

# EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

## Educação, Práticas e Participação Social

Ednilson Silva Felipe  
Cleocir José Dalmaschio  
Jorge Luiz dos Santos Junior  
Cíntia Moreira da Costa  
Fernanda S. Quiquita de Oliveira  
ORGs.

EDITORA  
**PRO-EX**  
UFES

# EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

## Educação Práticas e Participação Social

Ednilson Silva Felipe  
Cleocir José Dalmaschio  
Jorge Luiz dos Santos Junior  
Cíntia Moreira da Costa  
Fernanda S. Quiquita de Oliveira  
ORGS.

EDITORA  
**PROEX**  
UFES

VITÓRIA, 2025

# SUMÁRIO

---

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)

### Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

### Vice-Reitora

Sonia Lopes Victor

### Pró-Reitor de Extensão (Proex)

Ednilson da Silva Felipe

### Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG)

Valdemar Lacerda Junior

---

## CONSELHO CIENTÍFICO

### Hélder Eterno da Silveira

Universidade Federal de Uberlândia

### Olgamir Amancia Ferreira

Universidade de Brasília

### Clelia Akiko Hiruma Lima

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

### Carmen Rosa Giraldo Vergara

Universidade Federal de Minas Gerais

### Angelica Espinosa Barbosa Miranda

Universidade Federal do Espírito Santo

### Elton Siqueira Moura

Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES)

### Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo

---

## APRESENTAÇÃO \_\_\_\_\_ 7

### PARTE 1

#### A INSERÇÃO DA EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO CONTEXTOS E PERSPECTIVAS \_\_\_\_\_ 9

##### CAPÍTULO 1

Desafio da Indissociabilidade:

A extensão na pós-graduação e na pesquisa

Hélder Eterno da Silveira \_\_\_\_\_ 11

##### CAPÍTULO 2

A Estratégia de Extensão na Pós-Graduação:  
O caso da Universidade Federal do Espírito Santo

Ednilson Silva Felipe, Cleocir José Dalmaschio, Jorge Luiz dos Santos Junior  
Cíntia Moreira da Costa, Fernanda Sobrinho Quiquita de Oliveira \_\_\_\_\_ 18

### PARTE 2

#### EDUCAÇÃO, CULTURA E PRÁTICAS SOCIAIS \_\_\_\_\_ 29

##### CAPÍTULO 3

A Formação Continuada Coletiva na Perspectiva da  
Educação Especial e Inclusiva em Municípios Capixabas:  
Uma experiência de extensão na pós-graduação

Andressa Mafezoni Caetano, Isabel Matos Nunes, Rita de Cassia Cristofoleti  
Valdinei Cezar Cardoso, Joziane Jaske Buss \_\_\_\_\_ 31

##### CAPÍTULO 4

Encontros Formativos: Quando a extensão universitária é  
(entre)tecida por saberes e experiências docentes e discentes

Margarete Sacht Góes, Virgínia Miranda Pereira, Julliana de O. A. Gomes  
Lucas de Sousa Brito \_\_\_\_\_ 47

##### CAPÍTULO 5

Educação Ambiental na Formação Docente: Relato de uma  
experiência extensionista com alunos do tempo integral

Samyller da Silva Dascani, Natasha Vieira de Oliveira  
Anderson Lopes Peçanha \_\_\_\_\_ 66

**CAPÍTULO 6****Contribuições da Monitoria em um Curso Latino-Americano para a Pós-Graduação em Educação Física**

Andreza Ignacio da Silva, Pamela Ribas, Ileana Wenez \_\_\_\_\_ 75

**CAPÍTULO 7****Projeto Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica**

Tiago Zanquêta de Souza, Aline Lucas Barroso Viana, Gercina Santana Novais \_\_\_\_\_ 81

**CAPÍTULO 8****Intercessões entre o Ensino Básico e a Universidade no Laboratório de Cientistas: Uma análise da Iniciação Científica Júnior como locus de prática extensionista para a pós-graduação**

Emerson Campos Gonçalves, Gabriel Sampaio Ribeiro, Ana Paula Passos de Paiva, Marinês Salette Iothi, Juliana Barbosa Coitinho \_\_\_\_\_ 87

**CAPÍTULO 9****Professoras, Suas Experiências São Valiosas: Infâncias em abordagem sistêmica na composição do projeto político pedagógico**

Kezia Rodrigues Nunes, Karolyne Scheyner Rodrigues Amorim, Cristiany Torezani Lima, Renan dos Santos Sperandio \_\_\_\_\_ 97

**CAPÍTULO 10****Políticas Para Infância: Experiências de colaboração internacional com Brasil, Canadá e Reino Unido**

Larissa Schmaedeke Lange, Nilton Edio Damas Ferreira Junior, Schirley Marvila Ribeiro Neves, Kezia Rodrigues Nunes, Felipe Guimarães Furtado \_\_\_\_\_ 115

**PARTE 3****EXTENSÃO, CULTURA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL \_\_\_\_\_ 133****CAPÍTULO 11****Formação Política Com os “Crias”:  
Uma construção coletiva em cena**

Jeane Andreia Ferraz Silva, Andréa Monteiro Dalton, Luizane Guedes Mateus \_\_\_\_\_ 135

**CAPÍTULO 12****Itaúna Indígena: Mitos e encantados no universo da educação pela pedra**

Marina Rodrigues Miranda, Fábio Guss Strelhow, Thelma Chiarelli Cerri, Veratriz Souto Campos, Verilucy Cristine Pinheiro Brito \_\_\_\_\_ 146

**CAPÍTULO 13****Narradores da Maré: Experiências extensionistas com a pesquisa em educação ambiental envolvendo escolas e comunidades indígenas e tradicionais**

Soler Gonzalez, Andréia Teixeira Ramos, João Freitas Fernandes \_\_\_\_\_ 147

**CAPÍTULO 14****Serviço de Referência para Usuários Surdos em Bibliotecas Universitárias: Suas principais contribuições no acesso informacional**

Vanessa Henriques Veloso \_\_\_\_\_ 179

**CAPÍTULO 15****Centro de Memória da Química da Ufes: Extensão e popularização da ciência**

Glória Maria de Farias Viégas Aquije, Paulo Rogerio Garcez de Moura, Amanda Marsoli Azevedo Feu, Bruna Marine Damm, Nathália Luiza Passamani Wyatt \_\_\_\_\_ 190

**CAPÍTULO 16****Carta-Convite Interdisciplinar: Programa de pós-graduação em ciências de museu (por uma pós-graduação extensionista)**

Ana Claudia Berwanger \_\_\_\_\_ 201

**SOBRE OS AUTORES \_\_\_\_\_ 223**

## APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos *Experiências de Extensão na Pós-Graduação: Educação, Práticas e Participação Social*, um livro que reúne reflexões e relatos de projetos extensionistas desenvolvidos principalmente na pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mas também de outras importantes instituições que promovem extensão na pós-graduação. A obra afirma a extensão universitária como eixo indissociável da educação superior, integrando ensino, pesquisa e compromisso social.

Com abordagem crítica e transformadora, os capítulos abordam temas como educação inclusiva, infâncias, juventudes, povos indígenas, educação ambiental, acessibilidade e políticas públicas. Destaca-se a cocriação de saberes entre academia e comunidades, ultrapassando os limites do campus e respondendo a demandas sociais reais.

As experiências retratadas revelam o compromisso ético da pós-graduação com a justiça social, por meio de iniciativas voltadas à formação profissional, ao combate ao racismo ambiental, à valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, ao engajamento político juvenil e à acessibilidade informacional

para a sociedade. Ao articular conhecimento acadêmico e popular, o livro contribui para o impacto social da universidade e dialoga com a nova Política Nacional de Pós-Graduação (2025–2029), que reconhece a extensão como componente central da formação de alto nível.

A publicação nasce do I Simpósio Universitário Capixaba de Extensão na Pós-Graduação, espaço que estimulou o debate e a troca entre autores. Agradecemos à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e, especialmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – por meio do programa PROEXT-PG – pelo apoio fundamental à realização deste trabalho e pelo fortalecimento da extensão na pós-graduação brasileira.

Trata-se de uma obra coletiva, cujos capítulos expressam as visões, análises e responsabilidades intelectuais de seus respectivos autores. As ideias neles contidas são de inteira responsabilidade de cada autor, não representando necessariamente as posições das instituições envolvidas na organização ou apoio à publicação.

## **A INSERÇÃO DA EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Contextos e Perspectivas

CAPÍTULO 1

## DESAFIO DA INDISSOCIABILIDADE

### A extensão na pós-graduação e na pesquisa<sup>1</sup>

Hélder Eterno da Silveira

Bom dia. É com grande alegria que estou aqui novamente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tenho um carinho e um respeito profundo por esta instituição, onde já estive em diversos momentos ao longo da minha trajetória. Agradeço ao professor Ednilson Felipe, Pró-reitor de Extensão da UFES, é sempre uma alegria revê-lo. Ele é uma referência respeitada em todos os fóruns de pró-reitores e pró-reitoras, e o trabalho desenvolvido aqui é sério, comprometido e fortemente apoiado pela FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo).

A FAPES é uma das pioneiras nesse movimento de fortalecimento das fundações estaduais de apoio à pesquisa, sendo um modelo seguido por outras, como Minas Gerais e tantas outras unidades da federação. Tenho o privilégio de ser cadastrado como avaliador

---

1. Conferência de abertura do I Simpósio Universitário Capixaba de Extensão na Pós-Graduação, realizada em 6 de agosto de 2025, no Auditório Manoel Vereza, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo.

na FAPES, e é um prazer poder contribuir, mesmo que de forma modesta, para o avanço da ciência e da extensão no estado.

Hoje, venho aqui para estabelecer um diálogo, ainda que em formato de apresentação, com o objetivo de provocar reflexões que possam gerar avanços coletivos. Escolhi um tema sensível, delicado, e que muitas instituições ainda evitam enfrentar com profundidade: o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mais especificamente, quero trazer à tona o desafio da indissociabilidade entre extensão e pesquisa, um ponto bem colocado pelo professor Ednilson quando afirmou que a pesquisa não é apenas característica da pós-graduação, mas um elemento essencial dela.

É importante lembrar que a universidade pratica ensino, pesquisa e extensão tanto na graduação quanto na pós-graduação. Não abandonamos a lógica universitária ao ingressar na pós-graduação. A indissociabilidade não se aplica apenas à graduação, ela é um princípio constitutivo da própria universidade. Mas o que isso significa, de fato?

Antes de tudo, precisamos lembrar que nossas universidades brasileiras, públicas e privadas, são jovens. Temos poucas instituições centenárias, pois o sistema universitário no Brasil se consolidou majoritariamente no século XX, especialmente a partir da Reforma Universitária de 1968. Esse contexto histórico é fundamental: vivíamos sob a ditadura civil-militar iniciada em 1964, e as universidades foram incentivadas a crescer como mecanismos de controle ideológico do Estado.

Nesse período, disciplinas como Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social para o Progresso do Brasil) foram criadas para moldar comportamentos e reforçar uma ordem autoritária. Quem aqui já ouviu falar disso? (Pausa para levantamento de mãos.) Vejam: quem levantou a mão tem mais de 40 anos. Quem não levantou, provavelmente não viveu esse tempo. Nós, que vivemos essa época, desfilávamos no 7 de Setembro, uniformizados, muitas vezes com roupas que imitavam o modelo militar. Essa militarização da escola não é nova, e hoje vemos um retorno a esse modelo com as chamadas “escolas cívico-militares”.

Contudo, apesar desse cenário opressivo, foi justamente nesse período que as universidades e escolas também se tornaram espaços de resistência, de luta pela democracia, pelo diálogo e pela liberdade

de pensamento. Professores da década de 1970 e início dos anos 1980 viviam sob um “casulo” de censura: certas coisas podiam ser ditas, outras não. A ciência, por sua vez, foi fortemente incentivada com a criação de agências como CNPq e CAPES, esta última, inicialmente uma campanha, depois uma coordenação, e só mais tarde uma agência de fomento.

Nesse contexto, a pesquisa cresceu, mas muitas vezes descolada da realidade social, política, econômica e ambiental do país. O ensino também era “asséptico”: na matemática, matematizava-se tudo; na língua portuguesa, esquartejava-se a oração em termos técnicos sem sentido para o aluno; na física e na química, decoravam-se fórmulas; na história, repetia-se um “rall” de datas e fatos. Tudo isso em nome de uma suposta neutralidade científica que, na verdade, era uma assepsia ideológica.

A pesquisa, nesse modelo, cresceu sob influências internacionais que evitavam temas políticos e sociais tensos. Questões ambientais, de justiça social, de desigualdade foram marginalizadas. Esse legado ainda influencia muitas concepções atuais e dificulta o avanço de políticas mais abertas e democráticas nas universidades.

Mas foi exatamente nesse mesmo período, final dos anos 1970 e década de 1980, que surgiu um movimento forte em defesa da democracia. A Assembleia Constituinte de 1988 foi um marco: lá, discutiu-se profundamente como democratizar a universidade. As atas da Constituinte mostram uma preocupação clara com o fechamento das instituições, com uma ciência isolada, com uma produção que não contribua para o desenvolvimento social.

Movimentos como o ANDES, a UNE e outras organizações populares pressionaram para que a universidade abrisse suas portas. Foi nesse contexto que a extensão entrou no texto constitucional, ao lado do ensino e da pesquisa, como um dos pilares da missão universitária. Mas não como uma atividade adicional, nem como uma “cereja do bolo”. A extensão foi concebida como um elemento epistemológico, capaz de transformar a própria lógica da universidade.

A extensão, nesse sentido, não é assistência. Não é a universidade “descendo do pedestal” para “dar” algo à sociedade. É, sim, um compromisso ético com a justiça social, com a pluralidade de saberes, com a democracia radical. Paulo Freire já criticava a chamada “extensão

bancária”, aquela em que o professor deposita conhecimento no outro, como se fosse um cofre vazio. Essa visão verticalizada empobrece a extensão e não contribui para a equidade.

A extensão que nos interessa é aquela que muda a episteme da universidade, que promove o diálogo, a co-construção de conhecimento, a ciência insurgente. É uma extensão que reconhece que não tem todas as respostas, que aprende com a sociedade, que se transforma ao se relacionar com o território.

Vejamos os números: na UFES, temos cerca de 21.404 matrículas em cursos de graduação e cerca de 4.500 na pós-graduação. Mas os registros mostram que quatro milhões de pessoas foram envolvidas em atividades de extensão. Isso demonstra um alcance potencial imenso — estadual, nacional, internacional. A extensão ramifica-se muito mais do que o ensino ou a pesquisa isoladamente.

E é aqui que reside o paradoxo: se a extensão tem esse alcance, por que ainda é tratada como secundária? Por que não é vista como parte constitutiva da pesquisa e do ensino?

A universidade não tem a função de apenas “fazer pesquisa”, “dar aula” ou “fazer extensão”. Sua função é formar pessoas, formar profissionalmente, intelectualmente, eticamente. E essa formação se dá por meio de três dimensões estratégicas: ensino, pesquisa e extensão. Por isso, não há cargo de “pesquisador” ou “extensionista” nas universidades, há o cargo de professor, porque o professor integra essas três dimensões.

Aliás, já defendi em reuniões com a Secretaria do Tesouro Nacional: por que não acabar com a bolsa de “pesquisador” e criar a bolsa de “professor”? Porque toda vez que criamos categorias separadas, reforçamos a dissociabilidade, o oposto do que a Constituição prevê.

A Constituição já tem mais de quatro décadas, e ainda assim patinamos na indissociabilidade. Por quê?

Vivemos dilemas sérios. Vou citar dez rapidamente:

1. Quem forma o professor universitário? A pós-graduação deveria formar, mas forma apenas pesquisadores. Ser doutor não significa saber ensinar ou fazer extensão.
2. A pós-graduação não incorpora a formação docente, o que afeta a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes.

3. Concursos públicos exigem prova didática e projeto de pesquisa, mas raramente exigem projetos de indissociabilidade.
4. A avaliação institucional não valoriza a integração entre ensino, pesquisa e extensão.
5. A distribuição orçamentária privilegia a pesquisa, marginalizando a extensão.
6. A arquitetura da universidade muitas vezes não acolhe a população, há pessoas que passam diante da UFES e nunca entram.
7. Currículos rígidos tratam a extensão como “mais uma coisa” a ser enxertada, e não como parte da própria essência da universidade.
8. Ainda há uma visão de extensão como aplicação de conhecimento, e não como co-produção.
9. Falta integração entre linhas de pesquisa e linhas de extensão.
10. Eventos, editais e programas raramente são integrados.

Precisamos sair da ideia de que a extensão é uma etapa posterior à pesquisa. Não é divulgação científica. Divulgação é uma parte da extensão, mas extensão é muito mais: é diálogo, é mediação, é co-produção de conhecimento.

Quando falamos de extensão com pesquisa, não se trata de um engenheiro ir à escola básica dar aula de matemática, nem de um químico acompanhar uma cirurgia. Trata-se de pensar, junto com a comunidade, os problemas reais, como a contaminação por metais pesados nos manguezais do Espírito Santo. Quem vive ali? Que impactos sentem? Como coletar dados de forma participativa? Como envolver a comunidade no processo de pesquisa?

É nesse ponto que a extensão penetra a pesquisa e muda sua episteme. Não é mais “pesquisa para aplicar depois”, mas pesquisa com extensão desde o início.

Podemos pensar em programas integrados: um observatório da juventude negra, com foco em violência e racismo institucional; hortas comunitárias e cozinhas solidárias para enfrentar a insegurança alimentar (33 milhões de brasileiros vivem em situação de insegurança alimentar grave!); centros de defesa e rodas de escuta para combater a violência de gênero; escuta ativa sobre os impactos da mineração no norte do estado.

Tudo isso exige pesquisa orientada pelo território, com a comunidade como sujeito participante, e não apenas como objeto de estudo.

É a diferença entre ir à comunidade, coletar dados, publicar um artigo e ir embora; ou voltar, compartilhar, validar, formar, transformar.

A aula não acontece só na sala de aula. Aula é no mangue, na praia, na roda de conversa. O papel do docente é o de mediador de conhecimento, e o método é o diálogo.

E aqui volto ao ponto central: a pós-graduação precisa formar pessoas para a indissociabilidade. Professor que pesquisa sozinho não está formando. Professor que faz extensão sozinho não está formando. Formar é relacional. Formar é horizontal. Formar é democrático.

Não podemos desprezar os alunos. Não podemos assediá-los. Não podemos achar que o título de doutor nos torna superiores. Aliás, ser doutor é uma responsabilidade social, não um título de nobreza. Doutorado não cura olho, nem pele, nem “quartos”, como dizia minha tia de Minas. Ser doutor é ter compromisso com a justiça, com a democracia, com a ciência.

E é por isso que a nova Política Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2025-2029) é tão importante. Pela primeira vez, a extensão aparece com centralidade: como práxis, não como aplicação; como pilar da inovação; como componente essencial da formação; como catalisador do impacto social.

A PNPG fala em integração curricular, desenvolvimento regional, inovação social, engajamento democrático. Essas palavras não são minhas, são do documento oficial. E elas vão mudar a pós-graduação no Brasil.

Mas estamos atrasados? Sim, em relação à Constituição de 1988, que já previa isso. Mas estamos avançando.

Precisamos estabelecer redes vivas, fluidas, plurais, pluriuniversitárias. Precisamos sair da ilusão de que a ciência está acima da sociedade. Quando a “tia do Zap” ganha da ciência nas discussões sobre vacinas, perdemos todos.

O mundo é complexo. A inteligência artificial exige de nós uma inteligência social humana cada vez mais aguçada. A formação na pós-graduação, com extensão integrada, desenvolve competências críticas: liderança transformadora, gestão social, reflexividade, resiliência, adaptação.

Para finalizar: acredito na universidade pública. Acredito na UFES. Acredito na pesquisa e na extensão feitas aqui. Acredito na sociedade que me financiou - um homem negro que trabalhou na roça, colhendo café - e que me deu a oportunidade de voar. Foi a universidade pública que me deu asas. É por isso que defendo a universidade, a extensão, o direito de cada estudante de pós-graduação a uma formação mais justa, mais complexa, mais responsável.

Muito obrigado.

## CAPÍTULO 2

## A ESTRATÉGIA DE EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

### O caso da Universidade Federal do Espírito Santo

Ednilson Silva Felipe  
Cleocir José Dalmaschio  
Jorge Luiz dos Santos Junior  
Cíntia Moreira da Costa  
Fernanda Sobrinho Quiquita de Oliveira

#### INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), alinhada aos debates nacionais sobre o papel social da pós-graduação, tem estruturado um conjunto de iniciativas para fomentar e consolidar a inserção das atividades de extensão no âmbito dos seus programas de mestrado e doutorado. Esta movimentação estratégica, coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e com a parceria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, além de apoiar o cumprimento do preceito de indissociabilidade, também propicia a própria produção do conhecimento, aumentando seu impacto e sua conexão com as demandas da sociedade.

Este capítulo detalha os pilares dessa estratégia, iniciando pela fundamentação da relevância dessa integração, passando pela análise do cenário nacional e das lições apren-

didadas em diálogo com outras Instituições de Ensino Superior (IES), e culminando na apresentação das bases para a futura Política de Extensão da Pós-Graduação da UFES.

#### A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO CONECTANDO PESQUISA E SOCIEDADE

A pós-graduação *stricto sensu* tem sido historicamente identificada como o estágio mais avançado da formação acadêmica, responsável pela produção de conhecimento científico e pela qualificação de pesquisadores e docentes de alto nível. No entanto, sua relevância social, isto é, sua capacidade de dialogar com as demandas reais da sociedade depende diretamente da forma como se articula com as outras dimensões da universidade: o ensino e, especialmente, a extensão. Aqui, já vale destacar que trabalhamos com a perspectiva de se fazer Ensino e Pesquisa com Extensão.

A integração da extensão aos programas de pós-graduação *stricto sensu* representa uma mudança qualitativa na forma como a universidade entende a produção de conhecimento. Tradicionalmente vista como o ápice da formação acadêmica, a pós-graduação por vezes manteve-se distante das realidades sociais imediatas. No entanto, a complexidade dos desafios contemporâneos exige que a pesquisa de alto nível não apenas produza dados, mas que esteja apta a gerar soluções, tecnologias sociais e transformações efetivas.

A extensão, nesse contexto, deixa de ser uma atividade periférica de “devolução” para se tornar parte integrante do método científico. Ela possibilita que o problema de pesquisa emane das necessidades reais da população, e que a validação do conhecimento ocorra não apenas entre os pares, mas sim a partir de um diálogo profícuo com as comunidades, os serviços públicos e o setor produtivo.

Como defendem Silveira e Ferreira (2024), a extensão na pós-graduação é um caminho para o desenvolvimento da própria pesquisa científica no Brasil, qualificando a formação do pesquisador para além da dimensão técnico-científica e voltando-a para as necessidades sociais. Quando um programa de pós-graduação em saúde, por exemplo, desenvolve sua pesquisa em colaboração direta com

unidades básicas de saúde para otimizar o atendimento, ao mesmo tempo em que se está aplicando conhecimento, gera-se também novos saberes com a comunidade.

Na UFES, a promoção do “I Simpósio Universitário Capixaba de Extensão na Pós-Graduação” foi um marco importante para fomentar este debate internamente, evidenciando a maturidade da instituição para avançar nesta agenda. A extensão qualifica a pós-graduação ao permitir que ela aumente seu impacto social, forme mestres e doutores mais conscientes de seu papel e fortaleça os laços da universidade com a realidade que a cerca.

### **LIÇÕES E EXPERIÊNCIAS NACIONAIS O PROGRAMA PROEXT-PG E O DIÁLOGO ENTRE IES**

No que concerne à inserção da Extensão na Pós-graduação, cabe destacar que a UFES não trilha este caminho isoladamente. A inserção da extensão na pós-graduação é um debate nacional, impulsionado por diferentes iniciativas e fomentado por órgãos como a CAPES e pelo Colégio de Pró-Reitores de Extensão (COEX, 2024).

No ano de 2025, as novas diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o ciclo avaliativo quadrienal 2025-2028 posicionaram a Extensão Universitária de forma definitiva ao incorporá-la formalmente, juntamente com o impacto social, como uma dimensão decisiva e elemento-chave do desempenho dos programas de Pós-Graduação. Essa mudança representa uma alteração central na avaliação, que passa a dar ênfase no impacto da pós-graduação na sociedade e na internacionalização. As atividades de extensão universitária se enquadram diretamente nessa dimensão, sendo valorizadas como parte essencial da contribuição social dos programas. O impacto na sociedade, no qual a extensão possui um papel fundamental, é agora um quesito explícito e central nos critérios, superando a exclusividade da produção acadêmica tradicional. Tal valorização da relevância social da pesquisa e da formação de recursos humanos exige que os programas relatem detalhadamente suas ações extensionistas e seus impactos por meio do módulo Coleta na Plataforma Sucupira.

Uma das iniciativas centrais nesse panorama é o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), instituído pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior (SESu) através do Edital Conjunto nº 3/2024. Trata-se de uma iniciativa estratégica para reforçar a função social da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Seu objetivo geral é apoiar propostas de ações de extensão por meio da concessão de auxílio à Projetos, bem como bolsas de Iniciação à Extensão e Pós-Doutorado, com vigência de até 24 meses. O programa busca ativamente promover a integração indissociável entre ensino, extensão e pesquisa, interagindo com diversos segmentos da sociedade.

Na UFES, este programa, tem sido um indutor fundamental da estratégia de extensionalização da pesquisa e da pós-graduação. Os editais lançados no âmbito do PROEXT-PG na UFES permitiram financiar projetos de extensão vinculados a programas de pós-graduação, liderados por professores, servindo como projetos-piloto para testar modelos de integração.

O PROEXT-PG se insere em um movimento mais amplo no Brasil, impulsionado por documentos como a Resolução CNE/CES nº 07/2018, que reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e organização a inserção curricular obrigatória nos cursos de graduação, e por entidades como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e o Colégio de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Federais (COEX). O COEX, em sua carta à CAPES (2024), destaca que a extensão “deve ser vista como um componente essencial da formação acadêmica, capaz de enriquecer a experiência do estudante, desenvolver habilidades de engajamento com a sociedade e ampliar o impacto da pesquisa”.

Para construir sua própria estratégia, a Equipe do PROEXT-PG UFES tem observado e dialogado com experiências de outras instituições de ensino superior (IES), especialmente durante o Seminário de Avaliação do PROEXT-PG realizado em Poços de Caldas (12 e 13/02/2025). Esse encontro reuniu representantes de universidades como a UNESP, a UFMG, a UFF, a PUC-Rio, a UNISANTOS, entre outras, permitindo identificar boas práticas e desafios comuns na inserção da extensão na pós-graduação.

A UNESP, por exemplo, adotou uma abordagem sistêmica ao buscar, por meio da Portaria Unesp nº 117/2022, um destaque efetivo em suas teses e dissertações do impacto esperado na sociedade. Essa medida valoriza a extensão na pesquisa e na pós-graduação e a torna parte integrante da própria avaliação acadêmica. A UFF, por sua vez, exigiu que os programas contemplados pelo edital do PROEXT-PG criassem uma disciplina específica voltada à extensão. Já a UFMG instituiu o FORMEX, um auxílio financeiro complementar que apoia discentes da pós-graduação em suas atividades extensionistas, cobrindo despesas de locomoção e alimentação, ou seja, um reconhecimento claro de que a extensão demanda recursos logísticos próprios.

Outras experiências chamam atenção pela forma como conectam pesquisa e extensão em torno de temas estratégicos. A Universidade de Taubaté organizou seus programas em torno do eixo “desenvolvimento regional”, buscando estrutura eixos relevantes que devem ser objeto de atenção dos Programas de Pós-graduação. Já a UNISANTOS articulou dois programas de pós em torno da inclusão de adultos com autismo no mercado de trabalho, partindo do diagnóstico feito em diálogo direto com a comunidade-alvo. O CEFET-RJ estruturou suas ações em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), abordando desde segurança alimentar até inovação tecnológica e proteção ambiental. A estratégia de se ter como referência os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável pode ser bastante exitosa no caminho em busca da ampliação do impacto das pesquisas. Essas iniciativas demonstram que a extensão na pós-graduação pode ser tanto um espaço de formação quanto um canal efetivo de respostas a problemas concretos.

Entre as lições aprendidas e práticas observadas em outras IES, destacam-se:

- a. Fomento e Bolsas: A necessidade de garantir não apenas o financiamento de projetos, mas também bolsas específicas para estudantes de pós-graduação envolvidos em extensão, como no modelo FORMEX da UFMG, para viabilizar a dedicação e o deslocamento dos estudantes.
- b. Estruturação Curricular: O incentivo à criação de disciplinas de extensão nos programas de pós-graduação, como forma de estruturar e reconhecer a atividade na formação do estudante.

- c. Interdisciplinaridade: A potência de estimular projetos que envolvam múltiplos programas de pós-graduação, formando redes temáticas, a exemplo da UNESP.
- d. Avaliação de Impacto: O desafio de estabelecer critérios claros para mensurar os resultados e o impacto social dos projetos, uma preocupação compartilhada por instituições como UNIFEI e UNISA.
- e. Popularização da Ciência: A criação de eixos específicos para divulgação científica, como o “Giro Cultural” da UERJ, mostrando a extensão como ponte direta de comunicação com a sociedade. Essa troca de experiências reforçou a percepção da Equipe de gestores da UFES de que as ações de fomento (como os editais para professores) são importantes, mas precisam ser complementadas por ações estruturantes que integrem a extensão ao método da pesquisa. Isso levou diretamente à concepção de uma nova modalidade de edital: o financiamento de teses e dissertações que tenham a extensão como parte de sua metodologia, e não apenas como atividade paralela.

### **PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA DE EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFES**

As iniciativas isoladas, embora exitosas, demandam a consolidação de um marco institucional. O acúmulo de experiências do PROEXT-PG, os debates ocorridos no Simpósio Capixaba e as lições do seminário nacional de avaliação convergiram para a elaboração dos fundamentos para a futura Política de Extensão da Pós-Graduação na UFES.

Esta política em construção deve se basear em princípios claros e diretrizes estratégicas que visem nortear a integração da extensão em todos os níveis da pós-graduação da universidade.

#### **PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS:**

- Indissociabilidade: Reconhecer a extensão como componente essencial e orgânico da formação na pós-graduação, integrada ao ensino e à pesquisa.
- Responsabilidade Social: Assumir o dever da universidade e de seus pesquisadores de engajar-se com as comunidades para a superação de desigualdades e o desenvolvimento regional.

- Inovação Social: Entender as ações de extensão como espaços de cocriação de conhecimento e tecnologias sociais para a solução de problemas reais.
- Democratização do Conhecimento: Garantir que o saber acadêmico ultrapasse os muros da universidade, sendo acessível e construído em diálogo com a sociedade.

#### DIRETRIZES ESTRATÉGICAS:

Com base nesses princípios, a estratégia da UFES deve se desdobrar nas seguintes diretrizes, que já orientam as novas ações da Proex:

- Inserção curricular da extensão e Flexibilização: Incentivar a criação de disciplinas, seminários e créditos de extensão nos currículos da pós-graduação. O novo edital de fomento a teses e dissertações é uma ação direta nesta linha, pois valida a extensão como percurso formativo e metodológico.
- Fomento e Financiamento Estratégico: Além de manter o fomento a projetos de docentes (PROEXT-PG), direcionar recursos para a participação discente, por meio de bolsas de extensão para mestrandos e doutorandos, e financiar diretamente pesquisas (teses e dissertações) que adotem a metodologia de extensão.
- Valorização Docente e Discente: Promover o reconhecimento da extensão nas avaliações de progressão docente e nos processos seletivos e de avaliação dos programas de pós-graduação, valorizando a produção técnica e social dela decorrente.
- Articulação com Políticas Públicas: Priorizar projetos que dialoguem com as demandas locais e se articulem com governos e organizações da sociedade civil, fortalecendo o impacto das pesquisas.
- Inovação e Impacto Social: Fomentar projetos que promovam a popularização da ciência, o combate ao negacionismo e o desenvolvimento sustentável, com indicadores claros de impacto.
- Comunicação e Divulgação: Criar canais institucionais para dar visibilidade às ações de extensão da pós-graduação, como as “banças comunitárias” e o próprio Simpósio, valorizando sua contribuição acadêmica e social.
- Internacionalização: Promover a cooperação transnacional para enfrentar desafios complexos comuns em regiões fronteiriças e fortalecer a soberania e o desenvolvimento nacional.

Por meio desses princípios e diretrizes a UFES pode avançar no seu dever de se engajar com as comunidades para a superação de desigualdades, fortalecendo o impacto social e a relevância de sua pós-graduação.

#### POR UMA POLÍTICA DE EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFES

Em linha com essas experiências, mas atenta às especificidades do Espírito Santo, a UFES vem delineando uma política própria de extensão na pós-graduação. Essa política se estrutura em três eixos complementares: (i) institucionalização, (ii) fomento e (iii) qualificação.

O primeiro eixo, de institucionalização, busca tornar a extensão visível e legítima nos projetos pedagógicos dos programas de pós-graduação. Isso significa, por exemplo, incentivar a inclusão de atividades extensionistas como parte da carga horária formativa, permitindo sua contabilização como créditos curriculares. Também implica na elaboração coletiva, entre Proex, PRPPG e os programas, de diretrizes que orientem a integração da extensão aos projetos de pesquisa. A inserção curricular, longe de ser uma imposição burocrática, é uma forma de reconhecer o valor formativo da interação com a sociedade.

O segundo eixo, de fomento, é materializado pelo PROEXT-PG e por outras ações complementares. Além dos editais tradicionais voltados a projetos coletivos, a UFES caminha para a elaboração de editais específicos para apoiar teses e dissertações que utilizem a extensão como método — ou seja, cujo desenho de pesquisa inclua, desde o início, a participação ativa de comunidades, a escuta de saberes locais e a devolutiva dos resultados. Esse modelo, inspirado em experiências como as da PUC-Rio e da UNIFEI, aproxima-se da ideia de “pesquisa-ação” e “investigação participativa”, mencionadas nas Diretrizes Nacionais da Extensão (CNE/CES, 2018). Além disso, está em discussão a criação de um auxílio de extensão na pós-graduação, nos moldes do FORMEX da UFMG, para viabilizar a mobilidade e a permanência dos estudantes em ações junto à comunidade.

O terceiro eixo, de qualificação, envolve a criação de espaços formativos para docentes e discentes. A Proex/UFES avança para a implantação de oficinas regulares sobre metodologias extensionistas, comunicação comunitária, ética na pesquisa com populações

vulneráveis e avaliação de impacto social. Também já avança na oferta, em parceria com os programas, de uma disciplina institucional de “Prática Extensionista na Pós-Graduação”, inspirada nas experiências de outras universidades.

Essa estratégia também dialoga com as recomendações do COEX (2024), que sugere, entre outros pontos, a criação de critérios de avaliação específicos para ações extensionistas, com foco no impacto social e territorial, e a promoção de redes interinstitucionais e interdisciplinares. A UFES, ao assumir a extensão como parte constitutiva da pós-graduação, reforça seu compromisso com a produção de conhecimento que se nutre da realidade e a ela retorna. Como foi enfatizado no I Simpósio Universitário Capixaba de Extensão na Pós-Graduação, a universidade só será plenamente reconhecida pela sociedade quando seu conhecimento circular efetivamente para além dos muros acadêmicos.

Por fim, a política de extensão na pós-graduação da UFES não se limita a um conjunto de ações isoladas, mas busca criar um ecossistema onde ensino, extensão e pesquisa se retroalimentam continuamente. Nesse modelo, a extensão deixa de ser apenas uma “ação de impacto” para se tornar um modo de fazer ciência, mais dialógico, mais ético e mais sensível às desigualdades. Ao formar pesquisadores que são, ao mesmo tempo, cientistas e agentes sociais, a UFES cumpre seu papel constitucional de instituição pública comprometida com o desenvolvimento humano, regional e nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação efetiva da Extensão no escopo da Pós-Graduação (PPG) não é apenas uma diretriz institucional, mas sim um imperativo estratégico que ressoa com as demandas contemporâneas de avaliação da educação superior. Essa medida se harmoniza diretamente com a nova matriz avaliativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que eleva a Relevância e o Impacto Econômico e Social a um patamar central na análise do desempenho dos Programas *Stricto Sensu*.

As ações extensionistas e as iniciativas de transferência de conhecimento para a sociedade são, inequivocamente, os vetores essenciais

para que os PPGs consigam materializar e comprovar sua pertinência e relevância para além dos limites acadêmicos, o que se denomina impacto “extramuros”.

Considerando o diagnóstico histórico de que os PPGs demonstram uma lacuna crônica na prática de avaliação do impacto de seus produtos e resultados, o caminho que se desenha para o futuro exige a formalização e a integração dessa dimensão aos processos de planejamento estratégico e autoavaliação.

Isso implica uma mudança cultural profunda: a perspectiva de impacto deve ser intrínseca à concepção dos projetos de dissertações e teses. Os programas de Pós-Graduação devem concentrar seus esforços em demonstrar a capacidade de gerar resultados concretos e tangíveis para a sociedade.

Ao assumir essa postura, a universidade promove uma reorientação crucial, revertendo a histórica supervalorização da produção bibliográfica (publicações indexadas) em detrimento de atividades que resultam em impacto social e técnico direto. Fortalece-se, assim, o compromisso indeclinável com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, cumprindo simultaneamente as exigências de excelência acadêmica e sua missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional.

## Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Secretaria de Educação Superior (SESU). Portaria Conjunta CAPES/SESU Nº 1, de 8 de novembro de 2023. Institui o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG). Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 213, seção 1, p. 28, 9 nov. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Relatório de Grupos de Trabalho criados pela CAPES, com a finalidade de aprimoramento do processo e de instrumentos relacionados a avaliação da pós-graduação. Brasília, DF, dez. 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav>, acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretrizes comuns da avaliação de permanência dos programas de pós-graduação stricto sensu: ciclo avaliativo 2025–2028 – Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025\\_20250502\\_DocumentoReferencial\\_FICHA.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19052025_20250502_DocumentoReferencial_FICHA.pdf); Acesso em: 26 set. 2025.

COEX - COLÉGIO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Documento de proposição à CAPES - Extensão na Pós-Graduação. 2024. Disponível em: <https://ufdpar.edu.br/prex/prex-1/cartaCOEXfinal.pdf/@@download/file/cartaCOEXfinal.pdf>; acesso em: 01 de out.2025.

SILVEIRA, Hélder Eterno da; FERREIRA, Olgamir Amância. Extensão na pós-graduação: avanços necessários para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. Em Extensão, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 1-22, jan.-jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Reitoria. Portaria UNESP Nº 117, de 21 de dezembro de 2022. Recomenda registrar impacto esperado na sociedade das dissertações, teses ou trabalhos equivalentes produzidos nos Programas de Pós-graduação stricto sensu, da Unesp. São Paulo, SP: Unesp, 2022.

**EDUCAÇÃO, CULTURA  
E PRÁTICAS SOCIAIS**

CAPÍTULO 3

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM MUNICÍPIOS CAPIXABAS**

Uma experiência de extensão na pós-graduação

Andressa Mafezoni Caetano  
Isabel Matos Nunes  
Rita de Cassia Cristofoleti  
Valdinei Cezar Cardoso  
Joziane Jaske Buss

### **INTRODUÇÃO**

Na perspectiva de uma educação inclusiva, todas as crianças e jovens têm direito ao acesso, à permanência e à qualidade na aprendizagem, em conformidade com os artigos 205, 206 e 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008). Essa política trouxe importantes contribuições para o fortalecimento dos processos de inclusão dos estudantes do público da Educação Especial, compreendidos como aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas comuns (Brasil, 2008).

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares tem impulsionado um movimento de reflexão sobre a qualidade da escolarização e a formação de todos os profissionais da educação. Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), em seu artigo 5º, § 4º, assegurou aos profissionais “[...] formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (Brasil, 2011). Concordamos com Buss (2025) que, respeitadas as funções e atribuições específicas de cada membro da equipe escolar, todos podem contribuir para o processo de inclusão dos estudantes. A possibilidade de formação continuada para todos os servidores da escola evidencia a necessidade de repensar sua organização, que, muitas vezes, tem se limitado ao desempenho de funções de forma isolada e solitária.

Desse modo, compreendemos que todos os profissionais da educação, sejam professores regentes de classe, professores de áreas específicas, os professores especialistas em Educação Especial (Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado); supervisores escolares, pedagogos, coordenadores de áreas específicas, diretores, auxiliares de Educação Especial, auxiliares de creche, estagiários, bibliotecários, merendeiras, motoristas, secretários escolares, auxiliares de serviços gerais entre outros, precisam estar em constante aprimoramento sobre a inclusão escolar.

Foi a partir desses pressupostos que nos motivamos, enquanto grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo, a desenvolver o projeto de extensão intitulado “Formação continuada coletiva na perspectiva da educação especial e inclusiva em municípios capixabas”.

Desse modo, submetemos uma proposta de extensão ao Edital 01/2024 – PROEXT-PG/UFES/CAPES- Projeto 1132/2024. Destaca-se que se tratou de uma proposta multicampi, visto que o PPGE se localiza no Campus Vitória e o PPGEEB no Campus São Mateus. A proposta aprovada vincula-se a um projeto de extensão coordenado por um dos grupos de pesquisa, desenvolvido na região central serrana

em escala ampliada. A execução desse projeto também contou com os auspícios da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), por meio do edital FAPES Nº 02/2024 – Universal de extensão, TO: 791/2024.

Considerando a diferente localização dos dois Programas de Pós-Graduação, optamos por trabalhar em dois grupos, de acordo com realidade de cada localização, sem desviar do eixo do projeto. O grupo de Goiabeiras atendeu a região central serrana, envolvendo os municípios de Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Itaguaçu e Itarana e o grupo de São Mateus desenvolveu as ações com os municípios de São Mateus, Conceição da Barra e Pedro Canário.

Diante dos desafios de planejamento e organização das ações de formação propostas, realizamos as reuniões de estudo e planejamento por videoconferência para que pudéssemos ter momentos de estudo, organização, colaboração e partilha de informações. Além disso, dada a extensão da proposta, o grupo deliberou que parte da formação aconteceria de forma remota, por meio de lives no canal do youtube<sup>1</sup>. As lives ficaram a cargo da equipe de Goiabeiras, assim como a divulgação dos links para que houvesse o máximo de participação de ambos os grupos. Ressalta-se que a formação presencial, aconteceu nos dois campi, embora com ações diferenciadas, os objetivos a serem alcançados eram os mesmos. Nesse momento, objetivamos evidenciar a experiência desenvolvida no campus de São Mateus, especificamente no desenvolvimento da ação de extensão presencial, com o objetivo de contribuir com a formação continuada dos profissionais da Educação. Assim, esse texto está organizado em duas seções, a primeira apresenta reflexões sobre os fundamentos da “Formação Continuada Coletiva”, como proposta de contribuir com a organização das escolas de educação básica para o atendimento às necessidades dos estudantes público da Educação Especial, e na segunda seção o desenvolvimento propriamente dito da investigação e da extensão, seguido das considerações finais.

1. [https://www.youtube.com/results?search\\_query=gepipea+](https://www.youtube.com/results?search_query=gepipea+)

## NOTAS SOBRE A “FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA” NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Acreditamos que reconhecer a interdependência e a necessidade de colaboração entre os seres humanos para o desenvolvimento de práticas para a escolarização de todos é o que deveria impulsionar as relações de todas as pessoas nos espaços escolares. Sob tal compreensão, iniciamos nossas reflexões a partir da seguinte pergunta: Como a escola pode estabelecer práticas de colaboração no processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, envolvendo todos os participantes do processo?

Partimos, então, do entendimento de que a inclusão escolar, deve ser um processo,

[...] que assume uma prática social e intelectual e norteia a formação dos alunos, professores, profissionais de educação e colaboradores, considerando que os conhecimentos produzidos na formação podem ser compartilhados, resguardadas as funções de cada um, valorizando teias de ideias que se cruzam, formando saberes singulares (Buss e Mafezoni, 2025, p. 4).

Sendo assim, quando todos os envolvidos assumem a tarefa de colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, as ações se movem colaborando para que os professores percebam a possibilidade de trabalho em parceria com os demais servidores que compõem o ambiente escolar no qual se inserem, “[...] ajustando suas práticas de acordo com a diversidade de aprendizes presentes em sala de aula, de modo a ofertar uma educação de qualidade para todos os alunos, onde todos possam ter garantido o direito de aprender” (Buss e Mafezoni, 2025, p. 4).

Nos baseamos nas argumentações de Vigotski (2011), quando afirma que todas as crianças possuem condições de aprender, independente da dificuldade ou deficiência, fica claro que é imprescindível que os profissionais da área da educação devem buscar e criar possibilidades que favoreçam o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes público da educação especial, enquanto devem considerar as

particularidades de cada um. Acreditamos assim, que a escola precisa ser um ambiente de aprendizagem para todos os envolvidos no sentido de produzir relações sociais de qualidade, pois essas são a base para um processo de formação humana com vistas ao desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Vigotski (2022), em seus estudos acerca da “defectologia”<sup>2</sup>, aborda a importância dos caminhos alternativos e indiretos para o aprendizado como possibilidades de uma pedagogia diferente, que viabilize o acesso à educação pela pessoa com deficiência não oferecendo uma pedagogia menor, mas uma pedagogia que busque compreender as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

O autor traz o conceito de supercompensação ou compensação sociopsicológica, como um fenômeno que ocorre nas vias do desenvolvimento cultural da pessoa e através de suas relações sociais, esta desenvolve processos de aprendizado que buscam compensar as limitações orgânicas da deficiência.

O ambiente escolar, sob a perspectiva Histórico-Cultural, considera os alunos enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, que se desenvolvem e contribuem para o desenvolvimento do outro por meio das interações vividas nas relações. Nesse contexto, devemos destacar a dimensão cultural do desenvolvimento como possibilidade de criação de caminhos alternativos e indiretos de aprendizagem.

Assim, a pesquisa considerou a importância de práticas e ações pedagógicas que pudessem atender às singularidades de aprendizagem dos estudantes, entendendo-os como seres dotados de vivências sociais e históricas, e, portanto, como participantes e atuantes no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de um fazer pedagógico que viabilize caminhos alternativos e vias indiretas de aprendizagem ao aluno público da Educação Especial.

Torna-se necessário considerarmos que o que determina o processo de formação do aluno são as suas relações histórico-culturais e não a sua limitação orgânica e/ou o seu diagnóstico. Daí a importância da formação continuada considerar o meio social e as singularidades de aprendizagem dos estudantes como forças motrizes de um ensino inclusivo de qualidade.

2. Termo utilizado pelo autor para se referir à aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência.

## DESENHO DA PESQUISA E A AÇÃO DE EXTENSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA

Nesta seção relatamos parte da experiência vivenciada pelos grupos de pesquisa no desenvolvimento da ação de extensão realizadas no norte do Estado, especificamente, dos movimentos constituintes da formação nos municípios de São Mateus, Pedro Canário e Conceição da Barra.

Inicialmente, nos meses de julho e agosto de 2024, o grupo entrou em contato com as Secretarias Municipais de Educação dos três municípios, convidando-as a participar da ação de extensão da Formação Continuada Coletiva, o que foi prontamente aceito. A escolha dos municípios deveu-se ao fato de os pesquisadores vinculados ao Campus São Mateus (Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – Ceunes) terem um contato mais próximo com a gestão educacional desses municípios e/ou estarem desenvolvendo outros projetos de extensão em andamento.

