponty, 1999; Giorgi; Sousa, 2010).

Traduzindo isso em implicações institucionais, três pilares se destacam. Primeiro, ancoragem: pactos formais entre universidade e rede (termos de cooperação, agendas e fluxos acordados) e tempo docente dedicado à tutoria e à articulação com os serviços. Sem esse lastro, o trabalho das Ligas tende a oscilar com a rotatividade discente e a depender de poucos docentes-chave (Brasil, 2012; Ceccim; Feuerwerker, 2004). Segundo, mediações pedagógicas contínuas: briefing e debriefing sistemáticos, supervisões in loco e devolutivas à comunidade que façam a ponte entre ação e reflexão, transformando a experiência em aprendizado situado (Freire, 1996; Dewey, 1976). Terceiro, interprofissionalidade intencional: objetivos comuns, papéis claros e instâncias de decisão compartilhada, para que a colaboração não seja apenas co-presença, mas método de trabalho (Peduzzi, 2013; Reeves et al. 2013).

No plano da avaliação, a temporalidade convoca deslocamentos: sair da contagem de horas e adotar critérios de processo e evidências de aprendizagem que façam sentido para o cuidado. Rubricas podem incluir comunicação clínica, deliberação prudente, coordenação interprofissional, leitura de território e devolutivas comunitárias, registradas em portfólios reflexivos e diários de campo. Essa documentação dá corpo à experiência e evita o esvaziamento burocrático da extensão, favorecendo a coerência entre fins e meios (Ceccim; Feuerwerker, 2004; Brasil, 2012).

Quanto à sustentabilidade, os resultados sugerem que Ligas mais estáveis combinam: governança estudantil com estatuto e objetivos formativos explícitos; ciclos anuais com reedição de projetos em território; acoplamento a pesquisa-ação e avaliação de implementação com indicadores simples, porém úteis para reorientar o fazer (Rother, 2007; Minayo, 2017). Esse desenho não engessa a experiência; ao contrário, protege a abertura fenomenológica ao estabelecer mínimos institucionais que permitem variação sem perda de sentido.

Por fim, a agenda de aprimoramento que decorre desta revisão é clara: i) formalizar contratos com serviços e reservar tempo docente para preceptoria; ii) institucionalizar rituais reflexivos e portfólios; iii) planejar metas interprofissionais e avaliação compartilhada; iv) acoplar pesquisa-ação e devolutivas públicas às comunidades; v) revisar periodicamente, com estudantes e serviços, a narrativa temporal do projeto formativo. Nessa cadência, a extensão deixa de ser “atividade” e se afirma como dispositivo onde experiência e sentido se co-implicam ao longo do tempo, consolidando a passagem de um saber técnico-acumulativo para um modo de habitar o cuidado eticamente orientado (Gadamer, 1997; Merleau-Ponty, 1999; Van Manen, 2016; Brasil, 2012).

5 CONCLUSÃO

Esta revisão narrativa, situada no horizonte fenomenológico-existencial, mostrou que as Ligas Acadêmicas, quando mediadas intencionalmente e amparadas institucionalmente, deixam de ser apêndice extracurricular e se afirmam como dispositivo formativo que desloca a aprendizagem para o mundo vivido do cuidado. Os achados convergiram para três efeitos robustos: protagonismo discente, aprendizagem situada e interprofissional e identidade profissional orientada ao usuário. Em vez de somar técnicas, a formação aparece como modo de habitar situações concretas, onde compreender é co-compreender com usuários e equipes.

Essa passagem tem uma arquitetura clara. Primeiro, desvelamento do ser-no-mundo: ao sair do abrigo da sala de aula, o estudante encontra a incerteza real do território e aprende a responder com prudência, e não a repetir fórmulas. Segundo, cuidado como competência encarnada: a decisão clínica e coletiva se faz com corpo, linguagem e tempo compartilhado, metabolizada por mediações explícitas (briefing, debriefing, supervisão) e pela pactuação com os serviços. Terceiro, temporalidade do projeto: onde há continuidade e retorno ao território, o sentido se sedimenta; onde as ações são episódicas, os ganhos ficam restritos.

