Tiago Zanquêta de Souza
Gercina Santana Novais
Organizadores

Formação-Intervenção e Extensão Popular na EDUCAÇÃO BÁSICA

produção de conhecimento em rede



Pedro & João editores

Formação-Intervenção e Extensão Popular na Educação Básica:

produção de conhecimento em rede

Pedro & João
editores

Tiago Zanquêta de Souza
Gercina Santana Novais
(Organização)

Formação-Intervenção e Extensão Popular na Educação Básica:

produção de conhecimento em rede

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Tiago Zanquêta de Souza; Gercina Santana Novais [Orgs.]

Formação-Intervenção e Extensão Popular na Educação Básica: produção de conhecimento em rede. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 226p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3083-2 [Impresso]
978-65-265-3084-9 [Digital]

1. Educação popular. 2. Extensão universitária. 3. Formação de professores. 4. Educação básica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-88287
Revisão: Miriane Saraiva Hokama
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

Sumário

Apresentação **9**
Tiago Zanquêta de Souza
Gercina Santana Novais

Prefácio **15**
Nonato Assis de Miranda

PARTE I
Formação docente, colaboração e desenvolvimento profissional **19**

Universidade e educação básica em rede de colaboração: um projeto de intervenção formativa no campo da educação popular e extensão popular **21**
Valéria Maria Rodrigues

A importância do diálogo colaborativo entre professoras da educação infantil para o fortalecimento das práticas pedagógicas **41**
Erika Helen Dias

Relato de Experiência: Formação Colaborativa com Professores de Matemática em Jijoca de Jericoacoara – CE **51**
Danilo Abdala Vieira
Joelma dos Reis Soares de Moura
Johnantan Pereira Gonsalves
José Jorge Francisco de Santana
Mariane Ferreira Morlin

Experiência formativa na e com a educação básica da escola municipal Domingas Camin em Uberlândia/MG **71**
Adilson Caetano da Silva
Andréia Heloisa Arantes
Maísa Pereira Gonçalves
Patrícia Aparecida da Cunha

Leituras em rede e comunidades em rede 87
Aline Lucas Barroso Viana
Bruno Ferreira Campos da Silva
Carmeliana Pacheco da Silva
Élen Garcia Cardoso
Júnia Tuelher Fraga

PARTE II
Práticas pedagógicas e inovação curricular na educação básica 99

Letramento matemático na educação infantil: uma experiência colaborativa 101
Bethânia Cristhine de Araújo
Renata Alessandra dos Santos Ribeiro

Estudo investigativo de polígonos em uma oficina pedagógica colaborativa: contribuições para ensinar e aprender geometria nos anos finais do ensino fundamental 111
Mateus Momenté Alves
Luzimara Lelis Ribeiro
Sandra Gonçalves Vilas Bôas

PARTE III
Educação, diversidade e justiça social 135

Relato de Experiência - V simpósio vivências negras: cultura, educação e política 137
Bruno Leonardo Pereira da Silva Rodrigues
Cristina Defensor Macedo

Estratégias e ações antirracistas na escola 149
Aline Machado da Silveira
Lilia Aparecida Andrade Leite
Lílian Rodrigues Sant'Anna Campos
Marta Helena de Oliveira

Letramento, Acolhimento e Pertencimento: uma experiência de extensão com estudantes migrantes na educação superior 163
Camilla Ketellen Silva Gaspar

PARTE VI
Educação, saúde e cuidado como prática educativa 177

Vivências formativas em primeiros socorros em uma instituição de ensino 179
Andreza Dias Araújo
Igor Machado Ricardo
Luciana Passos

Educação em Saúde como Eixo de Prevenção e Detecção Precoce da Hanseníase em Famílias: uma abordagem no Centro de Referência em Hanseníase em Uberlândia 189
Ana Cristina Rocha Inacio
Laysa de Oliveira Souza Leão

Sobre os/as autores/as 209

Apresentação

A presente obra emerge no contexto da consolidação do Doutorado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube), particularmente a partir da disciplina **"Projetos de Intervenção com a Educação Básica: fundamentos e práticas"**, cuja centralidade reside na articulação indissociável entre formação acadêmica, inserção em campo e produção de conhecimentos socialmente referenciados. Vinculados à RECEPE[1], os relatos aqui reunidos são expressão de experiências desenvolvidas no âmbito da extensão universitária, compreendida não como atividade complementar, mas como princípio estruturante de uma universidade comprometida com a transformação social, a justiça cognitiva, a democratização do conhecimento e sua produção em rede.

Ancorada nos pressupostos da Educação Popular e da Extensão Popular, esta obra assume a extensão como prática dialógica, problematizadora e emancipatória, em que universidade e escola se constituem como sujeitos coletivos de produção de saberes. Nessa perspectiva, os projetos de intervenção desenvolvidos, tanto na oferta da disciplina em 2024/2 quanto em 2025/02, configuram-se como experiências de **investigação-formação-intervenção**, nas quais o conhecimento não é transferido, mas construído na relação com o/a outro/a, com os territórios e com as múltiplas realidades da educação básica. Trata-se, portanto, de uma extensão que se aproxima do que autores/as como Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire denominam de prática educativa comprometida com a vida concreta, com os sujeitos históricos e com os processos de conscientização.

---

[1] Projeto desenvolvido com auxílio financeiro da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, em parceria com a Capes, com vigência entre 2025 e 2028, por meio do edital PROEXT-PG, de fomento à extensão no *stricto sensu*.

Ao mesmo tempo, esta obra se inscreve no contexto das exigências contemporâneas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, especialmente no âmbito da área de Educação, conforme os referenciais avaliativos da CAPES para o quadriênio em vigência (2025–2028). Nesse cenário, a extensão deixa de ocupar um lugar periférico e passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da produção de conhecimento, devendo estar organicamente articulada à pesquisa e à formação. Assim, os relatos aqui apresentados evidenciam uma concepção de extensão vinculada à pesquisa aplicada e à intervenção socialmente qualificada, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no interior do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Uniube.

Desse modo, a presente coletânea também se configura como estratégia de promoção e institucionalização da extensão no âmbito do *stricto sensu*, ao materializar experiências que produzem impacto social, dialogam com demandas concretas da educação básica e retornam à universidade na forma de problematizações, análises e sistematizações acadêmicas. Esse processo de escuta interessada permite evidenciar as necessidades formativas e as demandas dos/as profissionais da educação básica por mudança na estrutura curricular da pós-graduação *stricto sensu*, favorecendo a construção colaborativa da qualidade da educação para todos/as os/as estudantes. Trata-se de um movimento que responde, simultaneamente, às diretrizes da avaliação da pós-graduação, ao Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Uniube e aos princípios da Educação Popular e da Extensão Popular, ao afirmar uma produção de conhecimento científico situada, comprometida e socialmente relevante.

Nesse contexto, é relevante destacar o papel provocador de experiências formativas colaborativas e emancipadoras, vinculadas ao mundo do trabalho, instigadas pelo desenho da estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Uniube.

Esse desenho, conforme consta na Proposta Pedagógica (2024, p.31)[2],

> espelha a concepção de formação com os profissionais da educação básica, marcada pela imersão nos ambientes educativos, pelo fortalecimento da relação entre ensino e práticas investigativas engajadas e por estudos e intervenção no cotidiano escolar e demais instituições da rede de ensino básico, a partir das demandas e necessidades formativas desses/as profissionais e dos/as estudantes, com a finalidade de contribuir com a transformação da realidade da educação básica e efetivação do direito à educação. A ênfase desse processo formativo é nos fundamentos da pesquisa e nos projetos de intervenção; nos diferentes aspectos da qualidade social da educação e a elaboração, tanto no âmbito micro - escola - quanto no âmbito macro - sistemas de ensino -, no desenvolvimento de projetos de pesquisa de natureza interventiva e na relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão com os profissionais da educação básica.

Incorpora a constituição permanente e autônoma de redes democráticas de produção, partilha e comunicação de conhecimentos plurais, produzidos com e por diferentes sujeitos e/ou grupos sociais, favorecendo a construção de saberes necessários para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de educação vinculados à autonomia, à autoria e à emancipação das pessoas.

Nessa perspectiva, este livro é parte e decorrente desse processo formativo e educativo. A organização dos relatos em eixos temáticos responde, assim, não apenas a uma necessidade editorial, mas a uma opção epistemológica e política. Ao agrupar experiências que dialogam entre si, evidencia-se a potência formativa e transformadora da extensão popular como espaço de produção de sentidos, de reinvenção das práticas pedagógicas e de construção de redes colaborativas entre universidade e educação básica. Desse modo, foram definidos quatro eixos de organização

[2] Proposta Pedagógica do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Doutorado (2024).

que expressam as principais dimensões emergentes dos projetos desenvolvidos.

O primeiro eixo, **Formação docente, colaboração e desenvolvimento profissional**, reúne experiências que evidenciam a centralidade da formação situada, coletiva e dialógica. Nele, destacam-se práticas que fortalecem o trabalho colaborativo entre professores/as, a construção compartilhada de saberes pedagógicos e a constituição de comunidades de aprendizagem, em consonância com uma concepção de formação que se realiza na e com a prática.

O segundo eixo, **Práticas pedagógicas e inovação curricular na educação básica**, agrega relatos voltados à reinvenção do ensino e do currículo, especialmente no que se refere à construção de práticas significativas, contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos. As experiências aqui apresentadas tensionam modelos tradicionais de ensino e afirmam a escola como espaço de criação, experimentação e produção de conhecimento.

O terceiro eixo, **Educação, diversidade e justiça social**, assume explicitamente a dimensão ético-política da educação, reunindo experiências que enfrentam desigualdades históricas e estruturais, como o racismo, a exclusão e a negação de direitos. Inspiradas em perspectivas críticas e decoloniais, tais práticas reafirmam a educação como campo de disputa e como possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e plural.

Por fim, o quarto eixo, **Educação, saúde e cuidado como prática educativa**, amplia a compreensão da educação ao incorporar o cuidado como dimensão constitutiva do processo formativo. As experiências aqui reunidas evidenciam a escola como espaço de promoção da vida, da saúde e do bem-estar, articulando saberes interdisciplinares e práticas voltadas à prevenção, ao acolhimento e à proteção social.

Ao reunir esses eixos, o livro não apenas sistematiza experiências, mas afirma um projeto de formação e de universidade. Um projeto que se constrói na perspectiva da

extensão popular, entendida como prática contra-hegemônica, comprometida com os territórios, com os sujeitos e com a transformação das condições concretas de existência. Nesse sentido, esta obra se insere em um movimento mais amplo de resistência e proposição, no qual a produção de conhecimento se coloca a serviço da vida, da dignidade e da emancipação humana.

Assim, caro/a leitor/a, mais do que um conjunto de relatos, este livro constitui-se como um convite ao diálogo, à reflexão e à ação, reafirmando a potência da relação entre universidade e educação básica como espaço privilegiado de formação, pesquisa e transformação social, ao mesmo tempo em que consolida a extensão como dimensão estruturante da pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Tiago Zanquêta de Souza
Gercina Santana Novais
Professor/a do Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação da Uniube

Prefácio

Em um momento em que a pós-graduação brasileira é chamada a reafirmar sua relevância social, esta obra apresenta-se como expressão concreta de um movimento que vem se consolidando no âmbito dos Programas Profissionais em Educação, marcado pela produção de conhecimento comprometida com a transformação da realidade educacional e com o fortalecimento da educação básica.

Os textos que compõem esta coletânea revelam muito mais do que experiências isoladas de pesquisa e intervenção. Em conjunto, constituem um retrato da identidade formativa construída pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), especialmente por sua opção epistemológica e política de desenvolver pesquisas vinculadas aos contextos reais de atuação dos profissionais da educação, reconhecendo a escola e os demais espaços educativos como lugares legítimos de produção de conhecimento.

Mais do que retratar uma experiência institucional específica, esta obra reflete um movimento que vem ganhando força no cenário nacional da pós-graduação profissional em Educação, marcado pela compreensão de que a excelência acadêmica não pode ser dissociada da relevância social do conhecimento produzido. Os projetos apresentados evidenciam uma formação comprometida com a educação básica, com a produção de respostas qualificadas para problemas concretos dos sistemas de ensino e com a construção de conhecimentos capazes de gerar inovação, desenvolvimento profissional e impacto social. Trata-se de uma perspectiva que reafirma o papel estratégico dos Programas Profissionais na aproximação entre universidade, escola e sociedade, fortalecendo a função pública da pós-graduação brasileira.

Ao percorrer os capítulos, o leitor encontrará projetos que compartilham a compreensão de que os desafios educacionais contemporâneos não podem ser enfrentados apenas por meio de análises distanciadas da realidade. Ao contrário, exigem processos investigativos capazes de promover reflexão, diálogo, participação e transformação. Trata-se de uma perspectiva que encontra ressonância na tradição crítica da Educação Popular, especialmente nas contribuições de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, para quem o conhecimento é produzido no encontro entre sujeitos que interrogam coletivamente sua realidade e atuam para transformá-la.

Essa concepção também se aproxima das contribuições de Ivana Maria Lopes Ibiapina sobre a pesquisa colaborativa, compreendida como espaço simultâneo de investigação, formação e desenvolvimento profissional. De modo semelhante, dialoga com os pressupostos da pesquisa-intervenção e da pesquisa-ação discutidos por autores como Michel Thiollent e Maria Amélia Franco, para os quais a produção do conhecimento não se limita à compreensão dos fenômenos, mas incorpora o compromisso ético e político com a transformação das práticas e dos contextos investigados.

Nessa direção, os trabalhos reunidos neste livro evidenciam uma característica particularmente relevante dos programas profissionais, marcada pela produção de conhecimento com a escola e não apenas sobre a escola. Os profissionais da educação básica deixam de ocupar a condição de meros participantes ou informantes para assumirem o papel de sujeitos ativos dos processos investigativos, contribuindo para a construção coletiva de respostas aos problemas que emergem de seus cotidianos.

A extensão universitária assume, nesta coletânea, um papel particularmente relevante por favorecer a constituição de espaços de interlocução entre diferentes sujeitos, saberes e instituições. Mais do que um mecanismo de difusão do conhecimento acadêmico, ela aparece como condição para a construção de agendas de pesquisa conectadas às demandas da Educação Básica e aos desafios enfrentados por seus profissionais. Ao possibilitar a

aproximação entre universidade, escolas e comunidades, a extensão contribui para ampliar a capacidade dos programas profissionais de produzir conhecimentos contextualizados, fortalecer processos formativos e gerar impactos que extrapolam os limites da produção acadêmica tradicional.

Tal característica adquire especial relevância no atual contexto da pós-graduação brasileira. O atual contexto avaliativo da pós-graduação brasileira reforça a importância da inserção social, da inovação, da transferência e do compartilhamento do conhecimento, bem como da demonstração dos impactos produzidos pelos programas de pós-graduação junto à sociedade. Nesse cenário, iniciativas que articulam formação, pesquisa e extensão tornam-se cada vez mais estratégicas para a consolidação de uma pós-graduação comprometida com os desafios educacionais do país.

A presente obra demonstra, de maneira exemplar, como essa articulação pode ser efetivada. Os projetos aqui sistematizados expressam processos formativos que ultrapassam os limites acadêmicos tradicionais e alcançam escolas, redes de ensino, comunidades e diferentes territórios educativos. Ao mesmo tempo em que produzem conhecimento científico, promovem desenvolvimento profissional, fortalecem práticas pedagógicas e contribuem para a construção de respostas socialmente referenciadas para problemas concretos da educação básica.

Não se trata apenas de registrar experiências bem-sucedidas. Trata-se de evidenciar uma concepção de pós-graduação que reconhece a inseparabilidade entre produção de conhecimento, compromisso social e formação humana. Uma concepção que compreende a pesquisa como prática coletiva, dialógica e transformadora, capaz de gerar impactos que transcendem os limites institucionais da universidade.

Ao reafirmar a centralidade da formação de mestres e doutores comprometidos com a educação básica, ao valorizar metodologias colaborativas e interventivas e ao evidenciar a potência da articulação entre pesquisa, formação e extensão, esta

coletânea oferece uma contribuição relevante para a consolidação de uma pós-graduação em Educação socialmente referenciada e comprometida com os desafios da educação básica brasileira. Mais do que registrar experiências, os textos aqui reunidos demonstram a capacidade dos Programas Profissionais de produzir conhecimento rigoroso, socialmente referenciado e comprometido com a transformação das práticas educativas e dos contextos em que elas se realizam.

Que a leitura dos capítulos que seguem inspire novas investigações, novas parcerias e novos projetos comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada, democrática e inclusiva. Mais do que apresentar resultados, este livro convida seus leitores a participarem de um movimento contínuo de reflexão, formação e transformação da realidade educacional brasileira.

Nonato Assis de Miranda
Coordenador Adjunto dos Programas Profissionais na
Área de Educação da Capes

PARTE I

Formação docente, colaboração e desenvolvimento profissional

Universidade e educação básica em rede de colaboração: um projeto de intervenção formativa no campo da educação popular e extensão popular[1]

Valéria Maria Rodrigues

Apresentando o enredo

Ao longo do percurso da trajetória histórica da educação tradicional brasileira e, por conseguinte, da formação de professores, as discussões sobre "educação", "escola" e "processo formativo" sempre estiveram em evidência e sob forte influência dos cenários políticos e dos interesses econômicos de cada época, reverberando seu caráter dualista, seletivo e excludente, o qual permanece até os dias atuais.

Nos primórdios do período colonial, a educação brasileira era tida como mecanismo para civilizar e catequizar os povos originários, sob doutrinação religiosa e à semelhança da cultura europeia, que logo adiante serviu de facilitadora para dominação do seu povo e da terra e para a exploração das riquezas naturais. O que na época do Brasil Império avançou-se no propósito da educação descentralizada, sendo a instrução popular apenas para uma parcela da população, com interesse pela manutenção da

[1] Texto elaborado como atividade da disciplina "Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e práticas", do Programa de Doutorado Profissional em Educação, da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e publicado originalmente na Revista Em Extensão, v. 24, p. 94–108, 2025 (Edição Especial: Extensão em Direitos Humanos e Diversidades na interface com a Educação Básica). A presente publicação como capítulo de livro visa atender ao expressivo interesse da comunidade acadêmica, pela alta demanda de acessos verificada até julho de 2026, com 192 downloads registrados desde sua inserção na plataforma digital. Link de acesso à publicação original: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/78964

exploração da mão de obra escrava, e sob responsabilidade das províncias; e a educação superior apenas para as elites, sob gestão da União. Nesses dois períodos, a formação docente foi marcada pelo preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação com a fundamentação teórica e pedagógica.

Adiante, no cenário educacional dos períodos das repúblicas, o elemento escola foi muito requisitado e a necessidade de formação profissional docente se tornou cada vez mais necessária, pelo progresso da urbanização e modernização das cidades que estavam em plena intensificação, bem como da industrialização. Porém, sofrendo interferência das ideias positivistas da época, esse período demarca a formação de professores com atenção à escolarização, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares e do cabedal científico, caminhando para a consolidação de modelos pedagógico-didáticos, mas reforçando a perspectiva tecnicista. O que, na vanguarda, já na redemocratização do país durante a República Populista, objetivava o ensino mais operacional, formações aligeiradas e esparsas, o que descaracterizava a questão formativa, com ênfase na formação secundária e na habilitação de gestores escolares para o ensino dito na época como primário.

Em progresso ao avanço de uma educação que fosse alicerçada na autonomia e emancipação, as ideias de Paulo Freire chegam em enfrentamento à educação na perspectiva neoliberal, para a construção da pedagogia libertadora, com o propósito de trabalhar em prol da dialogicidade para a conscientização do sujeito enquanto ser cognoscente e protagonista de sua própria história de vida, preconizando a transformação pela educação para o engajamento político e para o enfrentamento dos problemas nacionais.

Porém, com a instauração do período ditatorial civil-militar brasileiro, as políticas educacionais tiveram um expressivo retrocesso, que levaram a privilegiar novamente a formação tecnicista, com o objetivo de profissionalização, na atenção em preparar pessoas para ao mercado de trabalho, pelo acelerado crescimento econômico. Com formações em massa e de curta

duração, trouxe para a história da formação de professores no Brasil um quadro de precariedade e com formação deficiente. A política instaurada foi de um governo autoritário e nacionalista, que deixou de cumprir a missão de uma formação cidadã crítica.

Com a transição política do Brasil, a partir da sua redemocratização, com a Nova República, as políticas institucionais educacionais e de formação de professores retomam o caminho de avanço à sustentação de movimentos pelos amplos debates, pelas mobilizações de educadores, pelo exercício da cidadania, pelo direito a uma educação de qualidade e humanizada, e em reforço ao avanço das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, na tentativa de ruptura com o pensamento tecnicista e pelas pedagogias contra-hegemônicas.

A partir desse breve panorama, podemos perceber que as políticas educacionais e a formação de professores e demais profissionais que atuam na educação brasileira, especificamente na educação básica, vêm caminhando permeadas e, muitas vezes, atravessadas por muitas mudanças e consecutivas reformas, com alguns avanços e muitos retrocessos, assim espelhados na história e nas legislações que amparam o sistema educacional brasileiro desde sua colonização, resultando na desvalorização da escola e de seus profissionais e impactando diretamente os processos formativos.

E por serem assim, complexos e dinâmicos, os processos formativos de docentes e de demais profissionais que atuam nas realidades dos cotidianos escolares da educação básica, requerem cada vez mais de nós pesquisadores/as e estudiosos/as atenção constante e convites a intervenções, visto que demandam cada vez mais processos pedagógicos intencionais e contínuos de formação para suas atuações e para os propósitos educativos que almejam alcançar.

E com o compromisso de contribuirmos com o desenvolvimento da democratização de uma educação de qualidade e socialmente referenciada, especificamente na educação básica, para a superação das desigualdades e exclusão, pelo convívio harmônico nas relações do cotidiano escolar, nesse contexto, pontuamos o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos (PNEDH), que ressalta que a educação é um meio imprescindível na promoção dos direitos humanos, a partir da formação de agentes públicos e sociais que podem atuar nos espaços educacionais formais e não formais, abrangendo assim os sistemas de educação.

Dessa forma, processos formativos que elegem ações vinculadas à educação em direitos humanos têm o potencial de trabalhar temáticas de interesse nacional, cuja violação pode gerar profundas desigualdades sociais e acirrar os conflitos presentes no cotidiano escolar e na sociedade contemporânea como um todo. Assim, o processo educativo encontra-se em contexto privilegiado como um direito em si mesmo, indispensável às pessoas, à escola e necessário para a manutenção de uma cultura de paz e do próprio Estado Democrático de Direito.

Nessa perspectiva, consideramos que a educação tem importância fundamental no processo da promoção dos direitos fundamentais, na medida em que pauta de forma direta ou transversal temáticas relacionadas a grupos socialmente em situações de vulnerabilidades. Para o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Unesco (2012), a educação contribui para criar uma cultura universal dos direitos humanos; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; e assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Nessa direção, a educação em direitos humanos e diversidades se apresenta como um dever do Estado e compõe missão constitucional para que a cidadania, o acesso aos bens culturais e sociais, a promoção da equidade e dos direitos sejam uma constante para toda a população e não apenas para grupos específicos privilegiados da sociedade, o que reforça o seu caráter dual, seletivo e excludente. A defesa dos direitos humanos constitui-se em processo de manutenção da democracia e

fortalecimento do regime democrático para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa da população e de suas conquistas, com vistas a reparar muitas violações e combater exclusões.

Assim, considerando os sentidos e significados da escola que aspiramos (re) construir, conviver e pertencer, e considerando a diversidade sócio-histórica e cultural do nosso país, o intuito deste trabalho em desenvolvimento é imergir em um cotidiano escolar específico para propor a escuta, a fala e a interação, por meio de diálogos capazes de provocar o alargamento de consciências e reflexões críticas em direção à importância da laicidade do Estado, da constituição de sujeitos democráticos e de direitos, da defesa por uma gestão democrática e deliberativa, por uma educação conscientizadora e libertária com vistas à emancipação, primando pelo respeito às diferenças e pelas diversidades.

Nesse contexto, o presente relato de experiência busca expor como vem sendo construído e desenvolvido um processo formativo que permeia as práticas educativas no ambiente de uma unidade escolar pública da educação básica, tendo por base de discussão e debates as temáticas relacionadas à educação em direitos humanos e diversidades, com foco na formação para a transformação. Dessa forma, o projeto em desenvolvimento vem se estruturando e se desdobrando no propósito de oferecer, no contexto escolar, um espaço para que professores/as e demais profissionais debatam acerca de temas sensíveis que se apresentem a partir das demandas e necessidades formativas desses/as educadores/as,

A concepção desse projeto de intervenção se deu a partir da participação de alguns docentes e de demais profissionais que atuam em uma escola estadual da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, que atenderam ao chamamento de um curso de extensão, em nível de aperfeiçoamento, na modalidade a distância. Essa iniciativa, da qual a autora deste relato é parte integrante da coordenação colegiada, foi ofertada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU),

em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), durante o ano corrente de 2024. Em uma ação extensionista direcionada à implementação de política pública educacional de formação continuada, com abordagem de temáticas específicas relacionadas à educação em direitos humanos e diversidades, este curso certificou mais de 5.400 profissionais da educação básica da rede pública de todos os estados da federação, incluindo os participantes desta escola escolhida para o desenvolvimento deste projeto de intervenção.

Os princípios, os meios e a sistematização

A escolha da escola e dos profissionais para o desenvolvimento do projeto se deu a partir da análise de dados dos cursistas participantes do curso supramencionado, sobressaindo a observação de que 11 desses profissionais que estavam realizando o curso atuam em uma mesma escola estadual, portanto da rede pública, que oferta o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e que está localizada na cidade mineira de Uberlândia. Entre esses profissionais, identificamos a diretora, o vice-diretor, a supervisora pedagógica, a psicóloga e mais sete professores/as. Essa análise suscitou o desejo de conexão para o contato presencial e de compreender, junto a esses participantes, o porquê de buscarem essa formação na área de educação em direitos humanos e diversidades e com quais propósitos. Ademais, a opção pelo contato presencial se deu pelo entendimento de que poderia contribuir para o estabelecimento de vínculos importantes para a concretude dos momentos de interação, por meio de diálogos, aos quais seriam convidados a participar.

A intencionalidade pelos momentos de interação dialógica, denominados aqui de rodas dialogadas, está na expectativa de compreendermos como se dão as relações estabelecidas entre esses profissionais que trabalham juntos e que buscam coletivamente por conhecimentos voltados às práticas educativas em educação em

direitos humanos e diversidades; quais são os seus anseios e expectativas a partir da realização desse curso; e se é possível a construção e realização de momentos formativos conjuntos e em rede de colaboração, em direção a prováveis caminhos de enfrentamento dos desafios dos seus saberes/fazeres no cotidiano escolar nessa área de atuação.

Como suporte e pressupostos teórico-metodológicos, a iniciativa se desenvolve com subsídio das epistemes da educação popular e extensão popular, por meio da dialogicidade, tendo por foco a formação continuada de saberes/fazeres e práticas educativas com profissionais da educação básica da rede pública , com pretensão de impactar na melhoria da qualidade social da educação.

Para tanto, o trabalho possui caráter interventivo, objetivando que seja conectado ao contexto histórico, social e cultural da escola, com compromisso pelo reconhecimento e valorização das vivências, saberes e práticas e pela participação ativa e colaborativa dos/as profissionais participantes. O que corrobora com o defendido por Brandão e Borges (2008), no entendimento de educar e educar-se, ou seja, criar com o outro, pelo diálogo motivado na perspectiva da descoberta do conhecimento, a partir da troca e intercâmbio de ideias e de saberes entre pessoas que trazem consigo experiências de vida, que podemos denominar de experiências de cultura.

Assim, é proposta a construção coletiva de conhecimentos, que muitas vezes se solidificam a partir dos valores, das crenças, dos sentimentos, da busca pelo conhecimento, a partir da capacidade e da criticidade, permitindo ou não o alargamento e a comunicação de cada consciência, umas com as outras. E, para tanto, durante o desenvolvimento do projeto, esses educadores vêm se apresentando como agentes ativos de todo o processo, reconhecendo os diferentes saberes como matéria prima para o processo de ensino-aprendizagem e com capacidade de provocar transformações significativas aos desafios propostos.

Como instrumentais, estão sendo utilizados os diários de campo para registro da partilha de conhecimentos e experiências dos fazeres/saberes retratados pelos participantes, cujos instrumentos metodológicos são a escuta ativa, atenta e interessada das narrativas, oportunizando a troca de experiências, por meio da realização dos momentos de interação provocados pelas rodas dialogadas.