Após o primeiro contato, entre os meses de setembro e outubro (2024), cada município foi responsável por inscrever os profissionais da educação para participar dos encontros e da formação (Exemplo: 02 supervisores escolares, 04 pedagogos, 04 coordenadores de áreas específicas, 04 diretores, 04 professores de Educação Especial, 06 professores regentes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, 04 professores regentes da Educação Infantil, 06 auxiliares de educação especial, 02 bibliotecários, 02 merendeiras, 02 motoristas, 02 secretários escolares, 02 auxiliares de serviços gerais). Entre os meses de novembro e dezembro e 2024, foram realizados os primeiros encontros em cada um dos municípios. No primeiro encontro, foi apresentada a proposta da formação para os participantes da pesquisa, a saber:

QUADRO 1: MOVIMENTOS DA PESQUISA

Movimentos da pesquisa	Objetivo da Proposta	Participantes	Tema
1º Encontro nos municípios.	Realização de grupos focais com professores e profissionais da educação de três municípios do norte capixaba.	O grupo de pesquisa se deslocou para municípios de Pedro Canário, São Mateus e Conceição da Barra; Alunos da pós graduação.	Educação Especial x Educação Inclusiva Angústias, possibilidades desafios e no trabalho pedagógico junto aos alunos com TEA e DI.
2º Encontro nos municípios.	Encontro Geral no Ceunes com todos os participantes dos três municípios para fechamento das análises do grupo focal.	Professores e demais profissionais da educação básica dos municípios de Pedro Canário, São Mateus e Conceição da Barra; Alunos da pós graduação.	“Ações e práticas inclusivas no contexto escolar”
3º Encontro nos municípios.	Oficinas de produção de materiais acessíveis discussão de e práticas pedagógicas possíveis.	O grupo de pesquisa se deslocou para municípios de Pedro Canário, São Mateus e Conceição da Barra; Alunos da pós graduação.	Produção de materiais acessíveis
4º Encontro nos municípios.	Encontro Geral no Ceunes com apresentação de pôsteres das práticas realizadas nas escolas dos municípios, junto aos alunos, público da Educação Especial	Professores da educação básica e demais profissionais dos municípios de Pedro Canário, São Mateus e Conceição da Barra; Alunos da pós graduação.	PALESTRA: Educação Especial: Práticas pedagógicas e recursos acessíveis; Apresentação dos pôsteres das práticas desenvolvidas nas escolas.

O quadro 1 apresenta a organização dos encontros realizados com os professores dos municípios participantes da pesquisa. Conforme apresentado no quadro, o grupo de pesquisa se deslocou nos municípios em datas pré-definidas para a realização dos encontros.

Destacamos que o trabalho em grupo representou um grande desafio, mas por outro lado, reverberou em muitas aprendizagens. Vivenciamos desde o planejamento da ação de extensão possibilidades de aplicação de diferentes saberes, assim como, teorias sobre nosso próprio fazer docente, nos constituindo em [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação (Tardif, 2013, p. 235).

### OS ENCONTROS/FORMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS

Nesta seção contextualizamos brevemente informações sobre os três municípios participantes da pesquisa, e em seguida algumas reflexões sobre os momentos de formação com o grupo de participantes, bem como apresentamos alguns recursos construídos nas oficinas para exemplificar o processo realizado.

O município de Pedro Canário<sup>3</sup>, localizado no nordeste do Espírito Santo, de acordo com dados do IDEB (2023), contava, em 2024, com 14 unidades escolares que atendem prioritariamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere à Educação Especial, 166 estudantes estão matriculados, correspondendo a 5,5% do total, percentual relevante que destaca a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de investimentos em formação continuada para os docentes. O quadro de profissionais também reflete esse cenário educacional: são 89 professores atuando exclusivamente nos anos iniciais, sem registro de docentes para os anos finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio, reforçando o foco da rede municipal nas etapas iniciais da educação básica. Esse panorama evidencia os desafios do município na promoção da inclusão, na qualificação dos processos de ensino e na garantia da continuidade da trajetória escolar dos alunos.

3. Em 1983, Pedro Canário foi emancipado de Conceição da Barra, tornando-se município. Sua economia atualmente se destaca pela agricultura — com produção de mamão, abóbora, pimenta-do-reino, mandioca e maracujá — além da pecuária de corte e leite. A logomarca oficial simboliza suas principais atividades econômicas e naturais, reforçando o slogan “Aqui Começa o Espírito Santo”. Disponível em: <https://www.pedrocanario.es.gov.br/pagina/ler/14/historia>. Acesso em: 25 mai.2025.

Conceição da Barra<sup>4</sup>, no mesmo ano, contava com 33 escolas públicas, rurais e urbanas, que atendem todas as etapas da educação básica. A Educação Especial representava cerca de 4,44% do total de matrículas na rede pública de Conceição da Barra, uma parcela menor quando comparada às etapas tradicionais da educação básica, como os anos iniciais (30,51%) e finais (25,02%). Isso indica que, apesar de significativa, a matrícula em Educação Especial é menor em relação às demais etapas, reforçando a importância de manter e ampliar políticas inclusivas para atender a esse público.

Já o município de São Mateus<sup>5</sup>, em 2024 contava com 120 escolas de Educação Básica, distribuídas entre áreas urbanas e rurais, abrangendo instituições públicas e privadas. Quanto às matrículas, foram registradas 1.344 na Educação Especial. No total, somavam-se 26.046 matrículas em todas as etapas da Educação Básica. Destas, a Educação Especial representava aproximadamente 5,16% do total, evidenciando a importância de garantir políticas públicas inclusivas, acessibilidade e apoio pedagógico adequado para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes (IDEB, 2024).

Carregamos na bagagem, a concepção de formação de acordo com Jesus (2005), quando argumenta que precisamos pensar com o outro, de maneira reflexiva e crítica, levando em consideração que a construção desses saberes não deve se restringir aos professores, mas se expandir beneficiando todos os servidores da escola, do porteiro ao diretor, pois todos estão implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, no mês de março de 2025, realizamos uma mesa redonda sobre a temática “Ações e Práticas inclusivas no contexto escolar”, com todos os participantes dos municípios envolvidos, totalizando uma média de 110 participantes.

4. Conceição da Barra, um dos municípios mais antigos do Espírito Santo, foi fundado em 1554 e se desenvolveu a partir de um porto estratégico utilizado por navios vindos da Bahia e Pernambuco. Com população estimada em cerca de 27 mil habitantes, seu território atual é de aproximadamente 1.184,94 km<sup>2</sup>. Disponível em: <https://conceicaoabarra.es.gov.br/quem-somos>. Acesso em: 12 jun.2025

5. A característica principal da economia de São Mateus é a sua diversificação. A agricultura, pecuária e fruticultura são atividades fortíssimas no Município. <https://saomateus.es.gov.br/secretaria/educacao>

**FIGURA 1.** MESA REDONDA SOBRE A TEMÁTICA:  
“AÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR”



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

Compreendemos, a partir de Jesus (2008), que o pesquisador coletivo constitui um grupo restrito, ou mais amplo, de indivíduos envolvidos com as reflexões e a compreensão das práticas e situações do cotidiano e das relações do próprio grupo; num movimento reflexivo-crítico, esse pesquisador coletivo experimenta situações que provocam “[...] atitude de aceitação e acolhimento dos nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro [...]” (Jesus, 2008, p. 148).

Nesse movimento de se constituir professor/pesquisador, em diálogo com o grupo, nos meses seguintes, realizamos oficinas de produção de materiais com os três municípios participantes. Nessa etapa, tivemos a colaboração dos alunos de mestrado que se organizaram no planejamento e produção de materiais com os grupos.

A Figura 2 mostra uma mesa com diversos materiais de artesanato espalhados, como cartolinas coloridas, tesoura, cola, régua, tampinhas de garrafa PET, palitos de picolé, canetas coloridas e pedaços de papéis recortados. Algumas pessoas manipulam esses materiais para construir recursos didáticos acessíveis. No centro da imagem, destacam-se cartelas feitas com cartolina verde, bordas vermelhas e divisórias, contendo números como “1 UM” e “2”, com tampinhas fixadas, representando quantidades. Esse recurso didático acessível tem

**FIGURA 2.** CONSTRUÇÃO DOS RECURSOS PELOS PARTICIPANTES



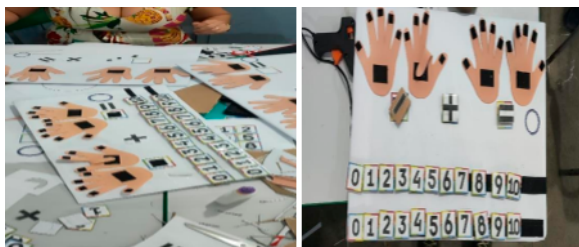
Fonte: Acervo dos Autores (2025).

como objetivo associar a grafia dos números às quantidades correspondentes, promovendo o aprendizado multissensorial por meio do estímulo visual, tátil e motor.

A construção do material começa com o recorte de bases retangulares de cartolina, que são coladas sobre papel mais firme. Em seguida, utilizam-se tiras vermelhas para fazer divisórias e destacar as seções de número e quantidade. Na parte superior, escreve-se o número em formato numérico e por extenso. Na parte inferior, colam-se tampinhas de garrafa PET, representando visualmente a quantidade indicada. Esse material pode ser plastificado para maior durabilidade e adaptado com braille ou texturas, favorecendo a inclusão de crianças com deficiência visual ou outras necessidades educacionais específicas. O recurso é indicado para o ensino de matemática na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente em turmas inclusivas, permitindo que os alunos associem número e quantidade de forma concreta e lúdica.

Na figura 3, temos a realização de uma oficina prática e colaborativa em que os participantes construíram o recurso didático “Mãos que Contam: Aprendendo com o Toque”, voltado ao ensino da matemática básica de forma acessível. A atividade iniciou-se com a organização dos materiais, como moldes de mãos em EVA, velcro, números plastificados, papel cartão e cola, distribuídos sobre as mesas. Em seguida,

FIGURA 3. CONSTRUÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO ACESSÍVEL



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

recortaram-se mãos em EVA bege, nas quais foram fixados quadrados de velcro na palma e, em alguns modelos, também nas pontas dos dedos, representando a contagem manual. As mãos foram coladas sobre bases firmes, compondo painéis interativos. Neles, foram fixadas faixas de velcro para encaixe de números móveis e símbolos matemáticos como  $+$ ,  $-$  e  $=$ , também plastificados e com velcro no verso.

Todo o material foi cuidadosamente montado e testado pelos participantes, que simularam operações matemáticas básicas utilizando o recurso, promovendo assim a construção coletiva de uma ferramenta pedagógica inclusiva, com foco no desenvolvimento de atividades para alunos com deficiência intelectual ou deficiência visual leve, que se beneficiam de estímulos visuais, táteis e concretos na aprendizagem da matemática.

A oficina de origami também foi destaque no que tange à produção de recursos acessíveis. Com os objetivos de trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora fina; o raciocínio lógico; a criatividade; concentração; controle da ansiedade e aprimoramento das habilidades cognitivas, a oficina teve uma boa aceitação do grupo que participou da ação extensionista.

Na figura 4, tem-se um dos grupos participando da oficina de Origami. Foram momentos de reflexão em que os participantes foram instigados a pensar em estratégias de ensino que contribuam com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tornando as práticas pedagógicas mais acessíveis.

Na sequência apresentamos os três grupos dos diferentes municípios que participaram da ação de extensão:

FIGURA 4. OFICINA DE ORIGAMI



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

FIGURA 5. GRUPO DO MUNICÍPIO DE PEDRO CANÁRIO

FIGURA 6. GRUPO DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA

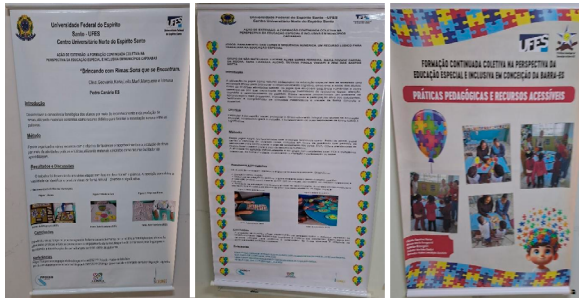
FIGURA 7. GRUPO DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

A partir das oficinas realizadas, os participantes de cada município se organizaram em subgrupos e produziram práticas pedagógicas com vistas a inclusão e acessibilidade dos alunos com TEA e DI nas escolas em que atuam. Ao final, foi realizado um Seminário Integrador com todos os municípios a partir das experiências produzidas. A apresentação das práticas produzidas se deu em forma de pôster.

FIGURA 8. SEMINÁRIO INTEGRADOR APRESENTAÇÃO DE PÔSTERES



Fonte: Acervo dos Autores (2025).

As oficinas e as práticas realizadas pelos participantes e o Seminário Integrador provocaram reflexões sobre concepções e práticas de educação especial nas escolas comuns. As questões explicitadas pelos grupos reafirmaram a importância de estudos sobre a modalidade de Educação Especial, no que tange à gestão e às práticas pedagógicas.

A extensão contribuiu para a reflexão dos participantes de que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas, e utilizadas como caminhos indiretos no processo de ensino e aprendizagem e que aprender é uma necessidade extensiva aos estudantes público da Educação Especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a relevância da execução do projeto de extensão pela sua contribuição direta à formação continuada de professores e demais profissionais das redes públicas de educação da região norte do Espírito Santo. As ações desenvolvidas articularam ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a produção de conhecimentos na área da Educação Especial

e na perspectiva da educação inclusiva, com impacto concreto na qualificação de estudantes da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado). O projeto fomentou a produção de recursos acessíveis que articulam teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de saberes-fazeres docentes e estreitando os vínculos entre escola e universidade. Por meio dos encontros formativos, consolidou-se um espaço de diálogo e troca de experiências que valorizou os saberes da prática, ampliou as oportunidades educacionais e estimulou a reflexão crítica sobre a inclusão escolar dos estudantes público da educação especial, especificamente aqueles com deficiência intelectual e TEA.

A participação conjunta de professores universitários, estudantes da pós-graduação e profissionais da Educação Básica, possibilitou a construção coletiva de conhecimentos e o fortalecimento de uma rede de colaboração interinstitucional. Essa interação dialógica contribuiu tanto para a qualificação das práticas pedagógicas quanto para o adensamento teórico-metodológico das ações extensionistas, reafirmando a importância da universidade na formulação e no acompanhamento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento regional.

## Referências

- BUSS, J. J. MAFEZONI, A. C. O produto educacional no mestrado profissional em educação: possibilidades de socialização do conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e92159, 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2024.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 fev. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de et al. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnósticos, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; D'AFONSECA, Sabrina Mazzo (Org.). Inclusão escolar a avaliação do público-alvo da educação especial. São Carlos, São Paulo: ABPEE, 2015. p. 327-348.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861- 870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>.

VIGOTSKI, L.S. Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

## CAPÍTULO 4

### ENCONTROS FORMATIVOS

#### Quando a extensão universitária é (entre)tecida por saberes e experiências docentes e discentes

Margarete Sacht Góes  
Virgínia Miranda Pereira  
Julliana de Oliveira Amorim Gomes  
Lucas de Sousa Brito

#### TECENDO SABERES: ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos pilares fundamentais das universidades públicas brasileiras, expressando seu compromisso com a formação crítica, ética e transformadora de futuros profissionais. Mais do que uma diretriz normativa, esse princípio mobiliza ações que articulam a produção de conhecimento, a formação e a atuação dialógica e dialética com as comunidades interna e externa à universidade, especialmente no que se refere à formação de educadoras/es comprometidas/os com as realidades sociais, políticas, artísticas e culturais do nosso país.

Neste cenário, a extensão universitária ganha centralidade ao instaurar espaços de

escuta, troca e aprendizagens mútuas. Além de enriquecer o ensino e fortalecer os vínculos com a pesquisa, ela fomenta um diálogo vivo e potente entre a universidade e os territórios nos quais está inserida. Esse diálogo, como apontam Sguissardi e Silva Júnior (2009), constitui uma condição fundamental para que as instituições públicas de ensino superior cumpram sua função social e respondam, com ética e compromisso, ao investimento público que as sustenta.

Mas o que acontece quando um projeto de extensão (inter) conecta um grupo de pesquisa, a pós-graduação e um programa de educação tutorial? Que provocações emergem dos agenciamentos constituídos por mediações afetivas e por um olhar ampliado sobre a extensão universitária? Que aproximações são possíveis estabelecer com a comunidade interna e externa? Como essas articulações reverberam na formação docente das/os integrantes e no diálogo com as crianças, quando suas infâncias estão no centro das nossas intenções?

É nesse terreno de encontros, afetos e saberes que se inscreve este texto, centrado no projeto de extensão “A constituição da docência e a (inter)conexão de saberes com crianças da Educação Infantil da/na contemporaneidade”, cujo objetivo é explicitar as reverberações das ações extensionistas nos processos formativos acadêmicos, profissionais e pessoais de suas/seus integrantes.

A iniciativa articula o Programa de Educação Tutorial – PET Educação (composto por estudantes dos cursos de Educação Física, Artes Visuais e Pedagogia), estudantes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI), formado por docentes da Educação Básica, estudantes de Graduação e Pós-Graduação.

Desse modo, organizamos este artigo em quatro partes. Além desta introdução, iniciamos com uma descrição do projeto, considerando que, em 2022, a coordenadora – já líder do GEPAEI – passou a atuar também no PPGPE e no PET Educação. Na sequência, apresentamos os caminhos metodológicos do estudo, ancorados na abordagem biográfico-narrativa. Em seguida, damos lugar às narrativas autobiográficas<sup>1</sup>, nas quais os sujeitos envolvidos escrevem de si e sobre si,

compartilhando sentidos, deslocamentos e aprendizagens produzidas na extensão. Por fim, propomos considerações que não encerram, mas reinscrevem a experiência vivida em novos horizontes de formação, pensamento e ação.

### **PROVOCA(AÇÕES) EXTENSIONISTAS: AGENCIANDO GRUPOS**

Fazer extensão é, para mim, professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma forma de retribuir à comunidade os anos que vivi como estudante de graduação e pós-graduação nessa instituição. Desde o início da minha trajetória docente, busquei articular amorosamente e afetivamente o ensino, a pesquisa e extensão. Nesse sentido, além do ensino (formação inicial), iniciei, em 2018, atividades extensionistas, promovendo cursos de formação continuada para professoras/es em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), outras redes de ensino e espaços não formais de Educação, como museus e galerias.

Seguidamente, organizei o grupo de pesquisa GEPAEI, no qual partilhávamos ideias para pensar o ensino da Arte para as crianças pequenas e a formação inicial e continuada, buscando dialogar com outros campos do conhecimento de modo a nos aproximar da comunidade externa à UFES. Nesse movimento, nasceu o I Colóquio do GEPAEI, primeiro evento extensionista de cunho formativo, cuja temática (“Arte – Corpo – Mundo – O ensino da Arte Contemporânea com crianças pequenas e suas (inter)conexões”) tinha como objetivo ampliar as discussões sobre o ensino da arte contemporânea e suas (inter)conexões com as crianças e a docência. O evento reuniu mais de 1446 professoras/es inscritas/os e ultrapassou 2000 visualizações no YouTube<sup>2</sup>, haja vista que o evento foi na modalidade/formato on-line, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Em 2022, com ações já consolidadas pelo GEPAEI, assumi a tutoria do PET Educação, momento em que iniciamos as primeiras atividades extensionistas de modo colaborativo e integrado, como a “Oficina Ateliê Arte em Família”, no Parque da Pedra da Cebola (Imagem 1). Nessa primeira ação conjunta, ainda não contávamos com a presença

1. Nesse sentido, nas narrativas idiossincráticas utilizaremos a primeira pessoa para tecer o texto.

2. Disponível em: <https://www.youtube.com/@gepaei-ufes9502/stream>. Acesso em: 10 jun. 2025.

da pós-graduação, pois, embora já atuasse como professora do PPGPE, ainda não estava orientando nenhum/a estudante.

Essas atividades promoveram uma rica e potente integração entre crianças, estudantes, professoras/es, pedagogas/os e familiares<sup>3</sup>, configurando um espaço formativo permeado por relações responsivas, dialógicas e horizontalizadas. A coparticipação de diferentes sujeitos envolvidos reverberou na construção coletiva de saberes, reafirmando nosso compromisso ético, estético e político com a formação integral das crianças e com o desenvolvimento formativo das/os envolvidas/os no projeto.

A articulação entre diferentes campos do saber e a promoção de ações educativas interdisciplinares justificam a presença ativa das/os estudantes do PET Educação e das/os integrantes do GEPAEI, que puderam vivenciar experiências formativas reais e colaborativas, ampliando seus repertórios pedagógicos, estéticos e artístico-culturais. Essas ações práticas e críticas reafirmam a importância de estabelecermos espaços formativos que rompam com a lógica fragmentada do conhecimento e acolhem a complexidade das relações entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda em 2022, realizamos o II Colóquio do GEPAEI: “Arte – Imagens – Narrativas: Experiências e afetos do/no ensino da Arte Contemporânea na(s) infância(s)”, dando continuidade à proposta formativa na edição anterior. Diante do expressivo engajamento no I Colóquio, optamos por manter o formato on-line, ampliando o alcance do evento e garantindo maior acessibilidade à/aos participantes. Nessa segunda edição, mais de 800 docentes realizaram sua inscrição. Surpreendeu-nos a capilaridade do evento, que alcançou mais de 2000 visualizações no canal do Youtube do GEPAEI, evidenciando a relevância do tema, a credibilidade conquistada pelo grupo, bem como uma demanda reprimida por formação continuada em Arte para docentes da Educação Infantil e séries iniciais.

Em 2023, fortalecemos a articulação do projeto de extensão ao incluir minhas/meus orientandas/os do PPGPE e estudantes de outros programas de pós-graduação, o que adensou o debate teórico e enri-

3. Tivemos, nessa ação de extensão, mais de 50 famílias participando da “Oficina Ateliê Arte em Família”

queceu o planejamento e execução de nossas ações extensionistas, pois as vivências e experiências do grupo se imbricavam e traziam luz à práxis universitária. Assim, promovemos o III Colóquio do GEPAEI, agora com a temática: “Arte – Infância(s) – Docência(s): Entre vivências e experiências de crianças e docentes do/no mundo”. Esse evento, de caráter híbrido, evidenciou nosso compromisso e nossa responsabilidade na organização e na realização de ações extensionistas sérias e efetivas.

FIGURA 1. OFICINA ATELIÊ ARTE EM FAMÍLIA  
FAMÍLIA PARQUE DA PEDRA DA CEBOLA (2022)



FIGURA 2. OFICINA ATELIÊ ARTE EM FAMÍLIA  
FAMÍLIA PARQUE DA PEDRA DA CEBOLA (2024)



Fonte: acervo da coordenadora do projeto de extensão.

A articulação híbrida entre os grupos GEPAEI, PET EDU e PPGPE nos fortaleceu e nos consolidou como um coletivo extensionista singular. Essa união fortaleceu nossa capacidade de ampliar e diversificar as ações extensionistas, culminando, em 2024, na realização conjunta da

2ª edição da “Oficina Arte em Família” no Parque da Pedra da Cebola, evento que acolheu mais de 100 crianças (Imagem 2).

Assim, o projeto de extensão se sustenta por meio da contribuição das/os estudantes do PET Educação (Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física), em diálogo com o GEPAEI e o PPGPE. Essa articulação engendra um trabalho colaborativo, que reverbera em provocações extensionistas capazes de fortalecer a formação de professoras/es e estudantes, além de ampliar experiências significativas para as crianças e suas infâncias.

### **COMPARTILHANDO MEMÓRIAS, HISTÓRIAS, PERCEPÇÕES E SABERES EXTENSIONISTAS**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e o enfoque biográfico-narrativo (Delory- Momberger, 2012). Alinhadas às proposições de Kilmomba (2021, p. 58), entendemos a urgência de “[...] uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico”, pois não existem discursos neutros: “[...] a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém”. Assim, nossas experiências subjetivas são fontes legítimas e fecundas de conhecimento.

A escolha por essa perspectiva não é casual. Ao valorizar a dimensão subjetiva e situada da experiência, o enfoque biográfico-narrativo nos permite deslocar o olhar do acontecimento para os modos de narrá-lo, interpretá-lo e reinscrevê-lo nos processos formativos que nos atravessam. Os sujeitos colaboradores deste estudo são as/os autoras/res, cujas experiências no projeto serve como foco. Os principais instrumentos de produção de dados incluem fotografias, cadernos de anotações, slides elaborados nas atividades, vídeos de dinâmicas e apresentações, além de nossas memórias, compreendidas como dispositivos potentes de construção e reconstrução narrativa.

Esses materiais constituíram a base para a elaboração de memoriais autobiográficos sobre o vivido; fragmentos que, ao ganharem forma escrita, se tornaram matéria de pensamento e de criação. Escrever sobre si não é tarefa fácil, especialmente quando se trata de refletir sobre os sentidos do próprio processo formativo e da atuação profissional, porém, é justamente nesse gesto de narrar que a experiência

se reconfigura, revelando-se como possibilidade de compreender o vivido de modo mais crítico e profundo.

Ao revisitar essas experiências, buscamos reconhecer as transformações vividas tanto no plano pessoal quanto no profissional, mobilizando uma análise crítica desse percurso. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, reflexões sobre como o projeto “A constituição da docência e a (inter)conexão de saberes com crianças da Educação Infantil da/na contemporaneidade” ampliou o processo formativo acadêmico, profissional e pessoal das/dos participantes, por meio de suas vozes.

### **Travessias Inacabadas: escritas de formação em extensão**

Veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas).

Ao escolhermos os escritos de Guimarães Rosa como fio condutor da tessitura desta narrativa formativa, não o fizemos apenas pela densidade poética que os atravessa, mas pela força ética que carregam. A noção de inacabamento, de constante deslocamento e de abertura ao “vir-a-ser” nos interpela profundamente. Paulo Freire (2000) já nos advertia que somos seres incompletos e em construção permanente, movidos pela potência de nos refazermos, recriarmos e reinventarmos no mundo e com os outros.

É nessa condição de permanente inacabamento que se inscreve minha experiência no projeto de extensão “A constituição da docência e a (inter)conexão de saberes com crianças da Educação Infantil da/na contemporaneidade”, liderado e coordenado pela Profa. Dra. Margarete Sacht Góes, desenvolvido em articulação com o GEPAEI, o PET Educação e a Pós-Graduação. Sou professora da Educação Básica há mais de 20 anos, atuando especialmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, o convite para integrar o GEPAEI

e, posteriormente, participar das ações do projeto de extensão, tem se configurado como uma travessia marcada por desafios, mas, sobretudo, por potentes deslocamentos formativos e transformações subjetivas.

Desde os primeiros encontros, percebi que o projeto se sustentava em um território de formação compartilhada, forjado na escuta, no afeto e na colaboração, em que a mediação atenta da professora-coordenadora nos convocava a uma experiência genuinamente dialógica. Foi esse o primeiro ponto de inflexão: a quebra das imagens prévias que eu trazia sobre o que seria “fazer extensão” na universidade. Imaginava tratar-se de uma atividade burocrática voltada ao cumprimento de exigências institucionais, mas logo compreendi que era algo muito mais profundo.

As propostas ali desenhadas não se reduzem a uma sequência de conteúdos a serem dominados, tampouco a um roteiro metodológico previamente definido a ser aplicado nas ações extensionistas. O que se abria diante de nós era um campo de invenção e de reflexão engajada sobre a docência, as infâncias e a universidade. A cada encontro, roda de conversa e planejamento coletivo, constituíamos um território formativo tecido pela escuta sensível e pela presença das crianças, famílias, professoras/es e pedagogas/os, pautado pela construção coletiva de saberes-fazer.

Como professora-pesquisadora que transita pelos campos da Educação, da Educação Física e da formação docente, reconheço a urgência de construirmos outros modos de conceber a docência, para além dos discursos hegemônicos que, especialmente no contexto das políticas públicas contemporâneas, operam sob a lógica de reformas gerencialistas e da performatividade neoliberal (Ball, 2005).

Na contramão de processos formativos aligeirados e capturados por lógicas tecnicistas, as experiências vividas no projeto de extensão vêm abrindo espaço para a sensibilidade, a pluralidade e a contradição como dimensões fundantes da formação docente. Cumpre destacar que a natureza das ações desenvolvidas no projeto se sustenta em uma perspectiva eticamente estética, artística e cultural, permitindo-nos pensar a docência e a escola infantil como territórios de experimentação e reinvenção.

Espaços onde a criação não apenas é possível, mas necessária; onde os rascunhos do cotidiano ganham potência como linguagem e os inacabamentos da prática tornam-se matéria-prima para a intervenção pedagógica. Uma postura ética que acolhe os esboços e os tropeços da docência, reconhecendo neles o chão fértil sobre o qual emergem outros modos de fazer, pensar e existir com as crianças.

Por isso, enalteçamos e reconhecemos a potência das ações desenvolvidas no projeto de extensão, pois elas afirmam a docência como uma prática complexa e situada, atravessada por múltiplas vozes, olhares, sujeitos, linguagens e temporalidades. Uma prática que resiste ao tecnicismo e à normatividade. Aqui, a formação se constitui como processo dialógico e problematizador, voltado à criação de sentidos, ao sensível, à valorização da dimensão estética e cultural do sujeito, radicada naquilo que Freire (2014) chama de “boniteza da vida humana”. Um projeto que promove sentido aos sujeitos e que, no exercício contínuo da práxis, tensiona os contornos da formação docente para além dos modelos tradicionais. Nesse contexto, a extensão universitária se configura como um território fértil, onde podemos experimentar outras formas de viver, ensinar, aprender e de nos constituir docente. Ou seja, formas enraizadas na escuta atenta e sensível, na criação partilhada e na “desobediência” pedagógica. É nesse movimento que cultivamos o compromisso ético-estético com a transformação social, caminhando em direção ao que ainda não se é, mas que pode vir a ser.

Falamos aqui de um gesto formativo que, para além de sua dimensão prática, se revela como um gesto epistemológico. Uma maneira de pensar e de fazer que desloca certezas e convoca o inusitado. Um gesto que amplia as formas de perguntar, de traduzir e de trabalhar com as crianças, a partir de um exercício docente vivo, de escuta sensível e de criação situada de conhecimento. É nesse processo que se inscreve a busca por um inédito viável<sup>4</sup>, convocando-nos a um posicionamento ético-político inegociável diante do mundo e da docência.

4. Inédito viável é uma das categorias centrais do pensamento de Paulo Freire. Refere-se à possibilidade histórica de transformação da realidade a partir da práxis crítica e da ação coletiva. Para Freire (2014), o inédito viável não é um sonho abstrato, mas a construção concreta de algo novo. Uma utopia mobilizadora, que emerge do confronto com as contradições do presente e da esperança engajada de superá-las por meio da educação e da ação transformadora.

Isso porque compreendemos, em diálogo com Freire (2000), que ler criticamente as coisas do mundo é um ato simultaneamente “político-pedagógico” e “pedagógico-político”, pois não há neutralidade quando se trata da formação humana. Essa compreensão sustenta as ações que experienciamos ao longo destes três anos em que estamos inseridas no projeto de extensão. Ações que promovem encontros vivos entre universidade e a escola pública, que tensionam fronteiras entre saberes e temporalidades, e provocam deslocamentos na maneira como compreendemos a docência, as infâncias e a própria formação.

Como um modo de vida em travessia contínua, essa constituição da docência, tecida em diálogo com a (inter)conexão de saberes com crianças da Educação Infantil da/na contemporaneidade, encontra na extensão universitária um campo de criação e de reinvenção. Uma docência que se orienta pela potência dos instantes: transformar o tempo comum em obra, fazer da vida e da prática pedagógica uma arte em permanente processo.

Por isso, reafirmamos com Macedo (2019, p. 43) a urgência de “[...] perturbar os consensos políticos” e, com Ball (2005, p. 559), a necessidade de “[...] interromper a autoevidência dos discursos dominantes”, que têm orientado a formação docente sob lógicas de pasteurização e de eficiência. Entendemos que resistir a esses discursos não é apenas uma tomada de posição política, mas uma escolha ético-estética: abrir veredas para o imprevisível, o encontro e para aquilo que ainda não tem forma, mas pulsa.

“Isso que me alegra, montão.”

### **Reflexões extensionistas de uma docente mestranda**

Dentre as inúmeras possibilidades de se pensar trajetórias na extensão universitária, apresento meu olhar enquanto mestranda no PPGPE/UFES, pois como professora/artista/pesquisadora, reconheço que as ações formativas desenvolvidas a partir do Ensino, da Pesquisa e da Extensão universitária possibilitam reflexões contínuas sobre meus saberes e fazeres pedagógicos, promovendo um aprofundamento teórico e acadêmico permanente.

Por meio das vivências no GEPAEI, juntamente com o PET Educação, compreendemos, enquanto coletivo, que nossos relatos educacio-

nais constituem partilhas que estreitam vínculos e fortalecem os processos de aprendizagem. Dessa forma, consolidamos uma comunidade entusiasta pela aprendizagem, comprometida com uma educação que se propõe como prática de mudança e de transformação social.

Nesse contexto dialógico, alinhamo-nos ao pensamento de hooks (2013, p. 22), ao afirmar que “[...] para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela”. Partimos então, da premissa de que os encontros formativos, que acontecem com a participação de estudantes de graduação de Artes Visuais, Artes Plásticas, Pedagogia, Educação Física, egressas/os, estudantes de pós-graduação e professoras/res da Educação Básica, fomentam trocas dialógicas com o mundo, transcendendo barreiras relacionais entre a comunidade e a universidade, materializando assim a extensão universitária.

Tenho habitado pedagogicamente esse entremeio entre o antirracismo e a arte contemporânea afro-brasileira, nos quais as trocas produzidas sobre o ensino da Arte, mediadas por esses grupos, contribuem significativamente para minha formação como professora, promovendo transformações em minha práxis pedagógica.

Percebo as contribuições dos encontros GEPAEI + PET Educação + PPGPE para a minha formação docente e discente, pois ampliam meu repertório estético e artístico nas e para as infâncias. Entre nossas diferentes ações, resalto a produção de materiais educativos que, por meio do GEPAEI, subsidiam o ensino de Arte nas Escolas de Educação Infantil, a partir de um pensamento decolonial. As relações entre racismo, cultura, arte contemporânea e infâncias têm sido pensadas em nosso grupo como metodologia para discutir o trabalho docente para/com as infâncias, cuja proposta é:

[...] transver as ações pedagógicas por meio da perspectiva decolonial, ao se fundamentar em autoras/es, pesquisadoras/es e artistas que pensem a contrapelo os discursos hegemônicos que engessam as escolas das infâncias, seus currículos, propostas pedagógicas e os corpos das crianças (Góes, 2025, p. 3).

Nesse aspecto, o GEPAEI, ao trazer para o debate social o pensamento decolonial no e para o ensino da Arte nas e para as infâncias, contrapõe os currículos escolares ainda fortemente eurocentrados, que afetam negativamente a constituição da subjetividade de crianças negras e indígenas, dentre outras pautas prementes para refletirmos sobre/para/com as infâncias. Importante ressaltar que essas pautas também constituem as discussões que ocorrem no PET Educação e nas pesquisas que são orientadas pela coordenadora desse projeto na Pós-Graduação, o que torna as discussões, nos três coletivos, uníssonas.

Como mestranda, tenho dedicado interesse nas conexões estabelecidas entre a arte para as infâncias e a decolonialidade e, dessa forma, em minha atuação como docente/artista/pesquisadora, investigo a importância da formação continuada e das experiências estéticas visuais contemporâneas afro-brasileiras enquanto potencializadoras de uma pedagogia antirracista e decolonial, que precisa reverberar nas ações que desenvolvemos com as crianças, professoras/es e famílias quando realizamos as atividades extensionistas.

Para tanto, participar do curso/disciplina “Tópicos em Educação: Arte, Infâncias e Decolonialidade”, ofertada pela professora e coordenadora desse projeto de extensão, no período 2024/2, no PPGPE, nos ancoramos enquanto um coletivo pesquisador extensionista que repensa os modos de ensinar no contexto da Educação Infantil.

A disciplina, também cadastrada como curso de extensão, contou com a participação de estudantes finalistas de Artes Visuais; professoras/es de Arte, da Educação Infantil; professoras/es de Pedagogia e Educação Física, da Educação Básica; todas/os de diferentes municípios capixabas, compreendendo que:

A extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas continuidades naturais dela, se a produção científica do conhecimento quiser ser efetiva e intervir para modificar a realidade estudada – voltando a enriquecer-se, nesse processo, por dela alimentar-se continuamente (Moita; Andrade, 2009, p. 279).

Moita e Andrade (2009) também enfatizam que o ensino na Pós-Graduação se nutre da extensão e a ela serve, afirmando ainda que organizar e executar projetos de extensão são condições para que a produção científica modifique a realidade estudada. Analisando a urgência de ações pedagógicas antirracistas na escola, que repensem o currículo ainda fortemente eurocentrado, branco e patriarcal, o curso/disciplina promoveu na Pós-Graduação uma nutrição de conceitos que, para além dos estudos e das pesquisas, culminou na produção de materiais educativos em Artes Visuais no contexto da Educação Infantil.

Compreendemos que situações de discriminação racial no cotidiano escolar se iniciam na Educação Infantil e elas precisam ser combatidas com veemência no chão escolar, envolvendo todo o corpo docente e comunidade educativa. Ademais, elas precisam adentrar nos estudos e pesquisas que ocorrem na formação inicial, o que mais uma vez nos moveu a ir ao encontro dos estudos sobre bell hooks (2013; 2018), que estavam ocorrendo no PET Educação.

Nesse sentido, Góes e Rosa (2021, p. 11) afirmam que “[...] pensar caminhos para a transformação da sociedade, a reelaboração da história da/o negra/o no Brasil ocorre por uma demanda urgente para a constituição de um futuro mais equânime, justo, para e por uma maioria da nossa sociedade”. Dessa forma, emerge a necessidade de projetos e materiais que subsidiem esse trabalho nas escolas das infâncias. Assim, sustentando-nos nessa busca por justiça social, elaboramos, conjunta e colaborativamente, o E-Book “Arte, Infâncias e Decolonialidade” (Góes, 2025), que, com o selo PROEX, teve como dispositivo e metodologia de trabalho a arte contemporânea em diálogo com as crianças e suas infâncias. Um compilado de jogos e textos elucidativos com conceitos decoloniais e antirracistas foram desenvolvidos pensando diferentes proposições artísticas, pois compreendemos que é preciso problematizar a educação antirracista para as infâncias pelo viés da arte contemporânea.

Docência, pesquisa e extensão, quando estão indissociadas e caminham juntas, encurtam distâncias entre o saber acadêmico e o saber comunitário, valorizando conhecimentos outros que não pertencem ao currículo escolar, mas que emergem das vivências concretas, da escuta das crianças, das experimentações docentes.

Compreendendo a escola, seja ela da Educação Básica ou do Ensino Superior, como um espaço de experimentações, convivências e descobertas, reconhecemos que nossas trocas dialógicas e partilhas realizadas em nosso grupo de pesquisa reverberam em um trabalho colaborativo e coparticipativo, como os projetos de extensão realizados. Portanto, nutridos pela dialogicidade entre os diferentes saberes e fazeres da universidade e os das comunidades com as quais nos relacionamos, fundamentamos as bases do nosso coletivo, reafirmando o compromisso com uma educação decolonial e transformadora.

### **Lá onde o cuidado vira ação política: notas de um *petiano* em formação**

Como estudante de graduação do sétimo período de licenciatura em Educação Física, valorizo a experiência adquirida por meio da articulação entre o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Projeto Educação, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, todos alocados na Universidade Federal do Espírito Santo, de modo a interseccionar saberes de diferentes níveis acadêmicos, em prol da educação de crianças pequenas e bem pequenas.

Ainda que a academia atue sob uma perspectiva hierárquica, os encontros entre esses três grupos se mostram integrados, interconectados. As trocas de experiências entre graduandas/os e as/os professoras/es que já atuam no mercado de trabalho – também pesquisadoras e pesquisadores – foram vivenciadas de maneira horizontalizada, de modo que todos somos atravessados por todas as falas e experiências.

Desde o ano de 2022, participo junto ao grupo PET Educação, de atividades com a Pós-Graduação. Atividades extensionistas, colóquios, rodas de conversa e grupo de estudos são exemplos de vivências ímpares de formação ética e estética, contribuindo não apenas para uma formação profissional com potencial docente, mas também para uma experiência coletiva humanizada e responsável. Essa humanização é necessária para todas/os que lecionam.

Entretanto, nas atividades extensionistas, um dos desafios que encontrei desde meu primeiro contato na Educação Infantil foi a pouca

presença de homens nesse nível da Educação. Na própria composição do grupo PET Educação, vivi a experiência de ser o único homem entre doze estudantes bolsistas, além de mais uma tutora mulher. Em um dos movimentos de estudo do qual participei com a Pós-Graduação, essa pauta foi levantada, o que acendeu em mim acendeu uma fagulha. Discutimos o quanto a sociedade é estruturada para que o homem não se dedique tanto quanto a mulher se dedica ao afeto, ao cuidado, ao carinho e à educação de crianças.

Enquanto homens são estimulados unicamente a prover recursos e proteger a família, a mulher é erroneamente designada apenas aos afazeres domésticos. Anos mais tarde, tivemos a oportunidade de discutir enquanto grupo articulado – graduação e pós-graduação – sobre as mazelas do patriarcado, feminismo como movimento revolucionário na educação e sua importância, a partir de hooks (2018).

Infelizmente, estamos testemunhando o ressurgimento de pressupostos misóginos nocivos de que mães não conseguem criar filhos saudáveis, de que garotos se “beneficiam” de noções militares patriarcais da masculinidade, que enfatizam disciplina e obediência à autoridade. Garotos precisam ter a autoestima saudável. Eles precisam de amor. E “[...] políticas feministas sábias e amáveis podem proporcionar a única fundamentação para salvar a vida dos garotos. O patriarcado não vai curá-los. Se esse fosse o caso, todos eles estariam bem” (Hooks, 2018, p. 82).

Esse afeto que hooks nos ensina a exercer para com as crianças, após ser levantado nessa roda de estudos, me tocou enquanto bolsista extensionista e futuro profissional da Educação Infantil. O quanto reproduzir e omitir ações e narrativas opressoras aos corpos femininos impulsionam a estrutura colonialista. Ao ter contato com a perspectiva decolonial da educação, pude perceber o quanto é essencial – enquanto sociedade influenciada pelos atos dogmáticos de raiz europeia – promover uma visão além do que é óbvio, do que já foi instaurado estruturalmente, a partir de autoras e autores como Frantz Fanon (2021), Grada Kilomba (2021) e Ailton Krenak (2020).

Há de se valorizar todas essas conexões a partir do ganho na formação humana de profissionais da educação, pois, ao longo da minha jornada enquanto petiano, percebi que nos outros estados há um

abismo entre estudantes graduandos e pós-graduandos nas atividades dedicadas às ações extensionistas.

No evento regional dos grupos PET da região Sudeste de 2025 (Sudeste Pet), participei de um grupo de trabalho sobre a interlocução dos grupos componentes do Programa e os Programas de Pós-Graduação. Ouvi diversas narrativas que denunciaram os desafios encontrados para unir experiências que articulam ensino, pesquisa e extensão entre grupos de pesquisa, a graduação e a pós-graduação, seja por inexistência de Programas de Pós, seja por falta de interesse ou desconhecimento dos sujeitos que habitam a Academia. Portanto, reitero a importância da conexão entre as três instâncias, que atuam de modo horizontalizado e colaborativo nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que corroboram não somente a minha formação acadêmica, mas também as ações extensionistas que vivenciamos com crianças, professoras/es e familiares.

### CONSIDERAÇÕES COLETIVAS

As experiências vivenciadas no âmbito do projeto de extensão “A constituição da docência e a (inter)conexão de saberes com crianças da Educação Infantil da/na contemporaneidade” evidenciam que a extensão universitária, quando compreendida como prática formativa, dialógica e situada, potencializa processos de formação docente que transcendem as dimensões técnicas do ensino. Ao (inter)conectar o grupo de pesquisa, o Programa de Pós-Graduação e o Programa de Educação Tutorial, o projeto operou como um espaço de articulação e tensionamento entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, contribuindo para uma formação mais crítica, sensível e comprometida com a realidade social, que se configuram nas ações de extensão universitária.

As reverberações dessas ações manifestaram-se de modo plural, por meio do fortalecimento de vínculos entre universidade e comunidade, na ampliação das perspectivas teórico-metodológicas sobre as crianças, na resignificação dos modos de ser docente e na produção de uma escuta atenta às infâncias e aos seus territórios. Tais movimentos demonstram que a formação docente, quando atravessada

por experiências extensionistas afetivamente mediadas, ganha densidade, espessura ética, estética e política.

Concluímos, portanto, que a extensão, nesse contexto, não apenas complementa a formação universitária, mas a constitui em sua inteireza, promovendo deslocamentos, encontros e aprendizagens que dificilmente seriam alcançados apenas no interior das salas de aula. Ademais, essas ações vão ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ao potencializar a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, por meio de práticas interdisciplinares.

Compreendemos que o trabalho coletivo desenvolvido impacta positivamente na formação de estudantes de graduação e de pós-graduação, além das/os professoras/es que, efetivamente, não estão dentro da comunidade universitária, pois, ao promovermos ações de extensão, ampliamos as oportunidades educacionais e formativas (inicial e continuada) para elas/es também.

Por fim, a produção e a difusão de novos conhecimentos por meio de materiais educativos e teóricos congregam uma interação dialógica com a comunidade externa, por meio de parcerias interinstitucionais, da escuta ativa, da troca de saberes e da implicação coletiva com questões socialmente relevantes.

Toda essa interlocução reverbera nos diferentes espaços em que transitamos e que ocupamos, pois nosso objetivo maior é colocar as crianças e suas infâncias no centro das intenções formativas. Assim, o projeto reafirma o compromisso da universidade pública com a transformação social e com a produção de conhecimento situado, coletivo e engajado com a vida.

### Referências

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 07 jul. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 03 jul. 2025.

FANON, Frantz. O. *Racismo e cultura*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª Edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GÓES, Margarete Sacht; ROSA, Tatiana Gomes. Formação de professoras (es): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, p.115, 2021. ISSN1983-1579. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>. Acesso em: 09 jul. 2025.

GÓES, Margarete Sacht et.al (Org.). *Arte, Infâncias e Decolonialidade*. Vitória: ProEx/Ufes, 2025. v. 01. 106p. ISBN: 978-85-65276-87-0. Disponível em: <https://gepaei.ufes.br/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcello Brandão Cippolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

MACEDO, Elisabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>. Acesso em: 07 jul. 2021.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200006>. Acesso em: 09 jul. 2025.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Editora Nova Aguilar, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. *O trabalho (intensificado) nas Federais - Pós-graduação e Produtivismo Acadêmico* – São Paulo: Xamã, 2009.

## CAPÍTULO 5

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE****Relato de uma experiência extensionista  
com alunos do tempo integral**

Samyller da Silva Dascani  
Natasha Vieira de Oliveira  
Anderson Lopes Peçanha

**INTRODUÇÃO**

A formação docente na pós-graduação envolve não apenas a produção de conhecimentos científicos, mas também a vivência de práticas educativas que fortaleçam o compromisso com a transformação social. Nesse sentido, o desenvolvimento de ações junto à escola básica se configura como uma possibilidade concreta de articular ensino, pesquisa e extensão.

O crescimento populacional nas áreas urbanas e a expansão contínua das cidades têm intensificado os impactos ambientais negativos, uma vez que esse avanço não tem sido acompanhado por ações eficazes para garantir o descarte adequado dos resíduos gerados (Spinelli; Cale, 2009).

O descarte de lixo representa um problema constante em todo o território nacional,

agravado pelas formas inadequadas de destinação final e confinamento dos rejeitos. De acordo com diversos especialistas, essa situação, além de provocar sérios impactos ambientais e sanitários, pode comprometer, inclusive em médio prazo, a própria continuidade da sociedade humana como a conhecemos (Calderoni, 2003, p. 25).

A grande geração de resíduos orgânicos pelas atividades humanas exige técnicas que reduzam seus impactos e a sobrecarga em áreas de descarte. A compostagem se apresenta como uma solução viável, ao transformar esses resíduos em adubo orgânico de baixo custo, diminuindo a quantidade de lixo, a contaminação do solo e da água, e aumentando a vida útil dos aterros sanitários (Sanches, 2006).

Nesse cenário, o ambiente escolar também se insere como espaço gerador de resíduos sólidos, principalmente orgânicos, resultado das atividades diárias realizadas. Assim como em outras áreas urbanas, é fundamental que a escola repense suas práticas de descarte e incorpore ações sustentáveis em seu cotidiano.