As implicações são diretas. Pedagogicamente, é preciso institucionalizar dispositivos reflexivos e avaliação formativa baseada em evidências de processo (comunicação, deliberação prudente, coordenação do cuidado, leitura de território), substituindo a contagem de horas por documentação do percurso. No plano institucional, convém formalizar pactos estáveis universidade-serviços, reservar tempo docente para preceptoria e planejar objetivos interprofissionais com critérios compartilhados. Quando essas condições mínimas existem, a extensão devolve melhorias reconhecíveis aos serviços e sustenta a formação como prática socialmente referenciada.

Como limitações, reconhece-se a natureza narrativa da síntese e a heterogeneidade dos relatos, com escassez de dados longitudinais sobre egresso e pouca avaliação de implementação. Ainda assim, a triangulação de fontes e a leitura fenomenológica conferem espessura interpretativa ao campo. Daqui emergem prioridades: estudos de implementação com indicadores formativos, etnografias e diários de



campo que aprofundem corporeidade e deliberação em prática, e análises de políticas institucionais que garantam continuidade e devolutivas públicas à comunidade.

Em suma, a Liga mostra sua potência quando transforma encontro em aprendizagem e técnica em responsabilidade partilhada. É nesse entre de relações, tempo e reflexão que a formação em saúde se torna o que deve ser: capacidade de compreender, decidir e cuidar com os outros no aqui-agora.



REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carlos Romualdo de Carvalho e et al. Contribuição das Ligas Acadêmicas para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Revista Tendências da Enfermagem Profissional (RETEP)**, v. 10, n. 3, p. 3-8, 2018. Disponível em: <https://www.coren-ce.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Contribui%C3%A7%C3%A3o-das-Ligas-Acad%C3%A3icas-para-o-processo-ensino-aprendizagem-na-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-enfermagem.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

AVELINO, L. T. et al. **Liga acadêmica em saúde da mulher: criação, legalização e implementação**. *Research, Society and Development*, V. 14, n. 7, e49144738483, 2025. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/rsd/article/download/49144/38483/502554>. Acesso em: 16 out. 2025.

AZEVEDO, E. A. **Demandas de cuidado nutricional de crianças com transtorno do espectro autista em região de acesso remoto: relato de experiência da Liga Acadêmica de Nutrição e Saúde Coletiva (UFAM)**. Repositório Institucional da UFAM, 2024. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7837>. Acesso em: 16 out. 2025.

BICALHO, N. P. D.; ALMEIDA, D. F.; MOTA, J. A. C. Novos caminhos: criação da Liga Amazonense de Medicina de Família e Comunidade. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, 2013. Disponível em: <https://www.cmfc.org.br/brasileiro/article/view/988>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

CARVALHO, N. D. M. et al. Liga Acadêmica de Doenças Raras do Amazonas como ferramenta para o conhecimento e divulgação das doenças raras: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 3, e13813345427, 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/45427/36198>. Acesso em: 16 out. 2025.

CAVALCANTE, A. S. P. et al. As Ligas Acadêmicas na área da saúde: lacunas do conhecimento na produção científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 1, p. 199-206, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/k7qRfT6dmKPXk4Rx49TVBQw/>. Acesso em: 16 out. 2025.

CAVALCANTE, A. S. P. et al. Em busca da definição contemporânea de “ligas acadêmicas” baseada na experiência das ciências da saúde. **Interface (Botucatu)**, v. 25, e190857, 2021. DOI: 10.1590/interface.190857. Disponível em: <https://www.interface.org.br/contents/article/3700>. Acesso em: 16 out. 2025.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.



DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FEUERWERKER, L. C. M.; MERHY, E. E. **Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.

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

FREITAS, M. T. O. de et al. Criação de uma liga acadêmica de medicina e bioética: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e142111133282, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/33282/28761/381250>. Acesso em: 16 out. 2025.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALDINO, G. M. et al. Relato de experiência dos estudantes de enfermagem na Atenção Primária: cuidados ambulatoriais de feridas em Liga Acadêmica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1240>. Acesso em: 16 out. 2025.

GIORGI, A.; SOUSA, D. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Lisboa: Fim de Século, 2010. Disponível em: <https://www.wook.pt/livro/metodo-fenomenologico-de-investigacao-em-psicologia/9599730>. Acesso em: 15 out. 2025.