Quanto à previsão de realização do projeto, a intervenção iniciou-se no mês de outubro de 2024, sendo que o cronograma era estabelecido junto aos participantes durante os encontros e que, portanto, seguiu um fluxo próprio de desenvolvimento, de acordo com as condições de participação desse grupo e a partir da dinâmica estabelecida pela própria escola.

> Contudo, é de entendimento da metodologia escolhida que o caminhar se faz durante o caminho e, por ser construído de forma colaborativa e solidária, acaba por refletir em necessárias revisões, reordenamentos das etapas propostas e na sua previsão de realização, uma vez que são levadas em consideração a negociação de espaços e tempos, a compreensão dos/as participantes, bem como suas posições, condições de participação e suas opções.

Dessa forma, apresentamos adiante parte do desenvolvimento do projeto, na sua forma descritiva e do tipo relato de experiência, contemplando os momentos de interação e sua perspectiva futura de progresso, com vistas a anunciar vivências, posturas, condutas, saberes, valores e caminhos que podem ser empregados como recursos para interpretar e possibilitar transformações na realidade percebida no ambiente escolar onde está sendo realizado, tendo por base as temáticas relacionadas à educação em direitos humanos e diversidades, cujas ações estão sendo desenvolvidas em colaboração e vinculação à RECEPE/UNIUBE.

Os momentos de interação

Como primeiro movimento, a partir da escolha da escola e de seus participantes, o ponto de partida foi um convite feito à direção

da escola, via e-mail. Nesse convite, a autora deste relato se apresentou como integrante da coordenação colegiada do referido curso de extensão ofertado pela UFU e como doutoranda em educação pela Uniube e membro da RECEPE, no propósito de atuar em rede aberta para produzir e partilhar conhecimentos e experiências, vinculados à melhoria da qualidade social da educação básica pública do nosso país.

O intuito do convite tratou da possibilidade de colaboração junto à escola, na criação de espaços de diálogo, reflexão, divulgação de experiências e cooperação com foco na realidade dessa unidade escolar a partir das narrativas de educadores, gestores e demais profissionais que nela atuam, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.

Em reforço ao convite, que foi prontamente aceito, foi informada a sua motivação, destacando que o interesse pelo contato foi devido à grande participação de alguns profissionais desta escola na realização do curso de aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos e Diversidades (CDHD/UFU), incluindo os ocupantes dos cargos da diretoria, vice-diretoria, supervisão pedagógica e da psicologia, e professores.

Por conseguinte, ocorreram alguns diálogos, em modo online, com a supervisora pedagógica da escola, marcando o início de um modo de interação e para o qual foi esclarecido que o propósito da visita presencial era proporcionar momentos com vistas a contribuir nas práticas educativas no cotidiano escolar, a partir de suas demandas e necessidades, o que muito contribuiria ainda com as ações do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/CNPq.

O primeiro encontro presencial ocorreu após algumas tentativas, pois, pela incompatibilidade de agendas comuns, foi necessário que a direção da escola planejasse a viabilidade desse momento dentro do seu ordenamento de ações já previstas, readequando atividades da rotina da escola para o momento possível. Importa destacar que houve um esforço conjunto para encontrar o melhor dia e horário que não comprometesse o dia a

dia desse cotidiano escolar. O melhor momento escolhido pela escola foi em uma terça-feira, no turno vespertino, após o recreio e a partir das 15h30.

Antes de relatarmos o primeiro contato presencial agendado, aclaramos algumas informações na expectativa de melhor compreender o cenário e em qual contexto se apresentaria essa unidade escolar. Essa escola está situada em um bairro que teve sua origem a partir de um conjunto habitacional, na periferia da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Sua criação ocorreu no início de 1980, funcionando por alguns anos em dois galpões da Companhia de Habitação Popular (COHAB), e mais adiante se estabeleceu em instalações próprias, no padrão das escolas estaduais mineiras dessa época, a partir da construção de um novo prédio financiado pelo município, em 1986. Portanto, essa escola se originou e se consolidou sob cenários políticos e educacionais brasileiros dessa época, em um momento histórico/político que demarcava a educação básica por um paradigma de racionalidade técnica, pelas políticas educacionais implantadas durante o período da ditadura civil-militar, mas que logo adiante, pôde se consolidar em instalações próprias durante o período de transição de governo, com a redemocratização do país na Nova República.

Retomando a experiência do momento de interação presencial na escola, discorremos sobre seu acontecimento e continuaremos com as impressões e percepções desta autora.

Chegando à escola, no dia e horário pactuados, no período vespertino e logo após o recreio, antes mesmo de nos apresentarmos e nos cumprimentarmos, um ocorrido mudou o percurso desse momento planejado. Isso porque um estudante tinha acabado de se acidentar durante o intervalo e precisava ser socorrido. Foram necessários esforços conjuntos para que houvesse a intervenção do corpo de bombeiros no atendimento. Passado esse momento inicial conturbado, nos dirigimos à sala da supervisão pedagógica onde algumas pessoas nos esperavam. A sala era bem pequena, composta por algumas estações de trabalho e contou com a presença da diretora, do vice-diretor, da supervisora pedagógica,

de duas professoras e de um professor. Identificamos a falta de estrutura física e de espaço adequado para o diálogo inicial, pois alguns participantes precisaram ficar em pé durante todo o nosso encontro. O horário escolhido, mesmo que previamente planejado, pareceu impróprio, pois tivemos algumas interrupções de colegas de trabalho e de estudantes necessitando de atendimento, interferindo no momento de interação presencial.

Assim, nessas condições supramencionadas, na dinâmica própria desse cotidiano escolar, foi possível iniciar o diálogo com a participação de 6 profissionais, dos 11 esperados. A técnica utilizada foi a abordagem pela amorosidade, pela escuta sensível, atenta, interessada e paciente. Após nos apresentarmos e agradecermos a oportunidade de nos conhecermos presencialmente, reforçamos o que motivou o desejo de conexão e de interação presencial, com a imersão no cotidiano da escola, despertada pelo interesse de dialogarmos sobre a busca deles em participar de um curso, em nível de aperfeiçoamento, nas temáticas relacionadas à educação em direitos humanos e diversidades.

Importante esclarecer que a mediadora da intervenção em curso, a partir das condições estabelecidas até esse momento, decidiu pela não utilização do instrumental de documentação do tipo diário de campo durante os momentos de interação, inicialmente proposto, por perceber que estava em progressão a construção de vínculos de confiança e de credibilidade entre os participantes, e que registrar por escrito essa vivência em tempo real poderia constranger ou até mesmo inibir os diálogos que estavam sendo estabelecidos. Assim, utilizou-se apenas o registro memorial da mediadora, que, a partir das falas, dos depoimentos, das narrativas e das observações e impressões, procedeu imediatamente após a finalização desse momento com as anotações pertinentes para o registro escrito no instrumental.

E, assim, iniciamos a roda dialogada. A palavra estava aberta e a expressão estava livre para quem quisesse se manifestar. E resumidamente, mas tentando expressar nesse texto toda a intensidade que foi esse momento, pudemos conversar sobre o que

os afligiam, com alguns relatos a respeito de várias questões, pontuando assim as que foram abordadas:

- Falta de tempo para dedicação às formações iniciais e continuadas;
- Obrigatoriedade de participação em vários tipos de formações ofertadas pelo governo estadual, mesmo sem o interesse direto deles;
- Sobreposições em assumir cargos de gestão e de docência e a sobrecarga de trabalho impactando no desempenho profissional, na saúde e na vida pessoal;
- Falta recorrente de professores para assumir algumas disciplinas básicas, como português, por exemplo, em decorrência de licenças diversas e ainda por chamadas para contratação sem interessados;
- Desvalorização salarial e de reconhecimentos das práticas;
- Necessidade de formações estendidas aos pais e responsáveis e familiares dos estudantes;
- Interesse em formações que tratam das questões de direitos humanos e diversidades, citando questão de gênero e da diversidade sexual e abordando a questão do banheiro neutro; do cuidado e respeito com o outro; questões vinculadas às dificuldades de ministrar aulas cuja abordagem trate da religiosidade; e questões quanto às relações de convívio no cotidiano escolar, especificamente quanto à agressividade;
- Necessidade urgente de trabalhar com a educação em direitos humanos e diversidades conectada à educação midiática (fake news e redes sociais difamando a imagem de professores, o cyberbullying); e
- Desejo de dar continuidade a formações em nível de especialização, mestrado e doutorado, destacando a falta de tempo e de condições de licença para tal, relatando as dificuldades em escrever e publicar textos científicos para qualificar o *lattes* e assim terem melhores condições de concorrem aos processos seletivos.

A partir dessa escuta e de trocas dialogadas, identificamos as demandas e necessidades mais prementes que se apresentaram

expressas livremente pelos participantes. Ademais, pudemos ainda refletir sobre possíveis caminhos em resposta a situações de conflito vivenciadas no cotidiano escolar, que foram aclaradas a partir da participação deles no curso em Educação em Direitos Humanos e Diversidades. Algumas situações que foram tratadas valem ser destacadas nesse relato.

A primeira situação que pudemos tecer reflexões diz respeito à dificuldade de relacionamentos na escola e situações de conflitos por conta de pessoas transgêneras não serem aceitas nos banheiros em que identificavam ser seu gênero. Foi relatado que o uso dos banheiros, feminino ou masculino, da forma como proposto e aceito pela escola culminava em conflitos de convivência e que a partir do curso realizado e das reflexões provocadas, a escola teve a oportunidade de compreender que naquele cotidiano escolar ocorria uma grave infração aos direitos dessas pessoas.

E, em um processo transformador, por meio dessa roda dialogada, pudemos vivenciar o encontro de um caminho que permitisse uma resolução à questão apresentada. Foi adotado como banheiro neutro aquele já existente na escola e que estava destinado ao uso exclusivo de gestores da diretoria. Aqui, evidenciamos um processo formativo sendo propiciado, pois transforma e ressignifica uma prática até então consolidada no cotidiano dessa escola e que causava violação de direitos das pessoas trans e conflitos de relacionamento no ambiente escolar.

Uma segunda situação diz respeito à atuação desses professores e gestores na forma de abordagem e de diálogo com alguns estudantes que se expressam em elevado grau de agressividade durante o convívio nesse ambiente escolar. A partir da escuta e dos relatos oportunizados, pudemos vivenciar algumas experiências a despeito dessas situações que se apresentam cotidianamente e que são provocadoras do abalo nas relações.

Esse instante possibilitou que todos os participantes pudessem refletir sobre as muitas situações de agressividade que permeiam o ambiente escolar e que, a partir das reflexões que surgiram e daquelas proporcionadas pelo curso realizado, foram se aclarando

percepções que levaram à identificação da condição de uma reação agressiva por determinado aluno, o que contrapõe a uma condição de ação de agressividade advinda dele. Isso implicou na constatação de que, muitas vezes, as reações agressivas de estudantes podem ser motivadas de um contexto externo à escola, da violação de direitos desses adolescentes. E que, a partir dessa compreensão, foi possível entender a necessidade de mudança na forma de abordagem e condução de um diálogo capaz de transformar algumas relações estabelecidas no ambiente escolar. Ou seja, proporcionar o exercício da escuta atenta, interessada e paciente àqueles estudantes seria um bom caminho para a compreensão e para intervenções que propiciem a mitigação, se não a resolução de alguns conflitos.

Em resumo, esse momento de interação permitiu ainda propor conjuntamente uma ação interventiva, com a continuidade da formação oportunizada pelo referido curso de aperfeiçoamento, para ampliação e aprofundamento dos estudos iniciados por eles, com referência à educação em direitos humanos e diversidades, na perspectiva de conectá-la à educação midiática, abordando as fake news, redes sociais difamando a imagem de professores, o cyberbullying, dentre outras questões consideradas por eles de extrema relevância e urgência.

Além disso, pactuamos a continuidade de outros momentos de escuta e de diálogo, para intensificar o exercício de reflexões provocadas intencionalmente sobre o fazer/saber desses profissionais e, consequentemente, sobre as práticas cotidianas nesse microuniverso escolar, a partir de suas demandas.

As próximas etapas

Encerrando o relato dos momentos de interação, nos propusemos a pensar juntos na construção de uma segunda edição do curso de Educação em Direitos Humanos e Diversidades, com foco na educação midiática, a ser realizado pela Proexc/UFU, a qual foi prontamente aceita pela Secadi/MEC, que fomentaria o recurso

financeiro para essa nova edição, prevista para início de maio de 2025, oportunizando 5.400 vagas para docentes e demais profissionais da educação básica que atuam em todos os estados do território brasileiro.

Paralelamente a isso, importa discorrermos sobre a estratégia de avaliação desse projeto. Vem se dando de forma processual e gradual, portanto de forma contínua, a partir de momentos de interação proporcionados. Na próxima etapa, se aceita pelos participantes, refletirá em manifestações a serem apresentadas no formato de cartas pedagógicas. Isso intenta oportunizar a possibilidade de analisarmos e avaliarmos de forma conjunta o caminho que está sendo percorrido, permitindo assim rever estratégias, em um tempo-espaço de registros, que nos propiciará avaliar os aspectos fundamentais do processo educativo e formativo proposto.

A avaliação por meio das narrativas das cartas pedagógicas intenciona provocar a sistematização de experiências educativas docentes, que contribua para a compreensão crítica das realidades das práticas vividas por esses profissionais, fortalecendo o coletivo na capacidade dos sujeitos de escreverem/registrarem e refletirem criticamente suas trajetórias, seus posicionamentos, ideias e práticas, que poderão levar à experimentação de analisá-las conjuntamente, sob a perspectiva de compreendê-las, questioná-las, confrontá-las e, até mesmo, ressignificá-las. Dessa forma, a avaliação também acontecerá de forma conjunta, colaborativa e solidária.

Algumas considerações

A experiência proporcionada pelo projeto até aqui desenvolvido nos remete à condição de acreditar que estamos no caminho certo, quanto à escolha do tema, do objeto, dos objetivos, da metodologia e do método, para o trabalho conjunto, colaborativo, compartilhado e solidário, em direção a contribuir com processos formativos de professores e demais profissionais

que atuam nas escolas de educação básica da rede pública deste nosso país, a partir de suas demandas, suas necessidades, seus anseios e suas aspirações.

Esse processo formativo interventivo, conectando universidade e educação básica, continuará ancorado na educação popular e na extensão popular, pois vem permitindo um trabalho social em uma abordagem pedagógica intencional e política, baseada na participação ativa dos seus participantes, imergindo na realidade e reconhecendo o contexto desse microuniverso escolar, respeitando sua cultura, seus valores, suas práticas, vivências e experiências, e acreditando que só é possível avançarmos em prol de um movimento de transição epistemológica se seguirmos buscando uma perspectiva de novos sentidos do saber/fazer de docentes e demais profissionais que nela atuam.

Essa educação aqui defendida, busca pela conscientização e se apresenta como prática libertária e emancipadora, pois contra hegemônica e, por isso antidominante, compreendendo a pessoa como sujeito de direitos e propulsora para romper com as formas de violações e opressões vigentes em nossa sociedade. Uma educação que revela, respeita e convive com os direitos humanos nas suas diferenças e diversidades, sejam elas cultural, étnica, racial, de gênero, sexual, nacionalidade, dentre outras.

Por isso, compreendemos que o saber/fazer docente, como prática educativa, é a que faz referência à concretização de processos educacionais que levem em consideração o espectro social com a finalidade de concretizar processos de formação tendo por princípio a relação indissociada da educação com conscientização, em que todo aprendizado está associado à tomada de consciência das situações reais vividas.

Nessa vertente, é relevante considerarmos as práticas educativas também como dialógicas, conectadas à história de vida das pessoas, valorizando suas localidades como parte de sua identidade, percebendo os sentimentos e as emoções direcionadas às pessoas em situações variadas de opressões e de vulnerabilidades. Aqui, faz-se o elo culturas e práticas educativas,

na perspectiva da educação popular, reconhecendo os diferentes saberes como matéria prima para o processo de ensino-aprendizagem e com capacidade de provocar transformações significativas de dadas realidades e, consequentemente, de pessoas, como defendido por Brandão e Borges (2008).

Quanto aos momentos formativos que vêm emergindo no desenvolvimento desse projeto, nossa percepção é que eles são construídos nos momentos de imersão e interação que se desdobram a partir da problematização das realidades do cotidiano escolar. Fortalecendo-se em redes, são processos transformadores que vêm se alicerçando em outra episteme, uma vez que suspendem algumas certezas e abandonam perspectivas só da cooperação e colaboração, pois permitem a construção coletiva de vínculos de confiança e credibilidade, reconhecendo e criando com o outro.

De igual modo, o projeto de intervenção até aqui narrado apresenta alguns resultados preliminares nesse sentido, pois já identificados e demonstrados nos momentos de interação nesse relato de experiência. Isso porque a vivência desses momentos de partilha de conhecimentos e experiências vem se concretizando a partir da troca de saberes conjuntos, colaborativos e solidários sobre as dimensões expostas nesse processo formativo em construção, o qual vem demonstrando, com vistas à reflexão crítica para propor transformações. À vista disso, trata-se de um ensaio em experimentação da construção de conhecimentos de forma genuína e colaborativa.

Para tanto, a pretensão é que o trabalho continue se dando de forma conjunta e solidária para o alargamento das nossas consciências, provocando a reflexão crítica da realidade assistida para a tomada de decisões intencionais em direção à mudança de paradigmas. A perspectiva é de educar e educar-se, com o outro, sendo esse outro o outro, ou seja, não à minha semelhança, pois diferente e diverso.

Seguimos na busca de novos caminhos, à vista de mudarmos o percurso até então percorrido, em direção ao avanço de uma

consciência coletiva, de um novo propósito para a formação continuada de profissionais da educação, em que a base para a transformação se sustente na formação pela coletividade.

Referências

ARAÚJO, R. S. de; CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: trabalho social que se dá com base no encontro humano, no diálogo com o outro e na imersão crítica na realidade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 1–8, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67429. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67429. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRANDÃO, C. R**. A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-10.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 - (Educação popular). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4541406/mod_resource/content/0/BRANDAO.pdf Acesso em: 15 jul. 2024.

DICKMANN, Ivo. Carta de apresentação: o logos popular e a práxis acadêmica. *In:* DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. (org). **Praxiologia das cartas pedagógicas**. Chapecó: Livrologia, 2022. (Coleção Paulo Freire, 07).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 48. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. Ensinar é uma especificidade humana. *In.* FREIRE, P**. Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 36-55. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em 08 out. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, *[S.l.]*, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, dez. 2010. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt. Acesso em 18 nov. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

PAULO, F. S. Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico de Pesquisas Participativas. **Revista Internacional de Educação Superior,** Campinas, SP, v. 9, p. 1-15, ago. 2022 DOI:10.20396/riesup.v9i00.8670030. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366819974_Cartas_pedagogicas_como_instrumento_metodologico_de_pesquisas_participativas. Acesso em: 10 out. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. *[S.l.]*, 2009. v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: https://www.scielo./j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt. Acesso em 10 dez. 2024.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735. Acesso em: 26 dez. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SOUZA, T. Z. de; VASCONCELOS, V. O. de. Educação popular e extensão popular: militância, práxis e experiência. *In:* SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (org.). **Universidade e educação básica:** ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 63-85.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, ago. 2000. https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2024.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**: segunda fase, plano de ação. Brasília. 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por . Acesso em: 10 fev. 2024.

VICENTE, J. P. A. Formação de professores: da legislação à experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S.l.]*, v. 3, n.1, p. 158-175, jan./jul. 2014. https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n1a2014-27690. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27690. Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1660. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660. Acesso em: 20 jan. 2025.

A importância do diálogo colaborativo entre professoras da educação infantil para o fortalecimento das práticas pedagógicas

Erika Helen Dias

Introdução

Este relato de experiência é resultado de um plano de trabalho proposto no Programa de Doutorado em Educação da Instituição Uniube, no Componente Curricular: Projeto de Intervenção na Educação Básica, fundamentos e práticas. Ele foi desenvolvido com duas professoras que atuam na Educação Infantil de uma escola pública no município de Sarzedo - MG.

A proposta inicial para desenvolvimento de todas as etapas e conclusão do plano foi de aproximadamente quatro meses com o objetivo de fortalecer o diálogo colaborativo entre duas professoras da Educação Infantil e, posteriormente, desenvolver práticas pedagógicas centradas nas crianças.

O marcador inicial para o desenvolvimento da proposta e *a posteriori* o desenvolvimento do relato de experiência surgiu através da necessidade das professoras em dialogar sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar experiências, discutir e refletir os temas centrais da Educação Infantil, bem como o desenvolvimento da autonomia das crianças e a importância do brincar.

Observa-se nos primeiros momentos, após as primeiras reflexões sobre a importância do diálogo com as professoras, que as vivências, as relações entre as duas professoras e as crianças tornaram-se mais significativas, além do aprimoramento das práticas pedagógicas lúdicas para e com as crianças da Educação Infantil. As professoras também perceberam e relataram que, quanto mais dialógicas e lúdicas fossem suas vivências com e para

as crianças, mais cooperativas, compreensivas e criativas elas se tornavam.

As experiências vivenciadas pelas crianças e professoras reforçaram a importância de espaços permanentes de trocas e colaboração nas escolas, destacando a melhoria da qualidade da educação infantil e no desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, torna-se essencial a criação de um ambiente escolar reflexivo e eficaz.

Desenvolvimento do relato de experiência

As intencionalidades em proporcionar, compreender e desenvolver o diálogo responsivo, possibilitar as trocas de experiências, estimular as formações continuadas entre profissionais da educação infantil, sejam eles professores, gestores, coordenadores pedagógicos e outros membros da equipe escolar, às vezes não são fáceis, porém necessárias.

Observa-se que essas intencionalidades favoreceram a construção de um ambiente escolar que valoriza a colaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas ativas além de tornar o ambiente mais cooperativo e inclusivo.

Alguns teóricos como Paulo Freire, Célestin Freinet, Lev Vygotsky e Maurice Tardif sustentam a importância dos marcadores, diálogo e formação entre os profissionais da educação infantil justificando que eles impactam diretamente tanto no desenvolvimento das crianças quanto na qualidade das práticas educacionais eficazes no contexto escolar.

O patrono da Educação, Paulo Freire (1996), com seu objeto de valor, "O Diálogo Como Prática Emancipadora", argumenta que o diálogo é uma ação de troca mútua, em que educador e educando aprendem uns com os outros. Dialogando sobre o objeto de valor de Freire e dos demais teóricos da educação desenvolvemos a primeira etapa do relato de experiência, denominada de diagnóstico inicial.

O diagnóstico inicial foi construído a partir de um questionário online e conversas informais com as professoras. O questionário foi fundamental no levantamento dos anseios e dificuldades das professoras em dialogar dentro da escola. Ele foi dividido em quatro seções, sendo formadas com perguntas objetivas e descritivas.

A seção inicial foi proposta para buscar informações gerais das professoras; a segunda, identificar as percepções sobre o cotidiano escolar, seguida de registros e análises dos diálogos com as professoras; e, por último, espaço aberto, onde as docentes puderam acrescentar outra observação ou sugestão sobre os diálogos no ambiente escolar.

Na segunda e terceira etapa de nossas ações, nomeadas respectivamente de Rodadas de Diálogo e Reflexão, e Tomadas de Decisões, discutimos a técnica pedagógica de Célestin Freinet (1973). O autor defende que as técnicas pedagógicas devem ser construídas com base na experimentação e documentação centradas especialmente nas crianças, e que essas poderão desenvolver descobertas que venham satisfazer seus interesses, seu agir e pensar, sem deixar de educá-las, contribuindo na formação global dos sujeitos. A figura 1 ilustra o movimento realizado.

Figura 1 - Criança neurodivergente observando modelo com forma geométrica.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Além dessas técnicas, observa-se a intencionalidade das duas professoras em mudar suas práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com e para as crianças e a necessidade de promover diálogos mais frequentes e produtivos a fim de buscar soluções de problemas no contexto escolar e até minimizar algumas reclamações das famílias. As professoras propuseram, ainda, trabalhar com as crianças as interações e brincadeiras, que são marcos norteadores da Base Nacional Comum Curricular –BNCC (2017).

Figura 2 - Registros de brincadeiras trabalhadas na escola. Desenvolvimento das crianças.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Observa-se novas práticas pedagógicas surgindo entre as professoras, conforme se verifica na figura 2. Elas começaram a ouvir as opiniões das crianças, questionando-as do que elas mais gostam e acham legal na escola. As professoras foram escribas das crianças e organizaram uma lista das opiniões dadas por elas. Destaco que esse momento foi muito legal.

A lista foi organizada no quadro branco da sala de aula pelas professoras, perpassando os eixos norteadores da BNCC (2017), as interações e as brincadeiras. As crianças tiveram muitas ideias, porém as mais citadas foram cantar músicas, tocar alguns instrumentos musicais, dançar, pintar, fazer circuitos, rodinhas de contação de histórias, brincar com massinhas de modelar.

As professoras, em conjunto com as crianças, marcaram os dias para que esses eventos ocorressem, ficando determinado terça-feira ou quinta-feira de cada semana. Observa-se uma enorme expectativa nas crianças com a aproximação dos dias.

No decorrer do tempo, observa-se o crescimento dos diálogos entre as crianças, melhor flexibilidade nas mudanças de rotina, a inclusão das crianças neurodivergentes torna-se mais perceptível, as famílias começam a trazer feedback positivo das mudanças das crianças em vários contextos sociais externos ao ambiente escolar.

Observa-se que, a partir dos feedbacks das famílias, as professoras idealizaram um trabalho coletivo entre família, criança e escola. Diante desse ideal, foi criado o projeto Resgatando Brincadeiras Antigas. Esse, por sua vez, foi um sucesso; as famílias construíram em conjunto com as crianças brinquedos antigos, resgataram cantigas de rodas, fizeram contação de histórias para as crianças em casa.

Figura 3 - Interação das famílias, crianças e escola.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Constantemente as crianças chegavam na escola e relatavam algum fato vivido em casa com suas famílias às professoras. A figura 3 ilustra este cenário. Observa-se que para não perder nenhum relato das crianças, as professoras organizavam as rodinhas de acolhida diária; as crianças sentavam no chão, em roda, e eram proporcionados momentos de fala para que elas relatassem suas vivências com suas famílias. Todas as crianças demonstravam necessidade de expor alguma vivência.

Em nosso encontro, após a experiência dos relatos das crianças, fizemos um pequeno recorte da teoria sociocultural de

Lev Vygotsky (1998),em que ele afirma que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre por meio das interações sociais. A aprendizagem é um processo mediado por outros; o diálogo e a cooperação são centrais para esse processo.

Após a leitura do recorte da teoria de Vygotsky (1998) e de nossos diálogos, conforme figura 4, as professoras apresentaram algumas fotos dos momentos de vivências de todas as crianças, sejam elas neurodivergentes ou não. Essas fotos apresentavam momentos de atividades diárias, como as rodinhas de conversas, pinturas, brincadeiras livres na escola e leitura deleite com as crianças. As professoras relataram que, após pequenos ajustes em suas práticas e melhoria nos diálogos entre elas, as interações com as crianças e das crianças com seus pares melhoraram muito.

Figura 4 - Brincadeiras diversas das crianças na escola.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Nesse mesmo atrelamento de ampliação das possibilidades de diálogos com as professoras e as crianças ali envolvidas, e fechando todos nossos diálogos e encontros, levei para as professoras a reflexão de Maurice Tardif (2014), que ressalta que os saberes dos profissionais da educação são múltiplos e construídos a partir de diferentes fontes: formação inicial, experiência prática e interações com outros profissionais. Os saberes docentes não são estáticos, mas se desenvolvem continuamente através da prática e da troca com outros.

Considerações finais

Ao longo dos quatro meses de encontros e rodas de conversas, com as professoras, indaguei-as sobre o que acharam das ações propostas no período, se perceberam mudanças e evoluções em suas práticas pedagógicas, na cooperação e diálogos entre elas e com as crianças, e se suas mudanças impactaram diretamente as interações e brincadeiras lúdicas com as crianças no contexto escolar.

Inegavelmente, as respostas das professoras foram imediatas e bem assertivas, "hoje nossas crianças entendem que precisa ouvir o coleguinha sem interromper"; "para nosso crescimento profissional, precisamos interagir e conversar uma com a outra e trocar nossas ideias"; "buscar formações por mais simples que sejam, veja esses encontros que fizemos em pouco tempo, como mudamos nossas posturas e modo de interação com todas pessoas na escola".