A abordagem da temática ambiental no contexto escolar não deve ocorrer apenas por obrigações legais ou por influência das tendências relacionadas à sustentabilidade veiculadas na mídia, mas, acima de tudo, deve estar ancorada em uma proposta de educação ambiental crítica, que promova a reflexão sobre a realidade e estimule a formação de sujeitos conscientes e capazes de intervir em seu meio de forma transformadora.

Sendo assim, considerando o papel formativo da escola que se destaca em sua influência no desenvolvimento dos sujeitos e segundo Krüger (1998), a instituição escolar cumpre uma importante função social, sendo a educação capaz de promover mudanças significativas no comportamento e na personalidade, especialmente por meio de experiências concretas com o meio em que se vive. Pensou-se na ideia de conectar o tema dos resíduos sólidos e da compostagem principalmente aos conteúdos da disciplina de Ciências, promovendo uma conversa com os alunos do ensino fundamental que despertasse reflexões críticas sobre a importância da educação ambiental. A atividade foi acompanhada de uma prática concreta, com o objetivo de aproximar teoria e prática, tornando o ensino de Ciências mais significativo e relacionado à realidade cotidiana dos estudantes.

Ao refletir sobre a educação básica brasileira atual, percebe-se que vivemos um momento oportuno para valorizar o ensino de Ciências, já que o grande número de jovens em idade escolar pode contribuir para o avanço científico. No entanto, esse potencial ainda é pouco reconhecido. Nesse contexto, Werthein et al. (2009) destacam que o professor precisa dominar o conteúdo e apresentá-lo de forma contextualizada, atrativa e que desperte a curiosidade dos alunos.

Por isso, a educação ambiental deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, por meio do qual os sujeitos individual e coletivamente desenvolvem consciência crítica sobre o meio em que vivem. A partir disso, constroem conhecimentos, valores e habilidades que os capacitam a atuar na prevenção e na resolução dos problemas ambientais, tanto atuais quanto futuros (UNESCO, 1987). O conhecimento ambiental é construído por meio de processos políticos, culturais e sociais que podem tanto dificultar quanto favorecer a concretização de seu potencial para modificar as interações entre sociedade e natureza (Leff, 2009, p. 151).

Amaral (2001) reflete ao destacar que apenas tratar os conteúdos de Ciências Naturais não assegura a reflexão essencial para entender as diversas formas como a sociedade humana interage com o meio físico-natural, nem promove o desenvolvimento dos valores e habilidades que caracterizam a Educação Ambiental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ciências Naturais (BRASIL, 2001) consideram a temática ambiental fundamental, devendo ser abordada em todas as modalidades de ensino, conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). O Artigo 2º da Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que esse tema deve ser um componente indispensável da educação no país, estando presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do ensino, tanto na educação formal quanto na não formal (BRASIL, 1999).

Retomando essas questões, voltamos à problemática dos Resíduos Sólidos Urbanos. Grande parte dos desafios enfrentados por diversos países está relacionada ao descarte inadequado dos resíduos sólidos urbanos, gerados pela atividade humana. Com o avanço tecnológico, o crescimento populacional e a melhora na qualidade de vida, a produção de lixo aumenta cada vez mais. Contudo, as políticas

atuais de destinação dos resíduos têm pouco impacto positivo na sociedade, o que torna necessária a adoção urgente de novas medidas que promovam a mudança de hábitos.

E uma das alternativas para reduzir esses problemas é a compostagem dos resíduos orgânicos. Esse processo biológico envolve a decomposição e reciclagem da matéria orgânica, proveniente de restos de origem animal ou vegetal, resultando em um composto rico em nutrientes que, quando incorporado ao solo, pode aprimorar suas propriedades físicas, físico-químicas e biológicas (Pereira et al. 2012, p. 1).

Entre as várias práticas de Educação Ambiental, a compostagem se destaca como uma forma adequada de destinação dos Resíduos Sólidos Orgânicos. Por meio desse processo, quase toda a matéria orgânica biodegradável pode ser reaproveitada, produzindo em cerca de dois meses um adubo orgânico de alta qualidade, que pode ser utilizado em hortas e jardins escolares (Adolfo, 2009).

A compostagem, como recurso para o ensino de Ciências, além de seu enfoque educacional, traz aspectos do cotidiano que desenvolvem mudanças de comportamento quanto ao descarte de resíduos nas residências. Além disso, essa abordagem desperta a curiosidade dos alunos e estimula seu interesse pelas aulas, incentivando o caráter investigativo necessário para o estudo do tema.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada em dois momentos: o primeiro consistiu em uma conversa ao ar livre com os alunos da disciplina optativa Jardim do Futuro, abordando temas como o ciclo dos resíduos, o desperdício de alimentos e a importância do solo e da compostagem para o meio ambiente. A escolha por um ambiente externo teve como objetivo romper com a lógica tradicional da sala de aula e estimular uma relação mais direta dos estudantes com o espaço escolar.

FIGURA 1. CONVERSA AO AR LIVRE COM OS ALUNOS



Foto: Samyller Dascani e Natasha Oliveira.  
 Fonte: Acervo dos Autores (2025).

Em seguida, foi realizada uma prática de compostagem com materiais orgânicos coletados na própria escola, como restos de alimentos da merenda e folhas secas do jardim.

FIGURA 2. MATERIAIS PARA COMPOSTAGEM (RESTOS DE ALIMENTOS E FOLHAGEM)



Foto: Samyller Dascani e Natasha Oliveira.  
 Fonte: Acervo da atividade desenvolvida no contexto do mestrado.

Os próprios alunos participaram do processo, manuseando os materiais, aprendendo sobre proporções de resíduos “secos” e “úmidos”, e compreendendo o funcionamento do ciclo de decomposição e o papel dos microrganismos nesse processo.

Por fim, os estudantes participaram do cuidado com a compostagem, realizando a irrigação para manter a umidade adequada.

FIGURA 3. MONTAGEM DA BASE DA COMPOSTAGEM (FOLHAGEM) E RESTOS DE ALIMENTOS



Foto: Samyller Dascani e Natasha Oliveira.  
 Fonte: Acervo da atividade desenvolvida no contexto do mestrado.

FIGURA 4. ALUNOS REGANDO E FINALIZANDO A COMPOSTAGEM



Foto: Samyller Dascani e Natasha Oliveira.  
 Fonte: Acervo da atividade desenvolvida no contexto do mestrado.

Durante a vivência, foram observados altos níveis de curiosidade, interesse e engajamento dos estudantes, especialmente por se tratar de uma proposta prática, concreta e realizada fora do ambiente tradicional de aprendizagem. Além disso, a compostagem pronta demonstrou o resultado do processo e serviu para reforçar o aprendizado, mostrando aos alunos a importância do cuidado com o meio ambiente e a possibilidade de transformar resíduos em recursos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade desenvolvida representou uma contribuição significativa para a formação docente em nível de pós-graduação, especialmente no que se refere à elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis à realidade dos estudantes da Educação Básica. A vivência permitiu observar, de maneira concreta, os desafios e as possibilidades de inserção da Educação Ambiental no ambiente escolar, evidenciando tanto aspectos socioculturais quanto pedagógicos. Destaca-se que a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas revelou o potencial formativo de práticas educativas pautadas na experiência concreta, no trabalho coletivo e na valorização do conhecimento situado. Atividades ao ar livre, que envolvem o “fazer com as mãos”, mostraram-se satisfatórias no despertar da curiosidade, no fortalecimento do senso de responsabilidade e no estímulo à reflexão crítica acerca das questões ambientais. Além disso, a receptividade da escola, por meio da disponibilização de espaço físico e materiais, foi um fator essencial para o desenvolvimento das atividades, reafirmando a importância do apoio institucional na promoção de experiências educativas transformadoras. Essa experiência contribui, portanto, para o aprimoramento da prática docente, reforçando a necessidade de propostas pedagógicas integradas à realidade dos sujeitos e comprometidas com a formação cidadã e ambientalmente responsável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia a importância de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, especialmente no âmbito da Educação Ambiental, para a formação de docentes críticos e comprometidos com a realidade dos estudantes. A vivência prática, aliada ao contexto escolar, mostrou-se fundamental para fortalecer o interesse dos alunos e promover aprendizagens significativas. Ademais, ressaltou-se o papel imprescindível do apoio institucional para a viabilização dessas ações. Assim, a formação docente em nível de pós-graduação ganha relevância ao proporcionar espaços de experimentação que incentivem a construção de saberes contextualizados e transformadores, essenciais para a promoção de uma educação mais consciente, participativa e sustentável.

## Referências

- ADOLFO, R. et. al. Inclusão de Atividades de Educação Ambiental em Escola Infantil Através da Reciclagem e Compostagem de Lixo. 2º Fórum Internacional de Resíduos Sólidos – julho 2009.
- AMARAL, I. M. do. Educação ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. Proposições. Revista quadrimestral Faculdade de Educação – UNICAMP. Campinas, SP, v.12, n.1 (34). p. 73 – 93. Março. 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL. Lei 9.795 de 27 de Abril de 1999.
- BRASIL. MEC. 2001. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC /SEF, 2001.
- CALDERONI, S. Os bilhões perdidos no lixo. 4. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH-USP, 2003. p. 25.
- KRÜGER, H. Fórum Educacional. F.G.V. Vol 2 – nº4 out/dez, 1998.
- LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. Educação e Realidade, v. 34, n. 3, 2009.

PEREIRA, M. S. et al. Compostagem na escola. In: PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA, 1., 2012, Manaus. Anais... Manaus v. 1, n. 1, 2012. p. 57-59.

SANCHES, et al- A IMPORTÂNCIA DA COMPOSTAGEM PARA A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS – VOLUME 3 ANO 2006 Disponível em: < <http://www.cienciamao.usp.br>

SPINELLI, M.G.N., CALE, L.R. Avaliação de resíduos sólidos em uma Unidade de Alimentação e Nutrição. Revista Simbiologias, v.2, n.1, Maio, 2009.

UNESCO. Congresso Internacional UNESCO/PNUMA sobre La educacion y la Formacion Ambientales, Moscou, in: Educação Ambiental, Situação Espanhola e Estratégia Internacional. DGMA-MOPU, Madrid, 1987.

WERTHEIN, J. C. C. (Orgs.). Ensino de Ciências e Desenvolvimento: O QUE PENSAM OS CIENTISTAS. São Paulo, novembro de 2009.

## CAPÍTULO 6

# CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA EM UM CURSO LATINO-AMERICANO PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Andreza Ignacio da Silva  
Pamela Ribas  
Ileana Wenetz

## INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo analisar a experiência das autoras como monitoras no curso de extensão “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos”, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em parceria com instituições latino-americanas<sup>1</sup>. Busca-se compreender de que forma as experiências formativas internacionais impactam a trajetória de estudantes e profissionais da Educação Física, especialmente sob uma perspectiva intercultural, além de

1. ARGENTINA: Práxis – Colectivo de Estudio e Investigación en Educación Física, Educación y Desarrollo; BRASIL: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); CHILE: Universidad Católica del Maule (UCM); URUGUAI: Universidad de la República (UDELAR).

refletir sobre temáticas emergentes no espaço escolar, como gênero, raça, práticas inclusivas e a construção da identidade intercultural latino-americana. O curso configura-se como uma importante iniciativa para a formação continuada, promovendo o diálogo e a troca de saberes entre diferentes realidades educacionais da América Latina.

O curso foi idealizado pelos professores Osmar de Souza Júnior (UFSCar – Brasil) e Ricardo Souza de Carvalho (UCM – Chile), a partir de 2018, sendo implementado em 2020, durante a pandemia de COVID-19, como disciplina em formato remoto. Inicialmente, contou com a participação do Brasil e Chile e, ao longo de suas sete edições, expandiu-se para instituições da Argentina, Uruguai, além de outras universidades brasileiras, como a UFES, Unijuí e IFSULDEMINAS, agora como um curso de extensão para professores já formados e como disciplina optativa para alunos de graduação.

O curso visa promover o intercâmbio de saberes e práticas docentes em Educação Física, abordando temas como currículo, organização dos sistemas educacionais, direitos humanos, gênero, raça/etnia e práticas inclusivas. Desde sua segunda edição, adotou uma metodologia que valoriza a escuta atenta e o respeito à língua materna dos participantes, dispensando traduções e fortalecendo a interculturalidade.

O início da pesquisa se deu no ano de 2022, com os participantes do curso e com monitoria da quinta edição do curso, que ocorreu, no ano de 2023, pela estudante Pamela Ribas, de Licenciatura em Educação Física da UFES e bolsista. A partir de 2025, a estudante de mestrado, Andreza Ignacio da Silva, da mesma instituição, integra-se à pesquisa, também como monitora, ambas integrantes do colegiado de Educação Física e participantes do projeto de extensão (PROEX) vinculado ao curso.

Dessa forma, acredita-se que iniciativas como essa fortalecem o exercício da cidadania e o direito à educação de qualidade ao reconhecer sujeitos historicamente silenciados – mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros – como protagonistas na produção do conhecimento e da justiça social (González, 1988). Diante dessa realidade, a formação de professores de Educação Física na América Latina é marcada por contextos de desigualdades históricas, que afetam diretamente os processos formativos

e a construção da identidade docente. Nesse sentido, Nunes; Araújo, (2020, p. 19), destacam “a importância de fortalecer a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, em especial as políticas de inserção docente, assessoria e capacitação de professores em exercício”, o que torna necessário discutir os processos formativos a partir de experiências que promovam o diálogo intercultural e a troca de saberes entre diferentes realidades latino-americanas.

### **IMPACTOS DO CURSO INTERNACIONAL E DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Os participantes destacaram que o curso internacional contribuiu significativamente para ressignificar suas práticas docentes, ampliando assim seus olhares sobre a Educação Física Escolar. O contato com realidades distintas, com seus desafios que se assemelham num contexto Latino-americano, proporcionou reflexões profundas sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas.

Diante das reflexões apresentadas, é possível afirmar que a formação docente em um curso latino-americano representa não apenas um desafio linguístico e cultural, mas também uma oportunidade concreta de transformação pedagógica e social, cujos os integrantes se sentem parte do mesmo nicho cultural e identitário e suas possíveis aproximações na escuta e registros linguísticos entre o espanhol e português.

A comunicação entre diferentes línguas, longe de ser um entrave, constitui-se como um exercício intercultural que amplia horizontes e desestabiliza verdades únicas. Como aponta Freire (1996, p. 43), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica reconhecer e valorizar os saberes locais, as identidades múltiplas e as histórias de vida que atravessam os processos formativos.

Nesse contexto, a formação continuada, enquanto espaço de diálogo e reflexão crítica, adquire papel fundamental. A própria LDB 9.394/96, em seu artigo 61, estabelece que a valorização dos profissionais da educação deve considerar “a formação continuada, inclusive com atividades em serviço”, como parte das políticas públicas. Assim, ao articular perspectivas interseccionais e decoloniais, a Educação Física

se fortalece como um campo comprometido com a justiça social, promovendo práticas pedagógicas mais plurais, críticas e contextualizadas.

A monitoria envolveu atividades como organização dos encontros virtuais, auxílio técnico, articulação com os professores convidados, apoio aos participantes e mediação de grupos de discussão. Também acompanhamos os fóruns, construímos relatórios e organizamos os certificados — sempre em diálogo com os coordenadores do curso.

A atuação como monitoras possibilitou não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas e comunicativas, mas também a vivência de uma prática pedagógica baseada no respeito às diferenças, na escuta sensível e na construção coletiva do conhecimento.

### **DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE**

Durante a monitoria, percebemos a potência da interculturalidade como ferramenta pedagógica. A escuta entre línguas, os ruídos e os aprendizados linguísticos promovem não apenas o entendimento técnico, mas também o afeto entre os participantes.

O curso acontece em formato virtual, através da plataforma Google Meet, e mantém interação com a plataforma Google Classroom, onde são organizadas as atividades propostas, assim facilitando a comunicação entre professores e alunos.

Nesse ambiente, tanto os alunos quanto os professores compartilham saberes, experiências e reflexões que acreditam ser pertinentes. No entanto, devido ao grande número de participantes, mais de 50 alunos e 15 membros da equipe organizadora, nem todos conseguiram espaço de fala durante os encontros. Como alternativa, utilizaram o mural do Classroom para deixar suas contribuições.

Um desses relatos evidencia a riqueza da experiência:

Hoje, durante as discussões em grupo, me ocorreu que, para além do nosso aprofundamento em aspectos dos sistemas educacionais e, de modo particular, da Educação Física na América Latina, esse curso tem uma potência singular em Educação musical. Sim, estamos nos educando a novos sons, fonemas, ritmos. Além disso, em tempos de

tecnologias digitais, multissensoriais, penso que estamos imersos num relevante exercício de atenção, sem a qual, ficaria bem difícil acessar o propósito mais específico do curso. Parabênzo a proposta! (Anônimo).

Esse é apenas um exemplo entre muitos que demonstram o valor dessas iniciativas que são voltadas para a construção de saberes interculturais. Sendo assim, a comunicação configura-se uma prática intercultural ampliando as perspectivas, assim como destaca Freire (1996, p. 46), “ensinar exige respeito aos saberes”, o que demanda o reconhecimento dos saberes locais e das identidades plurais que permeiam os processos formativos.

A monitoria foi espaço de desenvolvimento acadêmico, mas também de relações humanas que valorizam a pluralidade de saberes.

Esse processo nos instigou a repensar a própria formação docente: o quanto ainda estamos presas a modelos coloniais, a referenciais únicos de saber e ensino, e como o diálogo intercultural pode ampliar horizontes formativos mais sensíveis às realidades locais e globais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo teve como objetivo compartilhar a experiência das autoras como monitoras no curso de extensão continuada “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos”, além de analisar como essa formação continuada impacta nas trajetórias, nas práticas pedagógicas e na construção da identidade docente dos participantes.

As experiências relatadas evidenciam as trajetórias formativas dos participantes, as escolhas profissionais, as quais são associadas às práticas esportivas e corporais vivenciadas durante suas aulas de Educação Física escolar, mas também pela carreira nos esportes, além de estarem fortemente marcadas por modelos tradicionais e esportivistas, tendo como foco a temática reprodução de práticas, assim desconsiderando os aspectos sociais.

No entanto, os relatos também evidenciaram desafios significativos relacionados à permanência de currículos que reproduzem desigualdades, especialmente nas questões de gênero. Nesse sentido, o curso mostrou ser um espaço potente de resignificação das práticas

docentes, assim como fortalecimento de identidade profissional e da construção de uma consciência Latino-Americana.

Portanto, este curso proporcionou um intercâmbio de saberes, que promove a valorização das diferenças culturais, linguísticas e pedagógicas, dessa forma possibilitando que professores e professoras reconheçam as potencialidades e desafios comuns vivenciados na Educação Física escolar na América Latina.

Diante disso, reafirma-se a importância da formação continuada como um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente, especialmente quando ela se dá em espaços coletivos e interculturais baseados na partilha de experiências.

### Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 29 de julho de 2025.

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

NUNES, Célia Maria Fernandes.. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 11-20, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/300>. Acesso em: 29 jul. 2025.

## CAPÍTULO 7

# PROJETO REDE COOPERATIVA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Tiago Zanquêta de Souza  
Aline Lucas Barroso Viana  
Gercina Santana Novais

## INTRODUÇÃO

Este capítulo relata a experiência de um projeto de extensão vinculado à pós-graduação, desenvolvido no âmbito da Universidade de Uberaba (UNIUBE), em articulação direta com as redes públicas de Educação Básica dos municípios de Uberlândia e Uberaba, em Minas Gerais. Denominado Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE), o projeto nasce de demandas concretas identificadas junto a educadores e educadoras que atuam cotidianamente em contextos escolares e não escolares. Tais demandas apontam para a necessidade urgente de produzir conhecimento situado, propor ações formativas críticas e promover intervenções pedagógicas que considerem a realidade concreta do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas — especialmente aquelas que atendem popula-

ções historicamente marginalizadas e cujo direito à educação plena tem sido sistematicamente negado. Diante desse cenário, a RECEPE se constitui como uma resposta institucional e coletiva, orientada por princípios ético-políticos de não hierarquização entre saberes e sujeitos, valorização das experiências dos profissionais da educação e fortalecimento de redes colaborativas entre universidade e escola. A relevância da iniciativa foi ainda mais evidenciada nos tempos recentes de pandemia, que escancararam e aprofundaram as desigualdades sociais e educacionais enfrentadas pelas classes populares, exigindo respostas inovadoras, solidárias e comprometidas com a qualificação social da educação básica.

### PROPOSTA DO PROJETO

A RECEPE foi concebida como um espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, estruturado em torno de sete etapas metodológicas interdependentes, planejadas para o período de fevereiro de 2023 a fevereiro de 2025:

1. Sensibilização de profissionais da Educação Básica por meio de rodas de conversa — inspiradas na tradição dialógica de Novais e Novais (2009) — que abordem questões formativas emergentes do cotidiano escolar. Essa etapa, realizada entre fevereiro e março de 2023, também utilizou ferramentas digitais como e-mail e WhatsApp para contatar possíveis parceiros e agendar encontros.
2. Elaboração e assinatura de Acordos de Cooperação, tanto institucionais quanto individuais, entre a UNIUBE e as redes públicas de ensino ou educadores interessados. Essa etapa, de natureza jurídica e administrativa, não envolve discentes diretamente.
3. Fomento de um website como plataforma central da rede, com o propósito de apresentar a iniciativa, divulgar experiências, receber solicitações de adesão e socializar informações. O site foi lançado em fevereiro de 2023 e está previsto para ser mantido até fevereiro de 2025, com atualizações contínuas feitas pela equipe da RECEPE, eventualmente com apoio voluntário de discentes e professores.

4. Criação e desenvolvimento de projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão, elaborados coletivamente com base nas demandas formativas levantadas junto aos educadores cooperados e executados nas escolas parceiras. Essa etapa envolve diretamente estudantes da graduação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE.
5. Constituição de comunidades de estudos e intervenção transformadora nas escolas cooperadas, cuja operacionalização dependerá de cronogramas locais a serem definidos conjuntamente.
6. Realização de formações continuadas, organizadas em dois níveis: (a) formação de formadores/as (composta por estudantes extensionistas, orientadores e professores voluntários); e (b) formação junto às comunidades escolares, conduzida pelos próprios formadores. As atividades incluem cursos, oficinas e novas rodas de conversa.
7. Publicação e divulgação dos resultados obtidos nos projetos desenvolvidos, em diferentes meios — acadêmicos e não acadêmicos —, como forma de ampliar o impacto social e institucional da rede. O plano de trabalho foi operacionalizado por meio de duas comunidades complementares: (i) a comunidade de formação de formadores, composta por discentes extensionistas da graduação em Psicologia e do Mestrado Profissional em Educação, além de professores coordenadores, orientadores e voluntários; e (ii) a comunidade de investigação-ação nas escolas, voltada à execução de intervenções formativas em diálogo direto com os profissionais da educação básica.

### RESULTADOS PARCIAIS OBTIDOS

Ao longo de 2023 e 2024, a RECEPE consolidou avanços significativos em todas as dimensões da proposta. Na Etapa 1, foram realizadas rodas de conversa presenciais e virtuais, que resultaram em um conjunto expressivo de adesões à rede, tanto por meio de cooperação individual — quando educadores assinam termo de adesão de forma autônoma — quanto por cooperação institucional — quando a própria escola formaliza o vínculo com a UNIUBE.

Na Etapa 2, foram celebrados dois acordos institucionais e 35 termos de cooperação individuais, o que já configura uma base sólida de pertencimento e compromisso com os princípios da rede.

A Etapa 3 concretizou-se com a criação e manutenção do website da RECEPE (<https://www.projetoredecooperativa.com/>), que já funciona como repositório dinâmico de experiências, publicações (incluindo dissertações do Mestrado Profissional em Educação) e materiais didáticos produzidos coletivamente.

As formações da comunidade de formadores foram plenamente executadas conforme o cronograma inicial:

- Formação 1 (agosto/2024): apresentação institucional da RECEPE e de seus objetivos;
- Formação 2 (agosto/2024): estudo crítico do artigo Na trama das experiências educativas e formativas emancipatórias, de Souza e Novais (2022), conduzido pelo professor Adelino José de Carvalho Dias, com foco na reflexão sobre as práticas já realizadas e em andamento;
- Formação 3 (setembro/2024): abordagem teórico-prática sobre educação antirracista, identificada como uma demanda prioritária pelas escolas parceiras.

A partir dessas formações, foi implementada uma intervenção formativa na Escola Estadual Felisberto Carrejo, em fevereiro de 2025, com as seguintes etapas:

- I. Análise documental do Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Referência de Minas Gerais, com o objetivo de identificar a presença (ou ausência) de perspectivas antirracistas nos documentos normativos da escola;
- II. Elaboração de uma síntese analítica dos achados, destacando lacunas e potencialidades;
- III. Encontro remoto com a comunidade escolar para socialização dos resultados e apresentação da proposta de intervenção formativa.
- IV. Essa sequência de ações resultou em produtos concretos — como relatórios, materiais didáticos e propostas curriculares — que já se encontram anexados ao relatório institucional da RECEPE e estão sendo disponibilizados no website da rede.

## AÇÕES EM ANDAMENTO

Apesar dos avanços, várias etapas permanecem em desenvolvimento. A **Etapa 4** — criação e execução de projetos integrados — encontra-se em fase de construção coletiva, com base no levantamento sistemático de demandas formuladas pelas escolas cooperadas. Esse processo envolve rodas de conversa contínuas e a participação ativa de discentes da graduação e da pós-graduação stricto sensu, em consonância com o princípio da interdisciplinaridade e da formação em serviço.

As **Etapas 5 e 6** — constituição de comunidades de estudos nas escolas e realização de formações — avançam de modo articulado com as intervenções já iniciadas. A experiência com a educação antirracista na EE Felisberto Carrejo está sendo tomada como modelo para replicação em outras unidades escolares, sempre respeitando as especificidades locais. Novas rodas de conversa, oficinas e ações formativas estão sendo planejadas para o primeiro semestre de 2025, com cronogramas em construção conjunta entre universidade e escolas.

Paralelamente, a equipe da RECEPE segue com a alimentação contínua do website, a organização de publicações (incluindo artigos, relatos de experiência e comunicações em eventos) e o fortalecimento da comunidade de formadores, que agora incorpora reflexões sobre os impactos do Mestrado Profissional em Educação na prática docente de seus egressos — uma das metas originais do projeto.

## PERSPECTIVAS PARA UM FUTURO PRÓXIMO

A RECEPE projeta-se como um espaço permanente de cooperação e investigação, capaz de sustentar práticas educativas emancipatórias, críticas e contextualizadas. Para os próximos ciclos, pretende-se: (i) ampliar o número de escolas e educadores cooperados, especialmente em territórios periféricos; (ii) consolidar a **biblioteca digital de narrativas formativas**, alimentada por relatos enviados diretamente por educadores das escolas parceiras; (iii) fortalecer a atuação de **egressos do Mestrado Profissional em Educação** como agentes multiplicadores da proposta, criando canais de diálogo contínuo sobre o impacto da formação na prática profissional; (iv) estimular a criação de **comunidades de investigação autônomas** nas unidades escolares,

com capacidade de formular, executar e avaliar suas próprias ações formativas; e (v) utilizar as **tecnologias de informação e comunicação** não apenas como ferramentas de disseminação, mas como meios de co-construção de conhecimento e fortalecimento da rede.

Assim, a experiência aqui descrita evidencia o potencial transformador da extensão universitária quando ela se articula organicamente com a pesquisa e o ensino, e quando se coloca a serviço das demandas reais dos territórios da educação básica. Mais do que um projeto, a RE-CEPE se constitui como um movimento coletivo de formação, investigação e transformação – ancorado na ética do cuidado, na justiça social e no compromisso com a educação como direito universal.

### Parcerias

Escola Estadual Felisberto Carrejo – Uberlândia/MG.

### Referências

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. 11. ed. Petrópolis : Vozes, 2004. 193 p.

LIMA, M. do P. S. de S. . A saúde mental do professor durante a pandemia COVID - 19 . Revena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 7, p. 263-275, 2023. Disponível em: <https://revena.emnuvens.com.br/revista/article/view/150>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. Na trama das experiências educativas e formativas emancipatórias: o risco do bordado da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão Popular em Escolas de Educação Básica. Revista de Educação Popular, Uberlândia, p. 48-64, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67082. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67082>. Acesso em: 18 mar. 2024.

## CAPÍTULO 8

# INTERCESSÕES ENTRE O ENSINO BÁSICO E A UNIVERSIDADE NO LABORATÓRIO DE CIENTISTAS: Uma análise da Iniciação Científica Júnior como lócus de prática extensionista para a pós-graduação

Emerson Campos Gonçalves  
Gabriel Sampaio Ribeiro  
Ana Paula Passos de Paiva  
Marinês Salete Iothi  
Juliana Barbosa Coitinho

## INTRODUÇÃO

O projeto de Iniciação Científica Júnior Laboratório de Cientistas está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (PPGBiq) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e, atualmente, está em sua terceira edição/ciclo. Realizado pela primeira vez em 2019, no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Pastor Oliveira de Araújo (CEEFMTI POA), localizado em Cobilândia (Região 4 de Vila Velha/ES), o projeto foi interrompido em 2020 devido a pandemia de Covid-19, sendo retomado em 2024 após nova aprovação em Edital da Fapes<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> O projeto contou com financiamento dos editais Fapes 13/2018, 12/2023 e 16/2024.

Desde então, o projeto vem sendo conduzido na Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Deputado Paulo Sérgio Borges, que fica localizada em Morada da Barra (Região 5 de Vila Velha/ES).

Em todas as edições, o objetivo central do projeto tem sido formar jovens cientistas que sejam protagonistas nos diferentes espaços sociais a partir do letramento científico e do desenvolvimento de mini-projetos de pesquisa – focados na realidade da comunidade escolar – que são utilizados como estratégia educacional e de encantamento (no sentido freireano) pela e para a ciência. Em outras palavras, a partir da inserção da pesquisa na escola, busca-se valorizar o potencial educativo do fazer científico para promover uma educação interdisciplinar e transformadora, cujo objetivo não é “apenas” formar cientistas, mas, sobretudo, cidadãos capazes de compreender e questionar o mundo com base no pensamento científico crítico.

Nesse sentido, neste texto, objetiva-se apresentar o projeto a partir de sinalizações/pistas de pesquisa coletadas ao longo dos diferentes ciclos do Laboratório de Cientistas que permitem delimitar a Iniciação Científica Júnior (IC Jr.) como um lócus possível para a prática extensionista de professores e estudantes da pós-graduação. Assim, busca-se demonstrar como as diferentes ações do projeto, sustentadas em uma perspectiva freiriana, têm contribuído para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como com os esforços coletivos em busca dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) – sobretudo os ligados à educação de qualidade, trabalho decente, inovação e redução das desigualdades (objetivos 4, 8, 9 e 10 da ODS).

Para melhor organização da leitura, este texto foi dividido em três tópicos principais que se somam a esta Introdução, a saber: i) Papel da pós-graduação na educação escolar; ii) Laboratório de Cientistas: metodologia e conceito; e iii) Impacto social e considerações finais.

## **PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

À educação escolar, no contexto hodierno, não cabe mais o modelo em que os professores transmitem informações e os estudantes as recebem passivamente. Essa educação de concepção bancária, ancorada nas tendências pedagógicas tradicionais e já devidamente

criticada por Paulo Freire (2018; 2019), não faz sentido numa escola cada vez mais invadida pelo mundo exterior, na qual as questões sociais e políticas que permeiam a vida dos estudantes se fazem presentes e se materializam na práxis educacional.

Conforme Saviani (2010) pontua, por mais que algumas questões extrapolem os limites diretos da ação pedagógica, faz-se importante destacar o efeito multiplicador que projetos (de ensino e pesquisa) conseguem gerar na comunidade escolar quando condicionam o acesso ao saber elaborado. Assim, o conhecimento científico é fundamental para o desenvolvimento de estudantes protagonistas, aptos a desenvolver uma avaliação crítica e intervir de forma qualificada nos diferentes espaços que desejarem ocupar, afinal, como propõe Serres (1991 apud Chassot 2003), precisamos considerar a ciência como parte que integra a cultura do nosso tempo. Destarte, tomando o cenário brasileiro, onde a ciência é predominantemente produzida nas universidades (estima-se que mais de 95% das pesquisas são realizadas nas IES), nada mais natural que os programas de pós-graduação tomarem frente desse processo a partir de ações extensionistas ligadas ao desenvolvimento do letramento científico na educação básica. Um caminho para isso tem sido os projetos de Iniciação Científica Júnior (IC Jr.).

Do ponto de vista da educação escolar, sobretudo quando consideramos a formação de estudantes no Ensino Fundamental, esse letramento a partir da Iniciação Científica Júnior é essencial, pois é capaz de proporcionar aos jovens a desmistificação da tecnologia (que passa a ser tomada como uma extensão do conhecimento humano e não mais como uma espécie de produção mágica e/ou autopoietica) e a produção de um encantamento (no sentido freiriano) pelo conhecimento científico e pela criação transformadora – tão essenciais em uma sociedade atravessada pela desinformação que só reforça a desigualdade social.

Conforme citado na Introdução, o objetivo com a inserção da pesquisa na escola (mediada pela pós-graduação a partir da IC Jr.) é a formação de indivíduos mais críticos e ativos nos diferentes espaços que ocupam, afinal, retomando Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 12).

## LABORATÓRIO DE CIENTISTAS: METODOLOGIA E CONCEITO

Desde o primeiro ciclo, o Laboratório de Cientistas (inicialmente chamado de Re-Science) propõe uma metodologia baseada no letramento científico a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que envolve aulas teóricas e práticas, visitas técnicas e a realização de mini-projetos/experimentos. É importante marcar essa escolha conceitual – pelo letramento científico – dentro do projeto e IC Jr. não apenas porque ela fundamenta a episteme que serve de base para a intercessão entre a pesquisa realizada na pós-graduação, a extensão e o ensino, mas, principalmente, pela diferença que emerge quando considerada a ideia de alfabetização científica no ambiente escolar.

Embora sejam conceitos muito próximos e não exista consenso sobre uma marcação clara da diferença entre ambos (Bertoldi, 2020), alfabetização científica e letramento científico podem ser observados de lugares que, a depender da aplicação conceitual, são antagônicos.

É certo que, conforme discutem Marques et al. (2017), pensar a alfabetização científica dentro de um conceito multidimensional envolve, necessariamente, uma apropriação do conhecimento científico que permita a compreensão dos textos científicos, o entendimento do processo de pesquisa e do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. É por isso que os autores defendem que, tomando a ideia de alfabetização em Freire (1988), pode-se considerar o conceito de alfabetização de maneira ampliada, levando em conta a necessária compreensão crítica do ato de ler não apenas a palavra, mas também, o mundo (Marques et al., 2017, p. 4).

Sobre isso, Chassot (2003) – que também adota a terminologia alfabetização científica – enfatiza que há “uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo” (Chassot, 2003, p. 93). Na visão desse autor, assim, a alfabetização científica poderia ser definida com um conjunto de conhecimentos que capacitam homens e mulheres a fazerem uma leitura do mundo onde vivem, sendo desejável que esses indivíduos também sejam capazes de entender como transformá-lo (Chassot, 2000, p. 19).

Contudo, partindo de definição semelhante, Santos (2007) sugere uma preferência pelo termo letramento científico, uma vez que este enfatiza a “função social da educação científica contrapondo-se ao restrito significado de alfabetização escolar” (Santos, 2007, p. 479). Marques et al. (2017) lembram que, na visão desse autor, alfabetização poderia sugerir apenas o domínio da linguagem científica enquanto o termo letramento evidenciaria o caráter de prática social e participação ativa do indivíduo.

Ainda que reconhecendo a possibilidade de alargamento conceitual da ideia de alfabetização (conforme proposto por Marques et al.), é justamente em coerência com o pensamento freiriano que, dentro do projeto Laboratório de Cientistas, optou-se por trabalhar com o letramento científico. Isso ocorre não apenas pelo risco de que a ideia de alfabetização seja interpretada em conformidade com perspectivas mais conservadoras/tradicionais, mas pela compreensão de que esse conceito apresenta uma limitação importante para inserção da pesquisa e da pós-graduação no processo, ao não considerar a participação dos estudantes no fazer científico, isso é, ao se vincular, predominantemente, com ações de ensino pautadas na educação bancária criticada por Paulo Freire, nas quais o indivíduo ainda é um sujeito passivo que deve ser mero conhecedor e não protagonista do processo – algo que se distingue radicalmente dos projetos de IC Jr., nos quais é desejável que os estudantes sejam pesquisadores ativos.

Nesse sentido, conforme mencionado no início deste tópico, a metodologia do Laboratório de Cientistas passa pela construção do letramento científico envolvendo encontros formativos sobre ciência, linguagem, fundamentos histórico-filosóficos da ciência e o método científico, com aulas teóricas, práticas, visitas a laboratórios da Universidade Federal do Espírito Santo e de outras instituições (como o Ifes) e o desenvolvimento de um miniprojeto de pesquisa.

A cada ano/ciclo, o miniprojeto é modificado, buscando explorar as múltiplas possibilidades/potencialidades presentes na comunidade escolar, a fim de abarcar diferentes problemas, interesses e contextos apresentados pelos bolsistas de IC Jr.. Na edição de 2024, por exemplo, os estudantes do PIC Jr. testaram a eficiência de diferentes produtos de limpeza que eram utilizados no contexto familiar. Já no miniprojeto da atual edição (2025), os estudantes avaliarão o potencial

biotecnológico da microbiota encontrada no ambiente escolar e em seu entorno, onde existem diferentes lagoas.

Essa contextualização é importante porque, apesar de ser uma estratégia muito utilizada nas escolas, a simples execução de protocolos em aulas práticas, sem o devido cuidado com a condução desse letramento científico, pode resultar na perda do viés científico dessas aulas, ao não proporcionar, aos estudantes, a independência na busca por respostas às suas perguntas.

A utilização do método científico proporciona aos alunos um impacto emocional positivo, o que certamente corrobora um bom aprendizado. Por se deterem em raciocínios sobre os processos necessários ao método científico na resolução de questões de ordem prática, mesmo que pontuais, os estudantes adquirem as ferramentas necessárias para solucionar problemas futuros, mesmo que diferentes do contexto inicial. Adicionalmente, torna-se relevante levar em consideração a idade dos estudantes, que se situam justamente na fase da adolescência, um período em que a personalidade e os comportamentos estão sendo moldados, e a tomada de decisões com uso de uma ferramenta como o método científico pode proporcionar ao adolescente sucesso nas escolhas das falhas (ou, no mínimo, a identificação delas) (Heck et al., 2012).

Assim, o uso da pesquisa científica, quando contextualizado com os interesses dos estudantes, torna o aprendizado mais prazeroso, estimula a independência na busca de conhecimentos e contribui para uma reflexão mais crítica da realidade. Sabe-se que incluir a experimentação contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos biológicos (Santos; Schnetzler, 1996), porém, mais do que isso, quando essa experimentação é desenvolvida juntamente com a sua contextualização, levando em conta aspectos socioculturais e econômicos da vida do aluno, os resultados da aprendizagem podem ser ainda mais efetivos (Silva et al., 2009). Dessa forma, a escola deve dar importância também ao contexto dos próprios alunos,

utilizando exemplos e abordagens inseridos na realidade de modo a introduzir ou motivar, mas também para propor situações problemáticas que possam ser aplicadas na vida diária (Liso et al., 2002). É por isso que, anualmente, diferentes temas contemporâneos ligados ao uso das novas tecnologias de comunicação e informação (como fake news e o uso da inteligência artificial) têm sido inseridos no ciclo de formação sobre ciência dentro do Laboratório de Cientistas.

### IMPACTO SOCIAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea, a ciência e a tecnologia permeiam o cotidiano, mas frequentemente são percebidas como distantes e/ou complexas, com as universidades públicas (seja a nível de graduação ou pós-graduação) sendo consideradas pela ampla maioria da população um espaço ainda inacessível, direcionado para poucos. Nesse sentido, a realização de uma ação extensionista na escola, mediada pela IC Jr., desempenha um papel crucial ao proporcionar acesso ao saber científico de maneira contextualizada e significativa, conectando os conteúdos escolares às realidades socioculturais e econômicas dos estudantes.

Conforme discutido nos tópicos anteriores, o potencial dessas ações é desenvolver, nos estudantes, as noções científicas que irão, cada vez mais, distanciá-los das explicações mágicas do mundo, aproximando-os do conhecimento metódico, sistematizado. Isso serve para produzir uma espécie de desmistificação da tecnologia, uma vez que os estudantes passam a perceber nas mais diversas situações da sua rotina a aplicação da pesquisa e do conhecimento científico. Cabe ao ambiente escolar, nesse sentido, ser o lócus dessa compreensão, uma vez que [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2010).

É nesse sentido que, a partir da experiência desenvolvida no projeto Laboratório de Cientistas, aponta-se o lócus escolar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações extensionistas pela pós-graduação, sobremaneira a partir dos projetos de Iniciação Científica Júnior, que conseguem, pela sua natureza (de público, objetivos, espaço), reforçar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como abordado no terceiro tópico deste texto, o letramento científico pode ser definido como um conjunto de conhecimentos que capacitam indivíduos a compreenderem e utilizarem a ciência de forma ativa, integrando-a ao cotidiano. Isso se torna especialmente relevante em contextos de desinformação, como demonstrado pelo impacto de fake news, reforçando a necessidade de formar cidadãos preparados para analisar e questionar informações incoerentes.

Dessa forma, também é importante mencionar que no campo mais imediato de ação do Laboratório de Cientistas (a escola e a comunidade escolar), tem-se verificado que o projeto colabora significativamente com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) – sobremaneira os ligados à educação de qualidade, trabalho decente, inovação e redução das desigualdades (objetivos 4, 8, 9 e 10 da ODS).

Tal contribuição se torna ainda mais significativa no contexto da comunidade escolar atendida nas duas últimas edições do projeto: a UMEF Deputado Paulo Sérgio Borges atende aproximadamente 1.000 (mil) estudantes, do 1º ao 9º ano, e está inserida em uma região de grande vulnerabilidade social (que consta nas áreas de atuação do Programa Estado Presente). No que diz respeito ao estabelecimento de ações e parcerias com Universidades (como a do Laboratório de Cientistas), a UMEF enfrenta dificuldades devido aos tabus construídos em relação à realidade socioeconômica da região e, sobremaneira, pela distância geográfica (em relação à UFES Maruípe, por exemplo, são 22,5 km) que acaba sendo um fator dificultador.

Nesse sentido, em consonância com os objetivos da ODS e levando em conta a realidade da escola parceira, pode-se dizer que as ações do Laboratório de Cientistas têm um triplo potencial de entrega, a saber: i) social, uma vez que se trata de uma escola/comunidade que, historicamente, não teve acesso a ações como a fomentada pelo PIC Jr. via financiamento da Fapes; ii) científico e de inovação, uma vez que, na atual edição, traz a possibilidade de investigação do potencial biotecnológico da microbiota da própria comunidade; e iii) educativo e de formação de recursos humanos, uma vez que proporciona aos jovens uma formação sólida, para que, a médio prazo, no momento de entrada no ensino superior (fomentada e incentivada pelo projeto), se tornem jovens pesquisadores com protagonismo no cenário regional/nacional.

## Referências bibliográficas

BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan-abr de 2003.

\_\_\_\_\_. Outro marco zero para uma história da ciência latino-americana. *Química Nova na Escola*, ano 7, p. 42-45, 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HECK, T. et al. Iniciação científica no ensino médio: um modelo de aproximação da escola com a universidade por meio do método científico. *RBPG*, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 447-465, março de 2012.

LISO, M. R. J. et al. Química cotidiana para la alfabetización científica: ¿realidad o utopía?. *Educación Química*, v. 13, n.4, p. 259-266, 2002.

LOUREIRO, R.; GONÇALVES, E. C. (Semi)formação no contexto das fake news e da pós-verdade na sociedade excitada - de Adorno a Türcke. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-21, 2021.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018.

ROCHA, S. C. B.; TERÁN, A. F. O uso de espaços não formais como estratégias para o ensino de ciências. *UEA/ Escola Normal Superior/PPGEECA*, 2010.

SANTOS, W. Educação científica na perspectiva de letramento com prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007.

SANTOS, W.; SCHNETZLER, R. P. O que significa ensino de Química para formar o cidadão? Química Nova na Escola, n. 4, p. 28-34, 1996.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, P.G.P. et al. Os ambientes naturais e a didática das Ciências Biológicas. In: A.M. de A. Caldeira & E.S.N.N. Araújo (orgs.). Introdução à didática. Escrituras, São Paulo, p. 289-303, 2009.

SIQUEIRA, C. A. de; VALERIO, R. G. A importância da alfabetização científica. Revista Tópicos Educacionais, v. 25, núm. 1, 2019, janeiro-junho, pp. 93-102.

## CAPÍTULO 9

# PROFESSORAS, SUAS EXPERIÊNCIAS SÃO VALIOSAS

## Infâncias em abordagem sistêmica na composição do projeto político pedagógico

Kezia Rodrigues Nunes  
Karolyne Scheyner Rodrigues Amorim  
Cristiany Torezani Lima  
Renan dos Santos Sperandio

A infância está em toda parte  
(NEJAR, 2011).

### INTRODUÇÃO

Como dar espaço para as infâncias na escola? e para políticas que valorizem bebês, crianças, professoras, demais profissionais e infâncias que estão em toda parte? Essas questões estão relacionadas aos nossos investimentos que articulam ensino, pesquisa e extensão, bem como relações interinstitucionais para compor políticas para a primeira infância considerando sua pluralidade.

No que se refere à educação infantil, da Constituição Federal (Brasil, CF, 1988) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, PNE, Lei nº 13.005, 2024), há diferentes políticas para

a garantia e a manutenção de direitos, em fluxo de cooperação técnico-financeira entre os sistemas (municipal, estadual, federal). Dentre elas, destacam-se a atenção à valorização profissional do magistério da educação básica, o incentivo à educação por parte do Estado, a ampliação da oferta de vagas em Planos Nacionais de Educação (PNEs). Essas políticas são permeadas por tensões, disputas, avanços e retrocessos nas concepções que permeiam o trabalho na educação infantil (Bhering; Abuchaim, 2024; Sousa, 2018; Nunes, 2019).

Quanto ao cenário atual, o quinto Relatório do Monitoramento do Plano Nacional da Educação (Brasil, RPNE, 2024) indica diferentes investimentos em desenvolvimento, contudo, com metas ainda não atingidas. Para os bebês e as crianças com idade entre zero e três anos de idade, o plano buscou alcançar 50% dessa população. Contudo, temos 37% na escola. Quanto às crianças com idade a partir dos 4 anos, idade considerada obrigatória para estar na escola, também há parte ausente, o que representa em torno de 800 mil crianças.

No que se refere à formação de professores em nível superior, em que o plano era cobrir cem por cento da população, os dados evidenciam que a meta ainda não foi alcançada e a formação de professores inicial e continuada permanece sendo um desafio. Nos cotidianos escolares, o adoecimento docente registrado por atestados e licenças médicas também impactam sobremaneira o trabalho pedagógico (Silva et al, 2023). Os dados gritam: professores precisam de formação, investimento, valorização e condições objetivas de trabalho, para contribuir com mais qualidade para a educação das crianças.

Em conexão com os desafios dos cotidianos escolares, com as demandas de formação docente e de valorização dos saberes e fazeres das práticas pedagógicas cotidianas, buscamos taticamente deslocar a função anteriormente assumida por nós quanto ao Projeto Político Pedagógico. Para além de uma conexão como documento burocrático institucional, assumimos os espaços e tempos de formação continuada institucional para qualificar a força acadêmica e política dos professores. Ao incentivar seus registros institucionais, buscamos dar visibilidade a um modo de falar da nossa história, de registrar as demandas da nossa profissão e da instituição na qual trabalhamos, da força que a ampliação do conhecimento acadêmico e escolar nos proporciona,

da autoridade dos saberes e fazeres dos professores na educação, da beleza das práticas curriculares cotidianas.