GOERGEN, D. I. Ligas Acadêmicas: uma revisão de várias experiências. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 46, n. 3, p. 183-193, 2017. Disponível em: <https://revista.acm.org.br/index.php/arquivos/article/view/68>. Acesso em: 16 out. 2025.

GONSALVES, D. G.; FERNANDES, I. M.; CASARI, J. R.; FALCO NETO, W.; RISSI, R. Ligas acadêmicas em saúde: uma revisão sistemática e proposta de checklist norteador de novos estudos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 48, e001, 2024. DOI: 10.1590/1981-5271v48.1-20230166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/p9d8fPDH4YZKDq8zQBRqj7g/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

HAMAMOTO FILHO, P. T.; CARDOZO, L. T.; ABDULKADER, F. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um debate necessário. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 4, p. 535-543, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/RcH7qnHW8tnC6hvM8kJGHWb/>. Acesso em: 16 out. 2025.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOLANDA, A. F. **Pesquisa fenomenológica em psicologia: fundamentos e procedimentos**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2014.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral pura**. São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

LIMA JÚNIOR, S. A. S. et al. Relato de experiência de acadêmicos de medicina em UBS da cidade de Manaus: conhecendo a Estratégia Saúde da Família. **Anais da Rede Unida**, 2020. Disponível em: https://www.redeunida.org.br/pt-br/evento/programacao/programacao_session/439/. Acesso em: 16 out. 2025.



MEIRA, J. C. et al. Ser-ligante e a formação em Psicologia: relato de experiência dos membros da Liga Acadêmica de Psicologia Fenomenológico-Existencial (LAPFE/UFAM). **Amazônica – Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, Manaus, v. 17, n. 1, p. 1069-1103, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9951107>. Acesso em: 16 out. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MUNIZ, R. R.; SILVA, T. F. L. Liga Acadêmica de Enfermagem em Saúde da Mulher e suas contribuições para a disseminação do conhecimento: relato de experiência. Repositório Institucional da UFAM, 2024. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7311>. Acesso em: 16 out. 2025.

OLIVEIRA, M. M. S. et al. Liga acadêmica de humanização e a formação profissional em saúde: percepções de ligantes egressos. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, e481101120003, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i11.20003. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20003>. Acesso em: 16 out. 2025.

PEDUZZI, M. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 977-983, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/JwHsjBzBgrs9BCLXr856tzD/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

PONTES, B. F. et al. Liga acadêmica de saúde da mulher: empoderamento feminino e promoção da saúde: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 1, e9112134050, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/43250/34818/455883>. Acesso em: 16 out. 2025.

REEVES, S.; PERRIER, L.; GOLDMAN, J.; FREETH, D.; ZWARENSTEIN, M. Educação interprofissional: efeitos sobre a prática profissional e os desfechos em saúde. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, 2013, Issue 3, Art. No.: CD002213. Disponível em: <https://www.cochrane.org/pt/evidence/CD002213>. Acesso em: 16 out. 2025.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, J. H. S. et al. Implantação de uma Liga Acadêmica de Anatomia: relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 466-473, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/yMsqq39mVFTWy8Y7yGRM6bv/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

SILVA, M. A. et al. Liga acadêmica de urgência e emergência no processo de ensino-aprendizagem: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e159932656, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/8690/7833/123048>. Acesso em: 16 out. 2025.



SOUZA, L. S. et al. Liga Acadêmica de Psicologia da Saúde: relato de experiência. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2236-64072019000100013&script=sci_arttext. Acesso em: 16 out. 2025.

SOUZA, L. S.; NOGUCHI, C. de S.; ALVARES, L. B. Uma nova possibilidade de construção do conhecimento em psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 237-251, 2019. DOI: 10.5433/2236-6407.2019v10n1p237. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p237>. Acesso em: 16 out. 2025.

TEDESCHI, L. T. et al. A experiência de uma Liga Acadêmica: impacto positivo no ensino e na assistência. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 45, n. 1, e1402, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/3rcWTLJhQfLGJLdsb3s3F4F/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. 2. ed. New York: Routledge, 2016.