Por fim, ficou evidente a todas nós que existem necessidades de diálogos no contexto escolar, em destaque na educação infantil. Os autores referenciados reforçam de forma direta ou indireta que é necessário permitir a circulação de saberes, a amplificação da compreensão e a contribuição de cada profissional envolvido no cotidiano escolar nas práticas pedagógicas centradas nas crianças. Eles ainda sugerem que a troca de experiências entre todos os profissionais com diferentes formações e trajetórias enriquecem o trabalho pedagógico, pois cada profissional traz uma perspectiva

única que complementa e amplia o olhar sobre as situações do cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/ Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 22 dez. 2024.

COSTA, M. C. da C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. 23, p. 26–31, set. 2006 Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4927/art02_23.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

DEMETERKO, J.; SACCHELLI, G. da S. Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, 6 fev. 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/4/educacao-infantil-sob-a-perspectiva-da-base-nacional-comum-curricular. Acesso: 17 de jan. 2025.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança***:* um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SCHNEIDER, E. M. A Escola infantil como espaço de relações que humanizam e constroem aprendizagens, na perspectiva de Paulo Freire. FACCAT, Faculdades Integrandas de Taquara, **anais** Paulo Freire 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/schneider.pdf . Acesso em: 30 de jan. 2025.

SILVA, D. P. de O.; WERLE, M.P. B. Diálogo e escuta: a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância. FACCAT, Faculdades Integrandas de Taquara, **anais** Paulo Freire 2015. Disponível em:

https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/silva_werle.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2025.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Relato de Experiência: Formação Colaborativa com Professores de Matemática em Jijoca de Jericoacoara – CE

Danilo Abdala Vieira
Joelma dos Reis Soares de Moura
Johnantan Pereira Gonsalves
José Jorge Francisco de Santana
Mariane Ferreira Morlin

Introdução

A educação técnica, especialmente em regiões interioranas como Jijoca de Jericoacoara, enfrenta desafios relacionados à contextualização do ensino e à valorização das práticas docentes locais. Inspirados nas concepções freireanas sobre educação, nas ideias acerca de educação enunciadas por Brandão (2002) e também nos princípios da pesquisa colaborativa descritos por Ibiapina (2008), a intervenção proposta teve como objetivo criar um espaço dialógico para que os professores pudessem ressignificar suas práticas. Nesse sentido, os pressupostos de Paulo Freire (2009) sobre educação libertadora e a visão de Brandão (2002) sobre a construção coletiva do conhecimento orientaram essa jornada.

Em Paulo Freire (2009), nos inspiramos para estabelecer uma relação dialógica com os professores da educação básica, a fim de que, por meio dessa dialogicidade, fosse possível entender diferentes dimensões sociais e econômicas da região – Jijoca de Jericoacoara – e propor, juntamente com eles, variadas formas de construção do conhecimento matemático sob uma perspectiva crítica, em que o saber/fazer despertasse nos professores e, consequentemente, nos alunos da educação básica, os aspectos indissociáveis de teoria e prática, nos quais a matemática, muito

por sua empiria e abstração, encontra-se evidente principalmente no turismo e na economia – pesca – da região. Nos encontros realizados com os professores da escola em que a intervenção ocorreu, sempre pautamos pela significação que o diálogo pode estabelecer concreta e criticamente nas ações humanas, em particular na educação, posto que ele nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam, com amor, com esperança e com fé um no outro, tornam-se críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2009, p. 115).

Foi, portanto, por meio dessa ação dialógica que procuramos construir uma relação de comunicação efetiva com os professores da Escola Estadual de Educação Profissional Sandra Carvalho Costa, do município de Jijoca de Jericoacoara – CE, de modo que, a partir desses diálogos, buscássemos meios de construir elementos capazes de transformar o ensino de matemática na escola, no sentido de considerar o mundo-vida dos alunos e dos próprios docentes.

Já em Brandão (2002), internalizamos em nossas atitudes as indagações e reflexões acerca do papel da educação na sociedade. As três principais questões formuladas por esse autor são:

> 1) Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante?
> 2) Se na sociedade desigual ela [a educação] reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação?

> 3) Se ela [educação] pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? (Brandão, 2002, p. 98).

Tomando como referência esses questionamentos de Brandão (2002), procuramos estabelecer, nos encontros com os professores de Jijoca, eixos de discussão razoavelmente tematizados a fim de que pudéssemos, ao longo do processo, entender as ações pedagógicas dos docentes e seus possíveis vínculos com a realidade local para, dessa forma, construirmos a intervenção em horizontes mais largos de compreensão não somente da prática mas, acima de tudo, da práxis do professor de matemática naquela região litorânea.

Conforme poderá ser notado no decorrer deste texto, no desenvolvimento, em relação à primeira questão, inicialmente os professores mostraram uma visão vaga e irreflexiva a respeito do controle externo, "fora do poder de controle comunitário" (Brandão, 2002, p. 98), da educação. A respeito da educação como consagradora das desigualdades sociais, as falas dos professores evidenciaram alguma compreensão, em âmbito local, sobre a exploração dos pescadores do lugar. Já acerca do terceiro questionamento de Brandão (2002, p. 98), "colocar em prática uma outra educação", fomos alentados por auspiciosas possibilidades de transformação da práxis docente na medida em que, a despeito da mera concepção de contextualização dos temas de aula, foram comunicadas algumas ações já realizadas pelos professores no sentido de dar melhor significado a alguns conteúdos matemáticos por eles desenvolvidos. Em linhas gerais, e ao final da intervenção, concebemos que o docente da escola pública de Jijoca participa da educação porque acredita nela, almeja modificar sua prática para torná-la mais expressiva em termos de transformação da escola e da região.

Em termos metodológicos, nessa intervenção realizada na escola de Jericoacoara, apoiamo-nos em aspectos da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008), segundo a qual a prática nesse tipo de investigação

> [...] envolve investigadores e professores tanto em processos de produção do conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa surge no âmbito da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios (Ibiapina, 2008, p. 25).

De fato, ao longo dos encontros virtuais com os professores, fomos costurando elementos que, em algum grau, propiciaram certa disposição dos docentes para refletir sobre a sua prática e sua práxis a partir das concepções de educação presentes nos autores referenciados neste texto.

Dada a exiguidade de tempo para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica na educação básica e, mais que isso, possivelmente pela forma de contato com os professores (reuniões online), não temos a garantia de que, em termos longitudinais, ocorra uma efetiva transformação da prática/práxis docente para o ensino de Matemática.

Todavia, temos a convicção de que despertamos (e fomos despertados!) nos professores um sentimento de reflexão crítica acerca do ensino de Matemática para um público que, em sua maior parte, é formado por pescadores, trabalhadores informais e operários do setor de serviços e turismo.

Essa criticidade nos faz crer que, a partir da educação financeira – tema final dialogado com os professores – os processos de exploração de mão de obra em uma das regiões mais ricas do Ceará, assim como os questionamentos acerca da concentração de renda, em que a maior parte da riqueza se encontra com apenas 9,8% da população (IBGE, 2024), a práxis dos docentes considere, além da contextualização, aspectos quantitativos e qualitativos importantes no ensino de Matemática, propiciando uma visão mais

aprofundada das relações humanas, sociais e econômicas no município nordestino.

Desenvolvimento: os encontros

Desenvolvido inicialmente como uma atividade para compreender a dimensão imanente entre teoria e prática, e para o cumprimento do critério de avaliação da disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, o presente trabalho constituiu-se de fato, como uma avaliação formativa na qual os envolvidos no referido processo conseguiram ter o despertar para a alteridade no que se refere à troca de saberes e no movimento de experienciar diferentes papeis, quais sejam: os de aprendente e de ensinante.

Assim, ponderando sobre a diversidade de localização geográfica na qual nós, os doutorandos, e os professores que participaram desse trabalho nos encontrávamos, optamos por constituir uma experiência estruturada em encontros virtuais, realizados via Google Meet. A escolha por essa ferramenta tecnológica deu-se pela facilidade de manuseio e conexão, e por ser de uso já familiar entre os envolvidos na experiência.

Os momentos foram organizados em três etapas principais: levantamento das necessidades dos professores, aprofundamento teórico e planejamento de intervenções pedagógicas.

Primeiro Encontro: Encontro presencial dos Doutorandos (28/09/2025)

O encontro e a reunião foram presenciais durante o sábado letivo. Nossos diálogos conduziram para os objetivos iniciais da intervenção, quais sejam: discutir com os professores da educação básica uma forma de tratar os imbricados aspectos de teoria e prática necessários ao ensino de Matemática. Nesse encontro, pensamos e construímos um instrumento de coleta de dados inicial (questionário semiestruturado) que, conforme visto mais adiante,

foi importante para a compreensão acerca do ensino de Matemática na escola sob estudo.

Segundo Encontro: Reunião online com o professor da Disciplina (30/09/2025)

Em reunião por meio do Google Meet com o professor Tiago, este se colocou à disposição para orientações e esclarecimentos referentes ao exercício de intervenção proposto. Os doutorandos apresentaram as ideias e formas de aplicação do trabalho com as dúvidas pertinentes em relação ao público-alvo que seria abordado na experiência proposta. Houve então um desvelamento para nós, doutorandos, quando o professor Tiago sugeriu, ao contrário de três, abordar apenas um local para desenvolver a pesquisa.
Esses diálogos com o professor da disciplina, Tiago Zanquêta, foram fundamentais para o êxito do trabalho desenvolvido porque percebemos:

> [...] a relação implicada entre alteridade e cuidado, no sentido de que alteridade não se sustenta sem cuidado e exige uma recusa de hierarquias entre ambos, ou seja, podemos também denominá-la como ética do cuidado-alteridade (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 06).

Dessa forma, fomos levados a reelaborar nossos planos e entender que o pesquisador ou a pesquisadora deve ter um cuidado especial em relação à pesquisa para que não caia na armadilha de se ater à quantidade e sim compreender que a quantidade pode comprometer a qualidade do que se propõe a fazer.

Terceiro encontro: Reunião online entre os doutorandos (09/10/2025)

Nessa reunião, ocorrida pela manhã, foram analisados os questionários previamente enviados aos professores da Escola sob estudo. As questões formuladas no instrumento indagavam, essencialmente, acerca das dificuldades encontradas para o ensino de Matemática, tanto do ponto de vista da apreensão dos conteúdos quanto da forma em que eram desenvolvidas as atividades em sala de aula. A análise das respostas dos três professores teve algo em comum que merece destaque: uma explicitação sobre as dificuldades dos alunos em ler e interpretar textualmente uma questão qualquer por eles formulada. O professor Wesley assim se manifestou: "Acredito que a resolução de problemas que envolvem interpretação de texto, aplicação de fórmulas e raciocínio lógico, como regra de três e proporções, são desafiadores, pois exigem não só o domínio dos cálculos, mas também a compreensão e a contextualização da situação descrita". Dois contextos são importantes na fala do professor. Em primeiro lugar, parece que há alguma dificuldade de leitura e interpretação de texto por parte dos alunos. Além disso, algo sugere que o docente deixa à mercê do aluno os processos de contextualização da "situação descrita", sem que haja uma ação efetiva de diálogo entre eles que propicie essa construção contextual.

Quarto encontro: Diagnóstico Participativo (09/10/2025)

O diálogo inicial nos permitiu mapear os desafios enfrentados pelos professores em relação à dificuldade de contextualizar conteúdos matemáticos no contexto técnico e à ausência de metodologias ativas. Inspirados pela pedagogia do diálogo de Freire (2009), os professores foram convidados a compartilhar suas experiências, reconhecendo-se como sujeitos do processo formativo.

Inicialmente, no encontro via Google Meet, ocorrido no período vespertino, nos apresentamos aos professores de Jijoca e discorremos sobre o objetivo do nosso estudo. Os professores da educação básica também se apresentaram. O professor Wesley ingressou na escola em 2022 e comentou conosco sobre as dificuldades e a desmotivação dos alunos em sala de aula, destacando que eles têm outras distrações. Acrescentou, ainda, que atrair a atenção dos alunos é difícil.

Ronaldo é professor há 10 anos e mencionou que, além da falta de interesse dos alunos, trabalhar conceitos abstratos é complicado, pois eles não veem aplicabilidade nesses conteúdos. Ele também destacou a falta de apoio familiar, a dificuldade de competir com distrações fáceis, como o TikTok, e, por fim, a necessidade de ter força de vontade para ser professor.

José Ivo, em sua visão, acredita que uma das dificuldades para o ensino da matemática é a falta de interesse de boa parte dos estudantes. Muitos alunos demonstram que o ensino de matemática não faz muito sentido e que têm outras prioridades a serem alcançadas.

Diante do que foi exposto, foi proposto aos professores o seguinte questionamento: por que o conteúdo de funções traz tantos problemas? Segundo o professor José Ivo, a grande maioria dos alunos vem com a concepção de que função é algo difícil. Uma vez, uma aluna indagou onde ela aplicaria os conceitos de funções. O professor Ronaldo disse que é possível aplicar na música, por exemplo, já o professor Wesley afirmou que eles não têm a base correta para entender o estudo das funções, da análise combinatória e a dificuldade dos alunos em pensar muito.

Outro aspecto importante também abordado nessa reunião foi a constatação de que a principal fonte de renda da região é proveniente do turismo e da pesca. Ronaldo, um dos professores da equipe da escola, trabalha em Itarema e disse que os alunos pretendem viver da pesca e do artesanato. Ele fez uma comparação com as escolas particulares e ressaltou que lá os alunos têm o sonho

de viajar para o exterior e desejam um futuro melhor. Wesley disse que apenas alguns têm vontade de viajar.

O doutorando Jorge perguntou sobre o conteúdo prescrito pela Secretaria de Educação. Ronaldo comentou que não é possível ver todos os conteúdos e que os professores fazem adaptações para atender ao que é mais importante. Danilo questionou sobre a realidade de cada professor. O professor Ronaldo comentou que o pai dele é professor e que ele tinha o sonho de ser professor, mas que pretende se aposentar para viajar mais. Disse também que tem uma loja de suplementos e ressaltou que o foco dele é na docência. Ronaldo também ressaltou que possui previdência privada.

Wesley acha que ser professor não deve ser a única fonte de renda. A noiva dele trabalha com turismo e ele pensa em aumentar a sua renda com o turismo. Wesley investe no mercado financeiro porque tem outros sonhos, como, por exemplo, conquistar o carro próprio. Jose Ivo comentou que não se vê na educação daqui uns anos, pois ele acredita que quando se aposentar estará em outra área. Ele pensa em ser autônomo, trabalhar por conta própria e contribuir para ter uma aposentadoria. Em seguida, Wesley comentou que pensa em investir em móveis para aluguel, devido ao turismo ser forte na região.

Ao serem indagados sobre um conteúdo denominado "Educação Financeira", Ronaldo, um dos professores, comentou que nunca teve conhecimento em educação financeira, morava com os pais e, quando mais novo, trabalhava, gastava todo o dinheiro e ainda pedia aos pais. Ele acha que muitos conteúdos de matemática poderiam ser substituídos por educação financeira, pois considera esse tema muito importante. Acrescentou que, agora, ele é mais "pé no chão", pois comprava muito e se endividava por coisas que não utilizava. Além disso, esclareceu que o uso responsável do cartão de crédito já é o começo da educação financeira. Wesley disse que gosta muito de educação financeira e que trabalha com milhas e vendas de passagens. Ao final, tanto os professores da Escola quanto o grupo de doutorandos concordaram em avançar nesse

tema nos encontros seguintes. A figura 1 registra o momento em questão.

Figura 1 - Fala do professor Wesley Carlos.



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Durante as conversas, situações como a experiência em sala de aula, a perspectiva de futuro dos alunos e a mudança de metodologia, entre outros temas, foram amplamente discutidos.

Foram colocados em evidência assuntos como os desafios enfrentados por professores novatos, a necessidade de adaptar o currículo às realidades da sala de aula, a importância de interagir com os alunos para conseguir engajamento, lidar com a desmotivação e distração dos alunos (celulares, vídeos), a dificuldade em tornar conceitos abstratos da Matemática relevantes para os alunos, a pressão para cumprir um currículo extenso dentro de um ano letivo limitado, estratégias para envolver os alunos nas aulas, a importância de criar um ambiente de aprendizagem ativo e a necessidade de conectar o conteúdo ao mundo real para aumentar a relevância.

Para tentar motivar e engajar os alunos, discutiu-se a necessidade de métodos inovadores para combater a falta de interesse, a adaptação de conteúdos para torná-los mais atrativos, e aplicáveis e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem para melhorar a retenção do conhecimento.

Um assunto bastante debatido foi a perspectiva de futuro dos alunos, que envolve seus sonhos, aspirações e a visão que têm sobre

suas vidas. Fatores como educação financeira, impacto do turismo e expectativas de vida influenciam essas perspectivas, moldando o planejamento pessoal e profissional. De acordo com os professores, desejos como o de viajar e conhecer novos lugares variavam de acordo com o público. Foi levada a influência das redes sociais e da cultura pop nos sonhos dos alunos, além da variação nas aspirações entre diferentes contextos socioeconômicos.

Na perspectiva de visão de futuro, discutiu-se ainda a importância do planejamento financeiro para alcançar objetivos, as diferenças na visão de futuro entre alunos de escolas públicas e particulares, e a necessidade de discutir e entender as realidades financeiras dos alunos. Um fator importante para a região é o impacto do turismo, uma forma de ampliar horizontes e oportunidades, e como ele pode ser visto como uma carreira ou um sonho. Surgiram assuntos como expectativas em relação à qualidade de vida e realização profissional, sobre a influência do ambiente familiar e escolar nas expectativas de vida, e discussões sobre a continuidade no mercado de trabalho após a aposentadoria.

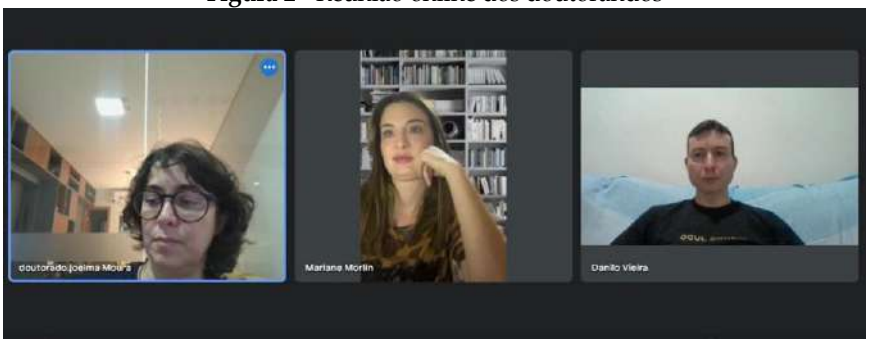
Cientes de que as experiências de professores envolvem desafios e interações em sala de aula, especialmente para os novos educadores, e que a motivação dos alunos e a relevância do conteúdo ensinado são questões centrais que impactam o ensino e o aprendizado, foram discutidas algumas possíveis mudanças de metodologia, como, por exemplo: a necessidade de adaptação ao currículo, a importância de selecionar conteúdos prioritários, a flexibilidade nas práticas pedagógicas, a abordagem diferenciada para atender às especificidades desse público, o foco em relevância e aplicação prática dos conteúdos, e a importância da conexão entre conceitos abstratos e a realidade dos estudantes.

Um tema que foi tratado como possível integrador dos conceitos matemáticos com a realidade, e que, por consenso entre os participantes do encontro, poderia ser de grande interesse, é a educação financeira. Então, todos decidiram marcar um novo encontro para dialogar sobre o tema, por meio de uma "formação entre pares".

Quinto encontro: Reunião online dos doutorandos - Fundamentos Teóricos (30/10/2025)

Com base nas contribuições de Brandão (2002), discutiu-se a ideia de que "a educação é uma ação cultural coletiva". Essa abordagem reforçou a necessidade de os professores enxergarem a sala de aula como um espaço de construção conjunta do saber. Complementarmente, as ideias de Ibiapina (2008) sobre pesquisa colaborativa evidenciaram como o trabalho coletivo potencializa o aprendizado docente e discente.

Figura 2 - Reunião online dos doutorandos



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Neste encontro, conforme figura 2, foi tratado o planejamento de atividades para a "formação entre pares", acrescentando as discussões dos textos abordados na disciplina do doutorado "Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e prática" e outros textos lidos por nós, doutorandos. O planejamento de atividades é um processo essencial na educação, que envolve a organização e definição de ações para promover uma aprendizagem ativa. Esse planejamento deve considerar a participação dos educadores e alunos, visando à criação de um ambiente colaborativo e horizontal.

Para uma discussão clara e envolvente, foi decidida a utilização de slides e recursos visuais, a fim de facilitar o diálogo e a interação. Também foi destacada a necessidade de encontrar

termos adequados para descrever as atividades. Foi sugerido o preparo para possíveis perguntas e discussões durante a atividade.

A metodologia sugerida para a participação ativa de todos deveria se assemelhar a uma roda de conversa e formação continuada, visando uma educação mais horizontal e colaborativa, com diálogo aberto entre os envolvidos. Foi discutida a importância de utilizar terminologias adequadas no contexto educacional, com a necessidade de encontrar termos que reflitam a abordagem desejada. Seguindo o proposto por Freire (1996), foi pensado um enfoque que valoriza o conhecimento da comunidade, para promover a inclusão e a participação ativa de todos no processo educativo.

Para tratar da educação financeira, o grupo decidiu apresentar um material prévio para enriquecer as discussões, juntamente com conversas informais sobre temas financeiros, criando um espaço para troca de ideias e experiências entre os participantes. O objetivo foi promover o diálogo e a interação para enriquecer o conteúdo, além de coletar feedback e sugestões sobre a abordagem da educação financeira, com aprendizado colaborativo, em que todos compartilham conhecimento e valorizam as experiências dos participantes, criando um ambiente de ensino mútuo.

A ideia foi proporcionar discussões sobre temas relevantes, como educação financeira, juntamente com o papel dos professores como guias no processo educativo, refletindo sobre as metodologias utilizadas nas aulas e enriquecendo o aprendizado por meio da diversidade de experiências.

Sexto encontro: Reunião online dos doutorandos (19/11/2025)

Por questões profissionais dos professores participantes da ação formativa, houve a impossibilidade de participação dos mesmos e, nesse sentido, nós, doutorandos, optamos por remarcar um novo dia para que houvesse a continuidade da formação.

Nesse dia, otimizamos o tempo e discutimos questões pertinentes para o desenvolvimento do trabalho.

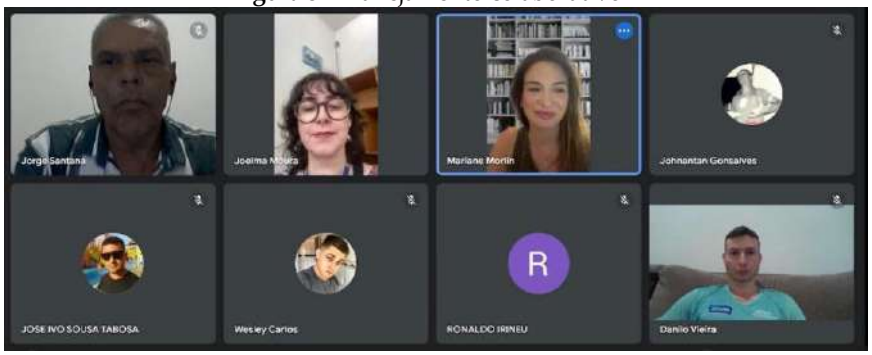
Sétimo encontro: Reunião online dos doutorandos (22/11/2025)

Dando continuidade aos planejamentos, houve mais uma reunião online para alinhar a "formação entre pares" prevista para ocorrer no dia 27/11/2025.

Oitavo encontro: Planejamento Colaborativo e formação entre pares (27/11/2025)

Tiago Zanquêta de Souza e Gercina Santana Novais (2021) sugerem que a inserção de problemas reais nas aulas técnicas pode despertar um maior engajamento dos alunos. Seguindo essa orientação, o grupo elaborou atividades baseadas em situações práticas da comunidade local, como cálculos relacionados ao turismo e à educação financeira em Jijoca. A perspectiva dialógica permitiu que os professores revisassem suas propostas à luz das contribuições dos colegas, reforçando o caráter colaborativo da formação, conforme figuras 3, 4 e 5.

Figura 3 - Planejamento colaborativo 1



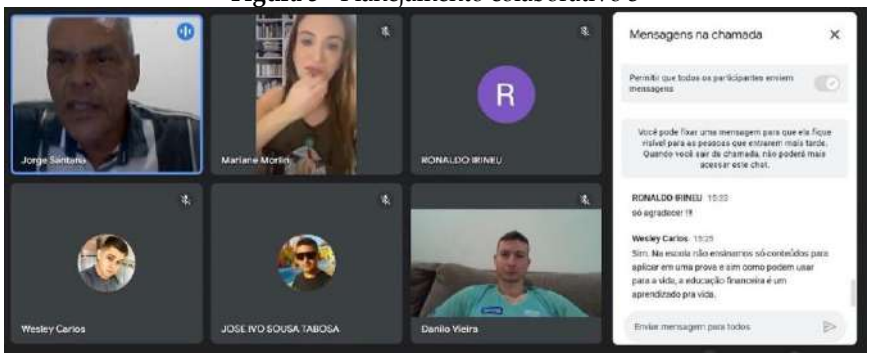
Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Figura 4 - Planejamento colaborativo 2



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Figura 5 - Planejamento colaborativo 3



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Nono encontro: Avaliação presencial (30/11/2025)

O nono encontro foi dedicado à avaliação do processo formativo e à elaboração do relato de experiência.

Considerações Finais

A formação colaborativa revelou-se uma experiência transformadora para os professores participantes, membros da escola abordada, e também para nós, doutorandos. A troca de saberes e a reflexão conjunta promoveram uma nova compreensão do papel docente no contexto técnico. Inspirados por Freire (1996) e Brandão (2002), os professores envolvidos demonstraram maior

autonomia e capacidade de contextualizar os conteúdos matemáticos às realidades de seus alunos. E mais que isso, revelaram um certo desejo de, em sua práxis, estabelecer diálogos com os estudantes no sentido de fazê-los refletir sobre suas relações de trabalho, de direitos e de maior participação nos empreendimentos em que são colaboradores.

A formação colaborativa de professores de Matemática consolidou-se como uma abordagem eficaz para o desenvolvimento profissional docente, promovendo reflexão crítica e transformação das práticas pedagógicas. Essa perspectiva alinha-se às concepções de Freire (2009), que enfatiza a educação como prática da liberdade, fundamentada no diálogo e na emancipação dos sujeitos.

No contexto da formação continuada, a colaboração entre docentes possibilita a construção coletiva do conhecimento, favorecendo a problematização das práticas educativas e a busca por soluções contextualizadas.

Conforme apontado por Fiorentini e Crecci (2013), o trabalho colaborativo entre professores contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa, promovendo a autonomia e a autoria na profissão docente.

Desse modo, entende-se que:

> [...] A ideia de Bakhtin é que a minha fala, na verdade, não é minha, mas é resultado da fala dos outros e que eu me aproprio das palavras dos outros e, na interação com estas, surge o que falo. Esta ideia deu, para mim, possibilidades de responder à questão da autoria. Se pensarmos assim, os trabalhos escritos, independente de quem os escreveu, são resultados das falas de todos os integrantes do projeto e estas de interações com outros (não necessariamente de dentro da escola). Portanto, não faria sentido a definição de apenas um autor ou, no mínimo todos seriam autores. Em uma visão macro, consequentemente, teríamos a socialização do conhecimento onde ninguém poderia comprar direitos de autoria, por ser criação de todos (Fiorentini; Crecci, 2013, p.174).

A experiência de formação colaborativa com professores de Matemática em Jijoca de Jericoacoara, no Ceará, exemplifica essa abordagem ao promover encontros dialógicos que integraram teoria e prática. Esses encontros, realizados via Google Meet, permitiram uma reflexão sobre a prática docente e a contextualização do ensino de Matemática, considerando as especificidades socioeconômicas e culturais da região.

A fundamentação teórica dessa experiência apoia-se nos princípios freireanos de diálogo e emancipação, bem como nas contribuições de Brandão (2002), que destacam a educação popular como instrumento de transformação social. Além disso, a pesquisa-formação, conforme discutida por Ibiapina (2008), reforça a importância de processos formativos que valorizam os saberes docentes; esses processos incentivam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Neste sentido, a contextualização do ensino de Matemática, incorporando temas como economia, turismo e cultura local, amplia as possibilidades de aprendizagem matemática e alarga as possibilidades de compreensão de uma realidade local em que é necessária uma leitura mais crítica acerca das relações entre os que, de um lado, produzem bens e serviços que movem a economia; e de outro, aqueles que auferem, pela via do investimento de capital, os lucros provenientes desses trabalhos.