Nos limites deste texto, o objetivo é compartilhar composições táticas na formação continuada docente para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Tomamos como referência as ações realizadas no Projeto de extensão “Pocando o PPP: Escrita coletiva do Projeto Político Pedagógico” (Proex 4299, 2024), promovido pelo CICLOS<sup>1</sup> - Grupo de Pesquisa em Currículos e Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Por meio dessa ação, buscamos contribuir diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 4 (Educação de Qualidade) para a formação docente inicial e continuada e na ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação), ao consolidar redes internacionais de cooperação e diálogo intercultural entre universidades, escolas e comunidades, bem como atender às demandas do PNE, tanto a edição encerrada em 2024, quanto à anunciada para o ciclo 2024-2034, especialmente às relacionadas à qualificação e à valorização profissional, como registram as Metas 15 e 16.

Nessas conexões, este artigo vai ao encontro do desafio de compor estratégias de formação docente na revisão dos PPPs das escolas de uma rede municipal, considerando a relação de colaboração interinstitucional entre secretarias, escolas e universidades: a Universidade Federal do Espírito Santo, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC, ES).

Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como registra uma caminhada da pesquisa, este artigo desdobra-se em outras três sessões. Na primeira, apresentamos a abordagem teórica e metodológica adotada, considerando a organização de um curso de formação continuada com profissionais

<sup>1</sup> O curso mantém relação com projetos de pesquisa e extensão institucionais do Ciclos, registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação “Currículos em interações colaborativas com a educação básica e o ensino superior” (Ufes, PRPPG 12610, 2023) e na Pró-Reitoria de Extensão “Ciclos” (Ufes, Proex 3949, 2023). Conferir em: <https://ciclos.ufes.br/>

da educação infantil. Na segunda sessão, tratamos das narrativas avaliativas dos cursistas. Por fim, as considerações finais sistematizam os desafios e as contribuições deste trabalho.

### PPP E AS ABORDAGENS LOCAL, SISTÊMICA E GLOBAL

Recebemos diferentes documentos. Alguns, eram plágios escancarados de versões da internet. O grupo precisava compreender melhor a importância e o conteúdo do PPP. Muitos diretores falavam da dificuldade em escrever, do tempo para negociar com os professores, sabemos que é difícil mesmo (TÉCNICO 1, DIÁRIO DE CAMPO, 2024).

A narrativa que abre a sessão registra parte dos desafios da escrita coletiva institucional nos CMEIs. São muitas as demandas com as crianças e com a comunidade escolar. A escrita de relatórios, documentos e planos nem sempre registra elementos do que tem sido vivido, sentido, ampliado nos espaços e tempos escolares. No caso do PPP, um investimento realizado a partir de 2022 para sua atualização, foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME/PMC), por meio da Gerência de Educação Cidadã (setor responsável pela formação continuada e pelo fortalecimento da gestão democrática das unidades de ensino). Contudo, a narrativa do técnico mostra quão desafiador permanece sendo esse investimento com os 45 CMEIs, demanda assumida em sua dimensão burocrática.

Como aprendemos com Certeau (1994), estamos interessados em comunicar os modos particulares de organização, taticamente mobilizados nos processos de formação de professores, para um trabalho de modo sistêmico, ou seja, não somente com uma unidade, mas com todas da rede municipal. Uma formação de qualidade, para nós, está em composição com as demandas dos cotidianos escolares e dos sujeitos que os compõem (Ferraço, 2007), o que nos move a buscar táticas em composição com esses sujeitos.

Nunes (2023) destaca a importância de se pensar estratégias com especificidades adequadas considerando as seguintes abordagens: local, sistêmica e global. Na elaboração do PPP em nível local, ou seja, em

uma escola, identificamos composições em curso, tal como discutem Nunes (2023) e Nunes, Roncetti e Ribeiro (2024), Lima et al (2023), Bastos et al (2023) e Rosa et al (2023), das experiências desenvolvidas nesta rede, que valoriza diferentes formatos em composição com as narrativas dos sujeitos: profissionais, crianças e famílias.

Em nível sistêmico, ou seja, com organizações em uma rede municipal, estadual ou federal, destacamos um mapeamento atual nas orientações indicadas pelo governo federal (Brasil, 2004), no estado da Bahia (2022) e nas cidades de Ribeirão Preto (2019) e Manaus (2019). Em nível global, ou seja, por meio de cursos com estratégias massivas e autoinstrucionais, oferecidos à distância, destacamos a proposta de Nunes (2023).

No que diz respeito à abordagem sistêmica, a intenção não é produzir generalizações ou padronizações, por meio de um órgão ou secretaria. Busca reunir experiências, sistematizar conhecimentos e conduzir uma metodologia que valoriza as especificidades locais, os saberes produzidos com as crianças e as narrativas profissionais e institucionais. Buscamos valorizar projetos de pesquisa e de extensão compondo com os profissionais e não analisando suas decisões.

Assim, o PPP é assumido em sua motivação para registro das demandas dos sujeitos escolares (Schuchter, 2017) na coletividade dos sujeitos e na busca da consolidação da identidade institucional (Vasconcellos, 2009). Segundo Nunes (2023), este documento é um projeto porque registra expectativas de mudança. Além disso, é político porque aborda intenções que não são neutras e universais. Também é pedagógico porque trata do que e como é feito na instituição. Tem por objetivo formar cidadãos críticos e reflexivos, plenamente capazes de contribuir com as transformações necessárias na sociedade (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020).

A intenção é assumir os registros das metodologias em curso, dos modos do uso, para evitar o apagamento dos saberes profissionais e infantis, valorizando-os nos registros institucionais. Como nos ensina Certeau (1994), com mil maneiras de caça não autorizada, os fazeres e saberes se compõem e trazem para os cenários cotidianos uma beleza única e irrepetível. Desse modo, registrar essas histórias é evitar o apagamento da memória, bem como o apagamento de

outras versões da história. Com base em Benjamin (1994) e Oliveira (2011), aprendemos que contar histórias é a arte de contá-las, mas elas se perdem quando as histórias não são conservadas.

### CICLOS E REGISTROS COTIDIANOS

A ação de colaboração interinstitucional foi formalizada em projetos, na Ufes e na PMC, amparada na Lei Complementar Nº 110 de 23/11/2021, Art. 5º e 6º:

Art. 5º A autonomia pedagógica das Unidades de Ensino da rede pública municipal será assegurada em cada Unidade de Ensino, mediante a formulação de seu Projeto Político Pedagógico, construído coletivamente, em consonância com as políticas públicas vigentes e as normas do Sistema Municipal de Ensino.

O curso foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e outubro de 2024 com os 45 CMEIs da SEME/PMC. Os encontros presenciais foram realizados com pedagogos e diretores dos CMEIs. O curso foi gratuito para os participantes e não contou com apoio financeiro para os proponentes. Foram inscritos cerca de 1000 participantes, dentre trio gestor, docentes, técnicos e demais profissionais.

A carga horária foi de 120h, na modalidade híbrida, considerando encontros presenciais e apoio em plataforma digital. Contou com assessorias técnicas presenciais, reuniões online com diretores, orientações detalhadas para organização das propostas, momentos de diálogo com os coletivos docentes e estratégias de sistematização. Também previu o uso de “Planejamento Direcionado”, que consistia em tempos organizados para estudo e construção coletiva do PPP nas instituições, a fim de que fossem garantidos espaços e tempos de diálogos e de produções coletivas conforme as especificidades locais, em horário de trabalho.

Quanto à organização metodológica, o curso em questão assumiu três fases do Ciclo proposto por Nunes (2023): a) Planejamento (fevereiro e março de 2024), quando houve a organização e a mobilização do grupo para a proposta; b) Desenvolvimento (março a setembro de 2024), que buscou reunir estudos, referências, experiências, organização

das demandas, ministradas por docentes e discentes do PPGPE (Ufes) e por profissionais da PMC; c) Finalização (outubro de 2024), que buscou apresentar o que foi registrado de forma coletiva.

Na fase de Planejamento, como estratégia para orientar a escrita coletiva, foram discutidos os usos de um sumário e de um cronograma. O sumário foi a estratégia de definição de conteúdo e sessões. Já, o cronograma, a estratégia de organização dos estudos e do desenvolvimento da escrita do texto, das datas disponíveis e dos participantes envolvidos. Para Nunes (2023), a escola não pode ser pensada separada dos contextos em que ela está inserida, assim, o entrosamento entre os turnos e a conexão com os responsáveis e a sociedade é importante para compreender quem irá se comprometer com esse registro e com base em quais elementos ele será realizado. Neste curso, em composição com as prescrições do município, três eixos foram assumidos para o sumário.

O Eixo 1 valorizava a constituição da instituição. Uma introdução (com a apresentação da instituição, sua proposta, filosofia, missão, valores e objetivos) e o contexto da instituição (com o histórico da unidade, características da comunidade, diagnóstico a partir da comunidade escolar). A intenção é que o registro realizado fosse feito a partir dos projetos com as crianças e as famílias quanto às narrativas que registrassem sua constituição, o passado e o presente da instituição.

O Eixo 2 reuniu as concepções pedagógicas profissionais. Uma sessão que buscou abordar as concepções de currículo, avaliação, infância, prática, projetos, programas e demandas das aprendizagens das crianças. A intenção era valorizar os modos de fazer das profissionais e os projetos que narram as escolhas deste tempo.

O Eixo 3 sistematizou as práticas de gestão e o plano de ação. Uma sessão que buscou abordar as escolhas administrativas (quanto ao caixa escolar, gestão do patrimônio, recursos financeiros, práticas de gestão democrática, conselho escolar, grêmios estudantis, resolução de conflitos, regimento interno e plano de ação).

A formação ocorreu mensalmente de forma presencial para diretores e pedagogos, com gravação disponível para os demais cursistas. A participação dos demais servidores era por meio da gravação dos encontros síncronos, assistidas nos momentos de planejamento com os

pedagogos e do acesso aos materiais disponíveis na plataforma digital. Os gestores que estavam presentes na formação não deveriam atuar como multiplicadores e sim como articuladores dos saberes e vivências já produzidas no cotidiano com as discussões trazidas pelo curso. Foram registradas as participações de estagiários, porteiros, auxiliares de serviços gerais, professores, técnicos, cozinheiros e bibliotecários.

No momento da fase de planejamento, os cursistas foram incentivados a realizar uma aproximação com a metodologia proposta, a partir do curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico, da plataforma MOOCQUECA (Ufes).<sup>2</sup> Este curso possui 45h e acesso e certificação gratuitos. Em sua matriz inclui prescrições curriculares, dados elementares para a construção do PPP no âmbito acadêmico, jurídico e pedagógico e orientações quanto aos desafios da escrita coletiva, que, muitas vezes, não ocorre por conta das demandas de ausência de tempo e de metodologia (Nunes, 2023).

O curso seguiu uma organização que foi sendo alterada a cada encontro quanto ao tema e formato, aproximando-se de demandas de oficinas e não somente de palestras. Com as avaliações realizadas pelos cursistas, foram alteradas também para uma organização em grupos de estudo e compartilhamento de narrativas.

Importa destacar que, ao integrar extensão e pós-graduação, esse projeto só foi possível porque está em conexão com duas pesquisas de mestrado profissional em educação, em que uma busca potencializar a ação em âmbito sistêmico e a outra busca potencializar a aplicabilidade em âmbito local. Desse modo, estão em análise tanto as produções atuais quanto o seu potencial de replicabilidade em outros cenários, no que concerne ao aprimoramento, à formulação e à implementação de políticas públicas, qualificando o potencial transformador da universidade.

Mas, afinal, como valorizar os saberes e a participação efetiva dos cursistas, durante a formação, como processo e não apenas como produto por meio da composição do PPP de cada instituição? A estratégia do curso foi mobilizar uma avaliação por encontro, atenta às

demandas manifestadas pelos sujeitos. Essas narrativas serão abordadas na próxima sessão.

## NARRATIVAS DOS CURSISTAS

A proposta do curso, divulgada no início do ano, chega com boa receptividade pelos participantes. Contudo, diferentes elementos atravessam os cotidianos escolares e irrompem nos encontros agendados, exigindo permanente receptividade, sensibilidade e adaptação com os participantes, visibilizadas nas respostas dos cursistas. Os dados foram produzidos a partir da organização no Google Forms, preenchida ao final dos encontros, nos dois turnos. Essa composição se justifica porque, para nós, as experiências e narrativas das profissionais são valiosas! Dentre as temáticas mais expressivas, destacamos: as demandas do cotidiano escolar, a organização mobilizada nas unidades e as contribuições apontadas.

- Muitas demandas na escola para desenvolver tudo do jeito que gostaríamos (Cursista).
- Os intervalos são curtos, os tempos ocupados e as corridas de um turno para o outro impedem os bons encontros (Cursista).
- Estamos perdendo o único dia que temos de planejamento, onde preparamos nossas aulas e nossos recursos (Cursista).

(DIÁRIO DE CAMPO, 2024).

Quanto às demandas do cotidiano escolar, compreendemos um tensionamento manifesto pelas respostas dos participantes. Ao mesmo tempo que parte do grupo valorizava a formação, outros registravam que não se sentiam valorizados, porque não havia condições objetivas de desenvolver a proposta nos CMEIs. Por isso, diante do cenário de precarização do trabalho docente, a participação ativa em mais uma formação era um desafio. Embora manifestassem o desejo de se mover em uma escrita coletiva que valorizasse suas produções, o tempo era um desafio.

<sup>2</sup> A divulgação tem sido realizada pelo website institucional e pelas redes sociais. Conferir em: <https://mooc.ufes.br/cursos/conexao-com-o-projeto-politico-pedagogico/> e nas redes do Ciclos: [https://www.instagram.com/ciclos\\_ufes/](https://www.instagram.com/ciclos_ufes/) <https://ciclos.ufes.br/>

Alguns registros ressaltavam: falta de tempo para finalizar as demandas já iniciadas, excesso de formações, redução do tempo de planejamento (que por vezes é utilizado para formações), aumento da carga horária trabalhada, a falta de estrutura e equipamentos nas escolas, entre outros. Além disso, embora tenha sido acordado na fase de planejamento do curso que haveria maior número de dias cedidos para a organização nos CMEIs, ele foi reduzido para um encontro, amplamente requisitado nos encontros presenciais, tanto pelos cursistas quanto pelos proponentes, o que impactou os efeitos da formação.

Notou-se também que a queixa sobre a inserção de iniciativas privadas e a implementação do uso do livro didático na educação infantil, recebido quase no meio do ano letivo, que causou tensionamentos quanto à autonomia docente. Outros ainda indicam que a complexidade do trabalho docente tem sido impactada pelo aumento da matrícula de crianças com necessidade educacional especial, transtorno e neurodivergência, sem a devida estrutura requerida. A qualidade de uma formação também precisa considerar as organizações dos cotidianos escolares, os cronogramas locais e a saúde dos cursistas.

Como mencionado por Ferrazo (2005, p. 21), a formação continuada está relacionada “ao movimento de tessitura e ampliação das redes de saberes-fazer dos educadores e, por consequência dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos”. Ressaltamos que a tríade formação, currículo e avaliação que nos interessa se faz com os cotidianos, a fim de compreender suas demandas legítimas e poder nos situar no movimento de ampliação interinstitucional que potencialize nossos investimentos coletivos.

— Precisamos de mais momentos juntos para dialogarmos determinados assuntos. Muita cobrança e nos sentimos sobrecarregados (Cursista).

— Estamos perdendo o único dia que temos de planejamento, onde preparamos nossas aulas e nossos recursos (Cursista).

— Que tal proporcionar o planejamento direcionado com um tempo maior para realizá-lo de forma mais tranquila e proveitosa (Cursista).

(DIÁRIO DE CAMPO, 2024).

Quanto aos modos de organização mobilizados nas unidades, compreendemos que cada instituição buscou seu modo para as mediações, interlocuções e apresentações dos temas desenvolvidos em cada formação presencial, a fim de que todos tivessem uma participação na construção do documento e se sentisse pertencente ao trabalho que seria desenvolvido. As narrativas apresentadas acima no diário de campo são de gestores e/ou pedagogas de CMEIs distintos.

Nosso objetivo, neste artigo, não é trazer um relato de luxo do ocorrido, como se divergências não tivessem feito parte do percurso da formação. Os momentos avaliativos pós encontros permitiram que os profissionais externalizassem suas tensões e questionamentos referentes ao que ocorria dentro e fora das instituições, com a possibilidade de mudanças do curso mediante as questões apresentadas, como mudanças de horários, quantidade de mesas, extensão de prazos, entre outros.

Desta forma, é possível observar, nos relatos apresentados, que as proposições feitas pelas escolas são, de certa forma, parecida, com a mesma intencionalidade, o grupo de pedagogos e diretores demonstrou preocupação para apresentar o que estava sendo discutido nas formações presenciais, o cumprimento das demandas dos eixos nos prazos estabelecidos, a participação coletiva para a escrita do PPP e como poderia incluir a participação das crianças nos temas discutidos, que valorizam práticas e temas relevantes à infância.

Entendemos que a escola é “viva”, e o cotidiano é atravessado por diversas demandas. Por isso, a preocupação demonstrada pelos participantes, especialmente aqueles que atuam diretamente em sala de aula, é legítima e compreensível. No decorrer deste artigo, narrativas mencionadas por profissionais demonstram a insatisfação por causa de mais um curso e a construção de um documento com prazo determinado e estabelecido causou irritação, preocupação e perplexidade, porém, no decorrer do curso, nos momentos que

foram estabelecidos em cada instituição nos planejamentos e com as construções, os diálogos desconstruíram o sentimento de frustração e gradualmente deram lugar a uma sensação de pertencimento e de autoria coletiva.

Ao perceberem que suas vozes estavam sendo consideradas e que o processo não era apenas técnico, mas formativo e reflexivo, muitos profissionais passaram a compreender o PPP não como um documento burocrático, mas como uma construção viva, atravessada por suas práticas, pelos saberes das infâncias e pelas especificidades de cada comunidade escolar. Assim, o que antes parecia mais uma obrigação, foi se configurando como oportunidade de escuta, de trocas e de valorização da identidade de cada instituição. Ao final da proposta os profissionais que dedicaram parte do seu planejamento, entenderam que o esforço foi válido e compreenderam, como Veiga (2011, p. 17), que “as ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico.”

— Na nossa escola, a pedagoga organizou, uma vez por mês, na semana seguinte do curso, os cinco tempos de planejamento da semana para que cada grupo tivesse um momento exclusivo de escuta e diálogo sobre os conteúdos do curso. Ela trazia anotações do encontro presencial e, solicitava a ajuda e a compreensão do grupo para cumprir as demandas do mês. Muitas vezes, não era necessário a utilização de todo tempo, pois o grupo conseguia cumprir as demandas em menos tempo do que o previsto (Cursista).

— No nosso CMEI montamos um mural da sala dos professores, destacando os principais pontos trabalhados na formação, para que todos da escola tivesse ciência e os professores pudessem discutir no seu planejamento (Cursista).

— Eu como gestora, criei um caderno coletivo de registros. Após cada formação presencial, resumia os principais tópicos discutidos e distribuía para os grupos durante o planejamento semanal. Além disso, incentivava que cada professora

escrevesse suas impressões e ideias, o que enriqueceu o processo de escrita do documento (Cursista).

(DIÁRIO DE CAMPO, 2024).

Quanto às contribuições da formação, compreendemos que a sensibilidade do acolhimento promovido fez com que, durante a formação, os discursos que, em sua maioria, eram negativos fossem se reformulando. Porém, as avaliações no quesito “que bom”, resumiam-se a “bom”, “ótimo”, “muito bom” e elogios curtos referentes à organização, à pontualidade, às mesas formativas, entre outros, enquanto, durante todo o curso, os participantes delongavam-se mais em descrever as dissonâncias. Mas, com vislumbre de que a demanda seria possível de ser finalizada, percebemos que o tensionamento entre os profissionais das escolas e da secretaria foi sendo diminuído com mais esse trabalho conquistado.

As avaliações dos cursistas contribuíram para evidenciar tanto os desafios quanto os avanços vivenciados ao longo da formação. Ao final, o que se viu foi um movimento coletivo de reflexão, reconstrução e compromisso, no qual a escrita do PPP deixou de ser apenas uma tarefa a cumprir e passou a ser entendida como expressão concreta do fazer pedagógico e do compromisso ético com a infância e a comunidade escolar, e, entendendo, como Veiga (1995, p. 15) que “para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas para propiciar situações que lhes permitem aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”.

## HÁ ESPAÇO E TEMPO PARA A AUTORIA COLETIVA?

— Pena que a escola idealizada ainda está longe da escola real que temos. Falta o principal nas escolas, o recurso mais valioso, o recurso humano em número suficiente diante dos desafios atuais, e esse recurso valorizado, respeitado, feliz e saudável para conseguir acolher de forma adequada qualitativa as crianças, pois elas merecem

e precisam para termos uma sociedade a melhor da que temos hoje. Precisamos estreitar laços com outras instâncias como saúde, segurança e assistência social para que a escola consiga exercer com êxito seu papel (Pedagoga 1, Diário de campo, 2024).

Este artigo buscou compartilhar composições táticas na formação continuada docente para a elaboração do PPP, em uma rede municipal de ensino, a partir de uma abordagem sistêmica. Em uma colaboração interinstitucional, o processo formativo foi realizado em parceria entre universidade, SEME/PMC e CMEIs. Ao compartilhar elementos da metodologia por dentro do curso, com as narrativas dos participantes, buscamos dar visibilidade aos tensionamentos e às problematizações vividos, a fim de valorizar os processos que contribuíram para esse movimento entre escolas, secretaria e universidade para produzir políticas para a primeira infância.

Os resultados dessa formação apontam que a proposta de uma abordagem sistêmica, especialmente fazendo uso de uma organização metodológica e de cronograma central, é uma importante estratégia para a composição do PPP, para a sistematização de referências e a mobilização da comunidade escolar. A abordagem sistêmica buscou reunir as especificidades da rede e não padronizar os formatos e conteúdos desenvolvidos nos modos de saber e fazer profissional das instituições locais.

Contudo, outras condições objetivas imprescindíveis são os espaços e tempos coletivos nas unidades para essa composição. Embora a formação em contexto local seja permeada de muitas demandas, sem essa condição, qualquer proposta coletiva fica fragilizada. Assim, não está em questão apenas o formato da condução (local, sistêmico ou global), mas as táticas que garantem a conexão dos sujeitos, dos seus saberes e dos desejos de registro institucional.

Também destacamos cinco contribuições centrais<sup>3</sup>: a) a valorização da autoria docente no processo de escrita do PPP, ao promover

espaços de escuta, planejamento e produção coletiva que respeitam as especificidades de cada CMEI; b) a centralidade das crianças como protagonistas das experiências pedagógicas, inspirando formatos lúdicos, estéticos e narrativos na organização dos projetos institucionais; c) o fortalecimento da cultura de rede, com trocas entre instituições que ampliam repertórios, produz sentido compartilhado e fomentam a ideia de pertencimento coletivo à educação pública municipal, bem como ao conhecimento de diferentes demandas presentes nos cotidianos escolares que podem ser compartilhadas e suprimidas nas redes de solidariedade que são esses coletivos; d) o enfrentamento às lógicas padronizadoras, que têm crescido no cenário das políticas educacionais, substituindo experiências singulares por modelos fechados e tecnicistas; e) a força da conexão entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que, ao fortalecer as pesquisas, especialmente na pós-graduação, com ações de extensão que nascem das demandas cotidianas nas escolas e secretarias, fortalecemos o impacto nas prescrições e políticas de infância de toda a rede municipal.

Com isso, concluímos que há, sim, espaço e tempo para a autoria coletiva, quando as políticas públicas são compreendidas como processos em rede, que escutam, dialogam e ampliam as infâncias que os habitam. Contudo, como ressalta a pedagoga na epígrafe desta sessão, a pequena infância também carece de investimento intersetorial.

A exemplo, o Marco Legal Pela Infância (Basil, MLPI, 2016) reuniu 11 órgãos para assinar o Pacto Nacional pela Primeira Infância (2019), a fim de garantir: o direito de brincar, a qualificação profissional, o atendimento domiciliar para superar a vulnerabilidade e o apoio ao desenvolvimento das crianças de até 6 anos, na formulação de políticas públicas. Contudo, ainda não temos conhecimento da efetividade dessa ação de colaboração, uma vez que, na região em que vivemos, o cenário permanece sem enfrentamento dos desafios apresentados, tanto na produção acadêmica, quanto na implementação do MLPI. Essas questões impactam profundamente nossas práticas cotidianas (Certeau, 2014) nos espaços escolares e universitários.

Essas mesmas questões também, movem nossos esforços por buscar qualificar ações que contribuam com a Educação Infantil, com o desenvolvimento integral das crianças, com o enfrentamento

3 A respeito de produtos resultantes dos projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão do Ciclos, destacamos a organização de duas coleções. A primeira, chamada "Ciclos educacionais", reúne materiais digitais para a formação profissional. A segunda, "É massa! conhecer, brincar e sonhar", tratase de uma série de Literatura Infantil para crianças conhecerem os municípios capixabas, brincarem com suas expressões culturais e sonharem mundos novos. Conferir em: <https://ciclos.ufes.br/e-massaliteratura-infantil-capixaba>

das desigualdades sociais que elas vivem, com a valorização docente, com a ampliação da alegria nas escolas, com a transformação social no bairro e com políticas públicas para a primeira infância. Seguimos firmes juntos!

## Referências

BAHIA. Programa de reelaboração dos PPP das escolas dos municípios baianos, 2022. Disponível em: <https://undimebahia.com.br/2023/05/06/confira-o-material-disponibilizadopelo-undime-e-usado-pelo-municipios-durante-o-programa-de-reelaboracao-dos-ppps/>

BASTOS, T. R. M. A. et all. Projeto Político Pedagógico Lúdico CMEI Corina Serrano Mota. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. BNCC na escola. Guia para gestores. Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. 2020. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_para\\_gestores\\_escolares\\_pp\\_formacao\\_continuada\\_escola.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Marco Legal da Primeira Infância: Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2016.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Primeira Infância. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2019.

\_\_\_\_\_. Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2024.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ-76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de maio de 2025.

LIMA, C. T. et all. Projeto Político Pedagógico Lúdico CMEI Ana Lúcia Ferreira da Silva. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 39, p. 7-23. 2013.

MANAUS. Orientações para Elaboração e Revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, 2019. Portaria N. 959, de 10 de outubro de 2019. Disponível em: [https://cme.manau.s.gov.br/wpcontent/uploads/2020/10/ORIENTACOES\\_PARA\\_RE\\_ELABORACAO\\_DO\\_PROJETO\\_POLITICO\\_PEDAGOGICO.pdf](https://cme.manau.s.gov.br/wpcontent/uploads/2020/10/ORIENTACOES_PARA_RE_ELABORACAO_DO_PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO.pdf)

NEJAR, C. A infância está em toda parte. São Paulo: FTD, 1994.

NUNES, K. N.; RONCETTI, V.; RIBEIRO, C. Construir Currículos: experiências de composição de um Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil. Revista Didática Sistêmica, v. 28, n. 3, p. 103-117, 2024.

NUNES, K. R. Curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico. Produto TécnicoTecnológico (PTT). Ufes, 2023. Disponível em: [https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/kezia\\_nunes\\_-\\_ebook\\_-\\_curso\\_conexao\\_com\\_o\\_projeto\\_politico\\_pedagogico.pptx.pdf](https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/kezia_nunes_-_ebook_-_curso_conexao_com_o_projeto_politico_pedagogico.pptx.pdf). Acesso em: 28 de maio de 2025.

NUNES, K. R. Currículos com crianças em creches: potencializando linguagens e ampliando sentidos de avaliação. 2019. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROSA, K. C. K. L. et all. Projeto Político Pedagógico Lúdico CMEI Bernadete Barbosa Lemos. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. Revista Educação PUC-Camp., Campinas, v. 23, n. 1, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Projeto político-pedagógico: é possível fazer? 9. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

## CAPÍTULO 10

# POLÍTICAS PARA INFÂNCIA

## Experiências de colaboração internacional com Brasil, Canadá e Reino Unido

Larissa Schmaedeke Lange  
Nilton Edio Damas Ferreira Junior  
Schirley Marvila Ribeiro Neves  
Kezia Rodrigues Nunes  
Felipe Guimarães Furtado

A infância é onde o mundo  
ainda não se quebrou  
(NEJAR, 2011).

### INTRODUÇÃO

Como as crianças podem ser mais felizes na escola? Essa é uma pergunta que sempre nos confronta em nossas ações de ensino, pesquisa e extensão. Inspirados por essa visão poética de Nejar, que vê na infância uma abertura em tempos de caos, este artigo propõe explorar iniciativas de colaboração interinstitucional na modalidade Intercâmbio Virtual (IV) com professores e pesquisadores da primeira infância.

O curso se constituiu a partir do incômodo vivido por professores e seus grupos de

pesquisa com os cenários cotidianos atuais, com destaque para os efeitos da pandemia na vida das crianças, como comprometimento de sua saúde física, desestabilização emocional e conexão excessiva com as tecnologias (Bortoli, 2022; Becalli; Nunes, 2023). Em diferentes países, os efeitos da crise sanitária global expuseram fragilidades nas políticas públicas voltadas à infância e agravaram desigualdades históricas que afetam o desenvolvimento infantil (Abuchaim, 2018; Maldonado et. al, 2023). Assim, o curso buscou compartilhar os cenários das escolas nos diferentes países, bem como estratégias de composição entre escolas, famílias e universidade, para superar os desafios deste tempo.

Nessa composição, somos convocados a pensar nas infâncias não como ausência ou estágio transitório, mas como potência originária, capaz de tensionar estruturas rígidas e inaugurar o novo. Em tempos de crises, sejam elas sanitárias, sociais, políticas e educacionais, torna-se ainda mais urgente considerar as infâncias nas ações formativas, como política de resistência, ao modo de Benjamin (1984), uma vez que o autor considera que a infância resiste como condição e promessa do vivo, e, ainda, que afirma a persistência inegociável da mutação.

Nos limites deste texto, o objetivo é conhecer e compartilhar metodologias de trabalho em políticas para infância no contexto do Brasil, Canadá e Reino Unido. Toma como referência as ações realizadas no Curso de extensão “Políticas para a infância: experiências de colaboração internacional” (Proex 4812, 2025), promovido pelo C-CLOS<sup>1</sup> - Grupo de Pesquisa em Currículos e Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior (CNPq), que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Por meio dessa ação, buscamos contribuir diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 4 (Educação de Qualidade) para a formação docente inicial e

continuada; na ODS 3 (Boa Saúde e Bem-Estar), com a valorização dos saberes locais e internacionais no enfrentamento de problemas que afetam a educação, a saúde e o desenvolvimento da infância; e na ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação), ao consolidar redes internacionais de cooperação e diálogo intercultural entre universidades, escolas e comunidades.

Com essa aposta metodológica, que também é política, ética e epistemológica, pelo modo como narra esta caminhada, o artigo desdobra-se em outras quatro seções. Na primeira, apresentamos a abordagem teórica assumida com políticas para infância. Na segunda, tratamos dos percursos metodológicos dos ciclos e do IV. Na terceira, tratamos dos dados da avaliação realizada com os cursistas. Por fim, as considerações finais sistematizam os desafios e as contribuições do projeto de extensão.

## INFÂNCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E A POTÊNCIA DA EXTENSÃO

A infância é o lugar onde tudo principia – de novo  
(NEJAR, 2011).

Pensar as infâncias como potência, e não como falta, ao modo de Nejar, implica deslocar olhares naturalizados sobre o desenvolvimento infantil e reconhecer as crianças como sujeito de direitos, experiências e saberes. Assim, fazemos conexão com referências que valorizam a pluralidade da infância em seus contextos históricos, sociais e culturais (Sarmiento, Marchi, 2008). Destacamos que “a infância não é simplesmente um período da vida; ela é moldada por relações sociais, culturais, econômicas e políticas” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 45). Desse modo, as práticas educativas devem ser sensíveis às especificidades das infâncias, considerando os modos próprios das crianças de se expressar, perceber o tempo, agir e construir conhecimentos sobre o mundo (Kramer, 2013).

No campo das políticas públicas educacionais brasileiras, a Constituição Federal (Brasil, CF, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, ECA, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular

1 O curso mantém relação com projetos de pesquisa e extensão institucionais do Ciclos, registrados na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação “Currículos em interações colaborativas com a educação básica e o ensino superior” (Ufes, PRPPG 12610, 2023) e na Pró-Reitoria de Extensão “Ciclos” (Ufes, Proex 3949, 2023). Conferir em: <https://ciclos.ufes.br/>

(Brasil, BNCC, 2019), afirmam a centralidade da criança nos contextos educativos e destacam a corresponsabilidade de diferentes setores sociais na garantia de seus direitos. Entre esses setores, a família e a escola ocupam papel estratégico na construção de experiências educativas significativas. A relação entre ambas, contudo, ainda enfrenta tensões e desafios, exigindo mediações capazes de articular o cotidiano escolar com os saberes familiares (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010; Abuchaim, 2018; Nunes; Neira, 2021; Nunes; Roncetti; Ribeiro, 2024).

A articulação entre universidade, escola e comunidade, por sua vez, destaca-se como campo potente de produção de conhecimentos que respondam aos desafios contemporâneos das infâncias, especialmente no âmbito da extensão universitária. Conforme Santos (2008, p. 225), ao ressaltar a relevância de um conhecimento prudente para uma vida decente, compreendemos que “a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino”.

Nesse sentido, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) define a extensão universitária como “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (Forproex, 1987, apud Forproex, 2012, p. 8). Essa concepção reforça a extensão para além de uma função complementar, configurando-se uma filosofia e estratégia democratizante na busca da cooperação entre a universidade e a população para enfrentar problemas sociais e promover a construção coletiva do conhecimento. Assim, atua como ponte entre o saber acadêmico e as demandas da realidade, fortalecendo os vínculos entre os espaços educativos e a comunidade.

Ao considerar tal atuação, ganha relevância a articulação da extensão com experiências interinstitucionais e internacionais. A proposta do curso em questão insere-se nessa perspectiva ao promover o diálogo entre instituições de ensino superior de diferentes países e suas respectivas comunidades escolares. Tal iniciativa está alinhada à concepção de internacionalização do ensino superior como “a integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, às funções

e à oferta da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11), compreendida como um valor universal do conhecimento e uma diretriz estratégica das universidades (Pessoni, 2017; Stallivieri, 2002) O fortalecimento de redes internacionais de cooperação, a superação de barreiras linguísticas e culturais, e a valorização de práticas solidárias tornam-se elementos essenciais para consolidar esse compromisso.

Diante desse referencial teórico e do panorama de articulação entre universidade, escola e comunidade em âmbito nacional e internacional, o próximo passo consiste em apresentar a metodologia adotada no desenvolvimento do curso. Essa seção detalha os procedimentos, os participantes, os instrumentos e as estratégias utilizadas para promover o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos sobre as políticas e práticas para a infância.

## CICLOS E INTERCÂMBIO VIRTUAL

A infância é a linguagem que o tempo esqueceu de esquecer (NEJAR, 2013).

Ao promover conexões que buscam valorizar a infância como temporalidade linguageira, ao modo de Nejar, nos comprometemos em ampliar conexões, a despeito da limitação quanto a fluência no idioma, a ausência de financiamento e ao tempo disponível. Assim, o curso se organizou em 4 eixos, na modalidade IV, com carga horária síncrona (via Google Meet) e assíncrona (via Plataforma Google Classroom), totalizando 15h. O público foi formado por 20 participantes, dentre professores e estudantes da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/BR), da Université du Québec (UQTR/CA) (parte não identificada por motivo de preservação do anonimato) e de institutos do Reino Unido (UK), como Buckinghamshire New University (BNU) e Side by Side Training (SBS).

A mediação foi realizada a partir da visita de professores da UQTR para acordo de cooperação com a Ufes. Na reunião realizada com os professores, destacou-se essa importante demanda relacionada com a infância, considerando as temáticas das pesquisas dos docentes. Ao considerar a possibilidade do curso, o convite foi ampliado

para professores da BNU e SBS. Realizado em formato de IV e em inglês, o curso incluiu atividades e referências com fins de auxiliar no desenvolvimento de competências globais e habilidades multiculturais.

A metodologia fundamentou-se no Ciclo proposto por Nunes (2023), que envolve três movimentos principais: a) planejamento, realizado com professores e cursistas para compreender as experiências e possibilidades da composição interinstitucional, por meio de reuniões síncronas remotas. Essa etapa incluiu a escolha das referências teóricas e estratégias para os encontros; b) desenvolvimento, que envolveu os momentos assíncronos, com leituras e realização das atividades propostas, e momentos síncronos, destinados ao compartilhamento de experiências e reflexões. Foram realizados três encontros síncronos remotos; e c) revisão, tempo de finalização, registro e análise das contribuições do projeto de extensão para os cursistas.

Nas atividades assíncronas (no Google Classroom), a partir de textos, vídeos e fóruns de discussão, os participantes realizaram leituras, reflexões e produções que subsidiaram os encontros ao vivo. Nos momentos síncronos (via Google Meet), cada grupo, representando seu país, teve até 30 minutos para apresentar suas experiências relacionadas aos desafios e às políticas para a infância. Ao final de cada sessão, foi reservado um tempo para reflexões e diálogos coletivos entre os participantes. As discussões foram organizadas a partir de três eixos temáticos definidos previamente: Políticas para a infância, Engajamento da família e Análise das nossas ações. O curso proposto teve como principal mérito potencializar a experiência extensionista por meio de atividades que integram projetos de pesquisa e estratégias fundamentadas em evidências. Sua abordagem foi interinstitucional e internacional, reunindo conhecimentos para enfrentar a temática da infância em diferentes contextos.

No Brasil, compuseram as apresentações as pesquisas desenvolvidas em abordagens locais, sistêmicas e globais dos projetos Ciclos (Ufes, PRPPG 12610, 2023; Proex 3949, 2023), no âmbito do PPGPE/Ufes (Nunes, 2023; Silva, 2024; Nascimento, 2024; Sales, 2024), finalizadas e em andamento, na relação entre formação, currículo e avaliação. As apresentações foram desenvolvidas por professores e estudantes da Pós-Graduação e membros do Ciclos, profissionais das escolas e

secretarias municipais de educação. Já nos cenários canadense e inglês, foram referenciadas metodologias de pesquisa e intervenções nas áreas de saúde e educação.

Tal iniciativa sustenta-se nos seguintes eixos estruturantes: a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa, uma vez que os temas abordados no curso se articulam com Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações, teses e relatórios de pós-doutorado; a produção e difusão de novos conhecimentos, por meio da elaboração de materiais digitais produzidos pelos cursistas; e a interdisciplinaridade, promovida pela confluência de saberes oriundos das áreas da Educação, Saúde e Serviço Social. A estratégia fortaleceu a extensão universitária, a construção coletiva de conhecimentos voltados à infância em contextos diversos e a produção da colaboração para enfrentar desafios globais, como os agravados pela pandemia.

Baseado na noção de currículos como redes de saberes, experiências e afetos (Nunes; Ferraço, 2018), o curso tensionou modelos tradicionais de formação e valorizou a construção coletiva do conhecimento. Ao reunir docentes e discentes de diferentes países para debater políticas e práticas para a infância, criou um espaço intercultural de escuta e produção de sentido, reconhecendo as infâncias como lugares de resistência e transformação. Ao articular instituições e comunidades escolares de diferentes países e culturas, a iniciativa fortalece práticas extensionistas voltadas para a transformação social e amplia o entendimento das infâncias em contextos variados.

Ao promover espaços de escuta e produção compartilhada, o curso respeitou as singularidades locais e reconheceu a diversidade cultural como recurso para pensar novas formas de atuação pedagógica e política. Assim, a internacionalização deixa de ser uma formalidade institucional para se configurar como processo real de colaboração e coconstrução, ampliando o alcance da extensão universitária e seu compromisso com a justiça social.

Essa perspectiva aproxima o saber acadêmico das demandas concretas de crianças, famílias e escolas, promovendo práticas alinhadas às realidades específicas e fortalecendo redes coletivas de apoio e aprendizagem. A internacionalização, sendo assim, funciona como estratégia para enfrentar desafios globais e locais, favorecendo

políticas e práticas educacionais que reconhecem a infância em sua pluralidade e potência.

A carga horária total do curso foi de 15 horas. A divulgação<sup>2</sup> realizada gerou engajamento e interesse da comunidade acadêmica, o que demonstra a relevância da temática e do formato assumido. A avaliação dos cursistas teve caráter formativo, buscando problematizar e ampliar os conhecimentos ao longo do percurso, além de garantir o cumprimento das atividades síntese. Essa metodologia buscou garantir o princípio da horizontalidade entre os saberes produzidos e favorecer a troca intercultural, aspecto essencial para uma formação crítica e plural dos participantes.

### POLÍTICAS PARA INFÂNCIA COM OS CURSISTAS

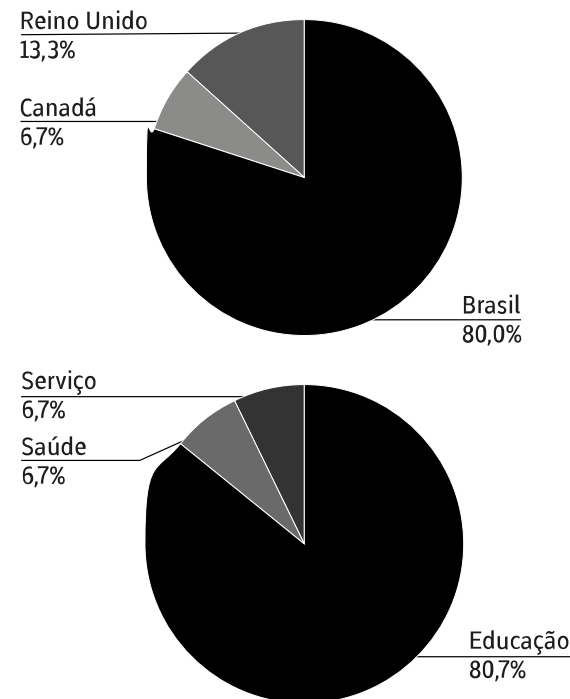
Nenhuma ponte se faz sem o outro lado  
(NEJAR, 2011).

Conhecer e ampliar políticas de infância exige compromisso institucional, para que pontes sejam ampliadas, como nos ensina Nejar. Por meio do Relatório do curso, problematizamos os dados produzidos a partir do formulário de avaliação, conferindo destaque para: perfil dos participantes, interculturalidade, políticas de infância e contribuição do curso.

Quanto ao perfil dos participantes, o Gráfico 1 registra que, embora o curso inclua a participação de 20 pessoas, apenas 15 responderam ao questionário, respeitando o anonimato e confidencialidade de estudantes da Pós-Graduação de outros países. O que justifica que, dentre os 15 participantes, a maior parte é brasileira (12-80%), como registra o Gráfico 1, com um participante (1,7%) do Canadá e dois (13,3%) do Reino Unido. Quanto às áreas de atuação dos participantes, os dados do Gráfico 2 indicam que são Educação (86,7%), Saúde (6,7%) e Serviço Social (6,7%). Quanto ao tempo de experiência profissional com a infância, observamos uma distribuição que considera mais de 20 anos

de atuação (33,3%), entre 15 e 20 anos de experiência (20%), entre 10 e 15 anos (13,3%) e com até 5 anos de experiência (33,3%), o que demonstra a heterogeneidade do grupo.

GRÁFICO 1. PAÍS RESIDENTE DOS PARTICIPANTES  
GRÁFICO 2. ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES.



Fonte: Relatório Técnico do Curso Políticas para Infância: experiências de colaboração internacional.

Essa composição plural favoreceu uma interação dialógica contínua entre os participantes internos e externos, marcada pela troca de conhecimentos, relatos de experiências práticas e reflexões sobre questões sociais urgentes que impactam a infância. Por meio desse diálogo intercultural, o curso estabeleceu vínculos efetivos com as comunidades envolvidas, promovendo a participação ativa, o compartilhamento de saberes e a articulação com demandas reais da sociedade.

Como destaca Santos (2008), a respeito da extensão universitária, o curso promoveu a integração entre saberes acadêmicos e populares

2. A divulgação tem sido realizada pelo website institucional e pelas redes sociais. As métricas indicam visualização de mais de 2 mil usuários, além de mensagens enviadas solicitando participação. Conferir: [https://www.instagram.com/ciclos\\_ufes/](https://www.instagram.com/ciclos_ufes/) <https://ciclos.ufes.br/>

por meio do relato de experiências práticas de professores que atuam tanto no Brasil quanto no Reino Unido, compartilhando metodologias e práticas educativas desenvolvidas em suas escolas. Paralelamente, o grupo canadense, composto por profissionais da área da saúde, contribuiu com a apresentação de suas ações voltadas à capacitação de profissionais das bibliotecas públicas, visando fomentar a interação entre famílias e crianças nesses espaços comunitários. Essa troca significativa entre os diferentes contextos e saberes reforça a articulação da universidade com a comunidade, evidenciando sua atuação na formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento regional e social.

*Quanto à interculturalidade*, um dos principais desafios metodológicos dessa experiência foi a diversidade linguística dos grupos participantes, que incluíam o português (Brasil), o francês (Canadá) e o inglês (Reino Unido). Para viabilizar a comunicação, definiu-se que as apresentações seriam realizadas em inglês, idioma com maior fluência pelos grupos canadense e britânico. O grupo brasileiro assumiu o desafio de apresentar e dialogar em uma língua estrangeira, o que demandou preparação prévia e esforço coletivo.

Para dirimir as dificuldades, foram adotadas táticas que ampliaram os modos de uso dos espaços acadêmicos, ao modo de Certeau (1994), tais como: a) uso do Padlet, para realizar apresentações individuais, viabilizar a comunicação e a aproximação entre os participantes; b) uso do Google Tradutor, que permitiu a tradução dos textos produzidos para o inglês na elaboração das apresentações; c) uso de tradução no chat (e também oralmente), viabilizada pelo subcoordenador do curso e pelas integrantes brasileiras do grupo do Reino Unido, que colaboraram apoiando aqueles com menor fluência, garantindo, assim, a participação equitativa de todos; d) definição de horário comum, sendo realizado o encontro às 13h no Canadá, 15h no Brasil e 18h no Reino Unido.

Apesar das barreiras linguísticas, o grupo conseguiu estabelecer uma comunicação eficaz por meio de estratégias colaborativas e uso de recursos tecnológicos, demonstrando a importância da flexibilidade e do apoio mútuo em contextos interculturais. Essa superação fortaleceu a troca de saberes e consolidou vínculos entre os participantes, contri-

buindo para o sucesso do curso. Destacamos, ainda, que os saberes dos cotidianos escolares e acadêmicos, como seus modos de uso (Certeau, 1994), foram pontos fortes das discussões, com a intenção de ampliação e apropriação de táticas para os contextos dos diferentes países.

*Quanto às políticas para infância*, os dados destacam as particularidades dos sistemas de ensino de cada país. No Canadá, chamou atenção a presença regular de enfermeiros escolares e assistentes sociais nas instituições, evidenciando uma forte valorização da atuação interdisciplinar. Já no Reino Unido, observa-se que as profissionais que atuam nas *nursery schools*<sup>3</sup> e *kindergartens*<sup>4</sup> não necessitam de formação superior, mas possuem qualificações técnicas específicas. Entretanto, destaca-se a cultura sistemática de observação e registro do desenvolvimento infantil neste contexto.

No Brasil, a legislação exige curso superior em Pedagogia para atuação na Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, LDB, 1996), embora os profissionais enfrentem desafios relacionados à valorização salarial, condições de trabalho e formação continuada. Essas diferenças suscitaram reflexões sobre as concepções de cuidado, formação e valorização profissional em distintos contextos culturais e educacionais.

Em relação aos currículos e às políticas de avaliação, há no Brasil composição com a BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil, orientada pelos campos de experiência e priorizando o brincar, a escuta e as interações. O currículo canadense, por sua vez, caracteriza-se por sua flexibilidade, com ênfase no bem-estar emocional e no desenvolvimento integral da criança, utilizando avaliações qualitativas e observacionais. No Reino Unido, o currículo *Early Years Foundation Stage* (EYFS) apresenta áreas de aprendizagem definidas e metas de desenvolvimento, adotando avaliações por meio de portfólios e relatórios qualitativos.