Há de se considerar também Neves *et al.*, (2016), que argumentam que essa abordagem permite aos estudantes estabelecer conexões entre os conceitos matemáticos e suas experiências cotidianas, tornando o aprendizado mais relevante e engajante. Assim, a prática reflexiva, que envolve a análise crítica das próprias ações e metodologias, emergiu como um componente central dessa formação colaborativa.

Schön (2000) destaca também a importância da reflexão na ação como meio para os profissionais analisarem e aprimorarem suas práticas em tempo real. Nesse sentido, os professores participantes, bem como nós, os doutorandos pesquisadores envolvidos nessa experiência, encorajamos e fomos encorajados a

refletir sobre as metodologias de ensino e, ao mesmo tempo, a identificar desafios e co-construir estratégias pedagógicas inovadoras.

A integração entre teoria e prática, mediada pelo diálogo colaborativo, contribuiu para a ressignificação de todos os envolvidos. Nesse sentido, Nóvoa (2009) enfatiza que uma formação contínua deve estar ancorada na problematização da prática e na construção de uma identidade profissional que valorize a experiência e o aprendizado coletivo.

Em suma, a experiência de formação colaborativa com professores de Matemática em Jijoca de Jericoacoara evidenciou o potencial transformador do trabalho coletivo e reflexivo na educação. Ao promover a articulação entre teoria e prática, fundamentada em princípios dialógicos e emancipatórios, pode-se inferir que essa abordagem pode ter contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, alinhadas às necessidades e realidades dos estudantes.

Esse relato reforça a importância de práticas formativas colaborativas e dialógicas para a construção de uma educação crítica e emancipadora. A continuidade de iniciativas como essa pode contribuir significativamente para o fortalecimento da educação técnica em contextos desafiadores.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Grupos colaborativos de professores que ensinam Matemática: tendências e perspectivas. *In:* FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática:** investigando e aprendendo na/com a prática. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 35-54.

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

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024
IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção e conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
NEVES, A. S.; CARVALHO, E. F.; FARIAS, L. M. S.; CAMPOS, M. A. **Contribuições da didática da matemática para a prática dos professores**. Salvador: EDUFBA, 2016.
SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 527–550, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/10544. Acesso em: 23 jul. 2026
NÓVOA, A. **Professores***:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SOUZA, T. Z. ; NOVAIS, GERCINA SANTANA (Org.). **PROJETOS DE INTERVENÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA:** experiências educativas e formativas. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2021. v. 1. 214p.
SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1660. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660. Acesso em: 23 jul. 2026.

Experiência formativa na e com a educação básica da escola municipal Domingas Camin em Uberlândia/MG

Adilson Caetano da Silva
Andréia Heloisa Arantes
Maísa Pereira Gonçalves
Patrícia Aparecida da Cunha

Introdução

A cooperação entre Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Educação Básica, por meio da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE[1]/UNIUBE), é um elemento essencial para o fortalecimento do ensino e da formação continuada dos professores, bem como para a criação de práticas pedagógicas inovadoras. A colaboração entre esses espaços visa potencializar a troca de saberes e experiências, enriquecendo a formação docente e atendendo a demandas específicas da Escola. Tais ações promovem uma ponte entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana das escolas, permitindo que conhecimentos sejam compartilhados e aplicados de forma mais eficaz no contexto educacional.

A imersão de pesquisadores no ambiente escolar possibilita uma compreensão mais ampla e aprofundada das realidades e

[1] RECEPE/UNIUBE é um conjunto de instituições educacionais cooperadas e conectadas, que atuam em rede aberta e democrática para produzir e partilhar conhecimentos e experiências, vinculados à melhoria da qualidade social da Educação Básica pública e gratuita. Criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão – PROPEPE, da UNIUBE, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP/CNPq.

desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica. Essa aproximação é fundamental para identificar as necessidades formativas desses professores e, assim, desenvolver propostas que dialoguem diretamente com seu contexto. Conhecer o cotidiano da escola, suas dificuldades e suas práticas possibilita um trabalho mais alinhado às especificidades dos profissionais da educação, promovendo intervenções que realmente atendam suas demandas.

O diálogo reflexivo entre os profissionais da escola e os pesquisadores é um passo crucial para a construção de ações educativas colaborativas. Segundo Freire, "o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo" (Freire, 1977, p. 67). Esse intercâmbio de perspectivas permite não só o levantamento e a análise de dados, mas também a construção conjunta de soluções que sejam transformadoras. A interação entre esses grupos promove uma troca de experiências e saberes que favorece a criação de práticas educativas baseadas nas realidades da escola e nas experiências dos professores e pesquisadores, fortalecendo assim o vínculo entre teoria e prática.

Para a efetivação de uma ação colaborativa e transformadora, é fundamental que a produção de dados e a análise de informações sobre o contexto escolar sejam realizadas de forma conjunta e participativa. Esse processo colaborativo contribui para uma compreensão compartilhada dos desafios enfrentados na Educação Básica e das possíveis intervenções necessárias. Assim, a universidade assume um papel ativo na construção de soluções junto aos professores, e não apenas como um ente externo que propõe teorias e métodos de forma unilateral.

A intervenção educacional transformadora é uma meta alcançada apenas através do trabalho em equipe e do engajamento ativo dos professores. Quando profissionais da Educação Básica participam ativamente das discussões e da formulação de ações educativas, eles se tornam agentes de mudança em suas práticas. Esse tipo de intervenção promove um ambiente de trabalho colaborativo, no qual as soluções são

construídas de forma conjunta e com base nas vivências de todos os envolvidos, ampliando a relevância e a aplicabilidade das ações propostas. Para Santos (2021, p. 33):

> A intervenção educacional – necessária – apoiada em uma análise crítica levará, inevitavelmente, à conquista e à manutenção dos direitos universais que sustentam a dignidade da pessoa humana, transpondo as barreiras que impedem seu reconhecimento e efetividade. Mais do que simples prática garantista, abrir-se ao diálogo e propor ações diretas significam a existência humana, aprofundam a lógica do eu-outro-nós, e alçam a promoção da igualdade e a justiça; fundamentais para uma Educação que se entende libertadora e emancipadora, não intromissora, mas um processo transformador.

A produção coletiva de materiais e processos de apoio ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica é um desdobramento natural desse modelo colaborativo. A criação desses recursos junto aos professores permite que os materiais produzidos estejam alinhados às realidades e necessidades das turmas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse trabalho conjunto contribui para o desenvolvimento de materiais didáticos mais acessíveis e eficazes, que dialogam com a realidade dos alunos e promovem uma aprendizagem significativa.

A partir da imersão no cotidiano da Escola Municipal Domingas Camin, em Uberlândia, Minas Gerais, buscou-se desenvolver uma ação formativa que atendesse às necessidades das professoras do 4º e 5º ano. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivos:

a) Conhecer e dialogar sobre experiências de atuação nos projetos pedagógicos da Escola;

b) Analisar projetos da Escola e seus vínculos com a transformação da realidade educacional da Educação Básica;

c) Possibilitar a reflexão sobre análise e intervenção na realidade da Educação Básica, com base no uso do referencial teórico estudado e nos diálogos com profissionais da Escola;

d) Capacitar as professoras do 4º e 5º ano na elaboração de projetos de pesquisa acadêmica, a partir de suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades metodológicas e investigativas;

e) Fomentar a reflexão crítica das professoras sobre suas práticas educativas, incentivando a adoção de metodologias participativas que integrem o contexto rural dos alunos e valorizem os saberes locais;

f) Produzir e utilizar o Caderno de Estudos com temas sobre Agricultura Familiar, promovendo o reconhecimento e valorização das práticas culturais da comunidade e fortalecendo a formação cidadã dos estudantes; e

g) Consolidar a cooperação entre a Universidade de Uberaba (UNIUBE) e a Escola Municipal Domingas Camin, reforçando a troca de saberes entre a academia e a Educação Básica e promovendo a qualificação contínua dos docentes por meio da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE).

Dessa forma, foi proposto o minicurso "Transformando Projetos de Ensino em Projetos de Pesquisa Acadêmica", uma ação voltada para o auxílio às professoras do 4º e 5º ano no desenvolvimento de projetos de pesquisa para Mestrado e Doutorado. Esse curso partiu dos Planos de Ensino já aplicados pelas professoras na Escola Municipal Domingas Camin, oferecendo uma oportunidade para que elas ampliassem suas práticas pedagógicas com base em uma perspectiva acadêmica e de pesquisa.

A iniciativa do minicurso visou fortalecer a competência investigativa das professoras e incentivar a realização de estudos que pudessem contribuir para a melhoria da prática docente. Ao transformar projetos de ensino em projetos de pesquisa, as docentes puderam identificar questões relevantes para o contexto da Escola e desenvolver habilidades de investigação que poderão ser aplicadas em futuros projetos. Essa prática reflete o compromisso da universidade em promover o desenvolvimento

profissional dos docentes e em aproximar a pesquisa acadêmica da realidade Escolar.

Além do minicurso, foi desenvolvido o primeiro Caderno de Estudos do 4º e 5º ano, com conteúdos que abordam, de forma transversal, o tema da Agricultura Familiar. Esse material foi criado com o intuito de integrar conhecimentos sobre a temática nos conteúdos regulares, promovendo uma abordagem interdisciplinar que valoriza aspectos socioeconômicos e culturais importantes para a comunidade local. Assim, os Cadernos de Estudo constituem uma ferramenta pedagógica que valoriza o conhecimento contextualizado e promove a reflexão sobre temas relevantes para os estudantes.

A inclusão da Agricultura Familiar nos materiais pedagógicos teve como objetivo enriquecer o currículo com temas que dialogam com a realidade dos estudantes e sua comunidade, uma vez que a Escola Municipal Domingas Camin é uma Escola Rural. Essa abordagem promove uma Educação contextualizada, que valoriza os saberes locais e a cultura da região, favorecendo a formação de uma consciência crítica e cidadã. Dessa forma, o trabalho colaborativo entre universidade e escola não só enriquece o conteúdo das aulas, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos e das comunidades envolvidas.

Esse projeto evidencia a importância da transversalidade na Educação, permitindo que temas como a Agricultura Familiar sejam abordados de forma integrada com outras disciplinas e áreas do conhecimento. Essa prática interdisciplinar contribui para a formação integral dos alunos, incentivando o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além do conteúdo específico de cada disciplina, e promovendo uma Educação mais ampla e humanizadora.

Portanto, a parceria entre universidade e Educação Básica, na Escola Municipal Domingas Camin, por meio de ações colaborativas como o Minicurso e o Caderno de Estudo, representa uma estratégia importante para o fortalecimento da Educação. Esse trabalho conjunto permite que os docentes aprimorem suas

práticas pedagógicas e que os alunos recebam uma Educação mais conectada com suas realidades. A criação de espaços de diálogo, reflexão e intervenção possibilita que a escola e a universidade atuem em conjunto na construção de uma Educação mais equitativa e transformadora.

2. Desenvolvimento do relato de experiência

Os docentes da disciplina "Projeto de intervenção na educação básica: fundamentos e prática" ministrada no curso de Doutorado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), propuseram como atividade avaliativa a realização de um projeto de intervenção visando a formação a ser realizado em escolas de Educação Básica que estejam vinculadas ou não à RECEPE.

A **Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica** – RECEPE – UNIUBE, foi criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão –PROPEPE, da UNIUBE, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica/Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq.

A turma da disciplina foi dividida em grupos aleatórios de acordo com os interesses em comum dos alunos visando o desenvolvimento das atividades propostas, sendo nosso grupo composto pelos seguintes alunos: Adilson Caetano da Silva, Andréia Heloisa Arantes, Maísa Pereira Gonçalves e Patrícia Aparecida da Cunha.

Em comum acordo, os membros do grupo optaram por desenvolver o projeto na Escola Municipal Domingas Camin, de Educação Básica, situada no Distrito de Miraporanga em Uberlândia, Minas Gerais, localizada na Rua do Comércio, s/nº, Zona Rural, e com o Código de Endereçamento Postal (CEP) 38.439-700.

Importante contextualizar alguns dados da Escola Municipal Domingas Camin de acordo com o Censo Escolar INEP:

SITUAÇÃO DA ESCOLA CONFORME CENSO ESCOLAR 2023			
MATRÍCULAS	**REPROVAÇÕES**	**ABANDONO**	**PROFESSORES**
126	0	0	22

Fonte: Elaborado pelos autores conforme dados do Censo Escolar 2023, INEP

A Escola Municipal Domingas Camin encontra-se no índice INSE classificação 4; tal índice mede as condições socioeconômicas dos alunos e permite contextualizar os resultados obtidos por meio dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com os dados do INSE **Classificação NSE 4,** nesse nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter, também, computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões (INSE, 2021).

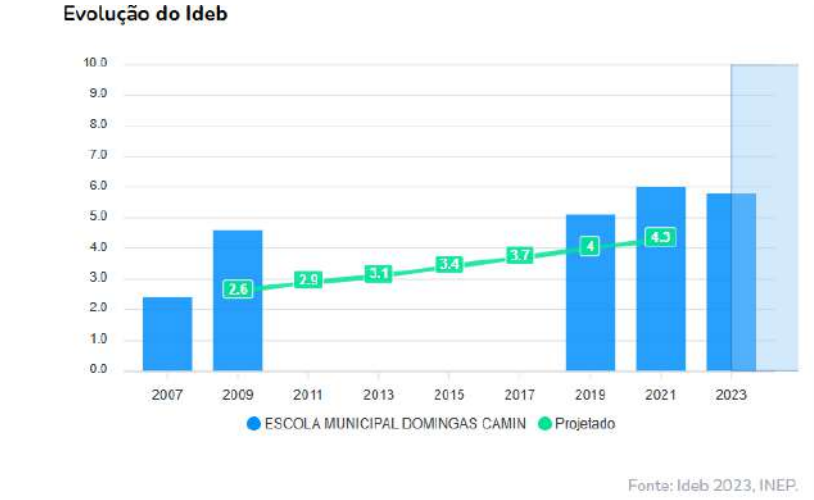
MATRÍCULAS POR ETAPA			
PRÉ-ESCOLA	**ANOS INICIAIS**	**ANOS FINAIS**	**EDUCAÇÃO ESPECIAL**
26	80	46	15

Fonte: Elaborado pelos autores conforme dados do Censo Escolar 2023, INEP.

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Na Escola Municipal Domingas Camin o índice Ideb foi o seguinte:

Aprendizado	**Fluxo**	**Ideb (Aprendizado x Fluxo)**
6,26 (Quanto maior as notas, maior o aprendizado)	**0,92** (Quanto maior o valor, maior a aprovação)	**5,8**

Fonte: Elaborado pelos autores conforme dados Ideb 2023, INEP.





A formação continuada de professores, especialmente em contextos específicos como o das áreas rurais, é de suma importância ainda mais quando verificamos o contexto social em que a escola está inserida, em que a despeito dos professores desenvolverem na prática projetos de grande relevância junto aos alunos, não conseguem realizar a inserção de tais projetos no mundo acadêmico.

Nessa linha, a experiência formativa realizada na Escola Municipal Domingas Camin, em Uberlândia, no estado de Minas Gerais é um exemplo de parceria bem-sucedida entre uma

instituição de Ensino Superior e a Educação Básica. Essa formação integra a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE), com o objetivo de promover uma educação alinhada às demandas e especificidades locais.

O minicurso proposto a ser desenvolvido junto aos docentes da Escola Municipal Domingas Camin "Transformando Projetos de Ensino em Projetos de Pesquisa Acadêmica" foi estruturado para professoras do 4º e 5º ano da escola, com o objetivo de fortalecer suas habilidades na construção de projetos de pesquisa a partir das práticas pedagógicas diárias. Por meio desse curso, as professoras foram incentivadas a desenvolver e aplicar projetos que valorizassem a metodologia científica em sala de aula, conectando-a aos conteúdos lecionados e às vivências de seus alunos.

A formação buscou não apenas a ampliação do conhecimento teórico sobre pesquisa, mas também a construção de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, que estimule os alunos a pensarem sobre suas realidades. Assim, podemos entender que a formação docente foi um dos pontos centrais abordados durante a formação, promovendo o desenvolvimento de habilidades que permitam aos professores criar, implementar e avaliar projetos educativos. Esse processo é essencial para a construção de uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre seu papel na sociedade. Também merece destaque a importância de os professores serem protagonistas na construção de conhecimentos, não apenas reproduzindo conteúdos, mas relacionando-os com o contexto de vida de seus alunos, visando a produção de trabalhos acadêmicos pelos professores.

A obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* de Paulo Freire oferece uma análise profunda sobre a formação de professores, destacando princípios fundamentais que moldam uma educação transformadora e dialógica. Freire defende que o educador, mais do que um simples transmissor de conteúdos, é um sujeito ativo na construção do conhecimento, promovendo

uma educação libertadora e crítica. Para Freire (1996), a formação docente deve promover não apenas a aquisição de conteúdos técnicos, mas também fomentar a reflexão crítica, a ética e o compromisso social dos educadores.

Segundo Freire, a prática educativa deve se basear na autonomia do educador e do educando, promovendo uma relação dialógica que possibilite a construção de conhecimento coletivo. O autor afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p. 33), destacando a importância de valorizar a experiência prévia dos alunos e o contexto social em que estão inseridos. Isso implica que a formação de professores deve ir além da preparação técnica, incorporando uma compreensão crítica do papel social da educação, capaz de promover a transformação das condições de opressão.

Outro aspecto enfatizado por Freire é a necessidade de o professor compreender seu papel político na sociedade. Para ele, "não há docência sem discência", ou seja, o processo de ensino é sempre uma via de mão dupla, em que educador e educando aprendem mutuamente (Freire, 1996, p. 23). Esse princípio destaca que a prática educativa é também uma prática de liberdade, um espaço em que se exercitam tanto a autonomia quanto a responsabilidade ética. Freire considera fundamental que a formação dos professores inclua esses valores, possibilitando uma prática docente que respeite as diferenças e promova a equidade e a inclusão social.

Portanto, a formação de professores, à luz de Freire, deve ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento crítico e ético. É uma construção coletiva, em que o conhecimento e as experiências pessoais são integrados à prática pedagógica, permitindo uma educação emancipadora e transformadora. Dessa forma, *Pedagogia da Autonomia* propõe um modelo de educação que transcende a mera instrução e se alinha aos valores democráticos e de justiça social.

Refletir sobre a formação docente no contexto brasileiro, em meio a otimismos e desafios, demanda, antes de tudo, uma

compreensão das trajetórias históricas que transcendem os princípios orientadores da profissão. Segundo Neilton da Silva e Cind Nascimento Silva (2016, p. 35), "é sempre atual refletirmos sobre as dimensões da qualidade da formação de professores, a fim de que estes sejam capazes de cumprir com esmero o seu papel: o ato de ensinar".

Diversos estudiosos apontam para um conjunto de fatores que influenciam a profissão, destacando a complexidade dos princípios formativos em um contexto de crescentes exigências educacionais. Essa complexidade é evidenciada nas múltiplas dimensões da prática docente nas escolas brasileiras, que vão além das relações diretas de trabalho, abrangendo tanto momentos de resistência e permanência quanto avanços e retrocessos.

A obra de António Nóvoa, especialmente em seu artigo "Para uma formação de professores construída dentro da profissão", propõe uma abordagem diferenciada e reflexiva sobre a formação docente. Em seu argumento, Nóvoa destaca a importância de um processo formativo que vá além das normas técnicas e esteja enraizado na experiência prática dos professores, consolidando-se "dentro da profissão" e em contínua conexão com o contexto escolar (Nóvoa, 2009). Para ele, a formação de professores deve priorizar uma construção coletiva de saberes que integre as vivências e desafios enfrentados no cotidiano educacional, respeitando a especificidade de cada contexto e promovendo uma identidade profissional colaborativa.

Nóvoa enfatiza a relevância de uma formação que valorize o papel ativo dos professores como sujeitos reflexivos e engajados com o processo de ensino-aprendizagem. Ele propõe que a formação docente seja baseada em práticas colaborativas e na construção conjunta de conhecimentos, possibilitando uma maior autonomia e o desenvolvimento de competências alinhadas às necessidades da realidade escolar. Conforme aponta, "é preciso deixar de pensar a formação como um somatório de saberes que se acumulam, e, sim, como um processo de crescimento, um percurso profissional"

(Nóvoa, 2009, p. 35), evidenciando a importância de um percurso formativo contínuo e integrado ao cotidiano da profissão.

Esse enfoque reforça a ideia de que a formação docente deve ser um processo dinâmico e articulado às demandas reais da prática educacional, favorecendo uma prática pedagógica crítica e emancipadora. Assim, Nóvoa contribui para a discussão sobre a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação, propondo uma perspectiva que valoriza a experiência e a participação ativa dos professores na construção de sua própria trajetória profissional.

Para auxiliar o desenvolvimento do minicurso, foram produzidos "slides", voltados para a formação acadêmica dos professores, os quais foram disponibilizados para consulta no blog no seguinte endereço eletrônico: http://projetoformacaoacad.blogspot.com.

Além do minicurso de formação dos professores foi produzido um Caderno de Estudos focado na Agricultura Familiar, a qual é bastante significativa considerando o contexto em que a Escola Municipal Domingas Camin está inserida.

Esse material teve como principal objetivo valorizar os saberes e práticas locais, reforçando a importância do contexto rural na formação educacional dos alunos da escola. Ao relacionar a agricultura familiar com conteúdos acadêmicos, as professoras puderam integrar os conhecimentos tradicionais da comunidade do Distrito de Miraporanga ao currículo escolar, tornando a educação mais significativa e conectada às vivências dos alunos. Esse enfoque também incentivou o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã entre os estudantes, sensibilizando-os para as questões que afetam diretamente suas famílias e comunidades.

A integração do conhecimento acadêmico com o contexto rural dos alunos promoveu uma educação mais relevante, que vai além da simples transmissão de conteúdos. A utilização do Caderno de Estudos como recurso pedagógico facilitou a articulação entre teoria e prática, possibilitando que os alunos compreendessem

como os conceitos estudados em sala de aula se aplicam ao seu cotidiano. Esse enfoque não apenas melhora o processo de aprendizagem, mas também valoriza a identidade dos estudantes, reforçando seu vínculo com a comunidade e promovendo uma educação inclusiva e contextualizada.

O minicurso visa proporcionar aos professores do 4º e 5º ano da Escola Municipal Domingas Camin o acesso a vários conhecimentos acadêmicos e metodologias de ensino que foram adaptados para atender às necessidades específicas da escola, dos docentes e de seus alunos. Essa parceria também demonstrou a importância de ações cooperativas para a qualificação do ensino e para a formação continuada dos docentes, elementos essenciais para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

A experiência formativa realizada na Escola Municipal Domingas Camin evidencia o papel da universidade na promoção de uma educação conectada às especificidades locais e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao envolver os docentes no processo de criação e implementação de projetos de pesquisa, a formação contribuiu para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida com a transformação social. Esse tipo de parceria que integra a universidade e a Educação Básica mostra-se como um caminho promissor para o fortalecimento da educação no Brasil, especialmente em contextos que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada e alinhada às vivências dos alunos.

Considerações Finais

A consolidação da parceria entre a universidade e a Educação Básica revela-se essencial para promover uma Educação que vá além da simples transmissão de conhecimento, buscando transformar vidas. A proposta interventiva, com seu enfoque diagnóstico, dialógico, reflexivo e participativo, oferece aos professores e pesquisadores instrumentos que enriquecem o processo educacional. Ao alinhar-se mais estreitamente às

demandas sociais e às especificidades locais, a Educação se torna um veículo de transformação social, promovendo uma aprendizagem significativa e preparando os alunos para atuarem como cidadãos críticos e participativos.

No caso específico da Escola Municipal Domingas Camin, as ações pensadas, propostas e implementadas de maneira coletiva mostraram-se fundamentais para o fortalecimento da prática docente. Elas possibilitaram orientar as professoras do 4º e 5º anos na elaboração de projetos acadêmicos, estimulando a reflexão sobre suas práticas e a exploração de metodologias de pesquisa. Além disso, ofereceu-se suporte pedagógico contextualizado e promoveu-se um diálogo contínuo entre o conteúdo acadêmico e a realidade rural dos estudantes.

O minicurso "Transformando Projetos de Ensino em Projetos de Pesquisa Acadêmica" destaca-se por sua relevância para os professores da Escola Municipal Domingas Camin, em Uberlândia, em Minas Gerais, ao capacitá-los na compreensão e aplicação de metodologias de pesquisa. Essa formação prática possibilita que os docentes identifiquem e desenvolvam questões de pesquisa a partir de suas práticas pedagógicas, contribuindo tanto para a qualificação de suas atividades quanto para a produção de conhecimento acadêmico relevante. Além disso, o curso promove a autonomia dos professores na construção de projetos e amplia o impacto de suas ações educativas.

A produção do Caderno de Estudos com temas relacionados à Agricultura Familiar reforça o compromisso com uma Educação que valoriza o contexto local e a formação cidadã. Esse material didático amplia as possibilidades pedagógicas e incentiva o reconhecimento do meio rural, conectando os alunos às práticas e saberes da sua comunidade. Integrando os conteúdos dos cadernos com os interesses e vivências dos estudantes, o processo de aprendizagem se torna mais significativo e engajador, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e ativos.

A cooperação entre a Universidade de Uberaba (UNIUBE) e a Escola Municipal Domingas Camin foi determinante para o êxito

desta atividade formativa, promovendo o desenvolvimento profissional das professoras e a inovação no ensino. Inserida na Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE), essa parceria fortaleceu os vínculos entre a Educação Básica e a academia, possibilitando que o conhecimento universitário fosse adaptado ao contexto escolar de forma acessível e prática. Essa colaboração ressalta a importância da universidade na formação continuada dos docentes e na produção de conhecimentos contextualizados e aplicáveis à realidade educacional.

Em conclusão, a experiência de cooperação proporcionada pela RECEPE/UNIUBE evidencia a importância de uma rede que conecta universidades e escolas, promovendo o desenvolvimento educacional de forma integrada. Esse modelo cooperativo constitui uma ferramenta estratégica para a qualificação do ensino básico, viabilizando o intercâmbio de saberes e o desenvolvimento de soluções inovadoras. A RECEPE/UNIUBE emerge como um espaço de diálogo e construção conjunta que fortalece tanto a formação docente quanto a aplicação prática de projetos de pesquisa em contextos escolares diversos, especialmente em áreas rurais, como a da Escola Municipal Domingas Camin.

Referências

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://www.inep.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2024.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, *[S.l.]*, n. 350, p. 203-218,

set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es Acesso em: 15 nov. 2024.
SANTOS, S. G. dos. A intervenção como método transformador de Educação. *In:* SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (org.). **Projetos de Intervenção com a Educação Básica:** experiências educativas e formativas. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-35. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15DTQi9inlSeeFhPWEgtZ7A3SKxPKkyzq/view. Acesso em 13 nov. 2024.
SILVA, Neilton da; SILVA, Cind Nascimento. Dimensões da qualidade da formação de professores nas bases legais brasileiras. In: GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack (org.). **Educação como princípio da sustentabilidade**: políticas, saberes e experiências formativas. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2016. p. 35–54.

Leituras em rede e comunidades em rede

Aline Lucas Barroso Viana
Bruno Ferreira Campos da Silva
Carmeliana Pacheco da Silva
Élen Garcia Cardoso
Júnia Tuelher Fraga

Introdução

A Educação Popular emerge como uma abordagem transformadora no campo educacional, voltada para a inclusão, a valorização do conhecimento local e a conscientização crítica dos indivíduos. No contexto escolar, as estratégias para a valorização da leitura se apresentam como a oportunidade de criação de espaços coletivos, de valorização do diálogo e participação consciente.

Neste sentido, a temática explorou as práticas de leitura no contexto escolar de uma escola municipal de Minas Gerais. Assim, pretendeu-se investigar a seguinte questão: A escola desenvolve práticas de leitura fortalecedoras da autonomia docente e discente? As respostas para tal problemática direcionam as ações para o alcance dos seguintes objetivos: identificar evidências de como as metodologias adotadas pela escola fomentam o hábito da leitura e a autonomia docente e discente; e proporcionar formação docente para a compreensão da importância da educação, da leitura e da comunicação de experiências docentes.

A proposta inicial evoluiu para um projeto que se insere no Projeto Político Pedagógico da escola, considerando as ações do Clube de Leitura e demonstrando a relevância da formação crítica e da autonomia na prática educativa.

Através da análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, evidencia-se a relevância da Educação Popular como um referencial teórico e prático, fundamental para a transformação social.

Desenvolvimento do relato

A Educação Popular é uma concepção de educação que prima pela promoção da inclusão e a conscientização, valorizando o conhecimento e as experiências das comunidades. Esta abordagem busca democratizar o acesso à educação, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa dos sujeitos na construção do seu saber.

No contexto de um Clube de Leitura, a Educação Popular pode servir como um referencial teórico fundamental, pois incentiva a troca de ideias e a formação de um espaço coletivo onde todos(as) os(as) participantes se sintam valorizados(as) e acolhidos(as). A leitura, nesse ambiente, é vista não apenas como uma atividade individual, mas como um ato de diálogo e construção conjunta de conhecimento.

Em *A Importância do Ato de Ler* (Freire,1989), *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2022b) e *Pedagogia da Esperança* (Freire,2022a), Freire proporciona inspiração no desenvolvimento dessa abordagem, uma vez que dialoga com a concepção da leitura para além da palavra, e dos saberes docentes para além do currículo. Dessa forma, o Clube de Leitura não só fomenta o hábito da leitura, mas também cria um espaço de autonomia, onde os sujeitos podem desenvolver suas vozes e contribuir para a transformação social, alinhando-se aos princípios da Educação Popular.

Freire (1989, p. 9) ao descrever sua relação com a leitura, defende que ela é fundamental para a formação da consciência crítica e para a transformação social, pois permite que o indivíduo compreenda sua realidade e exerça sua cidadania, e acrescenta que "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (Freire, 1989).

É com essa concepção da importância da leitura e ainda das bibliotecas comunitárias indicadas na obra, que foi organizada a temática central da formação docente deste projeto.

Metodologia da Ação

A metodologia consistiu na apresentação desta iniciativa para a gestão da escola, buscando o alinhamento entre as necessidades desta e as proposições da disciplina "Projetos de Intervenção da Educação Básica: fundamentos e práticas" - UNIUBE.

Em seguida, fez-se um momento de formação com as professoras, por meio de uma Roda de Conversa, onde foram exploradas as perspectivas da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de educação básica - RECEPE, a importância da leitura na formação crítica dos sujeitos, a potencialização da autonomia docente e discente, e o apoio ao Clube de Leitura da escola.

Na sequência, foram estabelecidas as estratégias do Plano de Ação, incluindo nova proposta de formação para avaliar os resultados alcançados à luz da RECEPE.

A organização da metodologia considerou a percepção das reais necessidades da escola, implicando na mudança de estratégias para que a intervenção ocorresse com os sujeitos e não para eles.

Nesse sentido, a metodologia do Plano de Ação foi alterada, alcançando ações para fortalecer o projeto de leitura da escola e, simultaneamente, favorecer o processo de formação das educadoras para o apoio ao Clube de Leitura e também para a comunicação dos resultados às Redes de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O plano de formação docente considerou a retomada da história da proposta na escola, a relevância do gosto pela leitura livre, o desenvolvimento de habilidades para além de uma leitura fluente, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, e o papel de cada um(a) neste processo.

As abordagens consideraram principalmente os capítulos 1 e 2 da obra *A Importância do Ato de Ler,* de Paulo Freire, por meio da

leitura de fragmentos e, na sequência, provocações com ênfase na neutralidade da ação humana e da ação docente.

O segundo e último encontro de formação considerou a análise da trajetória, buscando-se a coerência entre o que propusemos e realizamos. Em relação ao referencial teórico, retomamos a leitura sobre as "exigências do ensinar", indicada por Freire (2022b) em *A Pedagogia da Autonomia*. Nesse contexto refletimos sobre a progressão da formação docente dentro das temáticas propostas na obra, relacionadas aos aspectos positivos da intervenção realizada.

Metodologia da Ação: Clube de Leitura e a Intervenção Pedagógica

A metodologia consistiu em promover a mobilização dos alunos para participarem de uma eleição. Essa mobilização sempre alcança a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, por considerar que nessa etapa já desenvolveram muitas habilidades de leitura e escrita e, por isso, podem ampliar a autonomia no desenvolvimento de outras, bem como mobilizar outros grupos de alunos para a participação nas ações que podem ser planejadas a partir da eleição.

A mobilização para a eleição é direcionada, então, à turma do 3º ano com a informação de que o mandato seria de 2 anos e que todas as crianças daquela turma poderiam se candidatar.

Na sequência, são apresentadas as atribuições de cada componente do clube para que as crianças possam estabelecer relações com o que se espera de cada membro, com suas próprias características, potencializando-se, assim, o engajamento sem intimidações para participar.

A próxima etapa, então, é marcada pela inscrição das chapas com o nome dos integrantes. Inscritas essas chapas, faz-se uma reunião com as crianças relevando a importância de um processo de eleição. Nesse contexto são propostas afirmações sobre eleições para líderes comunitários e municipais, provocando reflexões pontuais sobre a participação em lideranças. A partir dessas

provocações são estabelecidos os combinados e as regras para o processo eleitoral: prazos, formas de apresentação das chapas aos demais alunos da escola, dentre outros. E, a partir deste momento, tudo o que é acordado, também começa a ser realizado.

Paralelo a esse processo, os adultos da comunidade escolar são chamados à participação. Os pais dos alunos, por exemplo, são informados do processo quanto à colaboração na construção de recursos (cartazes e panfletos). Os funcionários da escola organizam as urnas eleitorais, as cédulas de votação e a cabine de votação. Eles também acompanham o dia a dia das chapas na escola, intervindo quando, assim como adultos, alguém precisa ser alertado quanto aos combinados e às regras.

No ano de 2023 foram inscritas duas chapas. Os alunos fizeram panfletos, cartazes e "santinhos". Eles também se apresentaram em todas as turmas e a eleição foi realizada. Na sequência, o Clube de Leitura foi empossado pelos sete integrantes da chapa vencedora.

O próximo passo foi a realização da primeira reunião do Clube de Leitura, registrada em ata. Na oportunidade, além da valorização destinada às crianças, primou-se por refletir sobre as propostas que ofereceram e a definição das prioridades de execução. Outra abordagem foi quanto à escolha do nome do Clube. O próximo encontro foi marcado pela escolha do nome do Clube "Machado de Assis" e as propostas elaboradas foram retomadas para a constituição do plano de ação. Esse movimento do ano de 2023 ocorreu no 2º semestre e como os alunos ainda estavam compreendendo a dinâmica da constituição do Clube, poucas foram as ações.

Já em 2024, as crianças apresentaram outra dinâmica e o plano de ação ganhou força na execução, sendo priorizadas as seguintes ações:

- 1 - Associar outras crianças ao clube, por meio da doação de pelo menos um livro;
- 2 - Utilizar os livros doados pelos associados para a realização de leitura livre, durante o recreio;

• 3 - Emprestar os diferentes livros doados pelas crianças associadas a elas mesmas;

• 4 - Apresentar um teatro na última 6ª feira do mês.

No desenvolver do plano de ação, algumas tarefas ganharam relevância:

• A confecção da carteira de sócios/as;

• A confecção da ficha catalográfica dos livros;

• A organização do palco para o acolhimento das crianças nos momentos de leitura livre (cavalete, colchonetes, tapete e três cestas de livros);

• A constituição do inventário dos livros;

• A gestão de pessoas e recursos na organização do teatro.

A ação 4 indica o desenvolvimento de muitas habilidades para além de conceitos acadêmicos, envolvendo leitura, ritmo, entonação, iniciativa, liderança e organização, dentre outros. Também é a ação que eles mais gostam de realizar. É puro entusiasmo, e melhor, decidido coletivamente, ***com e por ele***s e neste caso, ***para eles***, sem imposições.

Os grifos acima, indicam a contradição conceitual da decisão, que geralmente é utilizada quando alguém escolhe algo por alguém. Neste caso, o ***por eles*** indica que são os sujeitos responsáveis pela escolha. Neste sentido, a revisão do Plano de Ação, à luz da RECEPE, permitiu, além da percepção de que a escola já avançou na constituição da autonomia das crianças, também a percepção de ampliar o engajamento das professoras na proposta que já é vivenciada na escola.

Desta maneira, o plano de ação da disciplina "Projetos de Intervenção da Educação Básica: Fundamentos e Práticas", primou pela formação das docentes, com foco na temática: Eu apoio o Clube de Leitura da Escola.

Como já enfatizado, o plano considerou a retomada da história da proposta na escola, a relevância do gosto pela leitura livre, o desenvolvimento de habilidades para além de uma leitura fluente, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo, e o papel de cada um(a) neste processo.

Para esse momento foram retomadas várias habilidades desenvolvidas na execução das tarefas do plano de ação, como por exemplo: a organização dos livros e carteiras de sócios(as) por ordem alfabética e a organização espaço temporal na realização do teatro.

No momento da formação, as professoras do 4º e 5º anos, dispuseram-se no apoio para o acompanhamento dos empréstimos, do inventário e da organização da leitura livre. Além dessas tarefas, as professoras propuseram a criação de um diário, para que os(as) alunos(as) ampliassem os registros diversos, mas também, ressignificassem os registros advindos dos momentos de leitura.

Avaliação da Ação: O tecer da rede

Avaliar o desenvolvimento da ação por um pequeno espaço-tempo permite afirmar que ela não se encerra neste contexto e que as crianças, em um formato de rede, estão sendo provocadas em relação à participação e às potencialidades da leitura, mas também estão provocando sujeitos dentro e fora dos espaços escolares quanto à valorização das pequenas iniciativas desenvolvidas por crianças que mobilizam outras crianças e suas respectivas famílias.

Mais especificamente em relação a esse contexto, além das considerações apontadas na descrição do relato, cabe ainda destacar três abordagens principais: o entusiasmo, a autonomia e o diálogo: O entusiasmo esteve e está presente, desde o início da proposta. É ele que providenciou o engajamento, a mobilização, a iniciativa e a alegria deste projeto. Ele nos provocou a pensar na *esperança* de Freire (2022a), que nos provocou a pensar nos sete alunos(as) construindo sua pequena sociedade sem opressão; a autonomia também esteve presente na escolha da composição das chapas, na construção da campanha, na distribuição das funções, na organização do plano de ação e na escolha das prioridades para a realização das tarefas. A autonomia, aqui revelada, vincula-se às potencialidades do educador, mas sobretudo às aprendizagens dos alunos que, como nos aponta Freire (2022b), precisam que seus saberes sejam respeitados. Dessa forma, as diferentes exigências do

ensinar, propostas pelo autor em a *Pedagogia da Autonomia*, estabeleceram um fluxo que envolveu educador ***com*** educando e educando ***com*** educador; já o diálogo, este foi o mais incrível. Foi incrível observar a evolução das formas como o diálogo se estabeleceu e se estabelece. As crianças mostraram liderança no ato de concordar e discordar. Foi visível a transformação nas formas de comunicar: onde queriam falar, sabiam o que iam dizer e o que falariam não seria objeto de contestação de alguém que pudesse ter o poder sobre elas. Elas conversaram com naturalidade e, quando o que diziam não era aceito por todo o grupo, o argumento surgia na sequência, em uma espécie de busca pelo bom-senso dentro do universo infantil.

Quanto à intervenção em processos de formação docente, destaca-se a percepção de duas educadoras acerca da relevância da leitura livre, para além de direcionamentos "conteudistas", e ainda o interesse em conhecer a RECEPE e se inscrever como membros.

Diante da mobilização de alunos, professoras e direção da escola, nosso grupo de trabalho contribuiu efetivamente, disponibilizando informações acerca da aquisição de acervo de livros para que o Clube de Leitura tivesse melhores condições de realizar suas propostas. Nesse sentido, indicamos o Grupo Projetos

de Leitura[1], o Programa "Leia com uma criança"[2] (Itaú Social) e a Transpetro[3].

Além dessas indicações, o Clube de leitura recebeu da empresa Natura, no final do semestre, 100 livros, inclusive marcados por temáticas relacionadas à diversidade. A iniciativa não foi do nosso grupo; no entanto, tornou-se relevante registrar, uma vez que essa ação fortaleceu em nós a certeza de que o Projeto Político Pedagógico da escola não "está só no papel" e que agrega a participação da comunidade, uma vez que uma profissional que não trabalha mais na escola fez a indicação por perceber a seriedade com que este projeto é realizado.

---

[1] O grupo "Projetos de Leitura" atua em todo o Brasil com atividades que visam fomentar o hábito da leitura para crianças, jovens e adultos. Com sede em São Paulo, capital, o "Projetos de Leitura" foi criado pelo escritor e produtor cultural Laé de Souza que iniciou seus trabalhos em 1998. Com vários projetos aprovados pelo Ministério da Cultura, apoio de patrocinadores e o envolvimento de educadores, o grupo é referência de incentivo à leitura no país. Ao longo dos seus mais de 25 anos de existência, iniciou suas atividades nas escolas com o projeto "Encontro com o Escritor" e vem criando novos projetos que são desenvolvidos em outros espaços como, parques, hospitais, ônibus, metrô, grupos de terceira idade, empresas e praças públicas.

[2] O "Leia com uma criança" incentiva, desde 2010, a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Para reforçar este propósito, o convite feito para os adultos é "Leia com uma criança". Mais do que contar uma história, a proposta é que cada mediador ou mediadora de leitura tenha a escuta ativa e convide a criança a participar e se engajar no processo. O nome "Leia com uma criança" foi escolhido com cuidado e reforça a concepção de que todas as crianças, sem exceção, são inteligentes, plurais, leitoras do mundo e sujeitos de direitos.

[3] A Transpetro divulgou seu Plano Estratégico 2050 - Plano de Negócios 2025-2029, no dia 17 de dezembro de 2024, em evento para a força de trabalho da companhia. Dentro da visão de futuro da empresa, as escolhas se apoiam na transição energética justa e na reafirmação do compromisso com as pessoas, a sociedade e o meio ambiente. São seis iniciativas no eixo cuidar das pessoas. E diante da diversidade proposta, inclusive para o desenvolvimento socioterritorial de comunidades, destaca-se a preocupação com o fortalecimento das culturas e com os direitos humanos, valorizando, incentivando e patrocinando projetos que elencam tais temáticas.

Estamos longe de conquistar todos os objetivos, mas muito distante do ponto de partida, onde a participação era autoritária e a educação se realizava com as perspectivas e concepções do poder de alguém sobre outro alguém.

Cronograma:

1 - Apresentação da proposta à direção da escola – setembro/2024;

2 - Encontro formativo com as professoras: Conversa Inicial – setembro/2024;

3 - Vivências da proposta à luz da RECEPE - setembro e outubro/2024;

4 - Encontro formativo com as professoras: Conversa Final – novembro/2024;

5 - Construção do relato de experiência – dezembro/2024.

Considerações finais

A experiência de contribuir para o funcionamento do Clube de Leitura demonstrou que uma boa educação é possível, mas também revelou desafios significativos. A biblioteca da escola ainda é bastante limitada e o Clube de Leitura, na etapa inicial, possuía um acervo inferior a 100 livros, que estão organizados de forma precária em cestas, sem mobiliário adequado para uma melhor organização.

A revisão do Plano de Ação, à luz dos fundamentos da RECEPE, possibilitou perceber que a escola avançou na construção da autonomia das crianças e também ampliou o engajamento das professoras com a proposta. Durante a formação, as docentes dos 4º e 5º anos se dedicaram ao acompanhamento dos empréstimos, inventário e organização da leitura livre.

Em relação à RECEPE, evidenciou-se a contemplação de vários objetivos da rede, especialmente no que diz respeito à apresentação e análise de experiências de atuação em redes de pesquisa, projetos

de intervenção e suas contribuições para a transformação da educação básica.

A proposta favoreceu a formação crítica por meio da leitura e contribuiu para o desenvolvimento docente. Contudo, ao considerar a execução de uma intervenção, observou-se a fragilidade no engajamento dos docentes, principalmente devido ao acúmulo de tarefas e à execução do currículo. Superar essas dificuldades e abrir espaço para o diálogo é essencial para avançar na transformação educacional e fortalecer a coletividade.

Os registros apresentados pela escola indicam que ela desenvolve práticas de leitura fortalecedoras da autonomia docente e discente.

Quanto à indicação realizada por nosso grupo de trabalho, evidenciando projetos, instituições ou organizações que realizam doações de livros, destaca-se que, mesmo observando que é possível que as mesmas apresentem algumas concepções neoliberais, os projetos já contemplados quanto à valorização e patrocínio, elencam a diversidade, a cultura e a identidade dos sujeitos. Entendemos que mais importante que a ideologia das empresas ou dos interesses que podem estar encobertos é a possibilidade de um livro nas mãos das crianças.

A experiência reforçou a relevância da Educação Popular para a formação crítica e cidadã, destacando o papel do diálogo e da coletividade na construção de práticas educativas transformadoras. Apesar das limitações, o projeto contribuiu para a democratização da leitura e fortaleceu a integração entre comunidade e escola, demonstrando que pequenas iniciativas podem mobilizar grandes mudanças no contexto educacional.

Referências

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
ITAÚ SOCIAL. **Leia com a Criança.** Disponível em: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/leia-com-uma-crianca/ **.** Acesso em: 14 out. 2024.
PROJETOS DE LEITURA**. Sobre Nós:** Disponível em: https://www.projetosdeleitura.com.br/sobre_nos.php: Acesso em: 14 out. 2024.
REDE COOPERATIVA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA – RECEPE. Disponível em: https://www.projetoredecooperativa.com/objetivos. Acesso em: 14 out. 2024.
TRANSPETRO. **Planos de Negócio.** Disponível em: https://transpetro.com.br/transpetro-institucional/quem-somos/plano-estrategico.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

PARTE II

Práticas pedagógicas e inovação curricular na educação básica

Letramento matemático na educação infantil: uma experiência colaborativa

Bethânia Cristhine de Araújo
Renata Alessandra dos Santos Ribeiro

Introdução

O letramento matemático na Educação Infantil é uma etapa essencial do desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Freire (1996, p. 38) enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção", destacando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas que promovam o protagonismo desde a educação infantil.

No entanto, muitos contextos educacionais ainda enfrentam dificuldades, com práticas descontextualizadas e escassez de recursos pedagógicos, como já foi identificado nesse contexto. Assim, enquanto proposta para superar esses desafios, o projeto Desenvolvimento Profissional Docente e Letramento Matemático na Educação Infantil visou integrar o ensino da matemática ao cotidiano das crianças e incentivar uma formação docente reflexiva e colaborativa, alinhada às propostas de Freire e de outros teóricos como Ibiapina (2008), que considera a pesquisa colaborativa uma ferramenta fundamental para a transformação da educação.

De acordo com Saviani e Duarte (2010), formação é um processo educativo, formal ou informal, realizado em estreita relação com o mundo sociocultural. Desse processo, aprendemos a atuar sobre a realidade e a transformá-la. Por isso, afirma-se que a formação é um processo de desenvolvimento humano e os professores se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações

alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam e permitem sua alteração (Alvorado-Prada; Freitas, T.; Freitas, C., 2010, p. 370).

Por ser um processo educativo que dura a vida toda, muitas vezes a formação continuada é associada ao conceito de desenvolvimento profissional. Aqui defendemos que o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade e, nesse sentido, defendemos a pedagogia colaborativa, que conjuga negociações e presenças, repletas de humildade e coragem, de dois ou muitos professores caminhando lado a lado no processo de ensinar e que buscam, nesse percurso, aprender por meio da escuta, do olhar, do afeto e, sobretudo, da disponibilidade ao outro.

Partimos do princípio de que toda pedagogia é uma conversa, como menciona Skliar (2019, p. 84), e é, como "um encontro sem princípio nem fim que se desvia, avança e retrocede, perde-se e quiçá se reencontra. [...] de uma conversa que não se sustente no 'porque eu digo', mas no encontro entre duas ou mais fragilidades". Assim, emerge a colaboração centrada na alteridade, na materialização de possibilidades à aprendizagem de cada um no coletivo que constitui a sala de aula regular, alicerçada por espaços pedagógicos diversos e únicos. Portanto, nesse relato, a colaboração é um processo que se tece em redes de saberes, fazeres e sentires, no encontro com os pares, com os educandos e com as singularidades.

O objetivo do relato é comunicar os resultados de um projeto de intervenção realizado na Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo, em Uberaba, Minas Gerais, que visou integrar o ensino da matemática ao cotidiano das crianças e incentivar uma formação docente reflexiva e colaborativa. As experiências colaborativas foram elaboradas a partir da disciplina Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e práticas, cursada durante o segundo semestre do ano de 2024, no Programa de Doutorado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Contexto e Planejamento

Para subsidiar a ação, iniciamos com a definição de Educação Popular, que vem sendo constituída a partir de experiências decorrentes de grupos sociais, dos movimentos de pesquisa militante e da valorização dos saberes de professores e pesquisadores compromissados com o ensino, a pesquisa e a extensão com vistas a uma prática pedagógica que inquira às pessoas quem são, como e onde vivem (Souza, Novais, Vasconcelos, 2023).

Realizado na Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo, em Uberaba, no estado de Minas Gerais, o planejamento inicial do projeto envolveu encontros formativos com os professores, nos quais foram discutidas abordagens pedagógicas inovadoras e elaboradas propondo atividades baseadas na pesquisa-ação, como descrito por Pimenta e Franco (2018).

Reforçados por Brandão (2008, p. 23) na perspectiva de que "a pesquisa-ação-participativa é um processo coletivo de construção de saberes, em que todos os envolvidos são sujeitos da produção e transformação do conhecimento", os professores da unidade de ensino, ora citada, participaram ativamente de rodas de conversas e discussões sobre a temática do Letramento Matemático na Educação Infantil, bem como da adaptação das práticas pedagógicas, conectando-as às vivências e necessidades das crianças, dentro de um universo lúdico.

Execução das Atividades: resultados alcançados

Depois das rodas de conversa, ficou proposto que as práticas pedagógicas incluiriam brincadeiras estruturadas, jogos matemáticos e desafios conectados ao cotidiano das crianças, realizadas ali mesmo, durante explorações no ambiente escolar. Foram realizadas pesquisas em ambiente virtual colaborativo, enquanto espaço para ações formativas e o site www.avamec.mec.gov.br já conhecido e utilizado em outros

momentos por várias docentes da unidade escolar, por oferecer cursos de formação para professores, oportunizou uma busca de atividades lúdicas para criar um acervo de atividades pertinentes ao tema, com diversas sugestões de trabalho. Assim, o projeto de intervenção, fundamentava-se pelas palavras de Freire (1996, p. 29) a que diz "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", e essa integração foi uma base central para o desenvolvimento das atividades realizadas na e com a escola.

Charlot (2017) destaca que "o mundo do outro é também meu", e compreender essa perspectiva foi essencial para criar práticas que respeitassem o contexto e as experiências das crianças. Na perspectiva de formação colaborativa, indubitavelmente tivemos em nossas conversas a oportunidade de refletir e argumentar acerca da pertinência do acolhimento pedagógico, considerado essencial para criar um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

Percebemos que qualquer tentativa de mudança ou inovação na prática educativa no âmbito das instituições escolares deve se ater ao que Garcia (2011) denomina como "dimensão pessoal da mudança", que se refere aos impactos que a proposta de inovação pode ter sobre as crenças e os valores dos professores. Isso envolve processos reflexivos sobre si mesmo no contexto profissional, implicando um autoconhecimento pessoal e profissional. Assim, como queríamos promover uma mudança na cultura docente, era necessário que primeiro os professores aceitassem tais mudanças.

Nos últimos anos, construiu-se entre investigadores de diversas comunidades acadêmicas um amplo consenso sobre abordagens que seriam mais adequadas ao estudo da escola e da sala de aula, particularmente quando se focaliza as práticas escolares. Entendemos que, assim como menciona Garcia (2011), a produção de conhecimento sobre processos constitutivos da experiência escolar, em suas múltiplas dimensões, impõe a necessidade de debate permanente sobre o tema, na direção de compreender as diferentes alternativas, seus limites e possibilidades.

Por isso, para tomar conhecimento das intenções e reflexões dos professores, solicitamos que eles nos ajudassem a pensar e discutir suas práticas no ensino da matemática na escola Sítio do Pica-Pau Amarelo e a Roda de Conversa evidenciou a importância de analisar criticamente as ações pedagógicas, sendo que os professores destacaram a necessidade de mudanças para atender melhor os alunos. Dessa reflexão foi construída uma nuvem de palavras (Figura 1) com indicação de 108 termos que representaram as percepções dos professores sobre formação, em um grupo de 26 professores participantes. A análise dessas palavras facilitou o entendimento e a discussão das prioridades e das demandas educativas. As palavras mais citadas foram discutidas em grupo, gerando intenso debate sobre o assunto e sua importância.

Figura 1. Nuvem de palavras criada a partir das percepções das professoras da Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo de Uberaba/ MG



Fonte: Autoria própria (2025).

De acordo com o relato das professoras, elas colocaram em prática algumas das propostas de atividades lúdicas pensadas no projeto sobre letramento matemático, e foram alcançados bons resultados na aprendizagem das crianças. Durante a realização das atividades, as professoras observaram maior engajamento das crianças, identificaram que as crianças demonstraram mais prazer, interesse e curiosidade, bem como protagonismo ao levantarem hipóteses para resolver brincadeiras que propunham desafios matemáticos.

Algumas falas das professoras confirmam a importância da capacitação em letramento matemático e como a aplicação do lúdico planejado para as atividades matemáticas tem resultados: "foram percebidos avanços significativos no raciocínio lógico e na capacidade de resolver problemas práticos" (informação verbal). "É difícil implementar o letramento matemático de acordo com a BNCC. Ficamos inseguras sobre quais estratégias utilizar e como integrar esse conteúdo às atividades lúdicas, o que é essencial para a faixa etária atendida, por isso é tão importante essa capacitação" (informação verbal). "há sempre uma prioridade para a leitura, para a linguagem oral e escrita, mas o letramento matemático é fundamental e fazê-lo com atividades direcionadas melhora muito o aprendizado das crianças" (informação verbal).

Esses resultados corroboram o pensamento de Cardoso (2014) que descreve que práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas potencializam o desenvolvimento educacional, o que ficou evidenciado nas ações das professoras juntamente com as crianças.

Segundo Ibiapina (2008, p. 45), a formação docente colaborativa é um processo contínuo de investigação e aprendizado mútuo. Os professores da escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo mantêm o interesse em realizar ações pensadas na e com a escola para atender suas reais demandas formativas. Eles relataram nessa primeira experiência a importância desse olhar e abordagem considerando aspectos particulares da unidade, da clientela e do corpo docente. Ao experimentar novas metodologias acerca do trabalho com a matemática na educação

infantil puderam refletir criticamente sobres as práticas impactando suas ações.

Entre os desafios encontrados na elaboração e execução do projeto de intervenção inclui-se o tempo reduzido para o planejamento colaborativo, devido a compromissos já firmados pela instituição e pelos professores. No entanto, esses obstáculos foram parcialmente superados por meio de estratégias criativas e reflexivas. O uso de momentos durante as reuniões já agendadas no calendário da escola para encontros de formação continuada e onde foi cedido algum tempo para diálogos coletivos sobre o letramento matemático e possíveis abordagens com as crianças, considerando as necessidades e especificidades da faixa etária de 3 a 5 anos, facilitou muito a abordagem que foi proposta para a escola pelas pesquisadoras, na disciplina obrigatória Projeto de Intervenção, do curso de Doutorado Profissional em Educação Básica da Uniube.

O desafio de pensar e sustentar uma ação colaborativa reflete a urgente demanda do nosso tempo por ações de formação de professores que contribuam para a consolidação de experiências conjuntas de produção de conhecimentos e de mobilização de estratégias e recursos, visando ao fortalecimento da escola. Por isso todos os profissionais da Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo foram convidados para participar da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/ UNIUBE), um conjunto de instituições educacionais cooperadas e conectadas, que atuam em rede aberta e democrática para produzir e partilhar conhecimentos e experiências, vinculados à melhoria da qualidade social da educação básica pública e gratuita.

Pretendemos criar e manter espaços de diálogo, reflexão, divulgação de experiências e cooperação, com foco na transformação da realidade da Educação Básica, a partir das narrativas de educadores/as que atuam em espaços escolares e não escolares, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

A experiência relatada reafirma a relevância de práticas pedagógicas humanizadoras e colaborativas na Educação Infantil. Inspirados por Freire, que afirma que "ensinar exige compreender que a educação é um ato de amor e coragem" (1996, p. 34), o projeto promoveu um ambiente onde professores e alunos puderam compartilhar aprendizagens significativas.

A construção coletiva de práticas pedagógicas, baseada na pesquisa-ação e no acolhimento das vivências das crianças, demonstrou ser um caminho eficaz para o desenvolvimento do letramento matemático. Reitera-se a importância de projetos semelhantes que articulem teoria e prática, promovam a inclusão e invistam na formação contínua dos educadores.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de Professores: alguns conceitos, interesses e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, *[S.l.]*, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index .php/dialogoeducacional/article/view/2464. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de criação compartida de saberes**. Campinas, SP, 2008. Disponível em: https://apartilhadavida.com.br. Acesso em: 23 jul. 2026.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade.** São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Texto 01 da disciplina 01 do Curso de Especialização em Educação Especial do Redefor Educação Especial e Inclusiva. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155243. Acesso em: 15 ago. 2024.