Quanto às políticas intersetoriais, no Brasil, embora existam iniciativas de articulação entre educação, saúde e assistência social, ainda há desafios na sua efetiva implementação, apesar da estrutura con-

3. A instituição equivale às creches no Brasil, quanto a idade dos bebês e crianças (zero a três anos).

4. Traduzidos como Jardins de infância, a instituição equivale às pré-escolas no Brasil, quanto a idade das crianças (quatro e cinco anos).

solidada do Sistema Único de Saúde (SUS). O Canadá demonstra uma integração robusta entre esses setores, focada no desenvolvimento integral da criança e no apoio às famílias. Já o Reino Unido conta com programas como o *Sure Start*<sup>5</sup>, direcionados à Primeira Infância, que promovem o apoio familiar, a educação e a saúde de forma articulada em âmbito territorial.

Inspiradas pela literatura da Educação Comparada (Elias, 1994) recusamos abordagens comparatistas baseadas exclusivamente em indicadores e rankings, que legitimam modelos colonizadores e produzem hierarquizações entre sistemas educacionais. Nosso enfoque recai sobre os fenômenos formativos, políticos e práticos que envolvem a educação infantil e a intersectorialidade no campo das políticas públicas, buscando compreender as maneiras pelas quais essas práticas se consolidam, se tensionam ou se ressignificam ao longo do tempo.

Assim, a colaboração entre os grupos do Brasil, Canadá e Reino Unido possibilitou a ampliação da compreensão sobre políticas educacionais e sociais voltadas às infâncias, evidenciando diferenças contextuais e desafios compartilhados, especialmente no cenário pós-pandêmico. Essa interlocução favoreceu a problematização crítica e a construção coletiva de estratégias de enfrentamento.

*Quanto à contribuição do curso*, trazemos parte das narrativas dos cursistas, que foram sistematizadas ao final de cada encontro, a fim de compor com essa organização.

— É interessante perceber que a ideia de intersectorialidade, tão presente nas políticas públicas brasileiras, aponta justamente para essa articulação entre educação, saúde e assistência social — áreas representadas pelos grupos do curso. Um exemplo disso é o Programa Saúde na Escola (PSE), política intersectorial entre Saúde e Educação que, mesmo sem garantir a presença diária de profissionais da saúde nas escolas, promove a integração entre a escola e a atenção primária, com foco na sustentabilidade das ações e na corres-

ponsabilidade entre as redes. O PSE evidencia a potência dessa articulação para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação das políticas públicas para a infância no Brasil.

— As informações sobre a formação das profissionais da educação e destacou o crescimento do ensino domiciliar no exterior, impulsionado pela cultura do home office. Esse movimento, que já começa a surgir no Brasil, traz implicações preocupantes para a valorização da educação pública e para os processos de socialização das crianças. Outro ponto que chamou minha atenção foi a falta de profissionais na área da educação no Reino Unido — uma realidade que dialoga com a situação brasileira, onde a precarização do trabalho docente e a desvalorização salarial têm afastado os jovens da profissão.

— O encontro me fez refletir sobre a importância de envolver as famílias nas políticas voltadas para a infância, reconhecendo-as como parceiras e protagonistas na construção de experiências significativas para as crianças. As experiências compartilhadas mostraram que, quando há abertura ao diálogo e respeito às diferentes formas de ser família, criam-se vínculos mais potentes entre escola, comunidade e infância. Também compreendi que um dos maiores desafios é superar visões fragmentadas, que responsabilizam exclusivamente as famílias ou a escola, em vez de promover uma corresponsabilidade. O encontro fortaleceu em mim a ideia de que as políticas da infância precisam considerar o contexto familiar de forma sensível, escutando, acolhendo e construindo juntos.

Dentre as 60 respostas registradas, selecionamos essas três narrativas que evidenciam análises comparadas a respeito do conteúdo e dos efeitos do curso. Esses registros indicam que o curso atingiu o objetivo proposto com a experiência de intercâmbio virtual internacional, permitindo refletir sobre as políticas para a infância a partir de diferentes realidades culturais, sociais e políticas. O compartilhamen-

5. Os Centros Infantis Sure Start ajudam os pais a aprender habilidades parentais e apoiam o desenvolvimento social e emocional das crianças nos primeiros anos, bem como a saúde e o bem-estar das famílias.

to de saberes entre profissionais de distintos países amplia e inspira a continuidade das ações de ensino, pesquisa e extensão dos projetos institucionais, coletivos e individuais. Esse intercâmbio mostrou que, apesar das variações contextuais, há um compromisso coletivo com a garantia dos direitos das crianças.

A motivação para compor o curso esteve associada ao interesse em aprofundar estudos sobre políticas para a infância, ampliar conhecimentos a partir de experiências internacionais e contribuir para a formação das crianças e o fortalecimento das políticas locais. Os cursistas destacaram a importância de conhecer práticas educacionais de outros países, para além do que foi abordado nas apresentações e, ainda, reconheceram a oportunidade como um espaço pertinente para discutir as infâncias na atualidade.

Quanto à avaliação do primeiro encontro síncrono, os participantes valorizaram a oportunidade de conhecer diferentes realidades nacionais e políticas educacionais voltadas para a infância, especialmente as dos países envolvidos. Destacaram o caráter intersetorial das ações, como a colaboração entre saúde, assistência social e educação, exemplificada pela presença de enfermeiras nas escolas canadenses. As diferenças históricas, como a obrigatoriedade escolar e o acesso à educação, também foram ressaltadas, evidenciando desafios e potencialidades locais. O encontro também realçou a dimensão interdisciplinar e intercultural do tema, inspirando ações colaborativas entre ensino, pesquisa e extensão, respeitando a diversidade cultural e regional.

No segundo encontro, a discussão centrou-se na integração das famílias no processo educativo. Os participantes destacaram a importância de fortalecer vínculos entre famílias, escolas e serviços sociais, apontando práticas exitosas e desafios comuns, como a necessidade de diálogo aberto e respeito mútuo para o desenvolvimento integral das crianças. Ressaltaram que o envolvimento familiar é fundamental para o êxito das políticas educacionais, embora dificuldades estruturais, como a falta de profissionais qualificados e vulnerabilidades sociais, dificultem essa parceria. Conhecer o projeto de literacia familiar no Canadá e estratégias de engajamento familiar no Reino Unido, ampliaram a compreensão sobre as múltiplas formas de aproximação entre família e escola e, ainda, o modo como nosso grupo de pesquisa caminha

nessa direção, ao elaborar uma coleção de literatura infantil capixaba<sup>6</sup>. A discussão evidenciou que, apesar das diferenças culturais e políticas, os desafios são universais e apontaram para a importância de políticas construídas junto às famílias, valorizando seus saberes e realidades, promovendo corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos.

No terceiro, os participantes ressaltaram a valorização e o reconhecimento do trabalho realizado durante o curso, expressando gratidão ao ver suas produções reconhecidas, especialmente por colegas estrangeiros. Esse reconhecimento reforçou a importância do curso para visibilizar práticas e avanços nacionais nas políticas para a infância, consolidando-o como uma oportunidade de troca e fortalecimento de redes de colaboração temática. A temática foi considerada atual e urgente, motivando participantes que atuam, estudam e pesquisam nessa área a aprofundar seus conhecimentos e ampliar sua visão crítica.

Como resultados, destacamos que a análise dos dados gerados ao longo do curso, incluindo interações nos encontros síncronos, atividades assíncronas, relatos dos participantes e formulário de avaliação, permitiu identificar aspectos relevantes sobre o perfil dos envolvidos, os impactos formativos da experiência e os desafios enfrentados na realização da proposta. A comparação (Elias, 1994), nesse sentido, não parte de modelos ideais, mas de relações entre experiências situadas — especialmente aquelas que envolvem a articulação entre educação, saúde, assistência e participação das famílias. Ao valorizar dados e narrativas de experiências territoriais, buscamos reconhecer os modos de usos (Certeau, 1994) nacionais, sem ignorar as influências transnacionais e os movimentos de circulação de ideias e práticas educacionais.

## OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Tudo o que é infância vem do futuro, embora nasça no tempo (NEJAR, 2013).

6. Um dos produtos resultantes dos projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão do Ciclos é a organização de duas coleções. A primeira, chamada “Ciclos educacionais”, reúne materiais digitais para a formação profissional. A segunda, “É massa! conhecer, brincar e sonhar”, trata-se de uma série de Literatura Infantil para crianças conhecerem os municípios capixabas, brincarem com suas expressões culturais e sonharem mundos novos. Conferir em: <https://ciclos.ufes.br/e-massa-literatura-infantil-capixaba>

A poesia de Nejar confere ritmo ao nosso investimento de conhecer e compartilhar metodologias de trabalho em políticas para infância no contexto do Brasil, Canadá e Reino Unido. Como ele sugere, a infância é uma temporalidade que confere aberturas e, em nosso curso, ela moveu a conexão por práticas em diferentes países que possam inspirar ações de ensino, pesquisa, extensão e transformação social em diferentes contextos.

Desse modo, a experiência do curso evidenciou o potencial transformador da extensão universitária quando articulada a redes interinstitucionais e internacionais. A troca dialógica entre diferentes saberes acadêmicos e populares, aliada à interdisciplinaridade, contribuiu para a construção coletiva de conhecimentos que valorizam a infância em sua diversidade e complexidade.

Além disso, o curso fortaleceu vínculos entre universidade, escola e comunidade, ampliando a atuação da universidade na formulação e acompanhamento de políticas públicas estratégicas voltadas ao desenvolvimento regional e social. A metodologia adotada, de Intercâmbio Virtual, baseada em ciclos de planejamento, desenvolvimento e revisão, mostrou-se eficaz para promover a participação ativa dos cursistas e a reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Por fim, os desafios decorrentes das barreiras culturais e tecnológicas evidenciaram a necessidade de continuidade e aprimoramento das ações colaborativas, com vistas à consolidação de uma rede sustentável e comprometida com as infâncias. A experiência aqui relatada aponta para a importância de iniciativas extensionistas que dialoguem com os contextos locais e globais, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente engajada.

A partir do curso, compreendemos a demanda por outras ações de ensino, pesquisa e extensão, que fortaleçam essa iniciativa e contribuam para fomentar a submissão de propostas de pesquisas em órgãos de fomento internacional. Assim, abre caminhos para que outros estudantes, professores e pesquisadores venham contribuir com essa temática, compartilhando os movimentos de produção empreendidos com a Ufes, a Fapes, as prefeituras, os governos estaduais dentre outras instituições.

Ressaltamos que esse curso de extensão não apenas reforça a importância da articulação entre diferentes áreas, mas também abre

caminhos para pesquisas colaborativas que visam o bem-estar da infância, impactando positivamente as comunidades envolvidas e as pesquisas na pós-graduação. Por fim, o curso fomentou o estabelecimento de redes e parcerias interinstitucionais que ampliam o alcance das ações extensionistas, consolidando a universidade enquanto agente de transformação social.

## Referências

- ABUCHAIM, B.O. Panorama das políticas de educação infantil no Brasil. UNESCO, Brasil, 2018.
- BENJAMIN, W. A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BORTOLI, M. et all. Projeto PIPAS: Monitoramento de indicadores do desenvolvimento na primeira infância. Revista Brasileira de Avaliação. 2022.
- BRASIL. Constituição. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988. Capítulo III.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.1990.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: SEB, 2018.
- ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MALDONADO, A. K. S.; GRANJA, E. R. de S.; PFEILSTICKER, F. J.; AMÂNCIO, N. de F. G. Pandemic impacts on child development: A literature review. Research, Society and Development, v. 12, n. 2, p. e2412239804, 2023.
- NASCIMENTO, P. N. P. Artistagens infantis: cotidianos, saberes e fazeres em uma escola pública. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2024.

NEJAR, C. A infância está em toda parte. Global Editora, 2011.

NEJAR, C. A idade da aurora. Global Editora, 2013.

NUNES, K. R. Curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico. Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Ufes, 2023.

NUNES, K. R.; FERRAÇO, C. E. Formação em redes de composições curriculares com crianças: encontros filossóficos. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 145-159, 2018.

NUNES, K. R. NEIRA, M.G. Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 1, jan./abr 2021.

NUNES, K. N.; RONCETTI, V.; RIBEIRO, C. Construir Currículos: experiências de composição de um Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil. Revista Didática Sistemica, v. 28, n. 3, p. 103-117, 2024.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, n. 1, 2010.

PESSONI, R. A. B. Internacionalização do ensino superior. International Studies on Law and Education, São Paulo, n. 28, p. 93-110, 2017.

SALES, J. R. Brincar com materiais não estruturados: usos na educação infantil. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2024.

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Editora Cortez, 12ª. edição, 2008a

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. de C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações, v. 4, 2008.

SILVA, I. C. Currículos nos anos iniciais do ensino fundamental: aprender potencializado pelo brincar. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2024.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. Educação Brasileira, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

**EXTENSÃO, CULTURA  
E PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

## FORMAÇÃO POLÍTICA COM OS "CRIAS" Uma construção coletiva em cena

Jeane Andreia Ferraz Silva  
Andréa Monteiro Dalton  
Luizane Guedes Mateus

### INTRODUÇÃO

A universidade pública é um importante espaço de produção, acumulação e socialização de conhecimentos, articulando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, a extensão universitária cumpre a sua função social, qual seja, articular o conhecimento científico construído no ensino e na pesquisa às demandas sociais da classe trabalhadora com o objetivo de buscar respostas no atendimento a realidade social.

Partindo deste pressuposto e motivados pelos debates na disciplina "Fundamentos Histórico, Teóricos e Metodológicos da Política Social" do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFES (PPGPS), um grupo de mestrandos e um doutorando<sup>1</sup> apresentou uma

---

1 O grupo foi composto pelos mestrandos Artur de Andrade Santos, Gabriela Lacerda Andrade da Silva, Juliana dos Reis Abrantes, Lara da Silva Campanharo, Larisse Nunes, Luna Alves de Souza Rodrigues, Teyliana Ribett Tavares, Wilgens Exil e pelo doutorando Pedro Alves Gomes.

proposta de atividade de extensão, visando construir uma formação política com os jovens do Centro de Referência da Juventudes (CRJ) no estado do Espírito Santo, no município de Serra (bairro Feu Rosa). Tal proposta foi apresentada ao Grupo LÓTUS (Grupo de Estudos dos Fundamentos da Política Social e do Serviço Social – PPGPS/UFES) e à Coordenação de Núcleo de Psicologia Aplicada (CNPA/CCHN), que a acolheram prontamente e articularam a sua coordenação e o seu desenvolvimento em conjunto com os estudantes da pós-graduação e a equipe do CRJ.

O curso de extensão intitulado “Formação Política com os Crias: a construção coletiva em cena”, registrado no SIGEX/UFES sob o número 4070, teve como objetivos gerais contribuir com o processo de formação política de jovens, visando fortalecer o papel da juventude como ato democrático e forma de enfrentamento ao processo de despolíticação; bem como proporcionar um espaço de desenvolvimento da extensão de alunos da pós-graduação com a finalidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão como possibilidade de ampliação da formação universitária. E como objetivos específicos: a) debater sobre a realidade social dos jovens nos territórios; b) aprofundar o conhecimento dos alunos da pós-graduação sobre as múltiplas expressões da questão social nos territórios; c) aprofundar a discussão sobre temas estruturantes da política como democracia, cidadania, participação e a atuação da/do jovem nos espaços de controle democrático e de participação popular; d) ampliar a relação entre universidade e a sociedade, fortalecendo os processos organizativos dos jovens e/ou estimular a sua organização política

De acordo com Juventudes (2022), observamos que os serviços oferecidos à juventude atravessavam temas como: qualificação profissionalizante, acompanhamento individual e coletivo, atividades e eventos artísticos, cultural e esportivos no território, auxílios, dentre outros. Neste sentido, identificamos uma possível abertura para o desenvolvimento de atividades de formação política, abordando temas relativos à dinâmica do Estado capitalista, debater a concepção acerca do que é política; raça/etnia, gênero, sexualidade e classe; e noções de participação política e democracia.

A escolha pelo CRJ do bairro Feu Rosa se deu em observância aos dados do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022): a Serra é o município com mais casos de violência registradas no estado, com 49% das vítimas de homicídios, de 2019 a 2021, sendo jovens de 15 a 29 anos, faixa etária compatível com nosso público-alvo. Por isso, entendemos a importância de promover um curso de Formação Política para esses jovens, com ênfase em incentivar sua participação na política, principalmente nos espaços de controle democráticos de políticas como os Conselhos de direitos e de políticas, jovens protagonistas da escola (lideranças de turmas das escolas do bairro), jovens do Comitê Gestor do CRJ, dentre outros.

Assim, este capítulo tem por objetivo sistematizar a experiência de extensão universitária desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Política Social da Ufes no período de 2023, envolvendo mestrandos e doutorando como uma das estratégias de fortalecimento e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O trabalho desenvolvido também se articula ao objetivo 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes do conjunto dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

## DESENVOLVIMENTO

### Qual concepção de formação política para a juventude?

É preciso, ao pensar em formação política, levar em consideração o contexto socioeconômico ao qual tal processo de formação está inserido. Assim, nos dias de hoje é preciso pensar em formação política da classe trabalhadora (no caso aqui em questão, a juventude da classe trabalhadora) num contexto de neoliberalismo em plena expansão e aprofundamento. Nesse cenário, a organização política dos setores majoritários da classe trabalhadora por meio de partidos e sindicatos, por exemplo, perdem força, sobretudo, em sua perspectiva anticapitalista. Assim, construir momentos de reflexões coletivas que revelem as contradições explícitas de desigualdade e a exploração do modo de produção capitalista são caminhos possíveis para a formação política (Di Fiori, 2011).

Nesse contexto de mudanças provocadas pela expansão e aprofundamento do neoliberalismo, sobretudo, no que se refere aos ataques aos direitos trabalhistas, impactando nas condições de vida e de trabalho da população, torna-se um desafio incidir na consciência de classe, principalmente entre os jovens, assim como um papel decisivo dos meios de comunicação na propaganda e ação política (Di Fiori, 2011). Assim, um processo de formação política para juventude é também uma possibilidade de construir coletivamente reflexões que tornem possível formar uma consciência de classe, e ainda, gerar pertencimento no que diz respeito às pautas e às demandas da classe trabalhadora.

A formação política, enquanto proposta de projeto aqui apresentada, se baseia no princípio de que a realidade concreta é seu ponto de partida; o conhecimento a partir da realidade concreta é um caminho para a compreensão efetiva da realidade, superando as aparências. Assim, a formação política é um espaço em que há o encontro entre a vida e a teoria, no qual se busca relacionar de forma efetiva a teoria e a realidade da vida. É uma forma de traduzir a teoria, por diversas mediações, tornando-a apreensível, promovendo-a a um significado para a população (Treze de Maio, 1992).

Assim, esse processo de formação e de consciência no seu conjunto necessita de espaços de educação formal e não-formal, necessita de espaços formativos que socializem conhecimento com formas educativas e temas próprios e independentes. A tarefa central é, portanto, construir mediações que permitam a população – nesse caso a juventude – se movimentar no processo de consciência e se enxergar enquanto sujeito histórico, enquanto força material transformadora (Iasi, 2013).

Outro aspecto importante da formação política a ser destacado, é a necessidade do resgate e memória histórica, de conhecer a própria história e de pensar a formação política, dando a devida relevância a autoras e autores, que ainda que tenham produzido em séculos passados, são capazes, por meio de suas formulações, explicar a realidade tal qual ela se apresenta nos dias de hoje. Conhecer sua própria história também é importante a partir de um ponto de vista organizativo, por exemplo, como a classe trabalhadora e a juventude se organizaram e conseguiram vitórias e conquistas, no enfrentamento a regimes militares, fascismo, colonialismo etc. É preciso, dessa maneira,

resgatar um legado político e organizativo (tanto brasileiro quanto da América Latina como um todo) que seja transmitido à juventude, para a partir de um estudo sistemático serem capazes de interpretar criticamente sua realidade concreta (Manoel, 2019).

Sendo assim, para falar sobre um processo de formação política para a juventude alguns pontos em especial precisam ser destacados: a compreensão de que tudo é político; é preciso enfrentar o processo de despolitização e debater política, construir política; a formação política está diretamente relacionada a um processo de conscientização, uma conscientização social; formação política é romper com a ideologia burguesa e dar um passo adiante; é conectar o singular ao universal; é constituição de sujeito histórico; é compreender a sociedade para além das aparências, a partir das contradições imediatas da vida; é a compreensão de que é possível enfrentar e transformar a realidade concreta; entre tantas outras determinações.

### **Sobre o processo de trabalho desenvolvido: a construção coletiva em cena**

A proposta metodológica do curso de extensão partiu do pressuposto de que a tomada de consciência é fundamental para a participação ativa e efetiva dos jovens na sua realidade social, compreendendo que este processo – individual e coletivo – deve-se às condições concretas e subjetivas dos jovens. Assim, o projeto foi desenvolvido metodologicamente por meio da educação popular que colocou esse jovem na condição de sujeito nesse processo. A proposta de trabalho vinculado à educação popular, parte dos seguintes princípios e valores:

1. Ela é investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade;
2. É um espaço que pode possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso, usando os referenciais gramscianos. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental; a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conformação possível de outras alterna-

tivas de organização da vida social; 3. É espaço formador das classes trabalhadoras, que propicia a conformação de um outro NÓS, antagônico ao consenso hegemônico forjado pelas classes que detêm o poder. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual, ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano-social; 4. Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercitar o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva (SILVEIRA, 2004, p. 122).

Dito isso, buscamos inserir os jovens no processo como um todo do curso: na elaboração com levantamento de questões, demandas, questionamentos sobre política e como vivenciam esses aspectos em suas individualidades e coletividade.

Um segundo pressuposto da educação popular foi a não neutralidade, ou seja, temos lado na história e nos posicionamos criticamente, trazendo o senso comum para fomentar um senso crítico nos jovens. Compreendemos que não é possível construir cidadãos conscientes e buscar as possibilidades de práticas de liberdade, de emancipação, sem considerar o sujeito de direitos que é capaz de transformar a si mesmo e aos outros. Por fim, consideramos o diálogo democrático, respeitando as diferenças, porque os momentos de conflitos foram trabalhados de forma a possibilitar a construção de trajetórias maduras, politicamente e teoricamente, a fim de fomentar ações, na perspectiva de mudança da realidade posta, afinadas com o senso crítico, criativo e colaborativo.

A partir destes pressupostos, realizamos várias ações e atividades que elencamos a seguir:

- Realização de reuniões com a Proex/Ufes e a Coordenação de Núcleo de Psicologia Aplicada (CNPA/CCHN) para viabilizar a autorização junto à Secretaria Estadual dos Direitos Humanos para a realização do trabalho no CRJ de Feu Rosa. Como a coordenação do CNPA já tinha autorização para atuar nos CRJ da

Região Metropolitana, a Prof<sup>a</sup> Luizane Guedes Mateus (coordenadora do CNPA) gentilmente incluiu o curso de extensão como uma das ações do CNPA.

- Realização de reuniões com os estudantes da pós-graduação para alinhar os pressupostos da educação popular, planejar, avaliar e encaminhar os trabalhos de formação com os jovens do CRJ de Feu Rosa (reuniões presenciais na Ufes e online).
- Realização de reuniões com a equipe do CRJ de Feu Rosa no local de funcionamento das atividades no bairro para apresentação e discussão da proposta e alinhamentos das atividades. Estes momentos foram muito importantes para o processo de aproximação dos estudantes da pós-graduação com os jovens e seu território e com a equipe do CRJ.
- Realizamos uma formação na Ufes com os estudantes da pós-graduação sobre “Educação popular e a atuação no território de Feu Rosa” com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Monteiro Dalton. Este foi um momento importante de estudo e debate sobre a proposta metodológica de atuação de estudantes junto aos jovens do CRJ.
- Preparação, organização e divulgação das inscrições dos jovens no curso: os estudantes da pós-graduação em conjunto com a equipe do CRJ preparam o material de divulgação (cards e formulário de inscrição) por meio das redes sociais do CRJ, da Secretaria Estadual de Direitos Humanos.
- Seminário de abertura com Jovens Inscritos no CRJ de Feu Rosa: este seminário teve como objetivos criar um momento de apresentação dos jovens inscritos, da equipe e da proposta de formação e identificar as expectativas dos jovens com relação à formação. Foi um momento muito importante, pois contou com a participação de toda equipe da Ufes, do CRJ e dos jovens inscritos e outros que estavam no espaço naquele momento e que sentiram interesse em estar presente. A dinâmica do seminário contribuiu para a participação dos jovens a partir de suas expressões artísticas e formas de se expressarem. Muitos trouxeram suas poesias, histórias de vida e experiências, imagens, fotografias, composições de rap, tornando o momento rico e de muita conexão.

- Realização dos módulos do curso pelos estudantes da pós-graduação com as ementas, a saber:
  - a. Módulo 1 - História e memória - a juventude e o território de Feu Rosa que possibilitou uma discussão sobre a história e memória do jovem, articulando a história individual com a história e memória coletiva e o vínculo com o território local, regional e nacional.
  - b. Módulo 2 - Juventude e política - democracia, cidadania e
  - c. Participação popular.
  - d. Módulo 3 - Jovens enquanto sujeitos políticos e sua intervenção nos territórios/cidade. Este módulo previsto para dois encontros, ficou restrito a um encontro apenas na data de 30/11/23 com visita à Ufes. O Seminário Final não foi realizado porque no bairro ocorreu a Marcha contra o Extermínio da Juventude Negra no mesmo período e não tivemos mais datas para a sua realização em função também do término das atividades no CRJ.
- Parceria com a Proex, por meio da servidora Marlene Martins de Oliveira do Setor de Integração com a Educação Básica, que acolheu, viabilizou e acompanhou a atividade na Ufes com os jovens (visitas monitoradas ao Museu da Vida, no Laboratório de Oceanografia/pedras). Ressalta-se que muitos jovens não conheciam a universidade e chegaram a relatar que nunca se imaginaram estar neste espaço. Estas atividades foram importantes pois despertaram nos jovens o interesse pela universidade e pelas possibilidades que ela pode proporcionar em suas vidas, para além da violência e do extermínio. Na ocasião, foi possível realizarmos um momento de confraternização, como forma de finalizarmos a formação, durante o qual, os jovens e demais presentes puderam avaliar o processo vivenciado com a formação.

A proposta inicial do curso, prevista para ocorrer com uma carga horária total de 30 horas, teve que ser reduzida para o total de 20 horas em função das características do público-alvo como dificuldade de participar de atividades contínuas; dificuldade de concentração; planejamento de atividades extras no CRJ no mesmo horário do curso de extensão. Ressaltamos que os jovens ficam em pequenos grupos e vão para o CRJ para desenvolver a atividade de seus respectivos grupos, o que dificultou uma maior participação.

Destacamos que o CRJ é um equipamento muito recente no cotidiano dos jovens e observamos o empenho da equipe em estimulá-los a participarem do curso. Entretanto, mesmo com o número de inscritos totalizando 40 jovens, observamos uma rotatividade deles nos encontros, dificultando o aprofundamento do conteúdo e maior integração com a equipe da Ufes. Mesmo com este desafio, compreendemos que os encontros foram realizados sempre regados com música, poesias, alegrias e paixão.

A juventude que encontramos ali vive num território muito rico, com muitas desigualdades, mas que está buscando o seu lugar na política, na cultura, na comunidade e no seu protagonismo enquanto sujeito de sua história. Vimos ali jovens que iriam participar da Conferência Estadual da Juventude no estado do Espírito Santo como delegados, que atuam no Conselho Municipal da Juventude de Serra, que organizavam a Marcha contra o Extermínio da Juventude Preta, dentre outros. E encontramos também jovens que ainda estão calados, que chegavam de cabeça baixa, com dificuldade de expressão, mas estavam ali participando, ouvindo, aprendendo e mesmo em silêncio nos desafiando a atuar com eles a partir de nossa proposta de educação popular já referenciada.

Ressaltamos ainda a parceria com o CRJ de Feu Rosa que acolheu a equipe da Ufes, viabilizando o espaço físico, a divulgação/inscrição de jovens para a atividade e os demais materiais (equipamentos, material de consumo, lanches) para as atividades.

Além do público externo, a atividade de extensão abarcou também os estudantes da pós-graduação da Política Social das áreas de Serviço Social, Economia, Ciências Sociais, Direito, que puderem vivenciar a experiência de atuar diretamente com jovens do Bairro Feu Rosa e adjacências e no horário noturno tendo em vista as peculiaridades deste público (muitos jovens trabalham e estudam durante o dia). Os estudantes e coordenação do curso tiveram como desafios conectar o planejamento das atividades à realidade dos jovens e suas necessidades e interesses. Em todos os encontros tivemos que rever o planejamento adaptando-o à realidade. E valorizamos os conhecimentos que os jovens trouxeram para os encontros: músicas, poesias, danças, falas. Foram momentos ricos e de grande aprendizado para

toda a equipe e principalmente para os estudantes da pós-graduação que participaram do planejamento e da coordenação dos encontros.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de “Formação Política com os Crias: a construção coletiva em cena” contribuiu com o processo de formação política de jovens, visando fortalecer o papel da juventude como ato democrático e forma de enfrentamento ao processo de despolitização; bem como proporcionou um espaço de desenvolvimento da extensão com a participação de estudantes da pós-graduação com a finalidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão como possibilidade de ampliação da formação universitária.

A formação política contribuiu para o processo do movimento de tomada de consciência, o processo de constituição de um sujeito histórico, os jovens em movimento conforme a sua realidade social.

Concluimos, portanto, cientes de que a educação por si só não é capaz de transformar a realidade, mas compreendemos que sem uma educação libertária será impossível transformar (Freire, 2021). Sabemos que os inúmeros desafios enfrentados exigem organização, mobilização e ações concretas para serem superados. A universidade tem a missão essencial de contribuir com esses processos, formando sujeitos, inovando e construindo soluções para as necessidades da sociedade e da classe trabalhadora.

Dessa forma, a interlocução da universidade com a sociedade ocorre por meio de trabalhos extensionistas que precisam estar alinhados com um projeto educacional pautado em princípios e valores radicalmente democráticos e autônomos. As possibilidades existem, e acreditamos que incorporar a extensão universitária também nos programas de pós-graduação revitaliza e fortalece o projeto de educação e de universidade que almejamos, enquanto patrimônio público da sociedade e necessidade da classe. Esse processo se realiza cotidianamente, de forma coletiva, por meio do diálogo com os pares, com a sociedade e com todos os segmentos e frações da classe, tratando os sujeitos como agentes de sua própria história.

### Referências

ADI FIORI, Gecira. Formação política da classe trabalhadora. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, v. 25/26, n. 14, p. 261-270, 2011.

FREIRE. Paulo. *Política e Educação*/Paulo Freire. [organização Ana Maria de Araujo Freire]. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JUVENTUDES. *Conheça o CRJ*, 2022. Disponível: <https://juventudes.es.gov.br/conheca-crj>. Acesso em: 11 set. 2022.

IASI, Mauro. Educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 67-83, 2013.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. *Ocorrências Letais*. 2022. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/observatorio-da-seguranca-cidada/paineis-deindicadores/ocorrencias-letais>. Acesso em: 16 set. 2022.

MANOEL, Jones. Quatro princípios para a formação política revolucionária. *Blog da Boitempo*: São Paulo, 16 set. 2019. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/16/quatro-principios-para-a-formacaopolitica-revolucionaria/>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVEIRA, Maria Lídia Souza. Formação humana e política: dimensões fundamentais em projetos de educação que afirmam horizontes de nova sociabilidade. In: *Educação Popular e Leituras do mundo: distintos registros de experimentos junto às classes populares*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-reitoria de extensão, 2007, p. 22-26.

TREZE DE MAIO NEP. Contribuição à discussão metodológica. In: IASI, Mauro Luís. *Processo de consciência*. 2. ed. São Paulo: CPV, 1992. p. 45-59.

## ITAÚNA INDÍGENA

### Mitos e encantados no universo da educação pela pedra

Marina Rodrigues Miranda  
 Fábio Guss Strelhow  
 Thelma Chiarelli Cerri  
 Veratriz Souto Campos  
 Verilucy Cristine Pinheiro Brito

#### EDUCAÇÃO PELA PEDRA

[...] O nome Itaúnas, é encantaria: significa pedra preta em Tupi, e realmente o rio que corta a vila, tem a sua cor escurecida pelos seixos escuros que assombam as águas. A sua margem é marcada por oralidades fundamentadas em mitos vivos contados por ribeirinhos, indígenas e afrodescendentes que habitam esse território, um povo que se movimenta nos sopros que movem as areias. Os povos da Vila de Itaúnas, em suas preciosas oralidades evidenciam o caminhar de um povo indígena que resiste aos epistemicídios e genocídios que foram, e ainda são, submetidos frente aos processos históricos de colonização. Esse território se revitaliza em resistência, existindo nos mistérios e expressões que ouvimos pelas ruas dessa vila: o que será que tem no “Buraco

do Bicho”? (Veratriz Souto Campos, fragmento do relatório de participação no “Itaúna Indígena”, abril/2025).

Em um projeto de extensão universitária realizado na pandemia, criamos uma ação educativa intitulada “por cartas”, no formato por correspondências, a ação extensionista tinha o poder de destituir limites fronteiriços: geográficos, étnicos, sociais, entre outros. Tratava-se de um corte epistemológico, o qual distanciava-se do pensamento de que a Educação só se formalizava dentro de espaços instituídos. Esse projeto de Extensão rompia com tudo. O Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Escolar Indígena, propagava a inspiração Cabralina de uma “Educação pela pedra”, tendo como dispositivo a correspondência “por cartas”, rolando as pedras no soterramento de uma educação colonizada, perspectivando uma educação inclusiva, na interação narrativa pela troca de cartas entre os interlocutores.

Essa poética das pedras, movimentou diferentes universos cosmológicos no imaginário das escritas para aldeamentos indígenas. Nos espaços ficcionais, narrativas de canoas, narrativas de rio, movimentavam a vida, num tempo em que a humanidade seguia a deriva num só fluxo. A “Educação pela pedra”, consolidava-se nas cosmologias indígenas “ita”: Itapemirim, itaoca, Itaenga, Itapetinga, itabuna, Itabira, itabirito, itauna... Essas itas-pedras movimentam os projetos refletindo a curricularização da extensão. Por essas “itas”, temos aprendido com os indígenas.

Criamos o evento de extensão Itaúna Indígena, embora realizado em outro tempo, movimenta projetos realizados na pós-graduação, reverberando conhecimentos orgânicos dos Povos Indígenas, reconhecendo as lutas e resistências desses povos do Norte do Espírito Santo e da Amazônia. O objetivo desses encontros de saberes com professores pesquisadores indígenas e não indígenas de diferentes territórios foi fortalecer parcerias entre universidades, escolas da comunidade da Vila de Itaunas/ES, com participação aberta ao público. O estudo aprofundado destas cosmologias indígenas revigora a lei 11.645/2008 versada na obrigatoriedade de ensino das culturas indígenas nas especificidades etnológicas em todos os âmbitos educativos. Essa ação ampla fomentou saberes dos mitos e lendas, inspirados na tradição oral da população local. Integramos ao curso das suas etnometodo-

logias, nos fortalecendo nas raízes dos povos nativos que vivem suas existências em identidades com rios, aguando oralidades, culturas e memórias socioambientais.

Na pauta ampla, reconhecer os etnoconhecimentos do povo indígena Pataxó que se resguarda nas dunas, acentuando princípios de proposição para rompermos com o obsequioso pensamento binário da sociedade moderna, que ainda sustenta o dualismo enraizado em classificações dicotômicas, opostas e exclusivas, limitando o pensamento. Nessas ações extensionistas, o coletivo Tupiabá almeja compreender a complexidade da existência na confluência do pensamento orgânico: “a terra dá, a terra quer” (Santos, 2023), contrariando as premissas históricas da exclusão de grupos étnicos em seus específicos processos de produção cultural, contrapondo-se aos estudos antropológicos tradicionais que ascendem a dualidade: culto-selvagem, homem-natureza, corpo-espírito, corpo-mente, natureza-cultura, animalidade-humanidade, particularidade e universalidade, etc. Nessa cultura de conhecimentos bipartidos, os holofotes enquadram fachos luminosos eurocentrados, gerando ideologias de exclusão do diferente, “o selvagem”, sub-humano, postulando o racismo científico, perpetuado no neocolonialismo, o qual as universidades ainda replicam em suas configurações acadêmicas.

Smith (2018), autora indígena do povo Maori, em suas produções de conhecimentos alerta para os excessos de colonialismo propagado nas pesquisas científicas encampando a crítica destes processos:

[...] incomoda-nos saber que os pesquisadores e intelectuais do ocidente podem presumir que conhece tudo que é possível sobre nós, com base em breve encontro com alguns indivíduos da nossa comunidade. Assusta-nos o fato que o Ocidente pode desejar, extrair e reivindicar posse de nossos modos de conhecer, da nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos, e ao mesmo tempo rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram tais ideias (Smith, 2019, p.11).

Nestes termos, a propagação científica constituída no universo do pensamento ameríndio pelo Tupiabá: Grupo de Pesquisa Ensino e Ex-

tensão em Educação Escolar Indígena, reflete a densidade da discussão da autora, tecendo processos dentro da Educação, principalmente nas referências e aprofundamentos das cosmologias mitológicas indígenas. Neste curso de rios e florestas, habitados por estes povos, temos muito a refletir sobre o etnocentrismo que causou apagamento da produção de conhecimentos dos povos indígenas, negros, ciganos, dentre outros, lançando-os às margens da sociedade, como “raça inferior”, “raça ruim”, “raça porca”, inferiorizando esses povos, instituindo genocídios.

Na contramão desta ciência hierarquizante e estandardizada, na década de 1980, o educador popular e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, na primeira edição de sua obra “O que é Educação” (1981), acenou para a urgência educativa do reconhecimento dos legados indígenas para a sustentabilidade da vida humana, acentuando a pluralidade cultural dos grupos étnicos ameríndios, no primeiro capítulo, intitulado “Educação: Educações - aprender com os índios” (1998, p. 7) e no segundo capítulo intitulado “Quando a escola é a aldeia” (1998, p.13). Esta questão de apresentar as pluralidades da Educação, a partir das etnicidades de conhecimentos indígenas, segue sendo o arco que sustenta e propuliona a flecha das nossas propostas, a partir de experiências nos territórios capixabas e amazônicos, com professores e estudantes, pesquisadores indígenas e não indígenas que atuam em escolas indígenas e escolas cidadinas, potencializando encontros de saberes, legitimando e propagando as políticas afirmativas a partir da lei de nº 11.645/2008 para o reconhecimento das identidades culturais de povos indígenas.

Solicitamos ao autor, ainda em vida, permissão para uma escrita de ação extensionista de mobilidade acadêmica, referenciando esse conceito, mesmo compreendendo que os movimentos indígenas pudessem se contrapor. Julgamos que no ano de 1981, essa discussão foi fundamental para as nossas conquistas, na implementação da Constituição de 1988. Obtivemos a “pedra de toque” que nos inspira “a aprender com os indígenas” em seu corpus de identidades e territorialidades, tangenciadas aos processos educativos da universidade, implicados aos territórios etno-educacionais das comunidades tradicionais, com relevo nas mitologias, na tradição oral e nas literaturas indígenas.

Nesse espectro, temos adentrado em territórios indígenas, na perspectiva da endoantropologia de Viveiro de Castro, a qual argumenta

que pesquisas com povos autóctones requerem uma profunda reflexão no conceito das “experiências de pensamento”. Nesta episteme,

“[...] Experiências de pensamento” significa experimentações imaginárias, feitas em pensamento. Eu usei essa expressão alguma vez, acho que em meu artigo “O nativo relativo” (2002), mas deturpando um pouco o sentido canônico da expressão, até porque eu estava usando isso para falar de antropologia. Usei a palavra experiência em seu duplo sentido, tanto no de ter uma experiência como no de fazer uma experiência. Sobretudo, no de fazer uma experiência com o pensamento alheio, e não no próprio pensamento. [...] Bem, no meu caso, fiz uma experiência de pensamento com a noção de experiência de pensamento. Propus definir a antropologia como uma metafísica experimental, que realiza experimentos com o pensamento alheio, o pensamento indígena, tomando-o, por exemplo, como um pensamento filosófico. [...] Experimentar esse pensamento, pensar como, imaginar como seria pensar como um índio. E ao mesmo tempo é pensar com o pensamento indígena, porque pensar como o pensamento indígena a gente sabe que só poderia fazer em pensamento, não se pode fazer na realidade porque nós não somos indígenas, mas pensar com esse pensamento é algo que não só se pode como eu entendo que se deve, é um experimento de pensamento fundamental (Castro, 2012, p. 251-252).

Nesta ciência, o estudo endoantropológico qualificado perpassa por “Aprender com os ‘índios’” como a “metafísica experimental” ameríndia, apreendendo as suas experiências oníricas, no espaço-tempo metamórfico destes povos “existirem no mito vivo”, acessando o mito vivo dos espíritos e suas imagens reveladoras. Nestas conexões, o mito de criação e transformação se revelam atemporal, no qual passado presente e futuro se entrelaçam. Neste orbe, o Tupiabá: Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Indígena tem na pauta estudos e pesquisas na Educação Básica com crianças indígenas e

não indígenas em territórios capixaba e amazônico, objetivando conhecer as simbologias cosmológicas míticas reacendidas nas culturas de infâncias. Nesta concepção todas as atividades do Tupiabá são concretizadas por práticas extensionistas, a partir do projeto de pesquisa amplo intitulado “Aprender com os ‘índios’: conexões interculturais em territórios indígenas Capixaba e Amazônico como contributos para a Formação de Professores Indígenas e não Indígenas”. Este projeto é fruto do Edital Universal de nº 28/2022 da Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Espírito Santo ativo na plataforma PROEX-UFES. O referido Macroprojeto implica outras ações extensionistas.

Nesta conexão, o grupo de pesquisa dedica-se às epistemologias de cosmos vivo, como fontes de conhecimentos reflexivos dos saberes etnoecológicos de sustentabilidade humana. Neste escopo, a nossa proposta ancora-se na autora Smith em dimensões

[...] que ocorrem na literatura cujas paisagens, imagens, linguagens, temas, metáforas, histórias, estão centrados no mundo indígena e desconectado de muitos vínculos culturais existentes as sociedades colonizadas e sua metrópole de origem (Smith, 2019, p. 170).

Para este diálogo a autora reacende discussões em sua obra “Descolonizando Metodologias: pesquisas e povos indígenas, como indígena”, a autora arvora-se a reflexão ampla, sobre o colonialismo, resultando nos epistemicídios e genocídios dos povos, incluindo seu próprio povo, o Maori. O histórico da invasão do Brasil, em suas especificidades, sofreu o forje colonial, destrutivo e brutal, teve seu universo pluricultural devassado e destruído, desmontado pelas missões catequéticas violentas. Os povos que não foram dizimados, resistem!

Nestas discussões, a abordagem perpassa por vincular a reflexão política dos processos civilizatórios de afirmação dos povos indígenas do Brasil em suas principais pautas cosmológicas e políticas. Na referência política, as associações de lideranças dos povos indígenas têm ocupado os fóruns nacionais deste da promulgação da constituição, garantindo direitos e reparação da violência histórica que resultou em genocídios, em

que povos foram dizimados e com isto, epistemicídios das culturas com apagamentos das línguas e tradições.

No exposto, as discussões permanentes das nossas propostas abordam reflexões sobre este processo histórico, bem como pensamentos na retomada das arqueologias de conhecimentos ancestrais, como saberes necessários frente à crise climática e as consequências ecoplanetárias, sugestionando soluções vinculadas às suas experiências como seres florestas, guardiões da Terra.

Neste curso de rios e pedras, “Futuro Ancestral” abre o fluxo:

Nesta invocação ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando numa canoa. Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava a verbalizando a experiência, falou: “Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como éramos antigamente”. Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiassem por alguma coisa que seus antepassados haviam ensinado, e tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva de tempo nem algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios (Krenak, 2022, p. 03).

Krenak, na obra “Futuro ancestral”, atropela os interlocutores. Em todos os cantos, percebemos a cronologia da vida, vinculado a linha do tempo linear: escutamos pesquisadores tanto nas redes sociais, quanto nos debates acadêmicos se referirem a obra de Krenak, adicionando o artigo “o” mudando o sentido da obra. O autor, nesta produção memorável, tece uma crítica profunda a nossa existência cronológica. Na realidade, a expressão “Futuro ancestral” requer uma análise reflexiva por ser um chamado para o momento presente. Porém, laçados nas próprias armadilhas: adicionado o artigo ao título,

procrastina-se o impacto da crise planetária que vivemos. O autor, na proposição Futuro ancestral – urge pensar a existência implicada no agora. A ancestralidade é a retomada do conhecimento dos nossos antepassados em suas tecnologias.

Neste caminhar de retomada, estão as ações cíclicas extensionistas de autoria coletiva de grupo de pesquisa atados a Brandão, Silva, Viveiro de Castro e autores indígenas Krenak, Smith, Kopenawa, Graúna, relevando o teor da tradição cultural que apresentam em suas produções literárias. O que almejamos na densidade desses teóricos é o debruço sobre a fenomenologia da concepção do perspectivismo ameríndio por uma antropologia da imanência (Viveiro de Castro, 2018), no enlace dos conhecimentos orgânicos em confluência (Santos, 2023). Retomar estes etno-conhecimentos de territórios é fundante ao existir humano das nossas e das próximas gerações. Algumas dessas questões permanecem movimentando nossos projetos menores de extensão: Canoa encantada de Literatura Indígena; Itaúna Indígena; Mitos e encantados na memória dos povos das dunas.

Este coletivo atua na produção de ensino, pesquisa e extensão refletindo as culturas indígenas como fontes de conhecimentos de identidades, tanto para os originários aldeados, como para aqueles indígenas que se deslocaram para as cidades e que, pelo perverso sistema de exclusão e esvaziamento das culturas indígenas, foram reprimidos em seus valores cosmológicos de conhecimentos espirituais, míticos, educativos e sobretudo ambientais. Estes povos frequentam escolas, igrejas e outros espaços sociais e são invisibilizados em suas existências identitárias. Nesta via, nossa luta é pela inclusão pluriétnica na educação. Para tal, uma revisão apurada nas matrizes educativas para que descolonizem e transformem seus Projetos Políticos Pedagógicos refletindo a complexidade de pensar a educação para diversidade, potencializada em enredos de culturais civilizatórias.

A luta por Educação de povos indígenas é substanciada aos troncos originários de preservação planetária, a proposta para esta discussão de extensão é promover conexões interculturais entre professores-pesquisadores, estudantes indígenas e professores da Educação Básica, fundamentando uma relação de encontro e sentidos de alteridade. Neste percurso, somamos pesquisadores das comiti-

vas Capixaba e da Amazônica-Paraense, compondo estudos e pesquisas para a preservação das culturas indígenas, qualificando os princípios espirituais e ambientais para as gerações atuais. O futuro possivelmente não nos pertence, pois a segurança planetária inexistente diante da exploração desenfreada de acumulação capitalista, concentrada nas mãos de 1% da população planetária toda riqueza produzida no mundo. Este percentual mínimo de detentores da produção promovem a catástrofe climática. Em contextos marcados pela colonialidade, violência, opressão e apagamento cultural, a naturalização do epistemicídio impede a mudança e a busca por uma sociedade mais justa e plural.