CHARLOT, B. O mundo do outro é também meu: o acolhimento pedagógico**.** *In:* PAROLIN, I.; FREITAS, L. N. (org.). **A arte de acolher.** Curitiba: SENAC, 2017, p. 11-17.
FREIRE, P. Ensinar é uma especificidade humana. *In:* FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https:// nepegeo.paginas.ufsc.br. Acesso em: 15 ago. 2024. p.91-146
GARCIA, T. M. F. B. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 27, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011. Disponível em: Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25891. Acesso em: 19 jul. 2026.
IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.
SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45. set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/ a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 out. 2024.
SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660. Acesso em: 18 out. 2024.

Estudo investigativo de polígonos em uma oficina pedagógica colaborativa: contribuições para ensinar e aprender geometria nos anos finais do ensino fundamental

Mateus Momenté Alves
Luzimara Lelis Ribeiro
Sandra Gonçalves Vilas Bôas

1. Introdução

Este relato de experiência apresenta o desenvolvimento da oficina pedagógica colaborativa intitulada "Estudo investigativo de polígonos em uma oficina pedagógica colaborativa: contribuições para ensinar e aprender geometria nos anos finais do Ensino Fundamental"[1], a qual foi desenvolvida no âmbito da disciplina "Projetos de Intervenção na Educação Básica" do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), integrada às ações formativas desenvolvidas no âmbito da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE), vinculada ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq).

Segundo Brandão (2005), o conhecimento se constrói no encontro entre sujeitos, a partir da valorização dos saberes produzidos na experiência e no cotidiano, em um movimento coletivo de aprendizagem que rompe com práticas educativas hierarquizadas e excludentes. Nessa perspectiva, a educação

[1] Este relato de experiência em sua forma resumida, foi apresentado e publicado nos Anais do I Seminário Internacional de Educação no Cerrado e IV Encontro de Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Uberlândia, realizado em maio/2026.

assume um caráter político e emancipatório, comprometida com a transformação social e com a construção de uma escola socialmente referenciada (Araújo; Cruz, 2022; Souza; Novais, 2022). Tais ações,

> exigem a elaboração e o desenvolvimento de projetos de formação com os/as profissionais da educação, adotando, como eixo estruturante, a realidade concreta do ensino e da aprendizagem, as experiências dos profissionais da educação e o ensino com pesquisa e/ou extensão popular no cotidiano das escolas de Educação Básica (Souza e Novais, 2022).

No âmbito da extensão popular, Araújo e Cruz (2022) alinham-se à concepção relacional de educação e conhecimento, segundo a qual a produção do saber ocorre através das interações sociais e da práxis coletiva. Assim, a extensão popular é compreendida como uma prática educativa e social de caráter crítico, horizontal e dialógico, intrinsecamente vinculada ao processo de conhecer, aprender e ensinar de forma coletiva. O conhecimento, portanto, não é concebido como algo a ser transmitido de maneira unilateral, mas construído no encontro entre sujeitos históricos, situados em contextos concretos de vida e trabalho.

Esses autores defendem uma extensão popular orientada por princípios dialógicos, que valorizam práticas como a escuta, o diálogo, a convivência e o trabalho coletivo, que possibilitam a construção compartilhada do conhecimento, apoiada no cotidiano dos sujeitos e nas lutas sociais por direitos e pela dignidade da vida.

Nesse contexto, buscamos desenvolver uma oficina com o objetivo geral de contribuir para o fortalecimento da aprendizagem, em Geometria, dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, visando também à elevação da proficiência média nas avaliações externas. Como objetivos específicos elencamos: criar espaços de diálogo, reflexão e cooperação, fundamentados na prática pedagógica emancipatória e humanizadora de Paulo Freire e alinhada à missão de cooperação entre universidade e escola; realizar um diagnóstico das

dificuldades em Geometria, a partir da análise das avaliações internas e externas; investigar os descritores que os estudantes apontam como ponto de dificuldade; planejar e desenvolver uma oficina pedagógica colaborativa que contemple os descritores investigados; e favorecer a transição da aprendizagem empírica para a formalização dos conceitos geométricos por meio de atividades investigativas e do uso de materiais manipuláveis.

A escolha da unidade educacional para a realização da oficina ocorreu por ser esta o local de trabalho de um dos doutorandos. O Colégio Estadual é uma instituição educacional pública da rede estadual de ensino de Goiás e está localizada no município de Cachoeira Dourada, no sul do estado de Goiás. O colégio oferta Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio regular e Ensino Médio mediado por tecnologia (Goiás Tec) aos estudantes da sede e em duas extensões escolares nos distritos de Nilópolis e Almerindonópolis.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade escolar é caracterizada como heterogênea e as avaliações externas, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são compreendidas como instrumentos de avaliação em larga escala, cujos resultados subsidiam a análise do desempenho educacional e o planejamento pedagógico em articulação com as avaliações internas.

A oficina pedagógica colaborativa surgiu a partir de um diálogo entre os doutorandos, equipe gestora e pedagógica da unidade escolar. Cabe ressaltar que os diálogos foram permeados pelas demandas e necessidades formativas identificadas no cotidiano escolar. Desse momento, emergiu a compreensão de que havia um desafio coletivo relacionado à melhoria dos indicadores de aprendizagem em Matemática no que se refere ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) sinaliza que a compreensão e a problematização das dificuldades presentes nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, considerando os contextos

educacionais e os dados obtidos nas avaliações internas e externas, evidenciam a necessidade de formação continuada e, quando fundamentada no trabalho colaborativo e na problematização da prática pedagógica, contribui de forma significativa para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, a oficina foi idealizada na perspectiva de uma ação colaborativa e estratégica. Para tal, levou-se em consideração as metas institucionais e objetivos traçados no PPP do colégio que prevê, entre suas prioridades, o fortalecimento das aprendizagens e o aprimoramento do desempenho acadêmico para o alcance de melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A proposta consolidou-se pelo reconhecimento da importância de ações pedagógicas integradas e contextualizadas, passando a articular, de forma intencional e sistematizada, os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas no ensino da Matemática.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), para Ensino Fundamental (EF), orienta que a unidade temática Geometria promova o desenvolvimento do pensamento geométrico por meio de investigação, visualização e argumentação.

Para definir o que seria abordado, realizamos duas ações, qual seja: A primeira foi realizar um diagnóstico das dificuldades em Geometria, a partir da análise das avaliações internas e externas; a segunda, conversar com os estudantes para a definir o descritor prioritário. Na subseção seguinte descrevemos o desenvolvimento.

2. Desenvolvimento da oficina pedagógica colaborativa

2.1 Contexto da Oficina

A estrutura metodológica fundamentou-se em uma perspectiva dialógica e participativa, ancorada em Paulo Freire (1996), para o qual o conhecimento é construído coletivamente, a partir das experiências, reflexões e contribuições dos sujeitos envolvidos no

processo educativo. Essa dinâmica valoriza o protagonismo dos participantes e promove o compartilhamento de práticas e saberes, favorecendo a construção conjunta de significados e soluções para os desafios observados no contexto escolar.

Tal abordagem pautou-se nos princípios da interação, da escuta sensível e da corresponsabilidade, favorecendo o diálogo entre teoria e prática, bem como a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico (Freire, 1996). Nessa abordagem, o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas produzido e ressignificado a partir da realidade concreta dos sujeitos e de suas práticas cotidianas. Nessa mesma direção, Skovsmose (2008) incorpora os princípios freireanos ao ensino de Matemática, evidenciando que esse campo do conhecimento não se limita à aprendizagem de técnicas e procedimentos, mas envolve a capacidade de questionar e compreender criticamente a realidade social por ela mediada.

No desenvolvimento da oficina pedagógica colaborativa, os doutorandos assumiram papel de articuladores, mediadores e pesquisadores do processo formativo, consolidando a experiência como espaço de formação continuada, produção de conhecimento aplicado e fortalecimento da parceria entre universidade e escola.

A oficina pedagógica colaborativa possui caráter formativo, com enfoque qualitativo, centrada na participação ativa e na cooperação entre todos os envolvidos (professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e colaboradores da universidade). Nesse aspecto, Flick (2009) explica que o objetivo central da abordagem qualitativa não consiste prioritariamente na testagem de conhecimentos previamente estabelecidos, como teorias formuladas de modo antecipado, mas na investigação de fenômenos ainda pouco explorados, visando à produção de novos conhecimentos e à elaboração de teorias fundamentadas empiricamente.

A metodologia adotada buscou fortalecer vínculos, incentivar a autonomia docente e discente e promover um ambiente colaborativo de formação continuada, na qual todos aprendem com todos. Nessa linha, Padilha (2015, p.35) corrobora o sentido de que

> uma atividade colaborativa requer negociação entre os diferentes sujeitos que dela participam. Seu aspecto inovador se deve principalmente ao caráter participativo, ao impulso democrático e à contribuição à mudança social que comporta. A pesquisa-ação cria condições favoráveis à superação das lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, isto é, entre a teoria e a prática, sendo que seus resultados aumentam o autoconhecimento e as capacidades de compreensão dos professores e assim contribuem com mudanças, porém é importante que não seja confundida com autoavaliação.

O desenvolvimento da oficina pedagógica fundamentou-se em referenciais epistemológicos e bibliográficos, centrados na educação emancipatória, na pesquisa participante e na formação docente reflexiva, conforme as proposições de Freire (1977, 1981, 1996, 2005, 2008), Brandão (1981, 1985, 2005, 2009) e Nóvoa (1995). Essa base teórica, em sincronia com os estudos sobre educação e extensão popular de Cruz (2011, 2013, 2017), Souza (2019) e Souza e Novais (2022). Esses autores possibilitaram um arcabouço teórico para as discussões e atividades propostas.

Além da fundamentação bibliográfica citada, a proposta alinhou-se de forma estrita aos documentos oficiais do Ministério da Educação (BNCC), da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) e às diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar. A articulação entre teoria, normativas e prática assegurou a legitimidade e a coerência do trabalho desenvolvido, garantindo que as ações estivessem em sintonia com as políticas públicas educacionais que preconizam o fortalecimento da competência pedagógica por meio de estratégias interativas e colaborativas.

Organizou-se a oficina em seis etapas previamente definidas, quais sejam*:* Apresentação e Integração Institucional; Diagnóstico Pedagógico e Mapeamento dos Descritores Sensíveis; Escuta dos Estudantes e Levantamento de Interesses; Planejamento e Elaboração da Oficina Pedagógica; Execução da Oficina Pedagógica; Avaliação e Reflexão Coletiva. Elas foram

desenvolvidas ao longo de três períodos de aula, realizados em horário distinto do turno regular dos estudantes, totalizando 15 horas de atividades. O público participante foi composto por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Do total de 57 estudantes matriculados e frequentes, 22 inscreveram-se e 19 concluíram integralmente as atividades. O que foi realizado nesses encontros são descritos e discutidos ao longo da próxima seção.

2.2 Descrição das seis etapas

A etapa inicial do estudo, Apresentação e Integração Institucional dos doutorandos junto à unidade escolar, configurou-se como um momento estratégico para a construção de vínculos e para o estabelecimento de uma relação pautada na colaboração e na corresponsabilidade. Envolveu a apresentação formal dos professores colaboradores aos membros da equipe gestora e pedagógica possibilitando o alinhamento institucional em torno dos objetivos da proposta formativa, bem como a definição de papéis e responsabilidades.

A equipe gestora demonstrou postura receptiva e acolhedora, manifestando interesse e comprometimento com o desenvolvimento da oficina pedagógica colaborativa, tida como ação formativa integrada às demandas do colégio. Sob a perspectiva dos doutorandos, a recepção favoreceu a criação de um ambiente de confiança, escuta e diálogo, elementos essenciais para a consolidação de uma parceria efetiva entre universidade e escola. Destaca-se, nesse processo, a compreensão compartilhada de que o trabalho seria desenvolvido com o colégio, com os professores e com os estudantes, e não para esses sujeitos, reafirmando a concepção de formação solidária e colaborativa.

Dessa forma, o processo formativo foi concebido como um espaço de aprendizagem mútua, no qual doutorandos e comunidade escolar constroem conhecimentos de maneira conjunta, fortalecendo práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente referenciadas.

A segunda etapa do estudo, denominada Diagnóstico Pedagógico e Mapeamento dos Descritores Sensíveis, promoveu um diálogo investigativo entre os doutorandos e a professora das turmas, com o objetivo de identificar os descritores matemáticos que apresentavam maiores fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Esse diálogo fundamentou-se na análise dos resultados das avaliações diagnósticas e formativas aplicadas no início do ano letivo e ao final do primeiro semestre, respectivamente, bem como nos dados provenientes das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o SAEB na série histórica, além das percepções docentes construídas a partir da prática cotidiana.

Sobre este sistema, Alves (2019) afirma que ele possibilita uma análise mais aprofundada das particularidades regionais e locais, permitindo a coleta de dados específicos da rede e diferenciando-se da avaliação em âmbito nacional. Além disso, busca diagnosticar os níveis de aprendizagem em componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, bem como disponibilizar informações pedagógicas que fundamentem ações voltadas ao ensino, à formação docente e à gestão escolar.

Durante esse processo de escuta, a professora apontou as suas dificuldades e dos estudantes relacionadas à unidade temática Geometria (plana e espacial). Nesse sentido, definiu-se, de forma colaborativa, a necessidade de aprofundar a investigação sobre os descritores desse eixo. Uma vez que a proposta é fazer com todos os sujeitos, estabeleceu-se que os estudantes seriam ouvidos, a fim de incorporar suas percepções e experiências na definição do descritor a ser trabalhado.

Uma das premissas fundamentais da BNCC é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento do letramento matemático, definido como o conjunto de competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, favorecendo o estabelecimento de conjecturas e a resolução de problemas em uma variedade de contextos. Para atingir esse objetivo, a aprendizagem deve ser pautada por

processos matemáticos como a investigação, a modelagem e a resolução de problemas, que funcionam como estratégias ricas para o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento computacional (Brasil, 2017).

Nesse contexto, a BNCC estabelece competências específicas essenciais para o componente, destacando-se a Competência 2, que visa o "desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes para compreender e atuar no mundo" (Brasil, 2017, p. 267). De forma complementar, a Competência 3 foca na

> compreensão das relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (incluindo a Geometria, entre outros) e de outras áreas do saber, estimulando a segurança do estudante na construção de conhecimentos e desenvolvendo sua autoestima e perseverança na busca de soluções (Brasil, 2017, p. 267).

Para materializar essas diretrizes e assegurar o protagonismo do estudante em sua aprendizagem, realizou-se a terceira etapa Escuta dos Estudantes e Levantamento de Interesses. Esse processo sistematizado buscou alinhar a proposta formativa às reais necessidades de aprendizagem, identificar os descritores matemáticos que necessitavam de maior aprofundamento, garantindo que o ensino estivesse sintonizado com os interesses e desafios dos educandos.

No primeiro contato, os doutorandos adotaram uma postura marcada pela afetividade e tom descontraído, favorecendo a aproximação com os estudantes, contextualizando a importância do estudo sistemático para a compreensão dos conceitos matemáticos e sua aplicação em avaliações externas e situações reais, bem como a necessidade de enfrentar as dificuldades identificadas e de melhorar os resultados obtidos.

A participação na escolha dos temas ocorreu por meio de um questionário no Google Forms, onde os estudantes puderam selecionar opções conforme seus interesses e dificuldades. A partir

desse levantamento, o Descritor 8 apresentou a maior indicação, com uma frequência de 57,7%. Esse momento foi primordial para garantir que o percurso educativo respeitasse as singularidades e as demandas do grupo.

Esse descritor consiste na resolução de problemas envolvendo propriedades dos polígonos, como a soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo da medida de cada ângulo interno em polígonos regulares. Esses temas estão integrados à unidade temática de Geometria, que visa desenvolver o pensamento geométrico necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos convincentes (Brasil, 2022b).

Com a implementação da BNCC, as matrizes de avaliação do SAEB passaram por uma revisão para garantir o alinhamento com a Base. Nesse contexto de atualização, conforme observado a partir de 2023/2024, a matriz de Matemática foi estruturada para contemplar habilidades integradas a dois eixos fundamentais: o Eixo do Conhecimento (Geometria) e o Eixo Cognitivo (Compreender e aplicar conceitos e procedimentos).

Dessa forma, o antigo Descritor 8 tornou-se compatível com a habilidade 9G1.5 da nova matriz, que consiste em: "Identificar propriedades e relações existentes entre os elementos de um triângulo (condição de existência, relações de ordem entre as medidas dos lados e as medidas dos ângulos internos, soma dos ângulos internos, determinação da medida de um ângulo interno ou externo)" (Brasil, 2022a, p. 15). Ressalta-se que, por força do hábito e convenção pedagógica, adotou-se ao longo deste texto a nomenclatura antiga, identificando este conjunto de temas como Descritor 8.

O estudo dessas propriedades, juntamente com o cálculo de perímetro e área, abarca conceitos fundamentais em diversas situações cotidianas, desde a medição de espaços residenciais até à resolução de problemas práticos em campos como a arquitetura, engenharia e design. Assim, a escolha desse descritor atende tanto à necessidade de consolidar as aprendizagens dos anos finais

quanto à exigência da BNCC de que o conhecimento matemático seja aplicado para interpretar e compreender a realidade.

A escolha da temática encontra amparo direto em habilidades estruturantes da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. No 7º ano, as habilidades EF07MA24 e EF07MA27 "estabelecem a base para o estudo da soma dos ângulos internos e o cálculo de ângulos em polígonos regulares" (Brasil, 2017, p. 309). Essa progressão é aprofundada no 8º ano com a EF08MA14, "voltada às propriedades dos quadriláteros" (Brasil, 2017, p. 315), e culmina no 9º ano com a habilidade EF09MA01, que "aborda o cálculo e reconhecimento de medidas das diagonais" (Brasil, 2017, p. 317). Assim, a proposta formativa garante a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens ao longo de toda a etapa escolar.

A quarta etapa Planejamento e Elaboração da Oficina Pedagógica, foi o momento em que ocorreu a estruturação e a elaboração das atividades. Este processo foi integralmente conduzido pelos doutorandos que levaram em consideração a escolha dos estudantes pela temática geral de polígonos, garantindo que as situações e procedimentos fossem concebidos para motivar e engajar os alunos.

O planejamento considerou criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, conforme preconizado pela BNCC para o fortalecimento da competência pedagógica. Contudo, é importante registrar que a professora regente da turma, embora tivesse manifestado compromisso inicial em colaborar com a proposta, não compareceu e não demonstrou interesse em participar da oficina. Essa ausência ocorreu a despeito da importância da atuação conjunta dos membros da equipe escolar e do aperfeiçoamento permanente dos processos de ensino para o sucesso dos alunos. Dessa forma, os doutorandos assumiram a totalidade da execução, mantendo o foco nas necessidades diagnosticadas durante a escuta ativa.

Para a elaboração das atividades, enfatizou-se a compreensão profunda dos conceitos matemáticos, o estabelecimento de padrões

e a construção de polígonos utilizando o Tangram. A oficina foi planejada para integrar o uso de materiais manipuláveis, essenciais para a assimilação do conceito de perímetro e para a exploração da soma dos ângulos internos e externos dos polígonos. A escolha desses materiais foi intencional, visando proporcionar uma experiência tátil e visual que possibilita compreender melhor os conceitos geométricos envolvidos.

A Execução da Oficina Pedagógica, correspondente à quinta etapa, foi planejada para maximizar ações colaborativas e investigativas, com o intuito de fomentar a curiosidade, a resolução de problemas e a aprendizagem significativa entre os estudantes. Constituiu-se em quatro atividades sequenciais, cada uma planejada para aprofundar o entendimento dos alunos sobre polígonos e suas propriedades, utilizando o Tangram como ferramenta pedagógica central.

Atividade 1: Polígonos com Tangram – Os objetivos foram: i) identificar os polígonos presentes no Tangram; ii) construir diferentes polígonos com suas peças e iii) reconhecer os respectivos ângulos. Os alunos foram encorajados a pesquisar e compreender o significado de termos como Tangram, polígonos, ângulo e suas diversas classificações. A ação de pintar e recortar as peças do Tangram permitiu aos estudantes construir e desenhar polígonos variados, explorando a composição e decomposição de formas geométricas.

Atividade 2: Polígonos e seu contorno – A introdução do conceito de perímetro foi realizada pela medição dos lados dos polígonos com régua e do contorno com barbante. A atividade investigativa incluiu a pesquisa dos termos perímetro e área, fundamentais para a compreensão da geometria. A reflexão sobre a estratégia utilizada para medir o barbante e a realização de cálculos promoveu a internalização do conceito de perímetro como a soma das medidas dos lados de um polígono.

Atividade 3: Elementos de um polígono – Esta atividade buscou consolidar os conceitos de perímetro, elementos de um polígono (ângulos, vértices, lados) e a soma dos ângulos internos.

Utilizando materiais como barbante e trena, os alunos contornaram um colega, transformando-o em um polígono. A divisão do polígono em triângulos e a subsequente reflexão sobre a soma dos ângulos internos reforçaram a ideia de que a soma dos ângulos internos de um polígono pode ser calculada sem a utilização de fórmulas, apenas dividindo o polígono em triângulos e multiplicando o número de triângulos por 180 graus.

Atividade 4: Soma dos ângulos externos de um polígono – Dividida em duas partes, focou na experiência prática e na verificação da soma dos ângulos externos de um polígono. Na primeira parte, os alunos construíram polígonos, prolongaram seus lados e recortaram os ângulos externos para visualizar a soma de 360 graus. Na segunda parte, aprofundaram o entendimento ao nomear e somar ângulos internos e externos, reforçando a relação entre eles e a constatação de que a soma dos ângulos externos é sempre 360 graus, independentemente do número de lados do polígono.

A metodologia adotada nas atividades foi centrada na investigação e na colaboração, com atividades práticas que permitiram aos alunos manipularem materiais e construírem conhecimento de forma ativa.

A utilização de materiais concretos como o Tangram, barbante e régua foi crucial para a abstração dos conceitos geométricos. Além disso, a inclusão de atividades complementares, como a construção de polígonos em um plano cartesiano, proporcionou uma transição suave entre a aprendizagem prática e a teórica.

Durante toda a etapa de execução, os doutorandos atuaram como mediadores, assegurando que os alunos estivessem engajados e compreendendo os conceitos abordados. Observações e registros fotográficos foram realizados por um aluno monitor (estudante do Ensino Médio) para evidenciar a aprendizagem e subsidiar análises posteriores.

Após o desenvolvimento das atividades investigativas práticas e a compreensão dos conceitos explorados, os doutorandos apresentaram aos estudantes o modelo matemático que permite

calcular a soma dos ângulos internos de qualquer polígono. Este momento foi decisivo para a transição da aprendizagem empírica para a formalização matemática, proporcionando aos alunos uma visão abrangente e sistemática dos princípios geométricos. Essa estratégia reforça a importância de uma educação matemática que vá além da memorização de fórmulas, incentivando o pensamento crítico e a capacidade de dedução lógica, como preconizam Skovsmose (2008) e Freire (1996), nos princípios de uma educação matemática crítica e democrática.

Durante a formalização do conceito, o doutorando responsável destacou que a soma dos ângulos internos de um polígono convexo pode ser determinada pela fórmula $S = (n - 2) \cdot 180°$, onde S é a soma dos ângulos internos e n é o número de lados do polígono. Essa apresentação foi precedida por uma revisão das atividades práticas, nas quais os alunos dividiram polígonos em triângulos, reforçando a lógica subjacente à fórmula.

Neste contexto de aprendizagem ativa e investigativa surgiu uma curiosidade intrínseca dos estudantes em diferenciar diagonal de um polígono, compreendendo sua definição e importância na estrutura geométrica. Uma diagonal é um segmento de reta que conecta dois vértices não consecutivos de um polígono, um conceito que se tornou relevante à medida que os alunos exploravam a divisão dos polígonos em triângulos para calcular a soma dos ângulos internos.

Diante dessa curiosidade, o doutorando responsável aproveitou a oportunidade para deduzir o modelo matemático que permite calcular a quantidade de diagonais em um polígono. Iniciando com o triângulo, que não possui diagonais, o professor avançou para quadriláteros, pentágonos e assim sucessivamente, ilustrando a dedução da fórmula $D = \frac{n \cdot (n-3)}{2}$, onde D é o número de diagonais e n é o número de lados do polígono.

Privilegiando os processos investigativos, a dedução foi feita de maneira progressiva, começando com polígonos simples. Para um triângulo ($n = 3$), a fórmula resulta em zero diagonais, o que é

intuitivo e facilmente compreendido pelos alunos. Ao passar para quadriláteros ($n = 4$), os alunos identificaram duas diagonais, o que foi confirmado pela fórmula. Com pentágonos ($n = 5$) e hexágonos ($n = 6$), a aplicação da fórmula resultou em cinco e nove diagonais, respectivamente. Esse processo permitiu aos estudantes visualizar a relação entre o número de lados e o número de diagonais, fortalecendo sua compreensão e habilidade em aplicar modelos matemáticos.

A abordagem pedagógica adotada integrou a curiosidade dos alunos com a formalização de conceitos, exemplificando uma prática educativa eficaz. Ao responder às perguntas emergentes dos alunos e expandir o escopo da lição para incluir o cálculo de diagonais, o doutorando responsável não apenas enriqueceu a oficina, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde a matemática é vista em constante exploração.

A sexta etapa, Avaliação e Reflexão Coletiva, foi conduzida com o objetivo de consolidar as percepções e aprendizados adquiridos durante a oficina pedagógica colaborativa, bem como identificar pontos de melhoria para novas atividades.

Assim, os participantes reuniram-se em uma Roda de Conversa avaliativa. Utilizou-se a técnica do bastão da fala, que consiste em passar um objeto entre os participantes, conferindo a palavra apenas àquele que o segura, assegurando assim uma escuta equitativa e ordenada. Durante a Roda de Conversa, os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas expectativas iniciais, contrastando-as com as percepções finais e destacando os aspectos mais relevantes aprendidos na oficina. Algumas respostas dos estudantes incluíram:

> "Inicialmente, achei que seria apenas uma revisão de conceitos, mas acabei compreendendo melhor como construir polígonos e calcular seus ângulos" (aluno 01);

> "Minha percepção final é que a matemática pode ser divertida e colaborativa" (aluno 05);
>
> "O que mais aprendi foi a soma dos ângulos internos e externos de polígonos de forma prática, sem decorar fórmulas" (aluno 12).

Posteriormente, realizou-se uma autoavaliação anônima, por meio do Google Forms, o que permitiu uma análise quantitativa e qualitativa mais consistente, assegurando que os alunos expressassem suas opiniões sem constrangimentos.

A avaliação abrangeu diversas dimensões da oficina, incluindo Organização e Planejamento, Metodologia e Dinâmica, Materiais e Recursos, e Envolvimento e Aprendizagem. Os questionamentos seguiram as premissas da escala psicométrica elaborada por Rensis Likert. Segundo Meirelis (2024),

> Rensis Likert, em 1932, elaborou uma escala para medir esses níveis de concordância. As escalas de Likert, ou escalas somadas, requerem que os respondentes indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude, opinião ou crença que está sendo medida. Atribui-se valores numéricos às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração.

As afirmações foram respondidas com base na escala Likert e o nível de concordância deveria receber valores positivos ou altos, enquanto as declarações das quais se discorda devem receber valores negativos ou baixos, ou seja, (1) para discordo totalmente, (2) para discordo parcialmente, (3) para nem discordo nem concordo, (4) para concordo parcialmente e (5) para concordo totalmente.

Os resultados indicaram que a oficina foi organizada, com atividades adequadas ao tempo disponível. Os materiais foram considerados apropriados e facilitadores da aprendizagem. Os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas ideias para a melhoria da oficina, como por exemplo: “Seria interessante ter mais

tempo para as atividades prática[s]" e "Gostei muito do uso do Tangram, poderíamos usar mais vezes em outras aulas". Essas observações demonstram o engajamento e a apreciação da metodologia utilizada. Essa etapa de avaliação e reflexão coletiva foi essencial para a formação de uma cultura avaliativa formativa, voltada à melhoria contínua das práticas pedagógicas.

A atuação dos colaboradores e mediadores foi avaliada positivamente, reforçando a importância de um ambiente de aprendizagem bem estruturado e colaborativo. Assim, os dados coletados poderão subsidiar futuros ajustes e aprimoramentos, permitindo que as futuras oficinas sejam ainda mais exitosas na preparação dos estudantes para as diversas tipologias de avaliação e para o desenvolvimento e apreciação mais profunda da matemática.

O momento de avaliação e reflexão coletiva foi essencial para uma cultura avaliativa e formativa, voltada à melhoria contínua das práticas pedagógicas. A oficina foi considerada capaz de potencializar a aprendizagem matemática, com recomendações unânimes para sua replicação em outras turmas.

Por fim, Elaboração do Relato de Experiência e Socialização dos Resultados, constituiu a fase final do desenvolvimento da oficina pedagógica colaborativa, caracterizando-se como um processo complexo de articulação entre teoria e prática. Nessa etapa, os doutorandos sistematizam o planejamento, a execução e a avaliação da oficina, registrando metodologias, estratégias pedagógicas, desafios enfrentados e evidências de aprendizagem, de modo a possibilitar análise crítica sobre os efeitos da intervenção na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional docente.

A elaboração do relato demanda atenção ética, assegurando o respeito à confidencialidade, à voz e às experiências de todos os participantes, bem como a fidelidade na apresentação de dados e interpretações. A socialização dos resultados promove a visibilidade das práticas colaborativas e fortalece a troca de saberes entre universidade e escola, evidenciando a corresponsabilidade e

a aprendizagem mútua entre doutorandos, professores e estudantes.

Dessa forma, o relato não apenas registra a intervenção, mas também contribui para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, contextualizadas e socialmente referenciadas, servindo como base para futuras ações formativas, pesquisas e processos de avaliação institucional.

Mais do que o registro de uma intervenção, constitui-se como um instrumento de reflexão crítica e compromisso ético, ao assegurar a fidelidade na apresentação dos dados e o respeito às trajetórias dos sujeitos envolvidos (Minayo, 2014).

A oficina pedagógica colaborativa configurou-se como uma oportunidade de aprendizagem mútua e de construção coletiva do conhecimento, orientada por uma perspectiva ética, crítica e colaborativa, buscando não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento de uma cultura escolar de cooperação e reflexão contínua (Freire, 1996; Nóvoa, 1995).

3. Considerações Finais

Essa construção coletiva reflete o compromisso mútuo entre universidade e escola em promover uma educação pública de qualidade social, que valorize o protagonismo docente e discente e estimule o engajamento em ações voltadas para o avanço dos indicadores educacionais. Assim, a oficina pedagógica colaborativa, "Estudo investigativo de polígonos em uma oficina pedagógica colaborativa: contribuições para ensinar e aprender geometria nos anos finais do Ensino Fundamental" consolidou-se não apenas como um espaço de aprendizagem e troca de experiências, mas também como uma estratégia concreta de fortalecimento das metas institucionais e de contribuição direta para o alcance de melhores resultados no IDEB.

A experiência relatada reafirma a importância da articulação efetiva entre universidade e escola como estratégia para enfrentar desafios pedagógicos concretos, especialmente aqueles

relacionados às dificuldades de aprendizagem evidenciadas em avaliações internas e externas.

Os resultados obtidos ao longo das diferentes etapas da oficina indicaram que a escuta qualificada dos doutorandos e estudantes, aliada à análise criteriosa dos dados educacionais, possibilitou a definição de intervenções pedagógicas mais precisas e alinhadas às reais necessidades do contexto escolar. A escolha democrática do descritor a ser trabalhado e o planejamento colaborativo das atividades contribuíram para o fortalecimento do protagonismo discente e docente, favorecendo maior engajamento, participação ativa e sentido pedagógico às práticas desenvolvidas.

A adoção de ações investigativas e colaborativas, com o uso de materiais manipuláveis como o Tangram, o barbante e instrumentos de medição, mostrou-se eficaz para a ressignificação dos conceitos geométricos, promovendo uma aprendizagem matemática mais significativa, concreta e reflexiva.

A transição intencional entre a experiência empírica e a formalização matemática permitiu aos estudantes compreender os fundamentos conceituais para além da memorização de fórmulas, estimulando o raciocínio lógico, a dedução e a autonomia intelectual; aspectos fundamentais para uma educação matemática crítica e emancipatória.

Do ponto de vista da formação docente, a oficina constituiu-se como um espaço de desenvolvimento profissional para os doutorandos, no qual a reflexão sobre a prática, o diálogo entre teoria e experiência e a corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos fortaleceram a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Esse movimento formativo reafirma as contribuições de Nóvoa (1995) ao compreender a formação de professores como um processo situado, colaborativo e indissociável da prática educativa, bem como os pressupostos freireanos de uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na ação transformadora (Freire, 1996).

A etapa avaliativa revelou percepções positivas dos estudantes quanto à organização, às metodologias adotadas, aos materiais

utilizados e às aprendizagens construídas, indicando que a oficina atingiu seus objetivos formativos. As sugestões apresentadas pelos alunos reforçam a necessidade de ampliação de tempos e espaços destinados a práticas investigativas, apontando caminhos para o aprimoramento e a continuidade de ações dessa natureza. Essas evidências corroboram a compreensão de que processos avaliativos formativos, participativos e éticos constituem elementos centrais para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de uma cultura escolar reflexiva.

A proposta incentiva a reflexão docente sobre o processo de ensino e aprendizagem, instigando a adoção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, conforme preconizam as competências gerais da BNCC. Assim, a elaboração e a socialização deste relato de experiência assumem relevância acadêmica e formativa ao possibilitar a sistematização crítica da intervenção, respeitando princípios éticos, a voz dos participantes e a fidelidade dos dados apresentados.

Ao registrar e refletir sobre o percurso formativo desenvolvido, o estudo contribui para o campo da formação docente e da educação matemática, oferecendo subsídios para futuras pesquisas, ações formativas e processos de avaliação institucional, além de reforçar o papel do doutorado profissional como espaço de produção de conhecimentos, socialmente referenciados e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

Ao estimular o protagonismo estudantil e sua participação engajada nas avaliações externas, buscou-se promover uma compreensão mais ampla de sua relevância como instrumentos de diagnóstico e de melhoria da qualidade educacional.

Portanto, a articulação entre os fundamentos teóricos, os marcos normativos e a execução prática asseguraram a legitimidade e a coerência do trabalho desenvolvido. Isso garantiu que as ações realizadas estivessem em plena sintonia com as atuais políticas públicas educacionais e com as diretrizes estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico do colégio.

Referências

ALVES, M. M. **Estudos e Reflexões em avaliação:** o sistema de avaliação do estado de Goiás (SAEGO) no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme em Cachoeira Dourada-GO (2011- 2017*)*. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade de Uberaba. Uberlândia-MG, 2019. Disponível em: http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1219. Acesso em: 13 nov. 2025.

ALVES, M. M.; RIBEIRO, L. L.; VILAS BÔAS, S. G. Da prática à formalização: ensino investigativo de polígonos em uma oficina colaborativa. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CERRADO / IV ENCONTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, 1., 2026, Uberlândia-MG. **Anais eletrônicos.** Uberlândia-MG: UFU/FACED, 2026. p. 116-121. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_seminario_cerrado.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

ARAÚJO, R. S.; CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: trabalho social que se dá com base no encontro humano, no diálogo com o outro e na imersão crítica na realidade. **Revista de Educação Popular,** Uberlândia, ed. esp. p. 1–8, 2022. Doi: 10.14393/REP-2022-67429. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67429. Acesso em: 01 fev. 2026.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO. C. R**. A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BRANDÃO. C. R. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRANDÃO. C. R. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. Doi: 10.1590/S0100-15742009000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/Ffs6C5NZSw7hMkkhbFm6Pbc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência de Matemática do Saeb - BNCC.** Brasília: INEP/MEC, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-matematica_BNCC.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de referência de matemática do Saeb.** Brasília, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-matematica_2001.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: a reinvenção da universidade. *In:* VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. *In:* CRUZ, P. J. S. C. *et al*. **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa: CCTA, 2017.

CRUZ, P. J. S. C. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da Universidade. *In:* CRUZ, P. J. S. C. (org.). **Educação popular na universidade**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE**. Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MEIRELES, M. Validação de escala Likert: 1- Conceito. **Revista Da Micro e Pequena Empresa (RMPE),** *[S.l.],* v. 18, n. 1, jan./abr. 2024. ISSN: 1982-2537. https://doi.org/10.6034/rmpe.v18i1.2121. Disponível em: https://www.cc.faccamp.br/ojs-2.4.8-2/index.php/RMPE/article/view/2121. Acesso em: 02 jan. 2026.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15–33.

PADILHA, R. C. W. Fundamentos da pesquisa para projetos de intervenção. *In:* PADILHA, R. C. W.; MACIEL, M. de F. **Fundamentos da pesquisa para projetos de intervenção.** Paraná: UNICENTRO, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/947. Acesso em: 12 dez. 2025.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, T. Z. A extensão popular e a produção do conhecimento conversitário. **Cadernos de Pesquisa,** São Luís, v. 26, n. 2, p. 237-256, abr./jun., 2019. DOI: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p237-256. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11895. Acesso em: 17 out. 2025.

SOUZA, T. Z.; 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, ed. esp. p. 48-64, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67082. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67082. Acesso em: 15 ago. 2025.

PARTE III

Educação, diversidade e justiça social

Relato de Experiência - V simpósio vivências negras: cultura, educação e política

Bruno Leonardo Pereira da Silva Rodrigues
Cristina Defensor Macedo

1. Introdução

Em uma dimensão social em que crianças e jovens negros são expostos a grandes cenários de desigualdade em suas trajetórias de vida, a abordagem interdisciplinar aplicada no ensino público busca valorizar a voz desse público, destacando suas lutas por justiça social e reconhecimento nos espaços onde habitam, promovendo uma educação emancipatória e antirracista.

Nesse contexto, ao longo de cinco anos, vem sendo realizado na Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo, em Uberlândia, Minas Gerais, o "Simpósio de Vivências Negras: Cultura, Educação e Política", no mês de novembro - mês da Consciência Negra.

Em sua quinta edição, em 2024, a ênfase foi viabilizar a prática da implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 através de atividades interdisciplinares envolvendo manifestações culturais que abarcam a música, a cultura afro e debates entre os pares. A lei foi resultado da luta do movimento negro e tem como um de seus objetivos combater o preconceito racial.

O projeto, então, destaca-se dando visibilidade às demandas da comunidade escolar, promovendo uma educação integrada a sua realidade, que dialoga diretamente com suas dificuldades e problemas e enfatiza uma educação inclusiva e democrática.

2. Desenvolvimento do relato de experiência

2.1 Referencial teórico

Segundo Freire (2022, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Freire evoca que a educação seja problematizadora, fundamentada no diálogo, na construção de pensamento crítico e na ação transformadora. Para isso, professores e alunos devem ser coparticipantes do processo de ensino e aprendizagem, de forma mútua, em uma relação horizontal e emancipatória.

Essa visão de mundo vem de encontro à inclusão de temas étnico-raciais dentro do ambiente escolar, pois entende-se que a educação pode promover a conscientização sobre a identidade cultural e histórica dos estudantes, especialmente aqueles à margem da sociedade.

Gomes e Araújo (2023) enfatizam que as ações de preconceito e racismo, fenômeno perverso, estrutural e estruturante, estão presentes desde o passado colonial e escravocrata brasileiro até os tempos de hoje, marcadas pelo capitalismo monopolista, neoliberalismo, empobrecimento, ataques à democracia, aos direitos, às ciências e à educação, vindos de governos autoritários e do acirramento das desigualdades de toda ordem.

Dessa forma, atividades interdisciplinares no ambiente escolar são importantes instrumentos de práticas pedagógicas que possibilitam às crianças e aos jovens negros falarem de si, sobre a sua relação com o outro e serem protagonistas das suas próprias vidas.

.

2.2 Metodologia

Para a realização do Simpósio, a metodologia de pesquisa aplicada foi a qualitativa, que teve como principais fontes as canções tradicionais e contemporâneas de matriz africana e

correlatos, ressaltando suas letras e contornos sonoros, os quais muitas vezes não são legitimados pelas instituições de ensino. Com a pretensão de adentrar o mundo das comunidades negras e, reconhecendo suas particularidades, a análise de músicas e expressões da cultura afro contribui para que seja desmistificada a perpetuação dos padrões hegemônicos eurocêntricos, desconectados da realidade regional, compreendendo o processo formativo dos estudantes envolvidos no projeto e pertencentes a essa comunidade escolar.

2.3 Organização do Simpósio

O Simpósio foi organizado através de reuniões periódicas entre os membros idealizadores do projeto e parceiros convidados, para a elaboração de um cronograma de atividades, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma do Simpósio

Data	Evento	Convidado
06/11/2024	Abertura: Roda Musical de Angola	Grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa e alunos da EEFAC
08/11/2024	Palestra: "História e Música: matrizes para um estudo de história e cultura afro-brasileira"	Prof. Me. Pedro Braga
11/11/2024	Apresentação musical	Grupo Uberlandense: Jack Will Trill
12/11/2024	Palestra: "Cotas para negros nos presídios e nos homicídios"	Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho
19/11/2024	Palestra: "Quadrinhos e cultura afro-brasileira na Educação Básica: lendo autoras negras"	Prof. Me. Getúlio Ribeiro
21/11/2024	Apresentação musical	Bloco do Meu Tio
29/11/2024	Encerramento: apresentação musical	Grupo Samba dos Amigos

Fonte: Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo (2025).

A Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo apresenta estudantes de baixa renda e grande quantidade de pessoas negras, tornando-se um local apto à realização do projeto, com a proposta de um estudo sobre as músicas de matriz africana tradicionais e contemporâneas, presentes nas rodas de capoeira, sambas tradicionais do cancioneiro popular, raps e funks sugeridos pelos alunos da escola, além da análise sobre a escrita e oralidade.

O simpósio foi realizado no período noturno e a adesão à participação nos eventos foi relevante para o engajamento entre os alunos, professores, membros da comunidade escolar e do bairro onde a escola está localizada, conforme figuras 1 a 12.

Figura 1 - Grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa (Uberlândia) e alunos da EEFAC



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 2 - Palestra: "História e Música: matrizes para um estudo de história e cultura afro-brasileira".



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 3 - Aluno da EEFAC apresentando RAP com rima improvisada



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 4 - Palestra: "Cotas para negros nos presídios e nos homicídios" – 1



Fonte: Acervo da EEFAC

Figura 5 - Palestra: "Cotas para negros nos presídios e nos homicídios" – 2



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 6 - Palestra: "Quadrinhos e cultura afro-brasileira na Educação Básica: lendo autoras negras" – 1



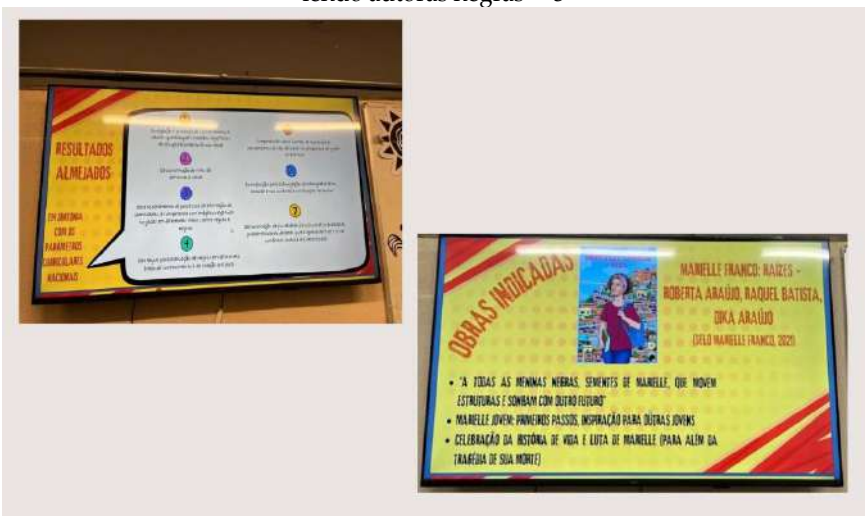
Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 7 - Palestra: "Quadrinhos e cultura afro-brasileira na Educação Básica: lendo autoras negras" – 2



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 8 - Palestra: "Quadrinhos e cultura afro-brasileira na Educação Básica: lendo autoras negras" - 3



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 9 - Apresentação musical do Grupo Samba dos Amigos



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 10 - Painel "Grafismo Africano"



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 11 - Colaboradores do Simpósio



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Figura 12 - Organizadores, colaboradores e alunos participantes do Simpósio



Fonte: Acervo da EEFAC (2025).

Considerações finais

O "V Simpósio Vivências Negras: Cultura, Educação e Política" proporcionou um diálogo eficiente no ambiente escolar trazendo a música, as manifestações da cultura afro e palestras formativas, o anseio de construir coletivamente um espaço de produção com experimentalismo histórico e social contemporâneo, saberes orgânicos e práticas coletivas que possibilitem a interação e a troca de experiências.

Através de um modelo metodológico interdisciplinar, foi possível trazer à comunidade escolar a concepção africanista da ciência, a qual integra a uma só voz as diversas áreas do saber, carregando suas propriedades que se dão a ler pelo olhar humano.

O projeto tratou-se de uma historiografia viva, e não de mera revisão bibliográfica, o que permitiu aos estudantes praticar uma autonomia investigativa para compreender sua própria realidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (org.). **Infâncias negras:** vivências e lutas por uma vida justa. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 16 dez. 2024.

Estratégias e ações antirracistas na escola

Aline Machado da Silveira
Lilia Aparecida Andrade Leite
Lílian Rodrigues Sant'Anna Campos
Marta Helena de Oliveira

Introdução

O racismo é uma construção social e histórica fundamentada desde o período colonial e imbricada na sociedade até os dias atuais. Ele possibilita a manutenção do sistema capitalista de exploração e dominação de classes, impondo hierarquias raciais para aprofundar suas desigualdades. Perpetua-se, assim, a exploração de pessoas que, historicamente e economicamente, são marginalizadas e dispõem das piores condições de trabalho e baixos salários.

No que concerne a essa luta de classes, há que se considerar que as questões raciais afetam sua formação e formas de opressão.

Para Gomes (2021, p. 6),

> [...] as desigualdades raciais fazem parte da estrutura desigual da sociedade brasileira e foram naturalizadas pelo racismo e pelo capitalismo, além de estarem imersas nas relações de poder. As pessoas negras não são marcadas somente pelo seu lugar na desigualdade de classe, mas são consideradas e tratadas como inferiores e não humanas devido ao peso do racismo. Isso as torna muito mais do que vulneráveis: são tratadas e consideradas como não humanas e, por isso, passíveis de violência e extermínio.

A ideia de raça é uma construção social e ideológica criada para justificar a dominação, de forma que as instituições acabam por reproduzir padrões de desigualdade e marginalização, em

favor da classe considerada dominante. Um modo de conceber a sociedade como um processo dinâmico e cheio de contradições, a exemplo do racismo, que nasce e se transforma dentro das relações capitalistas.

De acordo com Almeida (2019, p.22)

> [..] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Fraser (2006) descreve que o racismo causa injustiça social, explorando e marginalizando o negro, impactando suas atividades econômicas e sociais, pois promove uma divisão racial dentro do trabalho, destinando ocupações com menor remuneração e status social. Afirma ainda que o eurocentrismo provoca uma desqualificação do que é relacionado às pessoas negras, humilhando, desvalorizando, difamando e excluindo.

Para a mudança desse panorama, foram criadas legislações e políticas públicas brasileiras para proteção, combate ao racismo e valorização da cultura e história negra. No campo da legislação infraconstitucional, temos a Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, estabelecendo a injúria racial, nos casos de ofensa à dignidade ou decoro em razão da raça, cor, etnia ou procedência nacional (Brasil, 1989).

Referente ao debate no âmbito da educação, um importante marco para a luta antirracista foi a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em todas as escolas, públicas e privadas. Essa alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para que o conteúdo da cultura africana e afro-brasileira seja incluído de forma permanente e integrada, não apenas em datas comemorativas (Brasil, 2003).

Pela Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial "destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica" (Brasil, 2010). Porém, a sociedade brasileira comporta-se de maneira racista.

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de 2024, na última década no Brasil, 445.445 pessoas negras foram assassinadas, um número três vezes maior do que de pessoas não negras. Em 2023, foram registrados 13.897 casos de injúria racial e a maioria dos crimes violentos acontece com essa população; a cada 100 pessoas mortas violentamente, 78 eram negras.

De acordo com o IBGE (2020), o Brasil tem uma grande incidência de racismo que reflete na desigualdade socioeconômica. A população negra é a mais afetada por desemprego e moradia precária, com 70% dos negros vivendo abaixo da linha de pobreza, enquanto os brancos ganham 73,4% mais do que as pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2020).

Para além da descolonização dos corpos, é preciso descolonizar as mentes, e a educação é uma ferramenta importante no combate à discriminação e preconceito racial. A esse respeito, Gomes afirma que:

> [...] o combate e a superação ao racismo parecem uma boa proposta para colocar a descolonização em ação, tanto na sociedade quanto na educação, desde que não se invisibilize e silencie as negras, os negros e o Movimento Negro — suas lutas, memórias, propostas políticas alternativas —, enquanto os principais sujeitos sociais e coletivos que nos reeducam nesse processo e com os quais temos muito ainda a aprender (2021, p. 437).

É preciso desconstruir a lógica racista na sociedade brasileira, posicionar-se, utilizar práticas pedagógicas antirracistas na escola, pois a naturalização de atitudes racistas e promoção de desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de

que esses fenômenos opressores foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, e esse perfil mantem-se até hoje (Gomes, 2021).

Munanga (2008) aduz que o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo reside no fato de que a lógica da razão científica, apesar de ser importante nos processos formativos e informativos, não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negatórias que se têm do negro e do indígena na nossa sociedade. Ou seja, o desafio maior para educadores é descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações.

Assim, as professoras e professores que desejam sair da inércia frente à questão racial, deverão "partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas" (Gomes, 2021, p. 8-9).

Nessa perspectiva de realizar ações educacionais que combatam o racismo, o projeto de extensão Estratégias e Ações Antirracistas na Escola, é fruto de uma iniciativa das pesquisadoras doutorandas da terceira turma do "Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação: formação docente para Educação Básica", da Universidade de Uberaba (UNIUBE), da disciplina Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e práticas, desenvolvido em parceria com a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão – RECEPE.

As ações da RECEPE foram iniciadas no ano de 2020, no cenário da pandemia do coronavírus, buscando desenvolver projetos educativos, colaborativos e solidários em parceria e com a participação democrática das comunidades, articulando o conhecimento científico com a transformação social (Souza; Novais, 2022).

> Dessa forma, a RECEPE tem origem nas demandas por produção de conhecimento e proposições de ações formativas e educativas em contextos escolares e não-escolares, com os/as educadores/as que

> atuam no cotidiano desses contextos. Essas demandas exigem a elaboração e o desenvolvimento de projetos de formação com os/as profissionais da educação, adotando, como eixo estruturante, a realidade concreta do ensino e da aprendizagem, as experiências dos profissionais da educação e o ensino com pesquisa e/ou extensão popular no cotidiano das escolas de Educação Básica (Souza, Novais, 2022, p. 53).

Buscando realizar uma ação educativa que integrasse a lógica da investigação-formação-solidária, inserida no tripé ensino-pesquisa-extensão, assumindo uma dimensão formativa ampliada, base epistemológica da RECEPE, realizamos o projeto durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2025, buscando diálogo aberto sobre questões que envolveram a temática racismo e antirracismo na Escola Estadual Alminda Alves da Silva, conjuntamente com docentes e discentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Tivemos o objetivo de promover uma ação formativa, de escuta ativa e diagnóstica sobre o combate ao racismo e a valorização da cultura negra no ambiente escolar. Com uma atividade educativa de Roda de Conversa, experiência com caráter colaborativo que oportuniza a expressão de sentimentos e ideias, trocas de informações e conhecimentos, e, em outro momento, a realização de um produto coletivo, um mural de fotos, imagens e frases de impacto, fruto da discussão sobre o assunto, buscamos caminhar na mesma direção da natureza cooperativa e dialógica das redes de pesquisa e formação da RECEPE.

O projeto foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e participativa que possibilitou uma contribuição mais ativa de todos no processo de pesquisa e na busca de soluções coletivas contra o racismo.

A escolha do tema justifica-se por sua relevância social e histórica, pois o racismo, sistema estrutural que perpetua desigualdades, ainda se manifesta na atualidade e deve ser debatido e combatido nos ambientes escolares por meio da

educação antirracista. Isso possibilita a luta contra as opressões, oportuniza mudanças nas construções culturais e sociais a respeito da raça, transformando pensamentos e atitudes dos estudantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e humanizada que preze pela igualdade de direitos, que valorize a cultura e comunidade negra.

A experiência

Para organização e execução do projeto, foi feito o contato, em outubro, com a diretora da Escola Estadual Alminda Alves da Silva, situada em Brasilândia de Minas, pela pesquisadora que também faz parte do quadro efetivo de professores da escola. Após discussão, planejamento e preparo das atividades entre as pesquisadoras, nos meses de outubro e novembro, houve a condução dos trabalhos em sala de aula, nos dias 13 e 14 de novembro, no período matutino, durante aproximadamente duas horas em cada dia e em horário escolar.

No primeiro dia, a ação realizada foi uma roda de conversa na escola, com a presença de quatro docentes que atuam nas áreas de Geografia, Artes, Língua Inglesa e Educação Física e de 19 discentes do 8º ano do Ensino Fundamental. Houve a necessidade de mediação, em sala de aula, da pesquisadora que atua na escola na transmissão simultânea online, pelo Google Meet, para as demais pesquisadoras que se encontravam em outras localidades.

A disposição em roda permitiu a troca de experiências e ideias entre os participantes, de maneira igualitária, interessada, respeitosa, sem hierarquizações que pudessem interferir na condução e construção da atividade.

Durante a conversa foram reproduzidos slides sobre o tema e dois vídeos sobre o racismo: *Teste da Boneca* e *Ninguém nasce racista*, alinhados com o objetivo da aprendizagem, com o intuito de reter a atenção dos participantes, enriquecer o conteúdo e ampliar as discussões. Foram intercalados momentos de apresentação das pesquisadoras e de perguntas sobre racismo e cultura negra aos

alunos, de forma a instigar a imaginação dos participantes e provocar uma reflexão sobre os assuntos tratados.

Para melhor orientação e organização do encontro, foram estabelecidos os eixos a seguir, sendo transmitidos de forma simplificada e cautelosa, não representando um engessamento do debate:

a) Quais as práticas conhecidas do racismo na sociedade, e quais implicações dessas práticas merecem reflexões? b) Quem são as vítimas e quais os traumas causados pela prática do racismo no espaço escolar? c) O que influencia a prática do racismo? d) Como promover a valorização da cultura negra?

O diálogo foi iniciado com o questionamento sobre o que é e como surgiu o racismo no Brasil. De antemão, os alunos se mantiveram silentes, certamente por timidez. Quando perguntado mais uma vez, oportunizando uma nova tentativa de manifestação, um dos alunos fez as seguintes considerações:

> "Praticar racismo é insultar a pessoa. As pessoas, elas acham que são superiores que as outras, e na sociedade elas acham que elas não prestam" (Aluno).

Perguntado se já havia presenciado ou sofrido alguma forma de discriminação, o aluno respondeu que não presenciou, mas que já havido sido vítima de racismo.

Pesquisadora: "O que você falaria para alguém que você visse praticando racismo?"

> "Eu falaria pra ela parar, né?! porque ninguém tem que ser discriminado" (Aluno).

Pesquisadora: "O que você falaria para a pessoa que sofreu o racismo?"

> "Não ficar pensando nessas coisas, porque isso acontece com todo mundo" (Aluno).

Após a reprodução do vídeo *Ninguém nasce racista*, foi possível perceber uma grande comoção por todos os envolvidos, demonstrando que o racismo, de fato, está imbricado na sociedade e vem se disseminando por gerações.

Pesquisadora: o que vocês acharam sobre os vídeos apresentados?

> "Os vídeos foram bem legais" (Aluno).
> "Os vídeos foram muito emocionantes" (Aluna).

Pesquisadora: o que nós podemos fazer para mudar a realidade em relação ao racismo?

> "Nós poderíamos falar que...nós somos iguais. Não teria discriminação. As pessoas negras, ou pretas, elas serem iguais a todo mundo" (Aluno).

Em seguida, foi oportunizado o diálogo e reflexão acerca do que os participantes sentiram e o que compreenderam sobre racismo, sobre violência direcionada aos negros no país, se sabem detectar ações discriminatórias e, para combatê-las, se dispõem de conhecimento acerca da legislação vigente que descreve e criminaliza tais práticas.