Mediante o exposto, compreendemos a natureza do capitalismo e seus tentáculos na relação de poder constituinte exploratório, revelando as estruturas que perpetuam as desigualdades, exploram a natureza e desumanizam modos de vida diversos. Essa tomada de consciência nos impulsiona a resistir à lógica da supremacia cultural, da exploração da natureza, promovendo a busca por outros modos de existência pautados no respeito, na reciprocidade e na harmonia com o planeta. Portanto, debates e avanços são necessários para que possamos, quem sabe um dia, viver em contato íntimo com a floresta como propõe Ailton Krenak:

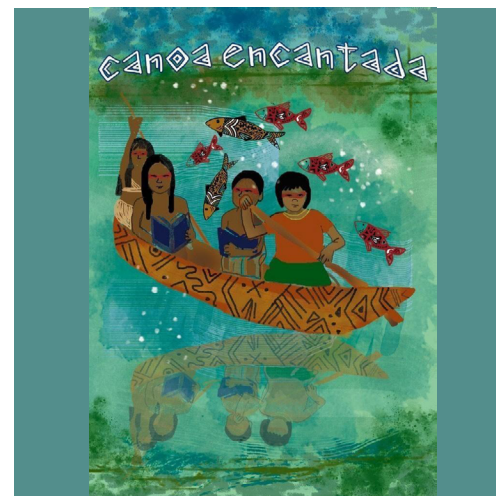
Mergulhar na compreensão de que os ecossistemas, os biomas e os territórios onde se inserem os seres humanos são suficientes para sua sobrevivência pode ser um dos caminhos para retomar uma postura de cuidado o meio ambiente. [...] Meu querido Davi Kopenawa Yanomami me disse: “quando estou me sentindo totalmente assolado por ameaça de morte e de violência, pego uma trilha, busco um lugar dentro da floresta, deito no chão e esqueço de mim, entrego meu corpo para terra, quando desperto estou pronto para resolver todos os problemas” (Krenak, 2024, p. 24).

Esta narrativa de existência de florestas contribui para que possamos criar uma proximidade na biodiversidade dos povos, conectados as cosmogonias dos mitos conexos a literatura indígena,

fomentando fruições imaginárias sendo rio. Na fruição, produzimos o Canoa Encantada de Literatura em escolas de Educação Básica.

### CANOA ENCANTADA, EMBARQUE COM A GENTE

FIGURA 1. PROJETO “CANOA ENCANTADA”



No curso do Projeto de extensão “Canoa Encantada: Conhecimentos das Literaturas Indígenas e suas cosmologias nativas na Educação Básica”, teve como pressuposto realizar circularidades de leitura com crianças envolvendo a escola e a comunidade a partir de diálogos com os conhecimentos indígenas em contextos culturais educativos, instigando os sujeitos das escolas e da comunidade a se reconhecerem nestas heranças de ancestralidade. O corpus literário são elementos míticos ficcionais, sustentados no vínculo com mãe-terra, patrimônios memoráveis destas culturas. Estas pautas de conhecimentos foram constituídas com crianças nas escolas EPM Mariricu, município de São Mateus, UMEF Jairo de Mattos Pereira, município de Vila Velha e na Escola de Coqueiral, município de Aracruz, todas localizadas no ES. O projeto dialoga com a inclusão identitária, nas cosmologias de conhecimento dos mitos de origem de alguns povos, propagando a urgência de se incorporar nos currículos as culturas indígenas. O estudo

é feito a partir de atividades lúdicas retomando os mitos vivos, reacendendo a educação para diversidade cultural, por meio da tradição oral de contação de histórias e círculos literários de autorias indígenas. Recuperamos uma narrativa recortada do relatório da Professora da escola participante, no município de Vila Velha.

[...] Era já o ano de 2022, nesse período a professora veio apresentar o projeto e entregar um material, fomos trabalhando com o material destinado à nossa sala, os livros “Juá e a Piraquê-Açu-do-Mar” e “Pé de Moleque”, e ainda, “os cartões postais”, material com histórias de autores indígenas com belíssimas ilustrações referentes às histórias indígenas com propostas de escrita complementar. Dessas ilustrações tivemos a ideia de selecionar algumas e ilustrar as paredes da escola simbolizando a adesão ao projeto de extensão como forma de legitimação do mesmo por nós. [...] É maravilhoso perceber o que a Literatura nos proporciona. A literariedade, nos encaminha à abordagens pertinentes e sérias, ao mesmo tempo que preenche as lacunas existentes no currículo que, muitas vezes, não contempla as memórias e histórias indígenas, mesmo tendo obrigatoriedade. A literatura, pois, é o melhor recurso para realizar aquilo que desejamos e não sabemos como alcançar. [...] uma das principais propostas do projeto “Canoa Encantada: Embarque com a Gente”. Em sala de aula utilizamos a mesma estratégia de descobertas. Os alunos e alunas ficaram muito envolvidos e encantados com a narrativa. Quando aconteceram as mediações com os membros do projeto foi muito emocionante. Os alunos participaram de todo o processo. Marina e sua equipe trouxeram elementos da cultura indígena, cantos e atividades. A maioria encantada com tudo de novo que estavam presenciando assumiram o protagonismo e se envolveram intensamente. Marina cantou na língua indígena e portuguesa, foi maravilhoso. Os alunos de outras salas que observavam, pediam para ir ao banheiro se dirigiam até onde estávamos, as atividades

atraiam a todos da escola (Madalena de Assis Torres, fragmento do relatório de participação no projeto “Canoa Encantada”, fevereiro/2024).

Neste escopo, o projeto propôs uma imersão nas etnogêneses de conhecimentos indígenas pela via da literatura, estando com eles em presença, com atenção as suas sabedorias ecológicas sustentáveis aportando dados das suas narrativas sobre sustentabilidade planetária, implicada a herança dos encantados ancestrais captados das leituras propagadas dos mitos e lendas.

## ITAÚNA INDÍGENA

FIGURA 2. SEMINÁRIO “ITAÚNA INDÍGENA”



O Seminários “Itaúna indígena: mitos e encantados nas memórias e identidades dos povos das dunas”. vincula-se ao Projeto de Extensão “Aprender com os “índios” registrado na plataforma PROEX-UFES. Para realização deste evento, o Grupo de pesquisa realizou com a comunidade seis Ciclos Formativos prévios para adentrar os espaços mnemônicos dos nativos em seus legados ancestrais de Itaúnas. Reavivar os mitos e encantados das dunas, bem como as lutas e resistências desta comunidade para preservar suas natividades. Neste cosmo, o encontro do povo pataxó com indígenas amazônicos Kaxinawa, aliançados a luta por demarcação. A vila foi ocupada com Itaúnas. A âncora fundamentou-se na lei 11.645/2008 que versa a obrigatoriedade de ensino das culturas indígenas nos espaços educativos. O ato aportou etnometodologias decoloniais atada as raízes de povos originários em identidade com rios aguando oralidades, culturas, memórias e encantarias. A Canoa do Tempo perdeu a pressa, aguardava o

desdobramento dos nativos na pinguela entre a vila antiga e a atual, na força do mito vivo. Neste vagar perdeu-se a conta de quantos paus se faz uma canoa, por saber equilibrar a embarcação. Na proa da canoa, os encantados com suas espiritualidades ancestrais. Este ato civilizatório se propaga na narrativa da professora Adélia Prado:

[...] A apresentação discorreu sobre a origem das narrativas orais em minhas pesquisas acadêmicas e práticas de educação, voltadas a minha ancestralidade da escuta da palavra viva na comunidade. Ressaltei como essas histórias eram transmitidas pelos mais velhos nos encontros cotidianos e pelas celebrações culturais que constituíam um saber potente dentro de meu território. Estas práticas me orientam como educadora/pesquisadora. E, são potentes por apresentar a importância da oralidade como ferramenta de resistência e preservação das memórias coletivas, sobretudo em contextos historicamente marginalizados, a palavra viva de meu povo se aproxima do gesto ancestral de ensinamento e de escuta ativa dos povos tradicionais indígenas. Uma atitude, pedagogia e metodologia que convida memórias, presenças, respeito ao que se diz e faz e sabedorias enraizadas em vivências comunitárias e de partilha (Adélia Prado, fragmento do relatório de participação no “Itaúna Indígena”, abril/2025).

A proposta do círculo brincante “Assobio que Brinca” realizada para as crianças da escola pela professora Adélia ocupou a praça central de Itaúnas com crianças de seis escolas diferentes. Nesta fruição as pedras de infâncias de Itaúnas assobiaram com os ventos das dunas;

[...] A roda de conversas sobre o repertório de cada participante sobre mitos foi integrada a cantos e uma narração de história sobre assobios que chamavam o vento. O vento sempre foi chamado pelos assobios de minha mãe, pela mãe dela, pela avó e sempre apareceu. Vento também que é chamado pelo Curupira, Caipora e Matinta Perera dentro das matas. Como eu não sei assobiar, inventei um jeito de

chamar o vento contando as memórias de minha mãe. [...] E toda vez que eu o chamo para brincar ele vem. Vocês querem tentar também? E assim as crianças na vivência iam sendo despertadas para experimentar cosmologias indígenas, memórias ancestrais e a viver seu território de forma livre (Adélia Prado, fragmento do relatório de participação no “Itaúna Indígena”, abril/2025).

Esta e outras proposta realizadas em concomitância foram constituídas em gestão formativa composta por círculos narrativos vinculados à pesquisas e processos didático-pedagógicos que tivessem como perspectiva etnometodologias de conhecimentos indígenas para que pudéssemos discutir a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, pois estávamos com professores indígenas Kaxinawa, Xikrin e Tupiniquim e Pataxó, este coletivo propagou suas esferas em torno desta Política pelo vínculo com a Educação Escolar Indígena;

A Educação Escolar Indígena deve ser organizada em Territórios Etnoeducacionais (TEEs), com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitada suas necessidades e especificidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas. Cada Território Etnoeducacional compreende, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, Ministério da Educação).

Os círculos de conhecimentos foi o etnoterritório de Itaúnas, aportando o universo mítico coadunado com a proposta de pesquisa extensionista, se a propagação é aprender com indígenas, esses encantados ocuparam os espaços acadêmicos com sujeitos de diferentes lugares identitários potencializando a discussão. Estavam presentes nestes espaços, quilombolas, indígenas, italianos que transitavam suas pesquisas vinculadas aos universos indígena e quilombola.

Nesta relatoria de narrativas vivas com os participantes, a abordagem da matriz curricular extensionista se concretizava no universo de produção de pesquisas nos encantos das lideranças dos movimentos sociais em reflexões acadêmicas fundamentando suas bases comunitárias. Somado a este universo, estudantes da graduação da Educação do Campo, professores(as) e mestrandos do PPGEEB-UFES campus São Mateus, participavam ativamente tanto das prévias, que foram os círculos formativos, como do Seminário de consolidação, apresentando suas pesquisas, se reconstruindo nas elipses formativas. Foram distintos os enlaces curriculares. O coletivo, e demais participantes, foram agregando-se numa grande aldeia de conhecimentos com ações coletivas integradas no perspectivismo ameríndio. Vejamos:

[...] o seminário com os Povos das Dunas proporcionou momentos de integração entre pesquisas produzidas com a valorização dos saberes tradicionais, culturais, territoriais e oralidades presentes nas tradições dos povos negros e indígenas, em conexões interculturais entre o Povo do Norte do Espírito Santo e os povos amazônicos e ribeirinhos do Norte do país, com acadêmicos da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus (UFES/SM) e a Vila de Itaúnas foram os territórios desse sagrado de receptividade para essa troca de saberes que amplia a produção de conhecimento, poderia dizer que recebemos os mestres e as mestras do notório saber com suas sabedorias, ocupamos com eles lugar na produção de conhecimento acadêmico. Nos Círculos, fomos nutridos por beiju, sendo discutido no processo de alimentação o modo de produção feita dessa iguaria sentindo a quentura nos tachos do Quitungo, contado na apresentação do poster, o suco de capim santo e de cajá colhidos no quintal da casa do povo e o bolo de aipim, tudo feito pelas mãos amorosas de quem vive na vila. Fomos alimentados também pelas histórias contadas por Seu Caboclinho sobre a chegada da areia que soterrou a antiga Vila de Itaúnas. Podemos com ele e com seu facão embainhado na cintura, caminhar pelas dunas e entender quantos

saberes e histórias que estão debaixo de toda aquela areia. A trilha do Buraco do Bicho nos leva até a Aldeia Jacó Pataxó e ali nos afirmam mais ainda, além de toda matéria que aparece na superfície quando o vento bate e modifica a paisagem das dunas, que Itaúnas é Território Indígena. O povo Pataxó existe desde antes da chegada vagarosa da areia fina que engoliu a Itaúnas Antiga, mas não engoliu o povo e sua história (Verilucy Cristine Pinheiro Brito, fragmento do relatório de participação no “Itaúna Indígena”, abril/2025).

Na tradição da oralidade, nos mitos circunscritos na existência da vila e de seus moradores, no Seminário Itaúna Indígena vivenciamos e tomamos as dunas e suas mitologias como organum nos princípios que elencamos para educação em futuro ancestral. Assim, em cada grão de areia está a continuidade, como disse Seu Caboclinho em relação ao tempo das dunas da vila antiga:

[...] Cada um conta a história de Itaúnas de uma maneira, mais gente naquele tempo não era assim não, essas pessoas falam mais não conhece como era Itaúnas lá atrás, lá atrás eu conheci mata, tinha um caminho pequeno cheio de árvore em que dava em cisterna, naquele tempo não tinha água e nem energia, a gente sobrevivia de água da cisterna, era água de beber. A gente passava eu ia para praia tomar banho e eu ia e pegava água, peguei demais, minha mãe, era boazinha para mim sabe, meu pai pegou duas latas de querosene, aquela tem um jacaré do lado, acho que era querosene jacaré. Ele botou duas alças, pegou um pau assim desta grossura (acitava com a mão), minha mãe tinha uma talha. Naquele tempo não tinha aquele negócio ligeiro, não tinha nada disto não, então eu ia pegava a talha da minha mãe, levava as latas e pegava quatro latas d'água, ai tinha que da muitas viagens nas dunas, tinha subir mais era tudo mato, ai o quê que acontece, minha mãe quando eu chegava, como tudo era junto, minha mãe perguntava: Dona Kalu, a senhora está precisando de água não? Dona Kalu, tô sim, ai minha mãe

dizia, agora vai pegar duas latas para dona Kalu. Ai gente, eu ia e subia laaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa em cima. Ia chorando, porque tinha acabado de chegar de lá. Mais mamãe é mamãe. [...] quanto às dunas ela foi chegando devagar e de repente engoliu tudo, ela engoliu as casas, a igreja, o cemitério, tudo, mas a oralidade fez com que a antiga vila continuasse a existir na nova Itaúnas. (Seu Cabloquinho, notório saber, abril/2025, Parque Estadual de Itaúnas).

O coletivo de professores e estudantes da Amazônia (UFPA-U-FAM) contribuiu com a análise da ação extensionista nesta narrativa próspera no fundamento da reflexão da curricularização da extensão:

[...] O Itaúna indígena foi para nós uma experiência profundamente formativa e mobilizadora, tanto do ponto de vista acadêmico quanto da interação com o caminho ensejado pelo mito propagando futuro ancestral. O evento extensionista se desdobrou da universidade a comunidade, se apresentou como um espaço de encruzilhada epistemológica, em que o saber acadêmico dialogou com os saberes tradicionais de forma horizontal, respeitosa e crítica. As mesas temáticas, oficinas, exposição, mostras audiovisuais e relatos de experiências vividas por povos indígenas de diferentes territórios reafirmaram o protagonismo indígena na produção de conhecimento e na luta por reconhecimento, direitos e valorização cultural. Observamos que a nossa proposta, porque somos membros deste grupo, não apenas abriu espaço para o debate sobre a educação, educação escolar indígena e a necessidade de currículos que considerem a diversidade étnico-cultural dos povos originários, mas também fortaleceu a ideia de que a educação deve estar alicerçada na ancestralidade, na oralidade e nas cosmovisões que estruturam a vida comunitária dos povos indígenas. Farenaides Vaz, educadora Xikrin, em especial, pôde destacar a centralidade da cultura viva do povo Xikrin no fazer pedagógico cotidiano, apontando a ur-

gência de políticas de formação de professores indígenas e não indígenas voltadas para a interculturalidade de fato e não apenas como diretriz normativa. Os círculos brincantes, especialmente, a dos jogos tradicionais, como o Peikrã, evidenciaram que o ensino pode (e deve) se fazer, a partir das práticas culturais vividas nas aldeias, valorizando o corpo, a coletividade e os saberes ancestrais. A interação com crianças da rede pública municipal durante as atividades mostrou na prática o quanto é possível (e necessário) construir pontes entre mundos distintos, permitindo que o “outro” (o indígena) não seja mais visto como exótico ou alheio, mas como parte constitutiva da sociedade brasileira. Além disso, o evento foi um potente momento de escuta e de denúncia: falas sobre os enfrentamentos territoriais, as violações de direitos e os desafios políticos enfrentados pelos povos indígenas mostraram que não há como dissociar cultura e resistência (Rafaella Capela Leão, Farenaides Vaz Cruz, Madelinne de Sousa Moura, fragmento do relatório de participação no “Itaúna Indígena”, abril/2025).

Partilhamos a “Canoa Encantada”, o “Itaúna Indígena” no “Aprender com os índios”, como propostas de pesquisas envolvendo ações extensionistas no ES e PA, região de povos de floresta, adequando-os à realidade regional, fluindo nos pedrais do Rio Xingu. No exposto, nossa proposta de execução por projetos de extensão respalda-se na reflexão de integrar os estudantes na ação efetiva, conhecendo as demandas concretas do coletivo social.

No projeto, o coletivo realizou articulações prévias nas secretarias de educação e nos espaços educativos, propondo um pensamento reflexivo a curricularização da extensão, considerando as demandas históricas, os sentidos da pertença e as etnometodologias dos sujeitos da comunidade. Entendemos que a Extensão deve ser exercida de forma circular, para que os etnoconhecimentos dos territórios impregnem as matrizes curriculares e transformem as lógicas impositivas na produção de conhecimentos quando concebida pela elite para a elite,

desconsiderando ou desconhecendo qualquer projeto de integração de classes, raças e etnias.

Neste universo, refletimos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis: ODS4 – educação de qualidade, ODS10 – redução da desigualdade, ODS13 – ação contra mudança global do clima, ODS15 – vida terrestre, ODS16 – paz, justiça e instituições eficazes e a ODS20 – Povos Originários e Comunidades Tradicionais para o Brasil. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 20 garante em seu bojo os direitos.

[...] promover a cultura dos povos originários e comunidades tradicionais, a fim de colocar em evidência a necessária preservação cultural, incluindo a valorização da ancestralidade e do conhecimento tradicional, e a garantia de direitos de povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, geraizeiras, extrativistas, povos dos terreiros e povos da floresta e outros grupos populacionais com importância históricas.

Este último objetivo tem sustentado nossos círculos de debates nos projetos de extensão, circulando valores civilizatórios de povos indígenas e comunidades quilombolas com representatividade identitárias vinculadas a essas culturas produzidas por professores, pesquisadores, ativistas, crianças estudantes de escolas públicas e notórios saberes das populações do norte do ES, como podemos observar na narrativa proferida por Cerri, em seu relato acerca dos processos experienciados na proposta extensiva “Itaúna Indígena”:

O Itaúna Indígena, foi essencial. Os debates de filmes sobre os povos indígenas; Conferências: A Cura da Terra - Identidades e culturas coletivas no conhecimento da Mãe-Terra: territórios e territorialidade, dentre outras de igual relevância e contribuição. A composição de debates, diálogos sobre Educação, Educações Aprenderes Capixabas e Amazônicos, com ativistas que buscam igualdade social e garantia de direitos. Apresentação e Exposição “Mira-Sá Iauaretê - o universo da Gente-Onça e da Gente-Peixe”, evidenciando o

Perspectivismo Ameríndio de Guimarães Rosa e Viveiro de Castro. O Círculo Tamandaré, passando pelas Trilhas de Conhecimento dos Povos das Dunas-Sítio Arqueológico e a visita a Aldeia Pataxó, na qual Senhor Jacó Pataxó, liderança indígena, com seu espírito acolhedor e inovador, continua propondo a construção de aviões em seu artesanato (Thelma Chiarelli Cerri, fragmento do relatório de participação no “Itaúna Indígena”, abril/2025).

Este propósito de extensão em aproximar a universidade das escolas públicas é por compreendermos que a identidade do curso de Educação do Campo e Curso de Licenciatura Intercultural indígenas e Pedagogia Intercultural requerem essas proximidades com a comunidade. Os diálogos com a Educação Indígena e Quilombola devem vigorar a Educação Popular nos âmbitos plúriepestêmicas consonantes com uma educação para a equidade. O que vivemos nesta integração de conhecimentos, gestado na Vila de Itaúnas, enreda a territorialidade pesqueira, sentindo a brisa do alto das dunas, nos grãos de areia no rio de pedras pretas transitamos no estético e ético poético, no orgânico da territorialidade Itaúnas - que movimenta a extensão do leito aquoso onde reside a “Educação pela pedra”.

[...] Uma educação pela pedra: por lições; para aprender da pedra, freqüentá-la; captar sua voz inenfática, impessoal (pela de dicção ela começa as aulas). A lição de moral, sua resistência fria ao que flui e a fluir, a ser maleada; a de poética, sua carnadura concreta; a de economia, seu adensar-se compacta: lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la. Outra educação pela pedra: no Sertão (de dentro para fora, e pré-didática). No Sertão a pedra não sabe lecionar, e, se lecionasse, não ensinaria nada; lá não se aprende a pedra: lá a pedra, uma pedra de nascença, entranha a alma. (Melo Neto, 2008, p. 207).

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/politica-nacional-dos-territorios-etnoeducacionais>. Acesso em 22/07/25.

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) acesso em 22/07/25.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MIRANDA, M. R.; LEÃO, R. C.; STRELHOW, F. G. Por carta: escritas originárias de crianças e adolescentes indígenas para o mundo em tempo de pandemia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40. 2021, Belém. Anais [...]. Belém: ANPED, 2021. v. 1, p. 1-28.

MIRANDA, M. R.; LEÃO, R. C.; SERAFIM, N. J. R. Você sabe o que é kijemi? O direito da criança indígena à Educação Escolar Diferenciada. In: NOGUEIRA, M. O. et al. Direito social em perspectiva. São Paulo: Lex, 2021.

MIRANDA, M. R.; FOERSTE, G. M. S.; LEÃO, R. C. Mira-sá laua-retê: mitologias indígenas como contributo pluriepistêmico nas educações de infâncias. In: GOÉS, M. S. (Org.). (Inter)conexões da arte contemporânea com crianças e formação de professoras/es. Vitória, ES: Proex, 2024. Publicação digital.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> acesso em 22/07/25.

NETTO, João Cabral de Melo. Educação pela pedra e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

SANTOS, A. B. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, A. R. et al. Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 23-35; 90-112.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

## CAPÍTULO 13

### NARRADORES DA MARÉ

## Experiências extensionistas com a pesquisa em educação ambiental envolvendo escolas e comunidades indígenas e tradicionais

Soler Gonzalez  
Andréia Teixeira Ramos  
João Freitas Fernandes

### INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta algumas ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Narradores da Maré, que envolve estudantes e professores da graduação, da pós-graduação e da Educação Básica, bem como membros de comunidades tradicionais que vivem e/ou sobrevivem em áreas de manguezais da Baía de Vitória e de outros municípios do Espírito Santo.

Nesse contexto, as ações de extensão e suas interfaces com a pesquisa articulam-se diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas, em especial os ODS 11, 12, 13 e 14. Esses objetivos orientam esforços globais para a construção de um futuro mais sustentável: o ODS 11 busca tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros,

resilientes e sustentáveis; o ODS 12 visa assegurar padrões sustentáveis de produção e consumo; o ODS 13 convoca à ação urgente contra a mudança climática e seus impactos; e o ODS 14 dedica-se à conservação e ao uso sustentável dos oceanos, mares e recursos marinhos. A convergência entre as atividades extensionistas e essas metas globais reforça seu compromisso com o desenvolvimento socioambiental e a responsabilidade territorial.

O Projeto de Extensão Narradores da Maré foi registrado em 2014 no Portal de Projetos da Pró-Reitoria de Extensão da UFES com o propósito, assumido de forma ética, política, estética e pedagógica, de registrar, acompanhar e problematizar as geografias, territorialidades, espacialidades, temporalidades e ecologias que emergem das práticas cotidianas de comunidades que vivem e sobrevivem dos manguezais capixabas. Para tanto, o projeto recorre a narrativas, fotografias, vídeos e práticas pedagógicas dialógicas e coletivas, articulando movimentos de pesquisa e formação que envolvem professoras e professores, estudantes de graduação e pós-graduação, comunidades tradicionais e os cotidianos escolares (Portal de Projetos, 2025).

As práticas de extensão do Narradores da Maré visam garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a produção e a difusão de novos conhecimentos com a participação tanto da comunidade acadêmica quanto de comunidades tradicionais. Ao longo de seus 11 anos de atuação, o projeto tem ampliado suas redes de colaboração e de práticas extensionistas, criando espaços de aprendizagem e de diálogo de saberes por meio de minicursos, palestras, oficinas, aulas de campo, episódios de podcast, seminários e eventos acadêmicos que envolvem escolas, comunidades indígenas e tradicionais.

Desde sua fundação, o projeto esteve vinculado ao Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas (CNPq), cuja proposta de pesquisa parte de uma aposta política, epistemológica e metodológica na educação ambiental antirracista, contracolonial e como prática de liberdade. O grupo dialoga com o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e com as práticas e expressões culturais e ecológicas de comunidades e grupos sociais, valorizando suas artes de narrar a vida, sua história e suas ecologias cotidianas. A metodologia do grupo inspira-se na perspectiva freireana de educação, nas pesquisas narrativas e

nos estudos sobre cotidianos escolares, envolvendo estudantes de Pedagogia, Geografia, ProLind e demais cursos da UFES, pós-graduandos em mestrado e doutorado, professores da UFES, estudantes das redes públicas de Educação Básica e membros de comunidades tradicionais. O objetivo é criar territórios autopoiéticos de aprendizagem que aproximem pescadores, marisqueiras, desfiadeiras de siris, paneleiras, cataadores de caranguejos, indígenas e congueiros/as.

Recentemente, o Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas, o Projeto de Extensão Narradores da Maré e o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (NIPEEA/UFES) formalizaram, junto ao Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Espírito Santo (IEMA), o pedido de reconhecimento como Centro de Educação Ambiental do Espírito Santo (CEA), em conformidade com os requisitos legais e normativos do órgão. Com o reconhecimento oficial publicado em 2025, pretende-se fortalecer e ampliar as ações de extensão articuladas com o ensino e a pesquisa, tanto na iniciação científica quanto na pós-graduação, especialmente por meio do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

As ações a seguir descritas foram selecionadas com o intuito de destacar o impacto na formação de estudantes de graduação e pós-graduação, os espaços coletivos e dialógicos criados por meio de minicursos, oficinas, aulas de campo, seminários e eventos acadêmicos, bem como o diálogo de saberes com comunidades tradicionais. Essas comunidades são guardiãs de epistemologias e tecnologias ancestrais e de resistências que nos ensinam caminhos para enfrentar o colapso climático, os modos antiecológicos de habitar a Terra e as formas de opressão e desumanização decorrentes da colonialidade cotidiana e do racismo estrutural, institucional, cotidiano e ambiental.

### **SEMINÁRIO PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO NAS REDES EDUCATIVAS COM OUTRAS ECOLOGIAS**

Em 2024, realizamos o II Seminário Pesquisa, Extensão e Ensino nas Redes Educativas com Outras Ecologias, transmitido pelo canal do projeto Narradores da Maré no YouTube, com a participação de pesquisadores e pesquisadoras do Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo,

Bahia e Distrito Federal. O evento foi organizado em palestras, conferências, momentos culturais e lançamento de livros, voltado sobretudo para estudantes e professores da Educação Básica.

A abertura ocorreu em 5 de junho, data em que se comemora o Dia Mundial do Meio Ambiente, com programação semanal ao longo do mês e encerramento na primeira semana de julho, totalizando 20 horas de atividades. As lives abordaram temas como a Educação Ambiental e suas interfaces com o racismo ambiental e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, em diálogo com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, contando com a participação de pesquisadores indígenas, quilombolas e de religiões de matriz africana.

Os encontros semanais possibilitaram abordagens teóricas, metodológicas, pedagógicas, éticas, estéticas, políticas e insurgentes, dialogando com outras perspectivas de Educação Ambiental e com as ecologias dos cotidianos escolares e comunitários, articuladas às questões étnico-raciais. Essas trocas ecoaram outras políticas de narrativa que ampliam as noções de meio ambiente, ecologia e Educação Ambiental.

### MINICURSOS

Desde 2021, os minicursos são oferecidos como parte da programação da Jornada de Extensão e Cultura da UFES, inicialmente de forma remota durante a pandemia e, posteriormente, presencialmente no período pós-pandemia. Também foram ofertados a cursistas e professores do curso de Pedagogia EaD.

O objetivo do minicurso, atualizado ao longo das edições, é apresentar perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas contemporâneas de Educação Ambiental, considerando a interseccionalidade entre gênero, raça e classe para pensar uma Educação Ambiental antirracista, em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e com as epistemologias e cosmologias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nas edições de 2023 e 2024, foram incorporadas temáticas sobre racismo ambiental, o que atraiu a participação de profissionais e pesquisadores das áreas de saúde, serviço social e outras.

### EVENTO ACADÊMICO: 1º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NIPEEA E RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PESQUISAS

Em dezembro de 2023, realizamos o IV *Ecologias Insubmissas* na UFES, com a presença de Ailton Krenak, escritor, intelectual indígena e membro da Academia Brasileira de Letras. A programação contou com a participação de estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena da UFES, que compuseram mesas-redondas e apresentações culturais, ao lado de professoras quilombolas.

Em 2025, realizamos o V *Ecologias Insubmissas*, juntamente com o II Seminário de Meio Ambiente, inaugurando o 1º Encontro de Educação Ambiental do Centro de Educação Ambiental NIPEEA, no período de 2 a 6 de junho.

No dia 3 de junho, foi realizada a atividade de *Relatos de Experiências*, na qual foram apresentadas pesquisas concluídas e em andamento de iniciação científica, mestrado e doutorado vinculadas ao PPGPE e produzidas por integrantes do Projeto *Narradores da Maré*. Tratam-se de investigações realizadas com estudantes e professores de escolas públicas municipais e estaduais, comunidades que vivem em áreas de manguezais da Baía de Vitória, comunidades indígenas, paneleiras de Goiabeiras e Bandas de Congo.

As pesquisas de mestrado já concluídas destacaram a relevância de pensar a dimensão extensionista e o impacto social das investigações realizadas com escolas e comunidades, considerando essa dimensão como princípio ético e político e como procedimento metodológico.

As temáticas apresentadas estão vinculadas a linhas de pesquisa nas seguintes áreas de concentração: Educação Ambiental e Ensino de Geografia; Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais; e, mais recentemente, Educação Ambiental, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil.

Dentre as experiências extensionistas inspiradas pelos pressupostos teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos do projeto *Narradores da Maré*, destacam-se:

1. Encontros em rodas de conversa e estudos com comunidades ribeirinhas para refletir sobre suas práticas ecológicas cotidianas

como potencialidades de preservação e conservação do rio Formate, em Viana e Cariacica, integrando debates sobre feminismo negro e engajamento nas problemáticas ambientais;

2. Aulas de campo e encontros formativos em momentos de formação continuada para a elaboração de projetos e ações de Educação Ambiental na Educação Infantil, com envolvimento da comunidade local, visando conscientizar moradores sobre os impactos do descarte inadequado de lixo doméstico nas ruas próximas à escola;
3. Aulas de campo e projetos de Educação Ambiental com o uso de drones e outros artefatos tecnoculturais, incluindo a elaboração coletiva de vídeos documentais como forma de comunicar, por meio de narrativas locais, tanto o potencial ecológico dos manguezais quanto o racismo ambiental vivido cotidianamente nessas comunidades;
4. Práticas de Educação Ambiental em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais em turmas do ensino médio, utilizando a literatura de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus para abordar letramento racial, identidade e racismo ambiental;
5. Ações de Educação Ambiental desenvolvidas em parceria com as Secretarias Municipais de Meio Ambiente e Educação, em parques naturais, urbanos e unidades de conservação, por meio dos Centros de Educação Ambiental de Vitória, incluindo também atividades comunitárias e formação de professores;
6. Elaboração de um calendário baseado nos saberes lunares Tupinikim, envolvendo anciãos e anciãs, estudantes e professores indígenas da Aldeia Caieiras Velha, em Aracruz;
7. Propostas pedagógicas que integram Bandas de Congo, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, bem como práticas que articulam comunidades rurais e de pescadores, fomentando o diálogo de saberes.

Nesse contexto, com as experiências vivenciadas no projeto *Narradores da Maré*, a extensão universitária se configura como uma possibilidade concreta de transformação social. Conforme Manchur, Suriani e Da Cunha (2013), os projetos de extensão desempenham um papel significativo na formação profissional de estudantes de licenciatura, promovendo

a integração entre teoria e prática e gerando encontros formativos com graduandos, pós-graduandos e a comunidade externa.

É imprescindível reconhecer o papel potente da universidade na transformação social. Como afirma Freire (1996, p. 45), “a universidade precisa estar aberta ao mundo que a cerca e pronta para se transformar a partir do diálogo com a comunidade”. A atividade extensionista propicia esse diálogo com a sociedade e promove práticas que colaboram com o exercício da cidadania.

O 1º Encontro de Educação Ambiental do Centro de Educação Ambiental NIPEEA, realizado de 2 a 6 de junho de 2025, contou com ampla participação de estudantes e professores da graduação, pós-graduação e Educação Básica, com palestras, conferências, painéis culturais, visitas mediadas na UFES (com cerca de 700 estudantes e 20 professores de escolas públicas), sessão de cinema focada nas mudanças climáticas e expressões culturais capixabas, além de momentos de lanches coletivos.

As visitas mediadas foram previamente agendadas e contaram com a colaboração de mestrandos, doutorandos, estudantes do Pibid Geografia e do PET Cultura. O percurso destacou o potencial ecológico e cultural do campus universitário, incluindo o ecossistema de manguezal e Mata Atlântica, a árvore baobá — símbolo da ancestralidade africana — e a presença histórica e contemporânea de povos tradicionais indígenas. Foram abordados também o processo de ingresso na universidade, os mecanismos de acesso aos cursos de graduação, os programas de cotas raciais e sociais e os programas de permanência e auxílio estudantil, entre outros equipamentos e serviços oferecidos à comunidade universitária.

Nesse sentido, Milton Santos (1996) nos ajuda a compreender que o território é o chão mais a identidade, é o chão mais a vida que nele se realiza. Ao relacionarmos o espaço da universidade com seu passado e sua função atual, promovemos entre os estudantes a ideia de que o território carrega memórias e disputas, e que seu uso envolve relações de poder e pertencimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos de modo mais abrangente os movimentos teóricos e metodológicos que são realizados com as pesquisas vinculadas ao Projeto de Extensão Narradores da Maré e ao Centro de Educação Ambiental, com a intenção de elencarmos as possibilidades de ações e de projetos extensionistas que pudemos vivenciar com as pesquisas de iniciação científica e de mestrado e de doutorado.

As ações de extensão aqui apresentadas se configuram como movimentos ético, político e pedagógicos para pensarmos na dimensão extensionista em pesquisas com comunidades e escolas, a partir da perspectiva de uma Educação Ambiental antirracista e como prática de liberdade, comprometida com a equidade e a justiça social e ambiental, contra as formas de opressão e de desumanização decorrentes de uma sociedade marcada pela herança colonial, escravocrata e antiecológica.

### Referências

BAPTISTA, Letícia Lopes Bortolotti. Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da educação infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023, 273 p.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira” [...]. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 19 nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. Insubmissas lágrimas de mulheres. Rio de Janeiro: Malê, 2016a.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: Escrivivência - Episódio 01 da série Ecos da Palavra. Instituto Tear. 25/09/2017e. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4EwKXpTIBhE>>. Acesso em: 3 de abril de 2021.

FARIAS, Fledson Silva. Educações ambientais políticas com os usos de drones e artefatos tecnoculturais na reserva de desenvolvimento sustentável dos manguezais de Cariacica e nos cotidianos escolares. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021, 205 p.

FARIA, Fledson; GONZALEZ, Soler. Educação ambiental no cotidiano escolar com uso de drones e aparatos tecnológicos na reserva de desenvolvimento sustentável dos manguezais de Cariacica-ES. Tekoporá. Revista Latino-Americana de Humanidades Ambientais e Estudos Territoriais. ISSN 2697-2719, v. 4, não. 2/1, pág. 163-180, 10 dez. 2022a.

FARIA, Fledson; GONZALEZ, Soler. Educações Ambientais Com O Uso De Drones E Artefatos Tecnoculturais Nos Manguezais De Cariacica Com Os Cotidianos Escolares. Vitória: Pedregulho, 2022b. 170 p.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FRANSCICO, Gabriel Lecoque. Cineconversas e imagens-narrativas em práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos escolares de Vila Velha, ES. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023, 151 p.

GONZALEZ, Soler, RAMOS, Andreia Teixeira. Educação ambiental nas redes educativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 38(3), 73-97, 2021. <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13414>

GONZALEZ, S.; RAMOS, A. T. ; JESUS, V. . CRIAÇÕES CURRICULARES COM OUTRAS ECOLOGIAS NAS REDES COTIDIANAS: diálogos amorosos no esperar por uma educação ambiental antirracista. Revista Espaço do Currículo, v. 16, p. 1-20, 2023.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; DA CUNHA, Márcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

NARRADORES DA MARÉ. In: SPOTIFY. [S. l.], [página criada em 2021] Disponível em: <https://open.spotify.com/show/512E8eKQkvNbJXxBfLG0Et>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NARRADORES DA MARÉ. In: YOUTUBE. [S. l.], [página criada em 2015] Disponível em: <https://www.youtube.com/@narradoresdamare3973>

NARRADORES DA MARÉ. In: FACEBOOK. Espírito Santo, [página criada em 2014] 27 out.

2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/Narradores-da-Mar%C3%A9-880737971944702>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NARRADORES DA MARÉ. In: BLOGSPOT. Espírito Santo, [página criada em 2014] 27 out.

2014. Disponível em: <http://narradoresdamare.blogspot.com/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NARRADORES DA MARÉ. In: INSTAGRAM. [S. l.], [página criada em 2020] Disponível em: <https://www.instagram.com/narradoresdamare/?hl=pt-br>. Acesso em: 12 ago. 20

RAMOS, Teixeira Andreia. Educação ambiental entre os carnavais dos amores com os mascarados do congo de Roda D'Água. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013b.

RAMOS, Teixeira Andreia. Mulheres no congo do Espírito Santo: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares. 2018. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo.

RAMOS, Teixeira Andreia. Narrativas autobiográficas de uma mulher negra: identidades sociais de raça e gênero. Travessias, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 15-34, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 17 de março de 2020.

RAMOS, Teixeira Andreia. Geografia dos afetos - cartas, cartões postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora. Vitória: Pedregulho, 2021b. 196 p. Disponível em: <https://www.editorapedregulho.com.br/downloads>. Acesso em: 6 jul. 2021.

RAMOS, Andreia Teixeira. Pesquisa narrativa em diálogo com outras ecologias . In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Belém. Anais [...]. Belém: Universidade Federal do Pará/UFPA, 2021c.

RAMOS, Andreia Teixeira. Verbete 'escrevivências'. In: graça reis; inês barbosa de oliveira; patricia baroni. (Org.). Dicionário de pesquisa narrativa. 1ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023, v., p. 1-358.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 292).

REIGOTA, Marcos. Aspectos teóricos e políticos das narrativas: ensaio pautado em um projeto transnacional. In: CORDEIRO, R. KIND, L. (Org). Narrativas, gênero e política. Curitiba: CRV, 2016. p. 49-66.

RIBEIRO, Marcia Cristina Mazocco. Entre fios, nós e educações ambientais: narrativas ecologistas de mulheres de Cariacica. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Edilene Machado dos. Cartografias e narrativas das educações ambientais e ecologias insubmissas nos cotidianos das mulheres na bacia do rio formate, Viana (ES). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020, 212 p.

SANTOS, Edilene Machado dos; GONZALEZ, Soler. Educações ambientais e ecologias insubmissas nos cotidianos das mulheres na bacia do rio Formate, Viana, (ES). Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. Disponível em: < [https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/10/ebook\\_educacoes-ambientais.pdf](https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/10/ebook_educacoes-ambientais.pdf) >. Acesso em: 03 mar. 2023.

#### CAPÍTULO 14

## SERVIÇO DE REFERÊNCIA PARA USUÁRIOS SURDOS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

### Suas principais contribuições no acesso informacional

Vanessa Henriques Veloso

#### INTRODUÇÃO

As bibliotecas universitárias desempenham um papel essencial na promoção do acesso à informação, no apoio à formação acadêmica e no estímulo à produção científica. No entanto, embora as legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garantam o direito à acessibilidade, ainda persistem desafios significativos para a efetiva inclusão de pessoas com deficiência, especialmente surdos e pessoas com deficiência visual, nesses espaços. Muitas bibliotecas carecem de materiais adaptados em Libras, de tecnologias assistivas adequadas e de profissionais capacitados para o atendimento em Libras (Língua Brasileira de Sinais), tornando o ambiente pouco inclusivo.

O problema central que motiva esta reflexão é a constatação de que, apesar de avanços legais e sociais, as bibliotecas universitárias ainda não asseguram plenamente

a acessibilidade comunicacional e informacional a todos os seus usuários. A ausência de intérpretes de Libras ou de formação dos bibliotecários nesse idioma, bem como a escassez de materiais didáticos acessíveis, resultam em barreiras que limitam o direito à informação e prejudicam a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes surdos e outros usuários que frequentam a biblioteca.

A justificativa para abordar essa temática reside na necessidade urgente de transformar as bibliotecas em ambientes mais acessíveis e inclusivos, superando práticas excludentes e consolidando políticas institucionais de acessibilidade. A ausência de dessas políticas impacta diretamente a autonomia e o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência, dessa forma o compromisso das bibliotecas com a acessibilidade é fundamental para garantir o direito à educação e à informação. Assim, refletir sobre esse tema e propor ações concretas, como a ampliação de acervos em Braille, o investimento em tecnologias assistivas, e a formação continuada dos profissionais para atendimento em Libras, é essencial para promover a equidade e a inclusão no ambiente universitário.

Portanto, este capítulo tem como objetivo analisar e propor diretrizes para a implementação de um serviço de referência bilíngue — em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras) — nas bibliotecas universitárias, visando garantir o pleno acesso informacional e a inclusão de usuários surdos no ambiente acadêmico. A partir de uma perspectiva extensionista vinculada à pós-graduação, busca-se refletir sobre as barreiras comunicacionais e informacionais que ainda persistem nessas instituições, bem como discutir estratégias efetivas que integrem acessibilidade linguística, formação continuada de profissionais e adaptação de recursos informacionais. Assim, pretende-se contribuir para a construção de bibliotecas mais inclusivas, alinhadas às políticas públicas de acessibilidade e comprometidas com a equidade no acesso ao conhecimento, promovendo, por meio da extensão universitária, a interação entre academia, comunidade surda e políticas de inclusão educacional.

### **BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS ACESSÍVEIS**

Desde o início da invenção da escrita e os primeiros registros em papel até os tempos atuais, na era da informação, a improbabilidade

de armazenar todo o conhecimento registrado no mundo transforma a biblioteca em um espaço privilegiado atuante entre os indivíduos e a informação. A biblioteca de Nínive foi considerada a primeira biblioteca da história. Sua constituição deu-se por ordem do rei da Assíria, Assurbanipal II, no século VII a.C., o qual apreciava a escrita. O seu acervo era composto por 25 mil placas de argila com textos em cuneiforme, o qual tinha como principais assuntos astrologia astronomia, matemática, medicina e textos cerimoniais, utilizados em rituais religiosos (Barbier, 2023).

A Biblioteca do Liceu de Aristóteles, em Atenas, é considerada a primeira Biblioteca escolar de que se tem registros. Segundo Battles (2003), Aristóteles foi o primeiro a instituir uma relação entre escola e a biblioteca, que tinha como objetivo reunir filósofos e estudantes ao redor de uma biblioteca, situada no Liceu de Aristóteles. O seu acervo tinha como principais assuntos os escritos de Aristóteles, coleções científicas, mapas e diversos outros objetos, que tinha como principal finalidade avançar para um acervo que contribuísse ainda mais para o progresso do conhecimento científico.

Outro fato, importante na história dos livros e das bibliotecas diz respeito à Biblioteca de Alexandria, criada, por Ptolomeu I Sóler, por volta de 280 a.C., vindo a se transformar no maior repositório de conhecimento e cultura da antiguidade. Estima-se que seu acervo deveria conter entre 500.00 e 700.00 rolos de pergaminho e manuscritos. O seu acervo era composto principalmente por obras e escritos dos filósofos Platão, Aristóteles, Zenão, Euclides, Homero, Demóstenes, Isócrates, Xenofonte, Píndaro, Tucídides, Safo, dentre muitos outros (Mey, 2004).

Quanto à sua organização física, Battles (2003) relata que, em relação à organização do acervo, cada rolo era identificado com uma etiqueta que deveria conter os nomes dos autores e o título da obra, e sua classificação era realizada pelo tema. Na antiguidade, nem todos tinham acesso ao conhecimento registrado, e poucos tinham acesso ao acervo, o que ocorreu também nas bibliotecas no período medieval.

Discorrer sobre biblioteca Escolar no Brasil implica em dissertar sobre seu contexto histórico. As primeiras bibliotecas brasileiras surgiram nos conventos, na qual a biblioteca escolar brasileira tam-

bém tem sua origem. “A igreja foi à única educadora do Brasil até o fim do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do clero secular e do clero regular, que possuíam casas no Brasil” (Leite, 1942, p.144).

O Estado surgiu há uns 400 anos. O Estado começa a tomar forma entre os séculos XV e XVI. A doutrina contratualista do Estado surgiu oficialmente nos séculos XVII e XVIII A Revolução Francesa, Declaração Universal dos Direitos do Homem e do cidadão e, posteriormente a Constituição são marcos importantes na formação do Estado Moderno. (Palla, 2003).

Nesse cenário, o que se aborda sobre bibliotecas jesuíticas, as principais estavam localizadas em Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão, Pernambuco (Olinda e Recife) e Pará. A biblioteca brasileira mais antiga é a Biblioteca do Mosteiro de São Bento, situada em Salvador e fundada em 1582. Seu acervo bibliográfico, possui uma perceptível coleção de obras raras do século XVI, XVII, XVIII E XIX. O acesso às informações contidas nos livros impressos e outras publicações só passou a ser regulamentado, em 1810, quando a Biblioteca Real de Portugal foi transferida para o Rio de Janeiro (Milanesi, 2013).

No contexto mundial, a perspectiva acerca da educação de surdos começou a se transformar a partir do século XVI, mas foi somente no século XVIII que surgiu uma abordagem efetiva baseada em gestos e sinais. Esse avanço se deve ao trabalho do religioso francês Charles-Michel de l'Épée, que, ao aprender a língua de sinais utilizada por surdos em sua região, desenvolveu um sistema que associava esses sinais a figuras e palavras escritas. Esse método deu origem ao chamado Sistema de Sinais Metódicos, marco inaugural da educação formal de surdos na Europa (SACKS, 2002).

No Brasil, a educação de surdos teve início com a chegada do educador surdo francês Hernet Huet. Ele trouxe para o Brasil o alfabeto manual francês e a língua francesa de sinais, da qual surgiu a língua brasileira de sinais. Até o final do século XIX, os surdos eram vistos como pessoas incapazes. Mesmo com esta visão, o imperador D. Pedro II demonstrou interesse em fundar uma instituição para surdos, seguindo o modelo europeu estabelecido naquela época (Costa, 2021).

As três abordagens da educação de surdos – oralista, comunicação total e bilinguismo – existiam em vários países. Cada uma delas tinham vantagens e desvantagens. Contudo, essas abordagens abriram caminhos para reflexões importantes em busca de um novo aspecto educacional que objetivasse o desenvolvimento dos sujeitos surdos (Lacerda, 1998).

A acessibilidade está descrita nas políticas públicas, detalhadamente, no decreto n. 5296, de 02 de dezembro de 2004, como sendo uma condição para utilização, agregando segurança e autonomia, seja total ou assistida, em espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, edificações, sistemas de transporte ou de dispositivos, por pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Em 2002, a língua de sinais foi reconhecida no Brasil através da Lei nº. 10.436/2002, garantindo a língua brasileira de sinais como forma de comunicação para pessoas surdas. Este dispositivo é um marco na cultura surda brasileira. A partir dela, o surdo passa a ter a língua de sinais incluída em serviços públicos garantindo um atendimento adequado.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência demonstra avanços na área educacional relacionada a pessoas com deficiência no ensino superior. Porém, a inclusão educacional relacionada à acessibilidade ainda é um desafio para pessoas com deficiência. Essa Lei é considerada de grande importância diante da situação social e geral que o Brasil se encontrava naquele momento (Brasil, 2015).

A cultura surda está intrinsecamente ligada ao uso da Língua Brasileira de Sinais e se constitui por um conjunto de hábitos, costumes e práticas que expressam uma forma específica de vivenciar a surdez. Segundo Lourenço (2017, p. 91), “a existência de uma cultura surda ajuda a construir a identidade das pessoas com surdez”. Ademais, essa cultura atua como um instrumento de transformação, capaz de alterar a percepção do mundo e de moldar distintas formas de compreender a realidade, sendo, portanto, um elemento fundamental da vida social (Strobel, 2008).

No âmbito da acessibilidade em bibliotecas, ainda se pensa primeiramente em adaptações em espaço físico, deixando em segundo plano o atendimento a usuários, porta principal dos serviços oferecidos pelas bibliotecas. As necessidades informacionais são de variados

tipos. Sistemas de atendimento devem ter condições de suportar usuários com necessidades especiais. No caso de deficiência auditiva, por exemplo, o sistema deve oferecer informações visuais que contribuirão para o acesso a informação (Cunha; Amaral; Dantas, 2015).

### SERVIÇO DE REFERÊNCIA BILINGUE

A proposta da educação inclusiva possibilita a construção de igualdade de condições a todos no ensino. A inclusão é um desafio para qualquer integrante da comunidade acadêmica, já que existem muitos problemas referentes ao ensino vinculados à educação brasileira. Para se obter sucesso, são necessárias ações eficazes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e profissional desses alunos com deficiência (Guebert, 2010).

A biblioteca é um espaço social que proporciona troca de conhecimentos e informações. Vygotsky defende através da teoria socioconstrutivista que a aprendizagem acontece por meio da interação social. Acredita-se que a interação social colabora para o aprendizado do usuário. Porém, quando falamos de usuário surdo, a interação social somente se torna possível com a comunicação em língua de sinais. A acessibilidade informacional para usuários surdos somente pode acontecer quando a informação se encontra de forma acessível, ou seja, na língua do usuário.

A biblioteca universitária deve ser entendida como um espaço interativo educacional que propicia novos conhecimentos a partir do serviço de referência e de ferramentas informacionais. “O acesso público à informação permite que as pessoas tomem decisões conscientes que podem melhorar suas vidas” (Febab, 2016, p. 3).

A acessibilidade comunicacional é aquela que derruba barreiras entre a comunicação interpessoal e a escrita. Ela está relacionada ao processo de busca informacional, objetivando a satisfação no acesso ao conhecimento (Costa, 2021)

As Unidades de informações devem ser acessíveis a todos os públicos. O suporte à geração de conhecimentos é papel da biblioteca universitária, tendo como mediador um bibliotecário. Além de fornecer informações confiáveis, as bibliotecas universitárias têm o papel

de disseminar informações pedagógicas através da competência informacional (Caron, 2024).

O serviço de referência, segundo a Reference and User Services Association (RUSA, 2020), é constituído por consultas informacionais, recomendadas por bibliotecários, que interpreta, avalia e/ou utiliza recursos informacionais objetivando os usuários a encontrar a informação e satisfazendo suas necessidades de informação. Isso envolve algumas atividades relacionadas com a criação, gestão e avaliação de informações ou de investigação de recursos, ferramentas e serviços.

A capacitação da equipe da biblioteca se faz necessária. É importante ter conhecimentos básicos da língua de sinais como alfabeto manual, pronomes pessoais e possessivos, formas de cumprimento, identificação, verbos, adjetivos e substantivos, números e expressões faciais. Porém, esses são apenas conhecimentos básicos que auxilia o surdo na utilização dos serviços da biblioteca. A língua de sinais é uma língua com gramática e sua linguística própria. A aquisição desses conhecimentos básicos não garante uma comunicação em Libras eficaz. A utilização de aplicativos como Hand Talk somente e a formulação de estratégias na modalidade escrita não são suficientes para se estabelecer a comunicação em Libras na biblioteca. (Araujo et al., 2017).

É importante considerar o nível de conhecimento da língua portuguesa por parte desses usuários surdos. A maioria dos surdos não sabe a língua portuguesa na modalidade escrita, o que dificulta os processos de ensino em sala de aula. No caso de professores surdos, nem todos escrevem bem (Goldfeld, 1997).

O atendimento em língua de sinais proporciona ao usuário surdo o sentimento de inclusão na biblioteca universitária. O usuário se sente à vontade para se expressar na comunidade acadêmica tendo um atendente que faz uso da língua de sinais. Isso proporciona maior acesso ao conhecimento de variadas formas: através de meios tecnológicos, acesso ao acervo, orientações para a pesquisa. Esse sentimento de pertencimento provoca no educando o interesse pela leitura e pelo aprendizado, facilitando o entendimento da matéria ofertada pelo professor em sala de aula e sua socialização no contexto escolar, fazendo com que o mesmo não venha a desistir de cursar o curso mediante as diversas dificuldades enfrentadas (Costa, 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade em bibliotecas ainda é algo que precisa ser aprimorado. Há um olhar para a acessibilidade de espaços educacionais para cadeirantes e pessoas com dificuldade de locomoção, porém falta maior atenção e foco a parte do acesso informacional para pessoas deficientes.

A educação inclusiva que é ofertada no ensino fundamental e médio para surdos deveria servir de base para o ensino superior, mas isso não ocorre na prática. A maioria dos surdos possui pouco ou quase nenhum conhecimento de língua portuguesa na modalidade escrita. Isso dificulta bastante o acesso ao conhecimento e a comunicação na comunidade acadêmica.

A extensão universitária configura-se como um vetor estratégico de diálogo entre a academia e a sociedade, crucial para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. No âmbito específico do acesso informacional de usuários surdos em bibliotecas universitárias, a extensão atua como uma ponte para transpor as demandas reais da comunidade em ações concretas, buscando superar os desafios significativos na inclusão, como a carência de materiais adaptados em Libras e a insuficiência de profissionais capacitados. Dada a constatação de que a ausência de políticas adequadas afeta a autonomia e o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência, a atuação extensionista é fundamental para garantir o direito à educação e à informação, assegurando o pleno acesso aos bens informacionais, educacionais e culturais, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão.

Adicionalmente, as atividades extensionistas proporcionam um espaço privilegiado para a aplicação de soluções focadas nos direitos humanos e na acessibilidade comunicacional, que tem como objetivo derrubar barreiras na comunicação interpessoal. A atuação prática da extensão pode possibilitar a formação continuada dos profissionais da biblioteca, pois a capacitação é necessária para que os atendentes possam lidar eficazmente com pessoas surdas. Contudo, é fundamental que esse treinamento vá além do conhecimento básico de Libras, que não garante uma comunicação eficaz, e inclua um conhecimento

didático-pedagógico a fim de entender como o usuário surdo constrói seu conhecimento. Essa abordagem é vital, visto que a acessibilidade informacional só ocorre plenamente na língua do usuário surdo, e a aprendizagem se dá por meio da interação social.

Ao envolver estudantes, docentes e técnicos em projetos que visam superar as barreiras enfrentadas pelos surdos no acesso à informação, a universidade caminha para papel social, induzindo a transformação estrutural dos serviços universitários. A adoção de práticas e políticas de acessibilidade, como o investimento em tecnologias assistivas e a ampliação de acervos, transforma os requisitos legais em compromissos institucionais internalizados. Ao proporcionar o atendimento na língua de sinais, confere-se ao usuário surdo um sentimento de inclusão e pertencimento na comunidade acadêmica, o que é essencial para combater as dificuldades que levam ao risco de desistência do curso. Assim, a extensão se consolida como um vetor essencial para a equidade, convertendo desafios persistentes em oportunidades de inovação social e de consolidação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

## Referências

ARAUJO, E. M.; et al.. Princípios básicos da língua brasileira de sinais - libras: uma experiência na biblioteca da eesc/usp. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 13, n. esp. CBBB, 2017. Disponível em <https://cip.brapci.inf.br/download/229069> Acesso em 02 jul. 2025.

BARBIER, F. História das Bibliotecas: De Alexandria às Bibliotecas Virtuais. São Paulo: Edusp, 2023

BATTLES, M. A conturbada história das bibliotecas. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

[2004]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 03 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 13 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02. Maio 2015.

CARON, M. S. Biblioteca universitária da Universidade Federal da Integração Latino Americana sob a perspectiva da comunidade acadêmica autista. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7133#preview-link0> Acesso em: 03 jun. 2024.

COSTA, J. D. Práticas informacionais de sujeitos surdos na biblioteca universitária. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/41129/1/DISSERTA%20c3%87%20Joice%20Dias%20Costa.pdf> Acesso em: 03 jun. 2024.

CUNHA, M. B. da. AMARAL, S. A. do. DANTAS, E. B. Manual de estudo de usuários da informação. São Paulo, Atlas, 2015.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUEBERT, M. C. C. Inclusão: uma realidade em discussão. Curitiba: Ibplex, 2010

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES DE BIBLIOTECAS. Acesso e oportunidade para todos: Como as bibliotecas contribuem para a agenda de 2030 das Nações Unidas. Repositório – FEBAB, 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/590>. Acesso em: 03 jun. 2024

LACERDA, C. B. F., Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Caderno Cedes, v. 19, n. 46, p.68-80, 1998

LEITE, S. História da Companhia de Jesus no Brasil. v.7 Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

LOURENÇO, k. R. C. Currículo surdo: libras na escola e desenvolvimento da cultura surda. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MEY, E. S. A. Bibliotheca Alexandrina. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.1, n.2, p.71-91, 2004.

MILANESI, L. Biblioteca. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

PALLA, G. B. Formação do Estado: aspectos históricos e ideológicos. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/82025/D%20-%20D%20-%20GLENDA%20BIOTTO%20PALLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 18 nov. 2024.

SACKS, O., Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

STROBEL, K. L. Surdos: vestígios culturais não registrados na história, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

## CAPÍTULO 15

## CENTRO DE MEMÓRIA DA QUÍMICA DA UFES

### Extensão e popularização da ciência

Glória Maria de Farias Viégas Aquije  
 Paulo Rogerio Garcez de Moura  
 Amanda Marsoli Azevedo Feu  
 Bruna Marine Damm  
 Nathália Luiza Passamani Wyatt

#### INTRODUÇÃO

“Os museus abrigam o que fomos e o que somos. E inspiram o que seremos” (Gil, jornal O Estado de São Paulo, 22/10/2004).

O termo *Museion* foi utilizado pela primeira vez durante o século II a.C., com a criação da Biblioteca de Alexandria, provavelmente por Ptolomeu I (366 a.C. - 283 a.C.) (CABRAL, 2010), para denominar um espaço destinado ao saber enciclopédico. Os objetos artísticos e as obras de arte eram recolhidas em templos, santuários e tumbas. O local era, sobretudo, um espaço para a discussão e o ensinamento do saber nos campos da religião, mitologia, astronomia, filosofia, medicina, zoologia, geografia e demais áreas do saber que se tinham à época, configurando-se, numa compilação entre as áreas do conhecimento (BAUER, 2014).

Surgem assim os museus, como espaços de encontro das musas, protetoras das artes. Segundo a mitologia grega, eram nove as musas filhas de Zeus (deus do poder) e Mnemosine (deusa da memória), vinculando os museus a “lugares de memória” por via materna e a lugares de poder por via paterna, sendo os museus a um só tempo: lugares de memória e de poder (CHAGAS, 2006).

Atualmente, os museus não são apenas acervo de memória, segundo Baubier (2011); também são espaços de comunicação, provocadores de práticas educativas e de divulgação científica, como ampliadores da cultura, do conhecimento humano e como agentes sociais de formação cultural do público.

Mesmo assim, somente, em 2017, se consolida a Política Nacional de Educação Museal (PNEM). O termo remete “ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interfaces com o campo dos museus” (RIBEIRO et al, 2022).

Do mesmo modo, tendo na popularização o ato de tornar popular, difundir algo entre o povo em sua concepção mais abrangente, os espaços museológicos como ambientes diversos de práticas, memórias, costumes e tradições tornam-se poderosos instrumentos de popularização da ciência.

Sánchez Mora (2003) defende que popularizar é recriar de alguma maneira o conhecimento científico, tornando acessível um conhecimento superespecializado. Já Huergo (2001) conceitua a popularização da ciência como uma ação cultural que, referenciada na dimensão reflexiva da comunicação e no diálogo entre diferentes, pauta suas ações respeitando a vida cotidiana e o universo simbólico do outro.

De fato, se assumirmos o popular na acepção que foi colocada anteriormente, popularizar é muito mais do que vulgarizar ou divulgar a ciência. É colocá-la no campo da participação popular, sob o crivo do diálogo com os movimentos sociais. É convertê-la ao serviço e às causas das majorias e minorias oprimidas numa ação cultural que, referenciada na dimensão reflexiva da comunicação e no diálogo entre diferentes, oriente suas ações respeitando a vida cotidiana e o universo simbólico do outro.

Para que a ciência seja transmitida e incorporada pela sociedade, a fim de se verificar a formação de uma cultura científica, é

necessário que as ações sociais, políticas e institucionais não sejam isoladas e que a divulgação das informações opere de forma que se promova uma verdadeira cultura da divulgação científica. Buscar a qualidade de vida com auxílio da ciência e de suas aplicações é, nesse sentido, orientá-las para o compromisso com o bem-estar social e com o bem-estar cultural das populações dos diferentes países que se desenham nas redondezas do planeta (Vogt, 2011 citado por Lordêlo; Porto, 2012).

Portanto, os espaços museológicos como ações extensionistas e de popularização da ciência, promovendo, principalmente, a conexão entre teoria e prática, o engajamento social e a curricularização da extensão, estão em conformidade com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), proposto na sede das Nações Unidas em Nova York em setembro de 2015.

Os espaços museológicos têm como missão divulgar e popularizar a ciência, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, um museu é prioritariamente extensão, uma vez que procura proporcionar uma experiência única, estimulante e acessível a todo público, transcendendo o ensino formal e aproximando-se da ciência do cotidiano. Busca inspirar uma compreensão mais ampla do micromundo que nos cerca, promovendo uma visão consciente e crítica da ciência e da sociedade.

Ao considerar-se os espaços museais não apenas como acervo de memória, mas prioritariamente como espaços de comunicação, provocadores de práticas educativas e de divulgação científica, como ampliadores da cultura, do conhecimento humano e agentes sociais de formação cultural do público, este trabalho apresenta o Centro de Memória da Química da Ufes como um potencial espaço de práticas extensionistas e conseqüentemente de divulgação e de popularização da ciência.

### **O CENTRO DE MEMÓRIA DA QUÍMICA**

A organização do Centro de Memória da Química/Ufes é vinculada ao MM&C - Museu de Microscopia e Ciências – Ifes/VV Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vila Velha. O MM&C é instituciona-

lizado pelo Ifes campus Vila Velha e cadastrado no Ibram (Código Identificador Ibram 9.13.78.2157)

Esta vinculação se dá não só porque ambos se encontram em sinergia de atividades na divulgação e na popularização da ciência, mas também porque o MM&C pode contribuir com seus espaços, equipamentos e materiais com a organização do Centro de Memória da Química.

O Centro foi criado oficialmente, em 13 de maio de 2025, durante a Semana Nacional de Museus, num evento de 04 dias realizado na Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo e que abordou o papel da mulher na química, destacando os trabalhos desenvolvidos por Marie Curie, física e química polonesa naturalizada francesa.

O evento (Figura 01) realizado nas dependências do NCQP/UFES - Núcleo de Competências em Química do Petróleo, esteve sob a coordenação do LAPEQ - Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química da Ufes.

A Figura 01 apresenta registros do evento de lançamento do Centro de Memória da Química, realizado nas instalações do Núcleo de Competências em Química do Petróleo (NCQP) da UFES. No painel A e B, observam-se visitantes interagindo com a exposição; em C, ocorre a palestra de abertura, que também marcou a apresentação oficial do Centro de Memória. Nos painéis D, E, F e G, destacam-se alguns dos objetos expostos: em D, uma réplica do modelo original da tabela periódica proposta por Dmitri Mendeleev em 1869; em E, um painel interativo com imagens que reconstituem o laboratório de Marie Curie; em F, uma réplica em tamanho real de um dos vestidos utilizados por Marie Curie em fotografias, cedida com autorização do Musée Curie, de Paris; e em G, exemplares dos souvenirs distribuídos gratuitamente aos participantes do evento.

O Centro de Memória não é apenas um arquivo de itens, mas também é formado por peças complementares que ajudam a contar a trajetória da química nas instituições de ensino e pesquisa, e se mantém por ações como:

- treinamento/formação: período de atividades envolvidas em reuniões e ciclo de seminários;
- desenvolvimento: realizado por atividades de levantamento e sistematização de dados. Seleção das principais metodologias a serem apresentadas;

- montagens de modelos didáticos que permitem uma melhor compreensão de um procedimento científico abordado;
- coleta de dados, por atividades de levantamento de ações da química, desenvolvidas com grupos externos, por meio de documentos eletrônicos disponibilizados aos departamentos que possuem uma intercomunicação com as áreas e subáreas relacionadas à química;
- montagem do acervo por peças e materiais históricos, ou produzidos pelo grupo, que representam a química e que poderão ser utilizadas no ensino.

FIGURA 1. EVENTO DE LANÇAMENTO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA QUÍMICA



Fonte: acervo do projeto.

A metodologia de número de acervo é a mesma proposta pelo Ibram, tornando assim o objeto do Centro de Memória da Química um bem cultural musealizado.

Para avaliar o impacto deste primeiro momento de exposição do Centro de Memória da Química foi preparado um questionário que permitiu uma visão, por parte da organização do evento, da experiência vivida pelo público durante os quatro dias de exposição.

O questionário foi organizado em dois momentos, o primeiro com dados cadastrais dos visitantes, como nível de escolaridade, formação profissional, cidade de origem e idade. O segundo momento por uma escala Likert, que permite mensurar e entender atitudes ou comportamentos dos visitantes em relação ao evento. A escala foi

formulada por frases que apresentam uma afirmação auto descritiva, permitindo avaliar a experiência vivida durante o evento, como a contribuição para a formação escolar ou profissional, a coerência na apresentação dos conteúdos e o despertar por novos conhecimentos. Os visitantes puderam colocar as suas respostas numa escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como de 1 a 5, onde 1- significa discordo totalmente; 2- discordo; 3- neutro; 4- concordo e 5- concordo totalmente.

A análise dos dados foi realizada por estatística descritiva e os gráficos foram elaborados para a representação dos resultados, ambos pelo *software* Flourish.

### OS IMPACTOS NA SOCIEDADE

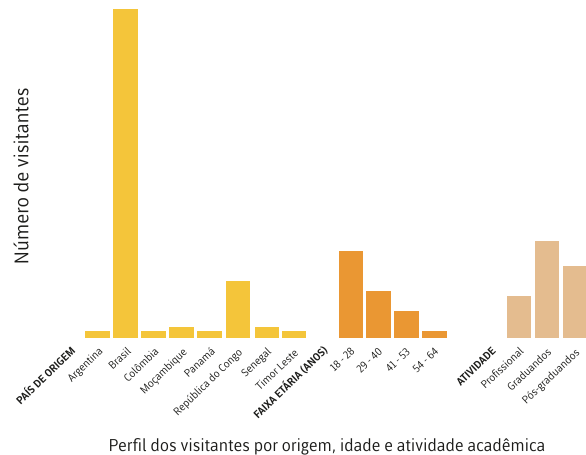
A sociedade vive em constantes transformações e conhecer a sua história faz parte dessas mudanças.

Pierre Nora (1984 a 1992 citado por Gonçalves, 2012), pensador e historiador francês, conhecido por seus trabalhos sobre identidade e memória, apresenta a importância do resgate da memória nas transformações da sociedade e destaca a proliferação de museus e a exploração de arquivos, como uma onda de recordação que se espalhou pelo mundo, que, em toda parte, liga firmemente a lealdade ao passado, o real ou imaginário, a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência, memória e identidade.

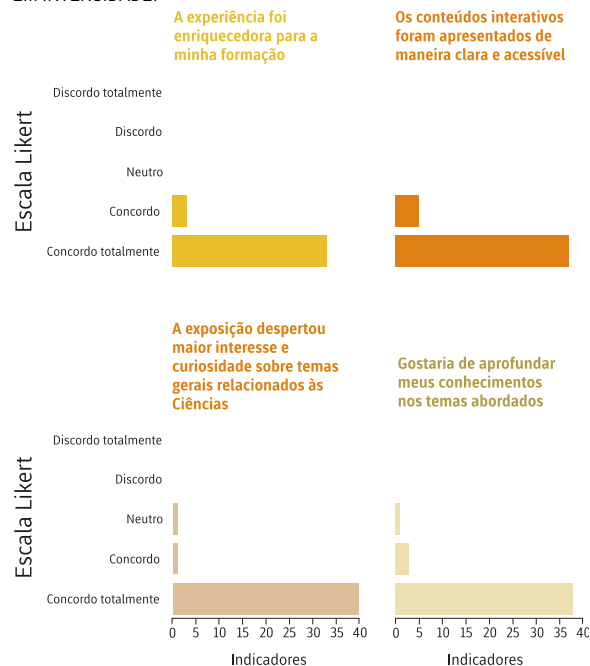
Mesmo tendo sido visitado por um público muito diverso, formado por jovens de 18 anos, pessoas de meia idade com 64 anos, profissionais e estudantes, brasileiros e estrangeiros recém-chegados à universidade (Gráfico 01), o evento de apresentação do Centro de Memória da Química, com peças, contando parte da história da química vivida por uma mulher, oportunizou este resgate ao passado, este senso de inclusão, de fazer parte, de poder recontar a história.

Estes dados mostraram que, em uma sociedade complexa como a brasileira, os espaços museológicos são espaços plurais, permitindo o encontro de uma comunidade diversa, com diferentes origens, experiências, perspectivas e identidades.

**GRÁFICO 1.** PERFIL DOS VISITANTES AO EVENTO DE APRESENTAÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA QUÍMICA, ORGANIZADO POR PAÍSES, FAIXA ETÁRIA E ATIVIDADE ACADÊMICA.



**GRÁFICO 2.** INDICADORES QUE REFLETEM A OPINIÃO DOS VISITANTES AO CENTRO DE MEMÓRIA DA QUÍMICA. A CADA DECLARAÇÃO É ACOMPANHADA DE UMA ESCALA DE LIKERT COM OPÇÕES DE RESPOSTA QUE VARIAM EM INTENSIDADE.



Fonte: Os autores.

Quando se avaliam os indicadores em relação à exposição do Centro de Memória da Química (Gráfico 02), observam-se que a exposição foi bem aceita pelo público, as diferenças culturais e até mesmo as limitações da língua não foram impedimentos para um bom aproveitamento do evento, demonstrando o êxito da exposição.

Isso permite a todos uma mesma linguagem de saberes. Neste contexto, talvez essa seja a grande conquista desses espaços, o poder da popularização, de chegar com leveza e sutileza às diversas camadas da sociedade.

Esses dados demonstram o papel plural do Centro de Memória da Química, e entram em conformidade com o discurso de Nascimento Junior, Diretor do Departamento de Museus e Centros Culturais do Iphan (2007), sobre a “responsabilidade dos espaços museológicos como lugares de direito e cidadania, de inclusão cultural, de resistência e de combate aos preconceitos de toda ordem, sejam eles religiosos, raciais, sexuais ou sociais”.

Assim, foi possível observar, nestes primeiros momentos do Centro de Memória da Química, que o espaço permitiu aos estudantes e ao público em geral a oportunidade de conhecer a Química sob uma ótica diferenciada do ensino formal, permitindo uma visão da ciência no cotidiano. Isso oportuniza um espaço plural para as discussões de temas relacionados à Química e às diversas áreas e subáreas do conhecimento que a permeiam, transformando-se num instrumento para a curricularização da extensão nos cursos de Química.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Memória da Química da UFES consolida-se como um exemplo paradigmático de como o museu pode operar como eixo articulador entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente no contexto da pós-graduação, mas com reflexos diretos na graduação. Ao integrar peças históricas, narrativas científicas e práticas educativas, o museu transcende a função tradicional de guarda de acervos para assumir um papel ativo na formação crítica de estudantes, na produção de conhecimento e na interlocução com a sociedade.

No âmbito do ensino, o Centro se apresenta como um ambiente de aprendizagem não formal capaz e complementar e enriquecer o currículo dos cursos de Química e áreas afins, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ao apresentar a ciência por meio de objetos simbólicos, como a réplica do vestido de Marie Curie ou o modelo original da tabela periódica, proporciona experiências sensoriais e emocionais que estimulam a curiosidade, a empatia e a reflexão histórica, elementos frequentemente ausentes nos ambientes acadêmicos tradicionais. Isso contribui diretamente, por exemplo, para a inserção curricular da extensão, ao vincular conteúdos disciplinares a experiências concretas de engajamento social e cultural.

No âmbito da pesquisa, o Centro se configura como um campo fértil de investigação interdisciplinar. Projetos de levantamento, sistematização e análise de memórias institucionais e científicas abrem caminho para estudos em história da ciência, educação em química, museologia e políticas públicas de divulgação científica. Estudantes de pós-graduação encontram, no museu, um espaço para aplicar metodologias qualitativas e quantitativas, desenvolver instrumentos de avaliação de impacto social e produzir conhecimento que dialoga diretamente com as demandas contemporâneas de democratização do saber.

Já na extensão, o museu realiza plenamente seu potencial como prática acadêmica comprometida com a transformação social. Isso pode ocorrer por meio da popularização da ciência com respeito à diversidade cultural e cognitiva do público. Assim, o Centro pode atuar como agente de inclusão, cidadania e justiça epistêmica.

Portanto, o Centro de Memória da Química demonstra que o museu universitário, quando pensado como prática extensionista, é capaz de integrar os três pilares da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão. Espaço onde se preserva a memória da ciência, mas também a reinterpreta, a democratiza e a projeta para o futuro, formando profissionais conscientes, cidadãos críticos e sociedades mais justas e informadas. Nesse sentido, constitui-se como um modelo replicável e inspirador para outras áreas do conhecimento e instituições de ensino superior comprometidas com a extensão como dimensão indissociável da formação acadêmica.

## Referências

BAUBIER, Arlete Sandra Mariano Alves. O Museu e a Diversidade Cultural na Amazônia: estudo do brinquedo indígena como objeto educativo em Museus de Manaus. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast), Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPGPMUS), Rio de Janeiro, 2011. 310p.

BAUER, Jonei Eger. A Construção de um Discurso Exponográfico: Museu Irmão Luiz Godofredo Gartner. UFSC: Florianópolis, SC, 2014. 117p.

CABRAL, Rosimere Mendes. Bibliotecas de Alexandria construções políticas da memória. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 73p.

CHAGAS, Mário de Souza. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006. 135p.

GIL, Gilberto. “Os museus do Brasil estão bem vivos: a importância dos baús abertos da nossa memória afetiva”. *Jornal “O Estado de São Paulo”*, São Paulo, Caderno 2, p.6, 22 out. 2004.

GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. *Historiæ, Rio Grande*, 3 (3): 27-46, 2012.

HUERGO, Jorge. La Popularización, mediación e negociación de significados. In: *Seminário Latinoamericano: Estratégias para la Formación de Popularizadores em Ciências e Tecnologia*, 2001, Cono Sur, La plata.

NASCIMENTO JUNIOR, José do. MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia, Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais n.3, 2007.

LORDÊLO, F. S.; PORTO, C. M. Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. *Rev. Ciênc. Ext.* v.8, n.1, p.26, 2012.

RIBEIRO, Brune; AZEVEDO, Érika; CASTRO, Fernanda; SILVA, Jonatan; JULIÃO, Letícia; SANTANA, Stephanie; PADULA, Wanda. A contribuição recente do MHN para a consolidação da Educação Museal no Brasil. In: CASTRO, Fernanda; SIQUEIRA, Juliana; CONSIGLIO, Thiago; PINHEIRO, Adson (Orgs.). Paulo Freire e a Educação Museal dos vínculos históricos às ações para o avançar. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2022. 70p.

SÁNSHEZ MORA, Ana Maria. A divulgação da ciência como literatura. Tradução: Silvia Perez Amato. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, UFRJ, 2003.

## CAPÍTULO 16

# CARTA-CONVITE INTERDISCIPLINAR

## Programa de pós-graduação em ciências de museu (por uma pós-graduação extensionista)

Ana Claudia Berwanger

### MUSEUS DO ESPÍRITO SANTO: QUANTO SABEMOS A RESPEITO?

Quais seriam os resultados de uma pesquisa pública que indagasse aos respondentes quantos museus existem no Espírito Santo e quais são os mais lembrados? É muito provável que o leitor esteja, neste exato momento, perscrutando sua memória, tentando, talvez em vão, compor uma resposta consistente.

Segundo o Cadastro Nacional de Museus, o Espírito Santo conta atualmente com 84 museus, sobre os quais constam dados básicos, tais como nome, CNPJ, endereço, data de fundação, descrição, tipologia museológica (história, antropologia, arte etc), informações básicas sobre acessibilidade, biblioteca, arquivo, reserva técnica, teatro/auditório, disponibilidade (ou não) de atendimento bilíngue, website, redes sociais, dentre outras informações resumidas.

Os dados que estavam disponíveis, em 2018, foram analisados pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e pela Secretaria de Estado da Cultura do ES (SecultES), num esforço para compreender melhor o panorama museal estadual (formado, naquele ano, por 74 museus), gerando o relatório “Museus do Espírito Santo em Números” (publicado em 2020). A publicação está dividida em duas partes – Panorama dos Museus e Visitação aos Museus –, apresentando conclusões sobre os setenta museus que tiveram suas informações verificadas por telefone ou e-mail pela equipe IBRAM/SecultES. Os dados considerados na análise foram extraídos do Cadastro Nacional de Museus e do Formulário de Visitação Anual (FVA), que é aplicado anualmente pelo IBRAM. Para compor o relatório, foram considerados os dados de visitação do ES entre os anos 2014 e 2017.

As conclusões que o documento apresenta são baseadas apenas nos dados disponíveis nos monitoramentos do IBRAM mencionados acima. Como se trata de informações cadastrais (registradas espontaneamente pelos próprios museus), não consta, em tal banco de dados, nenhum detalhamento substancial que permita conhecer a situação das instituições de uma maneira mais aprofundada. Isso exige que pesquisas adicionais sejam feitas junto aos museus, mediante ferramentas e estratégias apropriadas. De todo modo, os dados analisados pela parceria IBRAM/ SecultES permitem a visualização de alguns pontos importantes, e também preocupantes, conforme discutido a seguir.

- a. Segundo o relatório IBRAM/SecultES, 40% dos municípios do ES possuem museus, estando bem acima da média nacional, que é de 24%, e acima da média da região Sudeste, que é de 30%. O Espírito Santo só fica atrás do Rio de Janeiro, cuja taxa é de 67% de municípios com museus. Dentre os museus do ES, 84% estão em zonas urbanas e 77% estão nas regiões Central e Litoral Norte.
- b. 76% dos museus são de História, Ciências Exatas, da Terra, Biológicas e da Saúde, em contraste com o panorama nacional, no qual predominam museus de história, artes, arquitetura e linguística. A maioria dos museus do ES possui acervo.
- c. No que diz respeito à gestão, uma informação específica sugere que há graves fragilidades institucionais sendo enfrentadas pelos museus estaduais, e nos faz crer que os mesmos necessitam

de apoio técnico, gerencial e financeiro urgente: segundo o relatório IBRAM/SecultES (2020, 12), “apenas 7% museus declararam possuir Plano Museológico”

A gravidade desta informação é proporcional à importância do Plano Museológico para um museu. Conforme Cândido (2019, p. 110), o Plano Museológico é um documento “fundamental para fortalecer o museu em vários aspectos, tanto em sua imagem externa como nas metas e estratégias a serem conhecidas e compartilhadas por todos da equipe”. Além disso, trata-se de um documento obrigatório, segundo a Lei 11.904/2009 (Estatuto dos Museus).

A ausência do Plano Museológico equivale a um curso superior funcionando sem grade curricular, sem carga horária fixada e sem Projeto Pedagógico, com vagas, disciplinas, atividades e critérios de avaliação decididos a cada semestre, segundo acordos de ocasião entre seus professores. Além disso, o Plano Museológico é semelhante ao planejamento estratégico das empresas, servindo para orientar a identidade e as ações do museu em curto, médio e longo prazo, e a sua elaboração pressupõe a existência e a atuação de uma equipe profissional integrada, ainda que reduzida, e de uma liderança com acesso aos meios necessários para elaborá-lo.

Embora o relatório do IBRAM/SecultES não traga informações sobre o tamanho e a composição das equipes dos museus do ES, alguns dados sugerem que existem times efetivamente engajados no funcionamento dos mesmos, mas que provavelmente estão exercendo suas funções de maneira precária e intermitente, por falta de condições. Os números a seguir sugerem que há um esforço verdadeiro sendo empreendido por equipes dos museus espírito-santenses, digno de reconhecimento e carente de incentivos robustos.

- a. 84% dos museus capixabas oferecem visitas guiadas ao público, com agendamento prévio, e muitos oferecem ações educativas.
- b. 41 museus possuem arquivos e 31 deles permitem consultas públicas, ao passo que apenas 26 possuem bibliotecas, das quais 21 são abertas ao público.
- c. 59% dos museus contam com dispositivos para atender pessoas com deficiência.
- d. 27% dos museus contam com recursos para turistas estrangeiros

(guia/monitor/ mediador bilíngue), mas há um baixo desenvolvimento/uso de sinalização, material impresso ou audioguia.

- e. 24% das instituições têm informações atualizadas na plataforma MuseusBR.
- f. 36% dos museus têm website, e 24% têm redes sociais.
- g. Dos 70 museus capixabas, 17 preencheram o Formulário de Visitação Anual (FVA) de 2014, (ou seja, 24,3% do total de museus estaduais, equivalente à adesão nacional naquele ano). Nas edições de 2015, 2016 e 2017, 15 dos 70 museus preencheram o FVA.

Conforme já apontado anteriormente, tais informações sugerem que os museus funcionam em condições muito precárias, marcadas por equipes de tamanho insuficiente, com formação e condições de trabalho aquém do necessário, carecendo de políticas públicas diversificadas e de apoio institucional. Nossa hipótese é a de que, em vários museus do ES, as equipes e a gestão são quase que obrigadas, pelas circunstâncias precárias, a escolher ações prioritárias (cuja realização é considerada mais urgente a cada momento), em detrimento de ações que são deixadas de lado (por insuficiência de recursos ou de pessoal).

Por fim, no que diz respeito especificamente à UFES, seis instituições cadastradas no site do IBRAM estão sob alguma forma de tutela da universidade: o Planetário de Vitória (administrado em parceria com a Prefeitura de Vitória), o Museu de História Natural do Sul do Estado de ES - MUSES (em Jerônimo Monteiro), o Museu de Minerais e Rochas, a Galeria de Arte e Pesquisa, o Museu de Ciências da Vida, o Núcleo de Ciência e Galeria de Arte do Espaço Universitário (todos localizados no campus de Goiabeiras, em Vitória).

E conforme os dados disponíveis na plataforma projetos.ufes.br, em julho de 2025 (numa busca pela palavra-chave “museu”), a UFES conta com diversas iniciativas que são de caráter museológico: além dos museus já citados, há a Exposição Permanente de Solos de Referência do Sul do ES, o Museu de Anatomia - CEUNES, o Centro de Memória do Curso de Enfermagem, o MUSES Virtual (coleções, livros didáticos e prevenção à COVID-19), o Espaço Memória MUSES (Departamento de Medicina Veterinária) e o Museu Virtual de Microscopia e Patologia.

É muito provável que a universidade comporte muitas outras coleções com enorme potencial museológico, cujo mapeamento está

atualmente em curso pelo Grupo de trabalho “Diagnóstico e caracterização dos museus, acervos e coleções da Ufes voltados para ensino, pesquisa e extensão” (Portaria 08/2025 – ProEx).

Nas seções a seguir, apresentamos os fundamentos de uma proposta para o atendimento ágil aos museus do Estado, por parte de um Programa de Pós-Graduação em Ciências de Museu, de caráter ao mesmo tempo extensionista, acadêmico e profissional, alinhado com as transformações do campo museal e da própria universidade.

### **NOTAS SOBRE O CAMPO MUSEAL, SEU ALCANCE E PRÁTICAS COLABORATIVAS**

Na obra “Gestão de Museus: um Desafio Contemporâneo”, Cândido (2019, p. 110-111) afirma que o Estatuto dos Museus (Lei 11.904/2009) surgiu para estabelecer parâmetros mínimos para o funcionamento de tais instituições, a partir da percepção segundo a qual elas “são por vezes criadas com propósitos vagos – quando não apenas midiáticos –, sem maiores discussões sobre compromisso social, planejamento e, especialmente, manutenção”.

Qual seria a realidade dos atuais 84 museus do ES? Predominam os museus iniciados por razões arbitrárias? Ou predominam aqueles que, desde sua origem, são orientados por padrões museológicos de alto nível, atentos ao cumprimento do Estatuto dos Museus e também ao Código de Ética do Conselho Internacional de Museus (ICOM)?

Embora essa resposta seja ainda desconhecida, Cândido (2019) menciona que, em geral, existe um grande descompasso entre o campo disciplinar da Museologia e a realidade concreta das instituições museais brasileiras, havendo desconhecimento de leis e de documentos fundamentais por parte de muitos trabalhadores de museu, especialmente nos casos distantes das capitais.

Do ponto de vista do acesso à informação, podemos dizer que esta é, atualmente, uma condição pouco justificável, tendo em conta a ampla disseminação do acesso à internet e a profusão de materiais didáticos, cursos *online*, guias temáticos, webinários, palestras e eventos, oferecidos contínua e (muitas vezes) gratuitamente em diversos circuitos e redes museais nacionais e internacionais.

Eis alguns exemplos da rica e colaborativa organização institucional do campo dos museus, arquivos, patrimônio e memória: na Itália, os espaços empresariais e corporativos recebem atenção especial da *Associazione Italiana Archivi e Musei d'Impresa*, e também do *Archivio Nazionale del Cinema d'Impresa*. Já nos países ibero-americanos, há o Ibermuseum, programa de cooperação interinstitucional, voltado ao fortalecimento de mais de dez mil museus, por meio da valorização do patrimônio, da qualificação e do intercâmbio de profissionais, da produção, da circulação e da troca de conhecimentos e pela articulação de redes, visando à promoção de políticas públicas para o setor. É digno de nota ainda o Instituto Nacional de Antropologia e História (INAH) do México, que mantém o portal das Revistas INAH, uma plataforma de acesso aberto contendo as publicações periódicas do INAH, muitas das quais voltadas aos campos do patrimônio e da museologia, tais como os periódicos *Gaceta de Museos*, *Intervención - Revista Internacional de Conservación, Restauración y Museología*, *La voz INAH* e a importante publicação em quatro volumes intitulada *Estudios sobre públicos y museos*.

O caso de maior destaque, no entanto, é o Conselho Internacional de Museus (ICOM), uma entidade transnacional ligada à Unesco, fundada em 1946, que conta com mais de 40.000 associados, entre indivíduos e instituições, dedicados a discutir e compartilhar padrões de excelência para o funcionamento dos museus e combater desafios comuns. A quantidade de conteúdos gerados e compartilhados pelos grupos do ICOM é imensa, em ritmo incessante. Além de se subdividir em comitês nacionais, o ICOM se organiza globalmente em 34 comitês internacionais temáticos, parte dos quais se ocupa das questões de museus de temas específicos, enquanto a outra parte se ocupa de questões transversais, comuns a todos os museus.

No primeiro caso, os comitês são definidos por tipologia de acervo ou especificidade museal: Acervos e Museus Universitários, Museus de Cidades, Instrumentos Musicais, História Natural, Armas e História Militar, Ciências e Tecnologia, Egíptologia, Vestuário, Casas Históricas, Coleções de Vidro, Arqueologia e História, Artes Decorativas e Design, Belas Artes, Museus Literários e de Compositores, Valores e Bancos, Etnografia, Museus Regionais e de Direitos Humanos.

Já os temas transversais são tratados em comitês que se dedicam aos usos do Audiovisual, das Novas Tecnologias e Mídias Sociais, à Educação e Ação Cultural, à Documentação, ao Desenvolvimento de Coleções, à Resiliência a Desastres, à Arquitetura e Técnicas de Museus, ao Intercâmbio de Exposições, aos Dilemas Éticos, à Segurança, à Museologia, à Conservação, às Reservas Técnicas, ao Treinamento de Pessoal, à Administração, ao Marketing e Relações Públicas, à Museologia Social e ao Desenvolvimento Sustentável.

Além garantir as condições de conexão e de colaboração entre os profissionais e museus, em nível nacional e internacional, o ICOM organizou uma intensa consulta popular, visando construir uma nova definição de museu, aprovada em 2022, em substituição àquela que vigorava desde 2007. Ambas seguem transcritas abaixo:

**DEFINIÇÃO DE 2007:** O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite<sup>1</sup>.

**DEFINIÇÃO DE 2022:** Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos<sup>2</sup>.

As definições não são meros ornamentos intelectuais: elas orientam a existência dos museus, e no caso da definição de 2022, demonstra que, embora as funções basilares dos museus relativas ao patrimônio material e imaterial (adquirir, colecionar, pesquisar, conservar, interpretar,

1. <https://www.icom.org.br/nova-definicao-de-museu-2/>, consulta em 28/07/25

2. <https://www.icom.org.br/nova-definicao-de-museu-2/>, consulta em 28/07/25

comunicar) tenham se mantido estáveis, a missão e os valores de tais instituições vêm sendo alterados, num processo de grande vivacidade e dinamismo, renovando as abordagens da museologia tradicional (centrada nas coleções), com a inserção de agendas centradas na sociedade, tais como a inclusão, a diversidade, a sustentabilidade e a participação comunitária, conforme comenta o museólogo Bruno Brulon (2024, p. 29). no artigo “O jogo e as normas: usos e abusos da nova definição de museu”:

Na história do ICOM, este foi o primeiro exercício participativo que preconizou o debate democrático com a representação das diferentes regiões, reconhecendo percepções diversas sobre a prática museal e incentivando a negociação. Seguindo um método de consultas abertas a membros e não membros dessa organização, ao longo de 18 meses, ouvimos milhares de profissionais de mais de 80 países, promovendo trocas de conhecimento e experiências que permitiram chegar à definição atual: um texto que é o resultado de ampla negociação e concessões

O autor prossegue na reflexão, apontando que os museus não são instituições estáticas, mas movimentam-se o tempo todo, cada qual de acordo com sua vocação, acervo e limitações, mas sobretudo, de acordo com as pessoas que conduzem os processos museais:

museus sempre foram feitos de pessoas:(...) não são as coleções ou o patrimônio que definem o museu. No entanto, historicamente, as definições atribuídas ao vocábulo ‘museu’ tiveram como elementos centrais a noção de um ‘edifício’ ou de um ‘estabelecimento’ onde se guardam ‘coleções’ (...). Tal visão, cujo enfoque está na cultura material e na ideia do museu-templo, já se mostra superada do ponto de vista das práticas museais. (...) Mas a ideia de que são as pessoas quem fazem os museus e definem as suas práticas, apesar de óbvia e nada inovadora, implica em se assumir o fato de que definições são o resultado de negociações (...) (Brulon: 2024, p. 28-29).

### **ASPECTOS EM JOGO NA EXISTÊNCIA MUSEAL: POR UMA ABORDAGEM AMPLA, DA MICRO À MACROMUSEOLOGIA**

A mera existência dos museus, enquanto instituições dedicadas a guardar o patrimônio da humanidade em suas diversas manifestações, inspira uma série de pesquisas sobre seu funcionamento, métodos, significados e impactos. O escopo das pesquisas pode variar segundo as respostas que se almeja obter, bem como segundo a profundidade ou a amplitude do universo que se quer analisar. Os museus podem ser analisados comparativamente, ou um a um; podem ser investigados profundamente em relação a um único aspecto, ou ter suas diferentes dimensões correlacionadas sincronicamente; ou ainda ter diferentes momentos de sua história analisados diacronicamente, dentre tantas outras possibilidades. Tudo depende dos objetivos de cada pesquisa e das instâncias que demandam por respostas (o próprio museu, o poder público, a iniciativa privada, a indústria do entretenimento etc).

Tomando um museu como entidade isolada, pode-se dizer que o chamado “diagnóstico museológico” é a pesquisa mais importante a ser feita em toda e qualquer instituição, pois é dele que decorre o plano museológico (documento fundamental de todo e qualquer museu), conforme explica Neves (citada por Cândido: 2019, p. 202):

O diagnóstico [museológico] é a primeira etapa para se pensar ou repensar um museu. Ele constitui-se de levantamento e análise de dados de toda sorte: através de reuniões com a equipe do museu (caso seja para revitalização), visitas técnicas ao local ou instalações, pesquisa bibliográfica, pesquisas de público etc.

No entanto, ao contrário do que talvez imagine um visitante ocasional, o aspecto mais importante do museu (e portanto do diagnóstico museológico) não são as exposições, mas sim o seu acervo, “pois é ele que vai definir o perfil do museu em termos científicos e estruturais” (Neves citada por Cândido: 2019, p. 202). É da especificidade do acervo que decorrem todas as outras definições do museu, como público, edifício, equipe, aparato e métodos de conservação,

estratégias de exibição. No entanto, de acordo com Cândido (2019, p. 14), o diagnóstico museológico

não se confunde com outras formas de estudo ou avaliação da instituição que enfoquem uma parte de suas ações mais a fundo (...). O interesse [do diagnóstico museológico] é o museu como um todo (...) podendo ser aprofundado em diagnósticos específicos ou recorrer a eles para obter dados analisados por especialistas das áreas em questão.

Assim como ocorre em cursos de graduação e de pós-graduação, os museus devem ser alvo de avaliações e monitoramentos permanentes, mediante o estabelecimento calculado e compartilhado de aspectos, metodologias, indicadores e estratégias de coleta e registro de resultados. Na obra “Gestão de Museus: um Desafio Contemporâneo”, Manuelina Cândido (2019) oferece um elenco de aspectos a serem diagnosticados, seguidos de ricas discussões metodológicas altamente aplicáveis, envolvendo tanto as áreas finalísticas dos museus (conservação de acervo, documentação museológica, exposições e estudos de público) quanto as áreas de suporte (segurança, avaliação institucional).

A avaliação dos museus não se esgota, no entanto, segundo os termos dos manuais de museologia, pois tais instituições evoluem na mesma medida de quaisquer outras instituições complexas, necessitando de monitoramentos para além daqueles especificamente museológicos. Um exemplo disso é o necessário monitoramento da maturidade digital das organizações, que pode ser feito mediante o *The Going Digital Toolkit*, uma ferramenta disponibilizada pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), para ajudar países e instituições a monitorar seu desenvolvimento digital e elaborar políticas afins.

O “digital” (em todas as suas manifestações e dispositivos) é, em si mesmo, um problema que exige abordagens altamente profissionais, tanto na implementação de soluções, quanto na realização de pesquisas, conforme discutem, dentre tantos autores, Ponte e Fernandes, no artigo “Inteligência digital e públicos de museus” (Museu do Futebol: 2024, p. 59-65), Carvalho, Matos e Pizarro, no artigo “Competências para a transformação digital nos museus: o projecto Mu.Sa”

(Revista Midas, 2019) ou Oliveira, no artigo “O museu no Instagram: arte, exposição e a visibilidade de práticas museológicas” (Revista Museologia e Interdisciplinaridade, n. 9, 2020).

Saindo do campo museal, e ampliando a visão para o campo cultural, encontramos também diversas pesquisas (que acabam por incidir sobre museus, ainda que não exclusivamente), dentre quais podemos citar algumas bastante recentes, como os relatórios *Culture and Democracy: the evidence* (Hammonds, 2023) e *Culture and Heritage Capital: Monetising the Impact of Culture and Heritage on Health and Wellbeing* (Frontier Economics, 2024).

No primeiro, lemos que “existe uma correlação clara e positiva entre as taxas de participação dos cidadãos em atividades culturais e os indicadores de participação cívica, democracia e coesão social”; lemos também que, “além do reforço da democracia, as atividades culturais podem apoiar a realização de uma série de objetivos mais vastos de política social, nos domínios da saúde e dos cuidados sociais, da educação e da inclusão social” (Hammonds, 2023, p. 24). Já o relatório *Culture and Heritage Capital* apresenta a evidência de que as pessoas de gerações mais velhas, que frequentam exposições e/ou assistem espetáculos artísticos, apresentam taxas reduzidas de demência e de depressão. No Brasil, é notável a última versão da pesquisa *Cultura nas Capitais* (2024), realizada pela consultoria J. Leiva, com 19.500 pessoas em 27 capitais brasileiras, buscando compreender as ofertas culturais e seus públicos, englobando consumo de livros, jogos eletrônicos, cinema, locais históricos, shows musicais, festas populares, museus, bibliotecas, teatro, dança, feiras de livros, circo, saraus e concertos.

No Brasil, além das muitas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Museologia, destacamos a atuação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), que realiza investigações de grande envergadura, em parceria com universidades e outros organismos, compartilhando publicamente seus resultados e métodos, das quais apresentamos, a seguir, breves comentários três pesquisas que poderiam ser adaptadas e aplicadas ao contexto estadual:

- a. “Museus e a dimensão econômica: da cadeia produtiva à gestão sustentável” (2014) - pesquisa ligada à área de economia dos museus, a partir de informações do período de 2007-2013, em par-

ceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos. O estudo apresenta uma robusta discussão teórica e análise de dados sobre gastos e impactos sociais dos museus, origem e gestão de recursos, indicadores pertinentes (dentro do enquadramento da economia criativa), impactos econômicos ampliados, gestão de pessoas, cadeia produtiva, gestão de fatores ambientais e ligação dos museus com os setores da Indústria de Transformação, Educação, Arte, Cultura, Esportes e Lazer, Atividades Profissionais, Científicas, Técnicas e de Serviços, Comércio, Construção, Informação e Comunicação. Além das conclusões, o estudo traz

um modelo analítico, passível de reprodução por outros pesquisadores e aplicável aos diversos tipos de instituições museológicas, independentemente de seu arranjo institucional e características, como tamanho, localização, tempo de existência, acervo ou volume de captação de recursos (IBRAM: 2014, p. 17).

- b. “Avaliação do Impacto Socioeconômico de Museus no Brasil: um estudo exploratório” (2022) - pesquisa realizada, em 2018, com o Núcleo de Estudos em Economia Criativa e da Cultura da UFRGS. Parte da premissa de que os museus são mais do que lugares de guarda do patrimônio, sendo também

locais de memória, de construção de identidade, de trocas, espaço de educação, de turismo e de lazer (...), espaço de trabalho, de geração de emprego e renda, de incentivos culturais, lócus de processos que movimentam a dinâmica local por meio de sua cadeia produtiva (IBRAM / NECCULT/FCE/UFRGS, 2014, s/p.).

Dentre outros pontos, o estudo mensurou e discutiu a composição da força de trabalho dos museus, a sua participação no total de empregos, na massa salarial e na produtividade dos municípios e dos setores culturais locais; mensurou a relação entre os ingressos gratuitos e o orçamento municipal e, entre a receita total de cada museu e o orçamento municipal para a cultura.

Entre as conclusões, são discutidos os impactos dos cinco museus investigados no turismo, na infraestrutura e na economia locais, seu significado e desdobramentos em termos de educação e geração de conhecimento, engajamento local, diversidade e inclusão, bem-estar e capacidade de reflexão individual.

- c. “Encontros com o Futuro – Prospecções do Campo Museal Brasileiro no Início do Séc. XXI” (2014) - vigoroso cruzamento das percepções de 200 painelistas convidados a expor suas visões para o setor museal para os 10 anos subsequentes, com base na análise das circunstâncias de então. Os painelistas foram convidados entre pessoas com sólida formação, atuação e autoridade no setor museal. A pesquisa contou com a parceria do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e reuniu diferentes perspectivas e preocupações sobre os museus brasileiros sob a forma de 63 perguntas, que foram direcionadas aos entrevistados. Os resultados obtidos apresentam prognósticos, tendências e potencialidades sobre temas tais como o papel do Estado nas políticas culturais, políticas municipais e estaduais para museus, investimento, crescimento, sustentabilidade e geração de receitas em museus, impacto socioeconômico, economia criativa, cadeia produtiva, uso de TICs, ações de *marketing*, perfil empreendedor, atuação empresarial e participação comunitária em museus, acessibilidade e inclusão, o entorno dos museus, aquisição de acervos, processos educativos, modelos institucionais, gestão e monitoramento, trabalho voluntário e estágios em museus, segurança, arquitetura de museus, legislação.

### **UMA EXPOSIÇÃO NÃO FAZ MUSEU: CARTA-CONVITE INTERDISCIPLINAR, POR UMA PÓS-GRADUAÇÃO EXTENSIONISTA, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DEDICADA AOS MUSEUS DO ESPÍRITO SANTO E DO BRASIL**

A breve discussão apresentada talvez tenha demonstrado ao leitor que há muito a ser investigado nos museus do Espírito Santo, o que demanda a mobilização de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Tendo em vista a exiguidade de dados do relatório

“Museus do Espírito Santo em Números”, discutidos na primeira seção deste capítulo, nos parece urgente a realização de um amplo diagnóstico museológico, incidindo sobre todos os museus do ES (dos quais 55 são públicos e 29 privados), e que possibilite o reconhecimento da sua realidade atual em termos mais aprofundados. Em nossa visão, tal pesquisa deve reunir informações sobre os seguintes pontos:

- Histórico, aspirações e perspectivas: origens, trajetória, funcionamento diário, projetos em andamento, dificuldades enfrentadas, aspirações de futuro, expectativas quanto ao poder público.
- Pessoas: tamanho da equipe, faixas etárias, formação, tipo de vínculo, remuneração, responsabilidades e atribuições, treinamento, dificuldades enfrentadas, aspirações, voluntariado e estágios.
- Acervo, biblioteca e arquivos: tipo e tamanho do acervo, condições de guarda e conservação, inventário e documentação, seguro, laudos e documentos de controle, política de aquisição e descarte, acesso de pesquisadores, acervo fotográfico, extroversão *online*.
- Edificação: adequação ao acervo, ao público e à legislação vigente, segurança e acessibilidade, plano de evacuação, prevenção e combate a incêndios, condições de fruição, descanso e sociabilidade, estacionamento, cafeteria.
- Exposições e público: área, periodicidade, estratégias expositivas, manutenção, contagem e estudos de público, estratégias de acessibilidade e inclusão, curadoria e pesquisa, financiamento, serviço educativo, parcerias, itinerância.
- Maturidade digital e presença nas redes sociais: redes sociais e *site* (qualidade, grau e frequência de atualização), equipe responsável e formação, assessoria de imprensa, uso de aplicativos digitais na gestão.
- Documentação institucional e gestão: personalidade jurídica, modelo de gestão, parcerias institucionais, receitas e despesas, plano e programas museológicos, planejamento estratégico, monitoramento e avaliação, conhecimento do Estatuto dos Museus, vínculo com o ICOM e com a agenda 2030.
- Entorno urbano: rede hoteleira, restaurantes, outros equipamentos culturais, acesso a transporte coletivo e malha viária e demais informações relevantes.

As descobertas de uma pesquisa com semelhante escopo têm o potencial de lastrear políticas públicas diversas para o setor, além de desencadear uma profunda transformação no panorama museal espírito-santense, ao inspirar as unidades museais para que se aprimorem continuamente e para que estabeleçam parcerias horizontais em rede.

No entanto, este esforço de produção de dados e de conclusões não é uma contribuição acadêmica suficiente para o contexto dos museus regionais, pois as descobertas de pesquisa tendem a desencadear mudanças robustas impossíveis de implementação com incentivos meramente financeiros (via editais de fomento e afins), exigindo a atuação de uma série de profissionais que sejam realmente aptos a atuarem nos museus em transformação. A grande questão é se tais profissionais estão disponíveis atualmente no Estado. Considerando que o Espírito Santo não conta com nenhum curso de Museologia, as IES locais devem indagar-se se não é chegado o momento de enfrentar tal ausência. É justamente este o ponto central desta carta-convite interdisciplinar.

A formação de profissionais de museus é um problema de grande complexidade, cujo enfrentamento não se esgota com a implantação de cursos de graduação em Museologia. Uma importante discussão a respeito consta do documento intitulado “Referencial Europeu das Profissões Museais” (2008), publicado no site do ICOM Portugal. Trata-se do documento conclusivo de um grupo de trabalho composto, então, por integrantes dos comitês nacionais da Itália, França e Suíça, estabelecido para “contribuir para o reconhecimento nacional e internacional das profissões museais e para a mobilidade profissional” (ICTOP-ICOM, 2008, p. 5).

O documento apresenta uma revisão detalhada de publicações europeias precedentes, que se dedicaram a descrever as profissões museais: *Les professions du musée* (ICOM Suíça, 1994), *Musées et expositions. Métiers et formations* (Caillet e Van-Praët: 2001), *Carta nazionale delle professioni museali* (Galardini: 2006) e, por fim, o Código Deontológico do ICOM para os Museus (2006).

Na revisão em questão foram analisadas as listagens de profissões museais constantes em cada publicação, bem como foram revisitos os princípios norteadores do trabalho museal, de modo a compor uma lista de ocupações museais renovada, com validade internacional (ainda que porosa às especificidades regionais e nacionais), e em

sintonia com paradigmas museais contemporâneos (a paridade entre coleção e público, o necessário aprimoramento na gestão, no *marketing* e nas finanças, o equilíbrio entre o conhecimento museológico e as expertises profissionais específicas, dentre outros pontos).

O documento levanta ainda problemas importantes, tais como as fragilidades e decepções com o trabalho voluntário em museus, a baixa remuneração dos trabalhadores, a necessária aptidão para o trabalho em equipe. Determina, ainda, as linhas gerais para a formação dos profissionais de museu em sintonia com o tempo presente: diplomas universitários e formação científica sólida (com destaque para os cargos de direção); experiência prática nas áreas diversas; conhecimento de língua estrangeira e, sobretudo, conhecimentos sólidos de museologia compartilhados entre profissionais de formações diversas (ICTOP-ICOM, 2008, p. 14).

O “Referencial Europeu das Profissões Museais” apresenta, por fim, três grandes áreas de concentração, que orientaram a reorganização das ocupações e das atividades profissionais em museus:

- I. Área de concentração em Coleções e investigação: inclui as competências profissionais do Conservador/a; Responsável pelo inventário; Gestor de Peças; Restaurador/a; Assistente das Coleções; Responsável pelo centro de documentação; Comissário/a de exposições; Designer de exposições;
- II. Área de concentração em Públicos: inclui as competências profissionais do Responsável pela mediação e serviço educativo; Mediador/a; Responsável pelo serviço de acolhimento e vigilância; Técnico de acolhimento e vigilância; Responsável pela biblioteca/mediateca; Responsável pelo sítio *web*;
- III. Área de concentração em Administração, organização e logística: inclui as competências profissionais do Gestor/a; Responsável pela logística e segurança; Responsável pelos sistemas informáticos; Responsável pelo marketing, divulgação e captação de fundos; Responsável pela assessoria de imprensa.

Quais seriam os modelos institucionais mais adequados para desencadear, no Espírito Santo, a educação de profissionais de museus com eficácia e agilidade? Trata-se de uma discussão a ser travada com a participação de diversos agentes internos, do próprio Estado, de

outras IES, do ICOM, do IBRAM, e mesmo de museus e universidades em outros Estados brasileiros ou países.

Trata-se também de um interessantíssimo problema, para o qual já existem diversos modelos, vigentes no Brasil e no exterior, que precisam ser revisados atentamente, em busca dos melhores referenciais (cursos de Museologia em nível tecnólogo e de graduação, pós-graduações *stricto* e *lato sensu*, MBAs, cursos de extensão, residências, dentre outras formações).

Muitos desses modelos encontram-se descritos e discutidos em teses, projetos pedagógicos e outros documentos, em língua portuguesa ou não, dos quais selecionamos um único texto, que apresenta uma problematização que nos parece inspiradora: trata-se do artigo *Il ruolo dell'università nel rinnovamento del museo* (Benedictis e Coppellotti, 2000, p. 4-5), o qual defende e descreve o estabelecimento de uma parceria robusta entre a universidade e os museus regionais italianos.

Embora tal texto não se refira à realidade brasileira, seus termos descrevem soluções com enorme potencial de sucesso no ES ou no Brasil. Nele, os autores apontam que as múltiplas tipologias de museu não encontravam, na Itália de então, uma correspondência apropriada no ensino universitário:

as chamadas ciências de museu se limitam aos cursos de Museologia (...) dentro da faculdade de letras e bens culturais, ou Expografia, dentro da faculdade de arquitetura. Frequentemente, as duas disciplinas (...) não contam com nenhum alinhamento em termos de programa, didática ou interesses (Benedictis e Coppellotti: 2000, p. 4, tradução nossa).

Os autores prosseguem dizendo que, quando eventualmente os egressos das duas modalidades didáticas (Museologia e da Expografia) produzem bons resultados em museus, é muito mais em razão do empenho pessoal dos envolvidos, do que por um alinhamento conceitual e epistemológico robusto entre as áreas. Após tecer suas críticas, os autores apresentam a concepção de um percurso formativo interdisciplinar (que entendemos ser perfeitamente adequado ao caso estadual) nos seguintes termos:

Para corrigir as deficiências institucionais e programáticas deve-se tentar construir (...) uma convergência de noções, teorias e práticas que permitam administrar realidades museais diversas e complexas, possibilitando um amplo diálogo sobre seus objetivos comuns. Deve-se, assim, fazer confluir as diversas competências e aportes didáticos da universidade, mas também da administração nacional do patrimônio, dos museus regionais e privados, em um curso de base destinado a superar a condição fragmentária da formação e do recrutamento dos operadores museais: uma Escola de Especialização em Ciências dos Museus, com duração de dois anos, com matérias e conhecimentos fundamentais (...): por exemplo, no primeiro ano, um ensino teórico, abrangendo História das Coleções, Museologia Científica, Museografia e Projeto Museal, Legislação Artística e Preservação dos Bens Culturais. No segundo ano, um ensino operacional, abrangendo Museotécnica, Comunicação Museal, Sistemas de Exposição, Didática e Promoção, Informática. A uniformidade de tal formação (...) deveria garantir a todos os operadores museais (...) uma identidade comum e reconhecível (...), assegurando e reproduzindo um padrão profissional confiável, adicionando uma competência museal às competências que os estudantes já trazem de suas formações de base". (Benedictis e Coppellotti: 2000, p. 5, tradução nossa)

A implantação de um projeto de tal envergadura nos parece urgente e plenamente possível, já que o Espírito Santo é um Estado de dimensões territoriais reduzidas, dotado de encantos naturais, gastronômicos e culturais em profusão (portanto, encantos turísticos) e com muitos pequenos museus, provavelmente à espera de um grande incentivo institucional, de caráter político, financeiro, científico e gerencial. Além disso, é digna de nota a competência estratégica recém adquirida, pelas instituições e também pelas pessoas, de trabalhar em parceria ainda que geograficamente distantes, sendo este um legado positivo do período pandêmico, que pode ser convertido em ingrediente

de sucesso de um Programa de Pós-graduação em Ciências de Museu, com a colaboração de especialistas nacionais e internacionais, lecionando remotamente, ao menos numa parte da formação.

As inspirações são muitas: além da abertura de um novo campo profissional para os jovens egressos de muitas graduações, e além da melhoria exponencial dos panoramas cultural, escolar e turístico do Espírito Santo, ousamos dizer que a implementação da educação museal é capaz de inserir o Estado num patamar alinhado com a ideia de "cultura científico-tecnológica", noção apresentada no artigo *What is scientific and technological culture and how is it measured?* (Godin; Gingras: 2000).

Em tal artigo, os autores defendem que a formação de uma cultura científico-tecnológica está ligada à capacidade da sociedade não somente de "produzir" conhecimento científico e inovação tecnológica, mas também "disseminar publicamente" seus efeitos, possibilitando a apropriação de tais conhecimentos no cotidiano, no trabalho ou em debates públicos, por parte de toda a população, e não somente da parcela que produz ou trabalha com C&T. De acordo com Godin e Gingras (2000), a cultura científico-tecnológica se manifesta não somente no e pelo conhecimento individual sobre "fatos científicos", e nem na e pela produção de conhecimento científico, mas sim nas e pelas "condições de apropriação" de C&T pela população, viabilizadas por instituições como escolas ou museus.

Entendemos que as mesmas reflexões se aplicam aos campos da arte, da história e de todas as temáticas museais atuais e futuras.

Tal amadurecimento societário, associado aos benefícios individuais e coletivos do contato com a cultura (apresentados brevemente na seção 3 deste capítulo) pode fazer com que o Espírito Santo desenvolva, em pouco tempo, uma presença museal inovadora e cativante, por meio do alinhamento estratégico de força de vontade e de recursos humanos e institucionais, que ora encontram-se dispersos, e cuja reunião defendemos neste capítulo, sob a forma de um Programa de Pós-graduação em Ciências de Museu (de caráter extensionista, profissional e acadêmico a um só tempo), voltado aos egressos das diversas áreas do conhecimento, bem como ao time de trabalhadores museais já atuante, independentemente de suas formações pregressas.

Além dos museus regionais, a existência de um programa de tal natureza tem o potencial de beneficiar a própria Universidade Federal do Espírito Santo, pois a mesma não conta, ainda, com um sistema organizado de coleções museológicas, abrigando apenas alguns museus isolados, cujas qualidades museais são muito heterogêneas, e para os quais a instituição vem dedicando uma atenção seletiva, parcial e segregadora, até o presente momento.

Um Programa de Pós-graduação em Ciências de Museu, de caráter extensionista, profissional e acadêmico, e que seja voltado ao território como um todo (incluindo a universidade) pode desencadear, ainda, o surgimento de novos museus, como por exemplo, um museu industrial, ligado à Federação das Indústrias, ou um museu do café, ligado a uma das vocações agrícolas estaduais mais importantes, ou ainda uma série de projetos de memória institucional, com a implantação de espaços expositivos em empresas, hospitais e outras organizações-chave do Estado, dentre tantas outras possibilidades.

Trata-se, por fim, de um projeto que pode gerar suas próprias receitas e ser autossustentável, pois tem potencial para agregar interesses de inúmeros atores institucionais do Estado, públicos e privados, do setor cultural, do setor produtivo, das instituições científicas, dentre tantas outras. Um projeto de tal envergadura pode ser uma ocasião perfeita para a formação de um Fundo Patrimonial dedicado a sustentar o Programa de Pós-graduação em Ciências de Museu, garantindo a concessão de bolsas aos professores e estudantes, a implantação de infraestrutura de ensino, pesquisa e atendimento aos museus, o financiamento de viagens de estudos e pesquisas de campo (pois não é possível projetar museus sem o conhecimento prévio de museus de referência), e o financiamento dos projetos desenvolvidos pelos estudantes ligados ao programa, a serem implantados nos diversos museus beneficiários da ideia.

## Referências

BENEDICTIS, Cristina e COPPELLOTTI, Alessandro. Il ruolo dell'università nel rinnovamento del museo. In: ICOM ITALIA, Nuova Museologia n. 03, novembre, 2000. Milano. (p. 4-5)

BRULON, Bruno. O jogo e as normas: usos e abusos da nova definição de museu In: MUSEU DO FUTEBOL: Revista Arquibancada. São Paulo: 2024, 26-38.

CÂNDIDO, Manuelina Maria D. Gestão de museus: um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento. Porto Alegre: Padula, 2019.

FRONTIER ECONOMICS. Culture and Heritage Capital: Monetising the Impact of Culture and Heritage on Health and Wellbeing. London: Department for Culture, Media and Sport, (2024)

GODIN, Benoit, GINGRAS, Yves. What is scientific and technological culture and how is it measured? A multidimensional model. In Public Understanding of Science n. 9, 2000. p. 43-58.

HAMMONDS, William. Culture and Democracy: the evidence How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion Lessons from international research. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Museus do Espírito Santo em Números / Instituto Brasileiro de Museus – Brasília, DF: IBRAM, 2020.

## SOBRE OS AUTORES

### **Amanda Marsoli Azevedo Feu**

Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (2021) e mestrado em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (2025), atuando na linha de Ensino de Química aplicado à Inorgânica. Doutoranda em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo.

### **Ana Claudia Berwanger**

Professora Associada I do Departamento de Design da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo sido coordenadora do curso homônimo por 10 anos não consecutivos. Sua trajetória acadêmica inclui ensino técnico de nível médio em Desenho Industrial (CEFET-PR, 1991), graduação em Desenho Industrial (UFPR, 1997), mestrado em Comunicação e Semiótica PUC-SP (2004), doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP (2013) e MBA em Gestão de Museus e Inovação (Unimais/ABGC/Expomus, 2026). Desde a pandemia, vem se dedicando à Museologia e ao estudo empírico de museus, particularmente no que se refere às conexões com sua área acadêmica de origem (Design).

### **Ana Paula Passos de Paiva**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (PPGBiq/Ufes). Graduada em Nutrição pelo Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Estudante de pós-graduação no PPGBiq durante o ciclo de 2024 do Laboratório de Cientistas.

### **Anderson Lopes Peçanha**

Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003), graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira (2007), mestrado em Produção Vegetal (Solos e Nutrição de Plantas) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2007) e doutorado em Produção Vegetal (Fisiologia Vegetal) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2010). Pós-doutorado em Produção Vegetal pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor associado III da Universidade Federal do Espírito Santo e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da UFES Campus Alegre. Tem experiência nas áreas de Ciências Biológicas e Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, Estágio em Ciências Biológicas e Educação Ambiental atuando principalmente nos seguintes temas: Instrumentação para o Ensino de Ciências da Natureza e Biologia, Educação Ambiental e Ensino de ciências naturais em espaços não formais.

### **Andréa Monteiro Dalton**

Professora adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) desde 2017, Mestre em Serviço Social (PUC-Rio), Doutora em Serviço Social (UFRJ) e Pós-doutora pela UFF. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em formação e trabalho profissional, educação, universidade e educação popular. Coordena o Lótus Grupo de Estudos dos Fundamentos da Política Social e do Serviço Social e é tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Serviço Social.

### **Andressa Mafezoni Caetano**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2009). É professora do Centro de Educação (CE) desde 2010. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFES. É Professora Associada IV do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE). Sua trajetória acadêmica inclui graduação em Pedagogia (UFES, 1998) e mestrado em Educação (UFES, 2002) com atuação no campo da formação de professores, práticas pedagógicas, Educação Especial e Educação Inclusiva.

### **Andréia Teixeira Ramos**

Atuou como professora substituta do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2023-2025). Atuou como Professora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Tupinikim e Guarani (Prolind) da Ufes. Pós-doutora em Educação (2020-2021) pelo Proped da UERJ. Doutora em Educação (2015-2018) pelo PPGE da Universidade de Sorocaba (UNISO/PPGE/CAPES) e Mestra em Educação (2011-2013) pelo PPGE da Ufes (PPGE/CAPES). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens autopoiéticas (CNPq) e do Projeto de ensino e extensão Narradores da Maré do CE da Ufes. Realizou pesquisas nas áreas de Educação Ambiental, educação infantil, infâncias, perspectivas ecologistas de educação, ecologias cotidianas, ecologias insubmissas, educação das relações étnico-raciais, diversidade, questões de gênero, mulheres negras e indígenas, práticas pedagógicas, artefatos culturais, artefatos tecnoculturais, cinema negro e educação, literatura negro-brasileira e indígena, escrituras, pesquisas narrativas, estudos com os cotidianos, pedagogia de Paulo Freire, todas relacionadas com os cotidianos escolares e outras redes educativas.

### **Andreza Ignacio da Silva**

Graduada em Educação Física (Licenciatura) pelo Centro Universitário São Camilo-ES, participante do grupo de estudos sociologia das Práticas Corporais no laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef) na Universidade Federal do Espírito Santo; foi integrante do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física /São Camilo-ES.

### **Aline Lucas Barroso Viana**

Doutoranda em Educação pela Uniube. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caratinga (MG) e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Sua trajetória acadêmica inclui Licenciatura em Pedagogia pela FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARATINGA, FAFIC (1998) e Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica pela Uniube (2024). É membra da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE).

### **Bruna Marine Damm**

Graduada em Petróleo de Gás pela Faculdades Integradas Espírito-Santense (FAESA) e Licenciada em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Mestre e Doutoranda em Química com ênfase em Ensino de Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Ensino de Química com as temáticas: Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP); Atividade Experimental Problematizada (AEP); Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), Teoria da Inteligência Plena, Metacognição; Aplicações didáticas baseadas no contexto do aluno utilizando experimentação e problematização. Também atua na área de eletroanalítica, principalmente em análises de capacidade antioxidante de bebidas, alimentos e plantas; e na determinação de metais em alimentos.

### **Cíntia Moreira da Costa**

Doutora em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coursou o mestrado e a graduação em História na mesma instituição. Tem experiência na área de História do Brasil com ênfase em Primeira República, bem como em História Religiosa.

### **Cleocir José Dalmaschio**

Natural de Santa Teresa, Espírito Santo (1983). Concluiu sua graduação em Química (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2006. Obteve o título de Mestre em Química em 2008 e o de Doutor em Ciências em 2012, ambos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Iniciou sua carreira acadêmica como professor voluntário na UFSCar em 2013. Posteriormente, ingressou como docente permanente no Campus São Mateus da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde atuou de 2014 a 2018. Desde então, faz parte do corpo docente do Campus Goiabeiras da Ufes, onde contribui nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo da sua trajetória, exerceu funções administrativas, incluindo a de subchefe do Departamento de Ciências Naturais (CEUNES/Ufes) de 2014 a 2016, coordenador adjunto do Programa de Pós-Graduação em Química (PPG Química) do Centro de Ciências Exatas (CCE/Ufes) de 2019 a 2021, e coordenador do mesmo programa de 2021 a 2024. Suas atividades científicas concentram-se no desenvolvimento de pesquisas com nanomateriais e polímeros, com especial interesse em suas aplicações potenciais na indústria de petróleo. Suas investigações buscam alinhar-se às demandas tecnológicas e ambientais desse setor estratégico. Bolsista de produtividade - Bolsa Pesquisador Capixaba.

### **Cristiany Torezani Lima**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, especialista em Gestão Escolar Integradora, com ênfase em Supervisão e Administração Escolar, pela Universidade Castelo Branco - UCB- RJ/ IADE e graduada em Normal Superior - Educação Infantil pelo Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC. Atua como professora estatutária nas prefeituras de Cariacica e Vitória. Membro do CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior.

### **Ednilson Silva Felipe**

Professor do Departamento de Economia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Coordenador do CEPED-ES - Centro de Estudos e Pesquisas do Desenvolvimento Capixaba. Coordenador do Observatório do Desenvolvimento Capixaba - ODC. Doutor em Economia pelo Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Teoria Econômica (2006) e graduado em Ciências Econômicas (2003) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Controladoria e Finanças Empresariais, pela Universidade Federal de Lavras - MG (2007). Professor do Programa de Pós-Graduação em Economia/UFES e do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Desenvolvimento Sustentável/UFES.

### **Emerson Campos Gonçalves**

Professor Titular de Letras e Linguística na Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (PósCom/Ufes). Pós-Doutor em Letras (PPGL/Ufes) e Doutor em Educação (PPGE/Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa Crítica em Cultura, Tecnologia e Educação (LPC CulTE/Fames). Vice-coordenador do Laboratório de Cientistas.

### **Fábio Guss Strelhow**

Graduado em Pedagogia - Licenciatura Plena pelo Instituto Doctum (2014) e Pós-Graduado em Educação Especial e Inclusiva. Professor da Educação Básica - Secretarias Municipais de Educação da Serra e de Cariacica, ambas no ES. Membro do Grupo NUPEEES pela Universidade Federal do Sul da Bahia e do TUPIABÁ: Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Escolar Indígena (CNPq-UFES). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, nas Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial e Inclusiva. Discente do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do PPGEEB - UFES no Campus São Mateus/ES.

### **Felipe Guimarães Furtado**

Professor do magistério superior na UFES/CCHN/DLL. Graduação em Letras-Inglês pela UFES (2006); mestrado em Gestão Pública pela UFES (2016); e doutorado em Linguística pela UFES (2020) + Humanidades Línguas (DHH) pela UPO/Espanha (2020). Foi bolsista CNPq - Pós-Doutorado Junior (PDJ) na UEL. Experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, lidando com os temas: multilinguismo, internacionalização, políticas linguísticas e estudos interculturais. Membro de grupo de pesquisa (CNPq) sobre idiomas e internacionalização. Participou do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-Capes), entre Novembro/2018 e Abril/2019, com atividades na Universidad Pablo de Olavide (UPO/Espanha). As publicações de 2019 mencionadas neste currículo tiveram apoio do PDSE. Tese selecionada para o Premio Extraordinario de Doctorado - UPO/Espanha.

### **Fernanda Sobrinho Quiquita de Oliveira**

Atualmente é servidora da Universidade Federal do Espírito Santo, com lotação na Pró-Reitoria de Extensão onde já atuou como assessora de gestão, diretora da Divisão de Suporte a projetos e chefe da Divisão de Apoio as Câmaras de extensão. É licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-Graduada em Gestão Pública pela Faculdade Afonso Cláudio e mestre em gestão pública pela Universidade Federal do Espírito Santo.

### **Gabriel Sampaio Ribeiro**

Estudante de graduação do curso de Terapia Ocupacional na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista de IC do Laboratório de Cientistas em 2024.

### **Gercina Santana Novais**

Doutora em Educação pela USP (2005). Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Uniube. Sua trajetória acadêmica inclui Licenciatura em Ciências Biológicas pela FFCLI Ituiutaba (1976), Licenciatura em Psicologia pela UFU (1982) e Mestrado em Educação pela USP (1996). Foi Secretária Municipal de Educação do município de Uberlândia (MG) (2013-2016). É coordenadora da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE).

### **Glória Maria de Farias Viégas Aquije**

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Biotecnologia pela Universidade Federal do Espírito Santo/ Rede Nordeste de Biotecnologia. Atualmente é Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo; É coordenadora e responsável pela criação em 2011 do Programa de Extensão GEM (Grupo de Estudos em Microscopia), e em 2023 do MM&C (Museu de Microscopia e Ciências) instalado no Ifes/VV.

## Hélder Eterno da Silveira

Graduado em Química (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialista em Educação para a Ciência, mestre em Educação Brasileira e doutor em Educação pela UNICAMP, com estágio de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Realizou aperfeiçoamento docente na Stanford University (EUA) e participou da Escola de Formação de Professores do CERN (Suíça). É Professor Titular da UFU, com atuação nos Programas de Pós-Graduação em Química (Educação em Química) e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Foi coordenador de programas institucionais de formação docente, como PIBID e PRODOCÊNCIA, e integrou instâncias acadêmicas ligadas às licenciaturas. Atuou no Ministério da Educação como avaliador e coordenador do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e exerceu, entre 2011 e 2015, o cargo de Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério na CAPES, coordenando políticas nacionais de formação docente e extensão universitária, além de parcerias internacionais com países africanos de língua portuguesa. Foi Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFU (2017-2024), presidiu o FORPROEX e coordenou o COEX/ANDIFES. Atualmente, atua como consultor do MEC na formulação da Política Nacional de Educação Superior e é membro do Conselho Superior do Programa de Educação Tutorial (PET). Tem experiência nas áreas de formação de professores, ensino de Ciências, políticas públicas educacionais, extensão universitária, avaliação de materiais didáticos e história da ciência.

## Ileana Wenzel

Licenciada em Educação Física pela Facultad de Educación y Salud (FES/IPEF) Argentina. Especialista em Pedagogia do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano pela EsEF/UFRGS. Pós-doutora no Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC. Professora Adjunta do Departamento Ginástica do Centro de Educação Física e Deportes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGSI) e do Programa e Pós-graduação em Educação Física (PPGEF). Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da UFES e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade (GEPSS). Tem experiência na área de Educação Física escolar, Estudos antropológicos na Educação Física, Estudos Culturais e Gênero. Metodologia do Ensino. Atuando nos seguintes temas: corpo, gênero, lazer, crianças e brincadeiras.

## Isabel Matos Nunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é professora Adjunto III da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora do Curso de Pedagogia nas áreas de Gestão Escolar e Educação Especial e atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus/Ceunes, com atuação no campo da Educação Especial, formação de professores, práticas pedagógicas e Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

## Jeane Andréia Ferraz Silva

Doutora em Serviço Social/UERJ (2014) e Professora associada do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFES. Sua trajetória acadêmica inclui graduação em Serviço Social (1990) e Mestrado em Serviço Social/UERJ (2005), com ensino, pesquisa e extensão nas áreas de fundamentos da política social e do serviço social, sistema único de assistência social, financiamento de políticas sociais e controle democrático. Líder no Diretório do Cnpq do LÔTUS - Grupo de Estudos sobre os Fundamentos da Política Social e do Serviço Social. Pesquisadora do FOHPS - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Fundo Público, Orçamento, Hegemonia e Política Social/UnB.

## João Freitas Fernandes

sem informações do lattes/escavador. Estudante da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Cursa Geografia - Licenciatura.

## Jorge Luiz dos Santos Junior

Doutor em Ciências Sociais pelo CPDA-UFRRJ (2011) e atualmente exerce o cargo de Diretor de Política Extensionista da Pró-Reitoria de Extensão da UFES, além de ser Professor Associado IV do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Espírito Santo. Sua trajetória acadêmica inclui graduação em Ciências Econômicas (UFRRJ, 2002) e mestrado em Economia (UFES, 2005), com sólida atuação em políticas públicas, estudos sociais de ciência, tecnologia e sociedade, tendo sido agraciado com o Prêmio Jabuti em 2014.

## Joziane Jaske Buss

Professora da rede municipal de ensino do município de Santa Maria de Jetibá-ES. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES na linha de Educação Especial e processos inclusivos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES na linha de Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Graduada no curso Normal Superior pela Faculdade da Região Serrana (FARESE). Atua principalmente nos seguintes temas: Inclusão, Formação Continuada. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Inclusão Escolar e Processo de Ensino e Aprendizagem - GEPIEA. Membro do Grupo de Estudo-Reflexão Gestão em Educação Especial GERGEES/ES.

## Juliana Barbosa Coitinho

Professora Associada no Departamento de Ciências Fisiológicas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (PPGBiq/Ufes) e Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Farmácia (PPGCFar/Ufes). Doutora e Mestre em Bioquímica pelo Programa de Pós-Graduação em Bioquímica e Imunologia da Universidade Federal de Minas Gerais, tendo realizado parte dos estudos na Uppsala University (doutorado sanduíche). Coordenadora do Laboratório de Cientistas.

### **Julliana de Oliveira Amorim Gomes**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE/UFES (2024), Bacharel em Artes Plásticas e Licenciada em Arte Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como professora de Arte na Prefeitura Municipal de Vitória/ES e é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES).

### **Karolyne Scheyner Rodrigues Amorim**

Bolsista CNPq, Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), licenciada em Pedagogia (UFES). Membro do CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior.

### **Kézia Rodrigues Nunes**

Doutora em Educação(Ufes), Pós-Doutorado em Educação (USP), Professora na Universidade Federal do Espírito Santo nos cursos de licenciatura em Educação Física e em Pedagogia (presencial e EAD) e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Líder do CICLOS, Grupo de pesquisa em currículos e interações colaborativas na educação básica e no ensino superior.

### **Larissa Schmaedeke Lange**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e integrante do grupo de pesquisa CICLOS Currículos e Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior, vinculado à mesma instituição. Especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2010) e graduação em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2005). É professora de Educação Básica PEB III (Música) na Prefeitura Municipal de Vitória, atuando na Secretaria Municipal de Educação com assessoria a projetos específicos e na realização de formações na área da educação musical. Tem experiência como regente coral e professora de música, com ênfase na formação continuada de docentes da Educação Infantil. IMPACTO: Compromisso com a educação da infância e com a formação docente inicial, continuada e em serviço com políticas para a infância.

### **Lucas de Sousa Brito**

Graduando de Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). Bolsista do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes Educação (PET EDU/UFES).

### **Luizane Guedes Mateus**

Doutora em Psicologia pela UFF (2012). Atualmente exerce a função de coordenadora institucional da Escola de Conselhos do Espírito Santo, além de ser Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Sua trajetória acadêmica inclui graduação em Psicologia (UFES, 2001) e mestrado também em Psicologia (UFF, 2003), com pesquisas no campo das infâncias, adolescências e juventudes.

### **Margarete Sacht Góes**

Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES). Tutora do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes Educação (PET EDU/UFES). Curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário (GAEU/UFES).

### **Marina Rodrigues Miranda**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Nível B - Adjunta - IV da Universidade Federal do Espírito Santo; Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEB/UFES/campus São Mateus; Líder do Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão na Educação Escolar Indígena (UFES); Líder do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (NUPEEES-UFES); Coordenadora do Projeto Cartas dos Guardiã(a)s da Terra e do Céu: experiência de escritas originárias das crianças indígenas para um mundo; Coordenadora do Projeto de Extensão: Aprender com os índios: conexões interculturais em territórios indígenas Capixaba e Amazônico como contributos para a Formação de Professores Indígenas e não Indígenas da UFES e da UFPA (FAPES-ES); Escritora de literatura Indígena Infanto-Juvenil.

### **Marinês Salete Iothi**

Professora Efetiva de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). Licenciada em Letras pelas Faculdades Oswaldo Cruz. Professora Tutora do Laboratório de Cientistas na UMEF Dep. Paulo Sérgio Borges durante os ciclos de 2024 e 2025.

### **Natasha Vieira de Oliveira**

Formada em Ciências Biológicas Licenciatura pela UFES (2024) e atualmente é aluna do programa de Pós- Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da UFES campus de Alegre.

### **Nathália Luiza Passamani Wyatt**

Licenciada em Química e em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Mestrado em Química e dissertação desenvolvida na área de Elementos Traço e Química Ambiental. Atualmente, é doutoranda na mesma instituição de ensino, desenvolvendo pesquisas na área de Ensino de Química e Química Analítica, com as temáticas: Aprendizagem Experimental Problematicada (AEP); Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS); Teoria da Inteligência Triárquica (TIT); Química Ambiental; e Determinação de Elementos Traço por ICP-MS e ICP-OES.

### **Nilton Edio Damas Ferreira Junior**

Mestrando em Educação (PPGMPE/UFES), Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (Centro Universitário Salesiano), Aperfeiçoamento em Ensino de Ciências (IFES) e em Ensino Especial Inclusiva, Especialização em Educação e Divulgação em Ciências - Ediv (IFES). ATUAÇÃO: tem experiência em docência no ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (6 ao 9 ano), no ensino de Robótica nos anos iniciais (1 ao 5 ano), com educação em espaços não formais de ensino. Membro do Ciclos (CNPq, UFES). IMPACTO: Compromisso com educação formal e não formal, com foco em alfabetização científica, divulgação científica e práticas educativas interdisciplinares.

### **Pamela Ribas**

Mestre e Doutora em Implantodontia pela Universidade Federal de Santa Catarina - CEPID/UFSC - 2008 a 2014. Especialista em Implantodontia pelo CFO - 2010. Especialista em Prótese Dentária pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais - HRACUSP - 2008. Aperfeiçoamento Cirúrgico-Protético em Implantodontia - APCD - Regional Bauru - 2007. Graduada em Odontologia pela Faculdade de Odontologia de Bauru - FOB-USP 2005. Professora do curso de Plástica Oclusal do Instituto de Plástica Oclusal IPO:PALMIERI. Membro titular do Grupo de Estudos Avançados em Concentrados Plaquetários - GEACoP. Pesquisadora Visitante no Departamento de Desenvolvimento Craniofacial e Biologia das Células-tronco do Kings College London, atuando na equipe do Professor Paul Sharpe - Guys Hospital, Londres, 2016. Empresária e empreendedora: cursos e treinamentos práticos na área de Odontologia e Odontologia Digital; proprietária e administradora de consultório particular (2016, 2017); sócia, proprietária e fundadora de sua clínica privada - MR3 Odontologia Digital - 2021 a abril de 2022. Atualmente reside em Florianópolis. Tem experiência na área de Odontologia, atuando principalmente nos seguintes temas: implantodontia, prótese dentária, reabilitação oral, estética dentária, oclusão, disfunção temporomandibular, terapia celular e bioengenharia tecidual baseada nas células-tronco de origem odontológica.

### **Paulo Rogério Garcez de Moura**

Atua como Professor do Magistério Superior na Graduação (Presencial e EAD) de Química (DQUI; SEAD) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação de Química (Mestrado e Doutorado) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Campus de Goiabeiras, Vitória, ES). Coordena o Grupo de Educação e Ensino de Química - UFES

(GPPEQuim-UFES). Também atua como Professor Permanente no Programa de Mestrado Profissional de Química em Rede - ProfQui, no Instituto Federal do Espírito Santo - Vila Velha/ES. Possui “Graduação em Química - Licenciatura” e “Especialização em Educação” pela Universidade de Cruz Alta, “Mestrado em Filosofia” pela Universidade Federal de Santa Maria e “Doutorado em Educação em Ciências” pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016).

### **Renan dos Santos Sperandio**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação Profissional da Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Educação (UFES), Especializando em Gestão Escolar (UFRN), Licenciado em Pedagogia (UFES), Licenciado em História (UNINTER). Pedagogo estatutário da Rede Municipal de Cariacica, atuando como técnico pedagógico na Gerência de Normas, Procedimentos e Regulação da Educação da Secretaria Municipal de Educação (SEME-PMC).

### **Rita de Cassia Cristofoleti**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2015). Atualmente é professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus São Mateus (ES) e atua no Departamento de Educação e Ciências Humanas. É professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus (ES). Sua trajetória acadêmica inclui graduação em Psicologia (2001) e mestrado em Educação (2004) com sólida atuação nas áreas de Educação Especial, Alfabetização e Estágio Supervisionado.

### **Samyller da Silva Dascani**

Formada em Ciências Biológicas Licenciatura pela UFES (2024) e atualmente é aluna do programa de Pós- Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da UFES campus de Alegre.

### **Schirley Marvila Ribeiro Neves**

Mestranda em Educação (PPGMPE/UFES), Especialização em Ensino Religioso (Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd), Especialização em Práticas Pedagógicas (IFES), Especialização em Educação Especial Inclusiva (IFES), Especialização em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho e Especialização em Currículo e prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (UFPI), Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar (Faculdade Campos Elíseos -FCE), Licenciatura em Pedagogia (Universidade Norte do Paraná -UNOPAR) e em Licenciatura em Artes Visuais (Centro Universitário Cidade Verde - UniCV). ATUAÇÃO: Professora regente da Educação Infantil e Supervisora Escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Santa Leopoldina (PMSL/ES), atuou junto ao projeto do Governo Federal sobre Leitura e Escrita. Membro do Ciclos (CNPq, UFES). IMPACTO: Compromisso com a educação da infância e com a formação docente inicial, continuada e em serviço com políticas para a infância.

### **Soler Gonzalez**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pós-Doutorado em Educação pelo PPGEduc da Unirio/RJ. Professor Adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação (Ufes). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas Cnpq. Coordenador do Projeto de Extensão Narradores da maré. Coordenador do Centro de Educação Ambiental do ES do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA/Ufes). Vice coordenado do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia (LEAGEO/Ufes). Representante da Ufes junto a CIEA/Vitória (Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental) e a CIMEA/ES (Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental de Vitória). Coordenador de Área do Pibid Ufes (Geografia) de 2025 - 2026. Associado da ANPED - GT 22 Educação Ambiental.

### **Thelma Chiarelli Cerri**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2005). Pós-graduada em séries iniciais do Ensino Fundamental e Infantil; em gestão escolar com habilitação em administração e supervisão; em educação do campo. Discente do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, PPGEEB - UFES São Mateus. Servidora pública efetiva no município de São Gabriel da Palha, com experiência na docência/ensino séries iniciais desde 2000. Diretora da Escola Municipal de Educação Integral do Campo "Francisco José Mattedi".

### **Tiago Zanquêta de Souza**

Pós-Doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela UNIVás (2025). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ambos da Uniube. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB-DF. Sua trajetória acadêmica inclui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Uniube (2006), Licenciatura em Pedagogia pela Uninter (2025). Mestrado em Educação pela Uniube (2012) e Doutorado em Educação pela UFScar (2017). É coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE).

### **Valdinei Cezar Cardoso**

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2014). Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (2010). Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua na área de pesquisa da Educação Matemática com ênfase na Modelagem Matemática na Educação Matemática, Teorias da Didática da Matemática Francesa, Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, Uso de Jogos e Vídeos Digitais no ensino de matemática, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais da

Informação e Comunicação. É coordenador do Grupo de pesquisa Mídias e Matemática (MidMat) no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo.

### **Vanessa Henriques Veloso**

Mestranda do programa de pós-graduação stricto-sensu em Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - 2025-2026) e atualmente atua como bibliotecária e coordenadora de serviços da biblioteca da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) do campus União da Vitória. Sua trajetória acadêmica inclui pós-graduação (nível de aperfeiçoamento) em monitoria para educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Além de possuir especialização nas seguintes áreas: biblioteconomia e gestão de bibliotecas escolares pela FAVENI, Gestão Pública Municipal pela Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG- TCE/RJ), gestão industrial pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA) e educação inclusiva pelo IFSULDEMINAS, é graduada em administração de empresas pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e licenciada em letras libras/ língua portuguesa pela Universidade Estácio de Sá. Possui sólida experiência em finanças públicas e gestão de acervos em bibliotecas universitárias.

### **Veratriz Souto Campos**

Graduada em Pedagogia pela UNOPAR (2007) e complementação pela FACELI (2009). Pós-graduada nas áreas de Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e Inclusiva, Filosofia e Psicanálise (UFES) e Gestão da Educação Pública. Docente na Educação Básica e atualmente pedagoga no Parque Estadual de Itaúnas, desenvolvendo ações de Educação Ambiental junto às escolas e à comunidade. Integrante do Conselho Municipal de Educação de Conceição da Barra. Discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica PPGEEB/UFES, campus São Mateus/ES.

### **Verilucy Cristine Pinheiro Brito**

Discente no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Campus São Mateus/ES. Integrante do Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Escolar Indígena. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (FAE-UEMG/BH).

### **Virginia Miranda Pereira**

Doutoranda em Educação Física no PPGEF/CEFD/UFES (2023), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES), professora de educação física no município de Vila Velha/ES.

## **EDITORA PROEX**

Coordenação da Revisão Ortográfica  
Carmelita Minelio da Silva

Coordenação Editorial  
Heliana Soneghet Pacheco

Revisão Ortográfica  
Gabrielle Quinto Cezarette  
Maxlaine Coelho Pitangui

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica  
Luísa Ribeiro da Silva  
Vinícius Frisso Piol

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

E96

Experiências de extensão na pós-graduação [recurso eletrônico]:  
educação, práticas e participação social / Ednilson Silva  
Felipe... [et al.] organizadores - Dados eletrônicos. – Vitória,  
ES : Proex UFES, 2025.  
235 p. : il. - (Extensão na Pós-Graduação ; v. 1)

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-65276-95-5  
Também publicado em formato impresso.  
Modo de acesso: <http://proex.ufes.br>

1. Extensão universitária. 2. Participação social. 3. Mudança  
social. 4. Pós-graduação. 5. Desenvolvimento social 6. Educação popular.  
I. Felipe, Ednilson Silva, 1973-. II. Título. III. Série.

CDU: 378

---

Elaborado por Sandra Mara Borges Campos – CRB-6 ES-000593/O

Livro diagramado pela Editora ProEx Ufes.  
Composto na fonte Ufes Sans VF. Miolo em Book, corpo 11.  
Vitória, Espírito Santo, Brasil. 2025.



GOVERNO DO ESTADO  
DO ESPÍRITO SANTO  
*Secretaria da Ciência, Tecnologia,  
Inovação e Educação Profissional*



PRPPG  
UFES

ProEx  
*Pró-Reitoria de Extensão da Ufes*

EDITORA  
PROEX  
UFES