No decorrer do projeto foi realizada uma avaliação diagnóstica e formativa, identificando habilidades e dificuldades dos docentes e discentes na tratativa da temática, já que, por meio desse tipo de avaliação, é possível identificar o que se deve fazer, além de permitir, por meio desse movimento, a diferenciação de uma avaliação autoritária e enviesada. O diálogo facilita o avanço e identificação de novos caminhos a percorrer (Santos, 2021).

Percebemos que durante a realização da roda, as principais dificuldades apresentadas foram relacionadas à dinâmica de grupo, pois houve pouca diversidade de repertório e timidez dos estudantes. Verificou-se a falta de participantes mais extrovertidos para dominar a discussão, prevalecendo alunas e alunos mais

introspectivos ou com dificuldades de socialização, mesmo com a instigação das pesquisadoras. O que não se tornou um impeditivo ao caráter formativo da ação.

Compreendemos que os alunos se sentiram mais à vontade para expor seus sentimentos e opiniões com quem já estão habituados a conviver e em quem confiam; pois, após a finalização da apresentação, os alunos ressaltaram à pesquisadora mediadora que a experiência que tiveram foi de grande importância, que o conhecimento das razões históricas e da perpetuação do racismo em nossa sociedade, bem como os vídeos apresentados foram impactantes e emocionantes, levando a uma reflexão sobre o racismo na sociedade.

De posse das informações obtidas, no dia seguinte, 14 de novembro, com a presença da pesquisadora e professora da escola conjuntamente com os alunos do 9º ano, foram confeccionados pelos estudantes murais como produto para o projeto de extensão, apresentando o resultado de suas reflexões e sentimentos acerca do racismo e da valorização da cultura negra (Figura 1).

Com a realização da experiência, foi possível perceber que a temática antirracista depende, em grande medida, de ações afirmativas, explicativas e dialógicas que busquem combater o racismo, assim como promover o respeito, reconhecimento e valorização da cultura negra.

Outro relato dos alunos referente ao aprendizado na Roda de Conversa, foi relativo ao conceito e a origem do racismo no país, o que demonstra que o desconhecimento é basilar. Não há como defender e combater algo que se desconhece. Ao que parece, os conceitos básicos precisam ingressar nos currículos da educação de forma mais efetiva e mais frequente, e não reforçados apenas na semana da consciência negra.

Observamos que as atividades educacionais antirracistas realizadas necessitariam de mais tempo para gerar maior conhecimento e impacto capazes de mudar o paradigma atual, porém acreditamos que a intervenção proporcionou momentos de

informação, troca de experiência e principalmente reflexão sobre o assunto com alunos e docentes.

Caberá à escola rever seu papel e reformular suas ações, tendo a sensibilidade de compreender as demandas dos professores, professoras, alunos, alunas e da comunidade escolar, exercendo, assim, sua função social. Somente a partir dessa atitude de reformulação de um currículo, tornando-o significativo e plural é que se poderá conceber a escola como espaço de emancipação do ser humano.

Figura1-Painel Educação Antirracista e Valorização da cultura negra no Brasil, elaborado pelos alunos e alunas



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2025.

Considerações finais

Concluímos que é preciso combater o silêncio da sociedade sobre a questão da discriminação, preconceito e injustiça racial e discutir sobre o assunto em todas as esferas sociais. A educação permite construir com os alunos uma sociedade mais inclusiva e plural (Zamora, 2012).

Compreendemos que atividades pedagógicas, como as que foram realizadas, proporcionam momentos de diálogo, discussões e reflexões sobre o racismo. Elas são necessárias no ambiente escolar para desconstruir pensamentos, ideias e valores que desqualificam a raça negra e, nessa perspectiva, promover a criticidade e a autonomia do educando, proporcionando mudanças no estigma criado pela sociedade a respeito dos negros.

Para contribuir com a mudança e a transformação social, é preciso que a educação antirracista faça parte do currículo escolar, com momentos dedicados ao desenvolvimento do tema, pois ela é essencial para promover o conhecimento sobre a história e a cultura negra, o reconhecimento da importância e da contribuição social dos negros. Valorizar a sua cultura, utilizando sua literatura, músicas, pesquisas e contribuições na educação, possibilita o empoderamento, a autoestima e potencialidades negras.

Essas práticas educativas reduzem o avanço do racismo, possibilitam novas perspectivas sobre o assunto, de maneira a instigar o combate ao preconceito, discriminação e opressão contra os negros, buscando uma sociedade mais justa e humanizada.

Referências

IBGE, Agência. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. **Agência IBGE Notícias, 12 de out. 2020.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais. Acesso em: 08 de out. 2025

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.264 p. Disponível em: https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf . Acesso em: 08 de out. 2025

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas no Brasil. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/

default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.
BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 08 out. 2025
BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.
FBSP- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Um retrato da violência contra pessoas negras no Brasil**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/260984a6-2cbf-49fd-92f0-f5f2b91dd27d. Acesso em: 08 out. 2025.
FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231–239, 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109. Acesso em: 08 out. 2025.
GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas**. Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, maio/ago. 2021 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100. Acesso em: 24 out. 2025.
MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
SANTOS, S. G. dos. A intervenção como método transformador de educação. *In.* SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (org.). **Projetos de Intervenção com a Educação Básica:** experiências educativas e formativas. Curitiba: CRV, 2021, 21-35. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/

15DTQi9inlSeeFhPWEgtZ7A3SKxPKkyzq/view. Acesso em: 09 out. 2025.
SOARES, M. Teste das Bonecas no Brasil. (vídeo 2:25 min). Elix comunicação. Youtube, 20 de mar. de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FBTl_po3F4k. Acesso em: 05 out. 2025.
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, ed. esp. p. 48-64, out. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67082. Acesso em: 09 dez. 2025.
TV GLOBO. **Ninguém nasce racista.** Continue Criança. (vídeo) (3:40 min). Youtube, 4 de jul. de 2016. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA. Acesso em: 05 out. 2025.
ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. Fractal: **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-578, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppztvz3tfb4kwx/?lang=pt. Acesso: 08 out. 2025.

Letramento, Acolhimento e Pertencimento: uma experiência de extensão com estudantes migrantes na educação superior

Camilla Ketellen Silva Gaspar

Introdução

A proposta desta intervenção foi desenvolvida em conformidade com a segunda versão do Plano de Trabalho encaminhado previamente aos professores. Assim, este Relatório Final (ou Relato de Intervenção) encontra-se alinhado às expectativas, bem como aos objetivos gerais e específicos estabelecidos. O documento apresenta o detalhamento das ações realizadas, além de reflexões fundamentadas na bibliografia consultada, envolvendo a análise da problemática central do tema.

De acordo com Macedo, Pinheiro e Souza (2024)

> Historicamente a Universidade é um espaço pluriepistêmico, integrador e interdisciplinar e alicerçada em diálogos e saberes que ultrapassam as fronteiras nacionais. Contudo, muitas vezes, estas qualidades foram seletivamente construídas a partir das questões que historicamente construíram, reproduziram e fortaleceram hegemonias e desigualdades (Macedo; Pinheiro; Souza, 2024, p. 421).

A universidade tem o papel de formar a pessoa em nível superior, mas, mais do que isso, é um espaço seguro para os debates, permitindo que o conhecimento seja produzido e difundido, ainda que não esteja necessariamente alicerçado na categoria da educação formal. O conhecimento, no espaço acadêmico, é construído diariamente e precisa ser retroalimentado com os produtos e ações gerados pelo meio. Por vezes, o caráter rigoroso que se instaura na universidade limita o

compartilhamento do conhecimento, dificultando seu alcance tanto da comunidade acadêmica quanto pela não acadêmica, perpetuando um sistema de opressão, desigualdade e dificuldade ao acesso do saber.

Refletir, em um primeiro momento, sobre como o conhecimento está sendo alcançado e a quem está servindo, em um ambiente formal de ensino superior, faz-se necessário, pois os produtos gerados pelo meio acadêmico devem atender a todos, sem distinção de estarem ou não matriculados nas instituições superiores. Ressalta-se, também, que o ambiente acadêmico precisa estar alinhado, inclusive, com diretrizes dos organismos internacionais, no que tange ao acolhimento, permanência e transmissão de práticas de contextos não formais de produção de saber.

Outro fator ao qual a premissa acadêmica deve se alinhar é a internacionalização dos seus programas, da assistência estudantil e de suas diretrizes administrativas, no intuito de conseguir receber e estabelecer vínculos com os alunos de intercâmbio, migrantes ou refugiados. Esse público, em especial, está aumentando no Brasil. Entre 2021 e 2022, segundo o relatório da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), 496 pessoas haviam sido matriculadas em universidades que participavam do programa para refugiados Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), além da revalidação de mais de cem diplomas e cursos de português para estrangeiros, para a comunidade em geral.

Em meio a crises diplomáticas, guerras e situações adversas, que fazem com que famílias deixem o país de origem, encontrar o alento e o cuidado em instituições educacionais é um fator determinante para a permanência no novo país, no caso desta intervenção, no Brasil. Além da não distinção entre os pares, seja o brasileiro ou o estrangeiro (que esteja permanente ou de passagem), assegurada na Constituição Federal de 1988, em alguns artigos e em outras legislações correlatas, este relato de experiência destaca alguns incisos do artigo 4º, que dialoga com a comunidade internacional, bem como a latino-americana

> Art.4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:
> [...] II – prevalência dos direitos humanos;
> [...] V – igualdade entre os Estados;
> [..] IX – cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
> [...] Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações (Brasil, 1988).

É imprescindível transpor a barreira linguística, considerando-a como um dos principais desafios para a plena integração de estudantes estrangeiros no ambiente acadêmico. Faz-se necessária uma educação de caráter humanitário, inclusiva e permanente, que não se restrinja a ciclos limitados nem se apoie em excessivos processos burocráticos, os quais, muitas vezes, não são familiares ao estrangeiro ou para os quais ele não recebeu instrução prévia. A superação desses obstáculos contribui para que o estudante internacional possa permanecer, em sua trajetória acadêmica, com segurança e desenvolver um sentimento de pertencimento, identificando-se como parte integrante e ativa do meio social e educativo no qual está inserido. Tal abordagem não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas, também, fortalece o papel da instituição educacional como agente de integração cultural e social.

O relato de experiência

No dia 26 de novembro de 2025, em sala previamente agendada no Espaço Físico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Campus Umuarama, aconteceu a Oficina: "Que notícia é essa?", uma alusão ao gênero textual jornalístico, tema central da atividade que tinha como proposta a leitura, interpretação de texto e sessão interativa sobre esse gênero textual da língua portuguesa.

O público-alvo da oficina foi estudantes de intercâmbio e/ou estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação, na

condição de migrantes e/ou refugiados e que estavam matriculados em instituições de ensino superior. No dia da oficina, além desse público-alvo almejado, um estudante do Ensino Médio participou, acompanhado pelo irmão que estava regularmente matriculado no ensino superior. Ao todo, nove estudantes estiveram presentes na atividade que durou cerca de 4 horas.

A escolha desses estudantes se deu por meio de tratativas com a organização não governamental Trabalho e Apoio a Migrantes Internacionais – TAARE, que presta assistência e cuidados ao migrante e ao refugiado, na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. A ONG foi escolhida para balizar a proposta de intervenção. Porém, em conversa com membros da organização, não seria exitoso abranger pessoas para além do escopo acadêmico nesse momento, pois muitos refugiados ou migrantes chegam com necessidades básicas: sem comida, abrigo ou emprego. A preocupação é garantir que não padeçam ainda mais, pois para muitos, deixar sua terra natal, sua família, sua origem, para um lugar novo é algo muito doloroso.

Ainda sobre o público-alvo, muitos, mesmo que estejam em curso superior, procuram a ONG por saberem sobre a oferta de aulas de língua portuguesa para estrangeiros. No dia da intervenção, alguns relataram que procuraram a ONG pelas aulas de língua portuguesa porque o calendário das aulas oferecidas pela UFU estava fechado para novos interessados. Uma questão a ser repensada, pois se há o instituto da universalização, por que não tornar esses editais para as aulas de língua portuguesa para estrangeiros algo constante?

Um fluxo contínuo de entrada e saída, com pausas estabelecidas conforme o calendário acadêmico, mas de forma que o aluno que venha para estudar, seja por intercâmbio ou que se matricule através de processo seletivo, consiga ter acesso a essas aulas, sem a dependência de novas turmas ou vagas. E que esse modelo de atividade seja extensível para qualquer estrangeiro que procure pelas aulas, estando ele matriculado ou não na UFU.

Em relação à oficina sobre gênero textual, que envolve também a leitura e a interpretação de textos

> Ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, verificação e integração do conhecimento (Lakatos; Marconi, 2005, p. 19).

Ler e interpretar o mundo está no rol das vivências do ser humano. Compreender uma notícia do dia a dia, despertar o senso crítico ou, ao menos, conseguir entender aquilo que está lendo, auxilia na escrita, transportando esse leitor para o lugar da história que se lê, ajuda-o na compreensão das palavras e reforça o letramento e a alfabetização. Extrair a informação do que se lê, analisar criticamente ou apenas aproveitar a companhia das palavras está no que se denomina letramento. O termo letramento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o "(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)" (Brasil, 2018, p. 7). Estabelece que o componente Língua Portuguesa deve, no item 4.1.1

> (...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/ constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Como objetivo geral, essa intervenção buscou apresentar ao estudante estrangeiro um pouco do ensino da língua portuguesa, através do gênero textual jornalístico. Por objetivo específico, a pretensão dessa atividade foi: conversar e apresentar aos estudantes participantes, textos, portais de notícias nacionais e internacionais, relacionados ao gênero textual escolhido; exibir aos participantes mídias físicas (exemplares de jornais e revistas,

cedidos pela Biblioteca UFU, Campus Umuarama), para a familiarização de conteúdos físicos existentes no Brasil; explorar junto aos estudantes, os pressupostos básicos que tornam os textos apresentados classificados como jornalísticos, expondo elementos essenciais que configuram um texto voltado à notícia (título, *lead* e desenvolvimento); dialogar com o público-alvo sobre a rotina de estudos e pesquisas, se consultam portais de notícias ou textos jornalísticos para as pesquisas e estudos acadêmicos; e refletir sobre a influência de conteúdo midiático e das redes sociais no cotidiano.

O início da atividade foi a apresentação e o agradecimento dos presentes. Foi distribuído um material para o acompanhamento dos alunos, um documento em pdf, com links para acesso aos portais de notícias escolhidos para a oficina (eles puderam acessar em sala de aula). Alguns escolheram acompanhar a explicação com os links por meio da projeção feita em sala de aula.

Houve a apresentação do tema e a definição do gênero textual jornalístico, comentando sobre as principais características, informando sobre as divisões feitas em portais de notícias e nas mídias físicas (os chamados cadernos de economia, de esportes ou de cultura). Nas revistas, foi possível visualizar alguns textos do tipo crônica, um complemento do gênero textual jornalístico, mas com a escrita que se diferencia da notícia, principal condutor da aula.

Na apresentação dos portais de notícias, por meio de projeção em sala, foi solicitado aos estudantes, a título de interação, que eles fossem aplicando a estrutura do texto jornalístico, do tipo notícia, para identificar os elementos nas notícias que iam sendo abertas ao longo da aula. Nessa interação, houve a preocupação em se fazer entender e, também, compreender possíveis dúvidas, esclarecer e até tentar traduzir palavras que não eram familiares aos estudantes. Apesar de serem estrangeiros, os participantes eram todos da América do Sul, como Venezuela, Colômbia, Bolívia e Paraguai e tinham algum conhecimento em língua portuguesa.

Para maior aproximação e como parte integrante da atividade, foi pedido aos participantes exemplares dos portais mais acessados

e conhecidos do país de origem. O acesso foi feito em aula, pelo buscador Google. Além das edições da "CNN" e "El País", que se consegue acessar em língua portuguesa, houve também o acesso ao "El Nacional" (Venezuela) e "El Tiempo" (Colômbia). O objetivo era conseguir identificar os elementos estruturados para textos do tipo notícia, do gênero textual jornalístico.

Intervenções como essa inserem o estudante no contexto das notícias e das informações. Para além dos estudos e pesquisas, o estudante precisa saber consultar um site em língua portuguesa para se informar sobre o aumento do transporte público, agência de empregos ou estágios, consultar a previsão meteorológica, bem como acessar o site da instituição que o recebeu para fazer cadastro, solicitações ou demandas diversas sobre sua situação na receptora. Além da universidade, esse estudante precisa comprar itens no mercado, procurar um posto de saúde, lidar com processos burocráticos diversos; portanto, a informação é um item essencial e cotidiano para as pessoas.

Alguns participantes relataram que ainda acompanham as notícias do país de origem, conversando com os familiares e amigos por aplicativo de mensagens e de rede social. Outros, que moram com os pais, indicaram que se informam por programas de televisão, por chegarem em casa e os pais já estarem acompanhando. Muitos confessaram que nunca compraram um jornal físico e que a lembrança do objeto em casa era através de familiares mais velhos, que tinham por hábito a compra e a leitura de jornais e revistas.

À medida em que a dinâmica proposta avançava, era perceptível que os participantes estavam interagindo de forma positiva. Outro relato, de certo impacto, foi perceber que a faixa etária desses jovens (os universitários de 20 a 25 anos e um estudante de 17 anos do Ensino Médio) utilizavam as redes sociais, como principal fonte de informação (surgiram nomes como Instagram, Facebook, X e TikTok). Não era hábito o acesso a sites em busca de informações gerais, a não ser para informações sobre

a área de estudo, porém eram direcionados à página e à pesquisa que deveriam fazer (como consultar artigos e estudos).

Esse acesso às redes sociais não estaria, de certa maneira, esvaziando as intenções de se consultar, pesquisar, ainda que em meio virtual, sobre os assuntos? Ao priorizar conteúdos que se alinham aos interesses e engajamento prévio do usuário (conforme rastreado pelo histórico de interações), o algoritmo limita a exposição a perspectivas diversas ou a fontes de informação que exijam maior esforço cognitivo (como artigos científicos, e-books ou portais de notícias tradicionais). As intenções de pesquisas formais são abandonadas e a pessoa é submetida a conteúdos pré-estabelecidos pelo algoritmo entregue pelas redes sociais.

A reflexão baseada no conceito de "Literacia Crítica" (ou Alfabetização Crítica), de Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, permite compreender que o indivíduo deve aprender a ler criticamente a realidade em que está inserido (fatores sociais, políticos e econômicos) para, então, intervir e transformá-la. Ao estar sempre em contato com informações e elementos pré-estabelecidos e consumi-los, sem a devida problematização, mais conceitos programados esse indivíduo recebe, acentuando o seu poder de consumo passivo e determinado pelo algoritmo de rede social.

Outro ponto importante da oficina foi a pesquisa de um jornal da cidade de Uberlândia: "Correio". Foi uma das mídias apresentadas e houve o questionamento do porquê o jornal não havia permanecido nem de forma virtual. A pesquisa sobre o jornal e o último exemplar foi projetada em sala, assim como a leitura aos alunos sobre a extinção do jornal, que pertencia a um importante grupo de negócios da cidade. Uma interação que visou demostrar aos participantes que a internet é uma ferramenta de conexão mundial e que, para saber sobre os processos e buscar respostas daquilo que não se conhece, é uma aliada fundamental.

Encaminhando para o final da aula, os participantes se soltavam, iam dizendo as suas pretensões tanto institucionalmente como localmente; alguns com data certa para o retorno ao país de

origem revelaram suas pretensões de poder voltar oportunamente ao Brasil, para continuarem seus estudos e pesquisas. O estudante do Ensino Médio, que achava que a oficina seria voltada para exames e vestibulares (e, também, acreditava se tratar de uma aula convencional), revelou a pretensão de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibular, em Uberlândia.

Os laços afetivos estabelecidos por migrantes e refugiados no seu novo local de residência desempenham um papel considerável na sua sensação de pertencimento e nas suas escolhas futuras. A qualidade e a profundidade dessas conexões sociais refletem-se diretamente na maneira como esses indivíduos planejam suas vidas e consideram a permanência no país de acolhimento. A proposta de intervenção observou que, para alguns dos participantes, as amizades e os laços afetivos construídos tanto na cidade quanto na UFU serviram como estímulo para reavaliarem a possibilidade de fixar residência no Brasil. Essa influência afetiva é tão significativa que pode, inclusive, sobrepor-se a planos de retorno previamente estabelecidos. Um dos participantes da oficina ilustrou essa dinâmica ao relatar sua intenção de voltar, impulsionada pelos novos vínculos: ″Tenho prazo para retornar para a Venezuela, mas quero muito retornar ao Brasil e seguir com os meus estudos daqui. Eu tenho um namorado brasileiro também″ (Participante 1). Esse depoimento enfatiza como as relações interpessoais, especialmente os relacionamentos amorosos, atuam como âncoras emocionais que incentivam a revisão de projetos de vida e a construção de um futuro permanente no novo contexto.

A experiência de migração e a interação social em um novo contexto, aqui exemplificado como o universitário, revelam complexas dinâmicas de identidade e pertencimento. A questão levantada pelos estudantes estrangeiros nessa atividade de grupo foi a surpresa e o estranhamento diante do não reconhecimento mútuo como "latino-americanos" por parte dos seus conhecidos brasileiros. Embora o Brasil esteja geográfica e historicamente inserido na América Latina, a identidade cultural e linguística marcadamente luso-brasileira, frequentemente, resulta em uma

distância percebida em relação aos vizinhos hispânicos e caribenhos. Essa desconexão afeta diretamente a formação de redes sociais e a sensação de acolhimento, levando os migrantes a buscarem apoio em seus pares. Um participante exemplifica essa lacuna social: "A maioria das amizades que faço aqui são pessoas vindas de fora iguais a mim. O pessoal é receptivo, mas aqui não há uma comunidade latina" (Participante 2).

Tal percepção reflete o conceito de "fronteiras simbólicas" (Barth, 1969), que são criadas e mantidas pelas interações sociais e pelo reconhecimento de traços distintivos, mesmo dentro de um espaço geográfico comum. A falta de um reconhecimento automático como parte de uma identidade continental compartilhada, aqui ilustrada pela latinidade, contribui para que os estudantes se sintam como "outros" e busquem refúgio em comunidades de estrangeiros, reforçando a segmentação social e a necessidade de se criar laços com base em experiências de deslocamento similares. Nesse sentido, reforçar laços mútuos são essenciais, no sentido de os estrangeiros aprenderem a língua portuguesa e os brasileiros também aprenderem o espanhol, que é o idioma oficial dos países vizinhos.

Ao final da oficina, os estudantes questionaram se haveria mais atividades iguais a ofertada, a explicação foi que se tratava de uma atividade obrigatória como parte integrante dos conteúdos sobre Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e Prática, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), sendo um dos pré-requisitos para créditos do curso de Doutorado Profissional em Educação. Nessa oportunidade, os alunos foram convidados a conhecerem a referida instituição e foi projetado para eles, em aula, os principais canais de comunicação na UFU, para alguma dúvida ou necessidade, além de deixar os contatos pessoais da ministrante da intervenção. O encontro foi encerrado com a promessa de talvez em um futuro próximo, consolidar mais ações como essa em parceria direta com a ONG Taare, local de grande auxílio para pensar o recálculo da atividade e a escolha do público-alvo.

Considerações Finais

A atividade de intervenção com os estudantes migrantes levou-me ao tempo em que exercia a função de docência (desde 2014 trabalho como técnica administrativa em educação e não atuo mais em sala de aula); o ofício, ainda que não exercido atualmente, continua latente, e o ensino é uma via dupla de sentidos, pois, ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende. A escolha do tema central para a atividade, que foi a abordagem do gênero textual jornalístico com ênfase na notícia, fez-me relembrar das aulas já ministradas sobre o tema.

A barreira linguística não foi problema, pois eu leio e compreendo bem o espanhol, eles também leem e compreendem palavras em português e o que não sabíamos nos dois idiomas era usada a ferramenta de tradução, mas procuramos, ao longo da atividade na oficina, entender o sentido final do contexto, antes de apelarmos para a "ajuda". Não é problema usar as ferramentas disponíveis quando bem usadas para interação, pesquisa ou alguma demanda que sozinhos não conseguimos resolver. Apesar de atualmente existirem ferramentas cada vez mais facilitadoras, a pesquisa ainda nos mantém a par daquilo que buscamos, e precisamos sempre reforçá-la pelos caminhos que seguirmos e para as pessoas com quem cruzarmos.

Perceber o comportamento da juventude sobre a busca de notícias, ao estarem imersos em redes sociais a maior parte do tempo, ou fazer disso sua única fonte de informação, particularmente é um ponto preocupante. Esse pesquisar por algo, consolidado em meio digital, ajuda na construção de repertório do estudante pesquisador, além de aguçar a curiosidade sobre o conhecimento. A facilidade com que ferramentas estão subtraindo esse percurso de buscar por algo, acaba por limitar a capacidade do buscar, do conhecer, de ter a curiosidade, além de obter dados e informações por fontes confiáveis.

Outro fator de destaque foi não nos reconhecermos latinos. Isso me atravessou de um modo muito particular, pois os

conteúdos do Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e prática são todos voltados para o reconhecimento e protagonismo latino-americano, como fonte inesgotável de produção do saber, modo de sobrevivência em simbiose com o meio ambiente, práticas adequadas do fazer-se conhecer, conceitos reforçados sobre reconhecermos que somos protagonistas de tudo aquilo que produzimos e minimizando o estigma da importação de cultura e conhecimento do colonizador.

Essas e outras reflexões são importantes no percurso tanto acadêmico quanto pessoal, pois revela que há produção de saber e reflexão dos espaços educativos não formais, havendo mais de uma forma de produção de saber e cultura e que a construção do conhecimento se dá por muitas ideias, porém, para ser exitosa deve ser consolidada por várias mãos. Não há construção do saber isolado, tampouco sem a disposição da escuta e reflexão. O protagonismo não é uno, é de muitos.

Referências

BARTH, F. **Ethnic Groups and Boundaries:** The Social Organization of Culture Difference. Oslo: Universitetsforlaget, 1969.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm**. Ac**esso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília.** MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 14 de outubro de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MACEDO, J. S. de; PINHEIRO, R.; SOUZA, I. M. de. O acesso à educação superior para pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e portadora de visto humanitário: inclusão, democratização e internacionalização. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2024. Disponível em: Doi.org/10.18764/2358-4319v17n2.2024.36. Acesso em 09 de dezembro de 2025.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Em um ano, 496 refugiados são matriculados em universidades da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)**. Brasília, DF: Nações Unidas no Brasil, 11 dez. 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/201451-em-um-ano-496-refugiados-s%C3%A3o-matriculados-em-universidades-da-csvm. Acesso em: 09 de dezembro de 2025.

PARTE VI

Educação, saúde e cuidado como prática educativa

Vivências formativas em primeiros socorros em uma instituição de ensino

Andreza Dias Araújo
Igor Machado Ricardo
Luciana Passos

Introdução

Os primeiros socorros são ações de atendimento inicial que precisam ocorrer de maneira célere e acertada por pessoas aptas, para que seja possível a manutenção dos sinais vitais e a estabilização do sujeito acometido até a chegada de socorro especializado. Neste sentido, evidencia-se a relevância de que este atendimento ocorra com qualidade, e, quando há um indivíduo preparado para atuar nesta situação, ele terá mais segurança, destreza e calma, o que possibilita um atendimento mais assertivo e rápido (Nazário, *et al*., 2021).

Segundo os Protocolos de Intervenção para o SAMU 192 (Brasil, 2016), o Suporte Básico de Vida é um conjunto de procedimentos bem definidos, com metodologias padronizadas e que tem como objetivo reconhecer as situações de perigo de vida iminente; é essencialmente composto por ações simples, mas fundamentais e que podem ser realizadas por pessoas sem treinamento médico avançado. Ou seja, refere-se a um conjunto de manobras e procedimentos que são realizados para manter a circulação e a respiração em uma pessoa que está em parada cardiorrespiratória ou em emergência. As principais ações incluem: verificação da consciência - avaliar se a pessoa responde ao chamado; chamada de emergência - pedir ajuda imediatamente; verificação da respiração - conferir se a pessoa está respirando normalmente; compressões torácicas - realizar compressões para

manter o fluxo sanguíneo; e ventilações - em alguns casos, realizar respirações de salvamento.

Neste sentido, destaca-se a importância das ações formativas abordando esta temática que além de contribuir com o enquadramento da instituição na legislação, promoverá um diálogo para compreender quais as principais demandas vivenciadas nas escolas pelos participantes, em relação à necessidade de ações de primeiros socorros, bem como contribuirá para que haja um atendimento concreto, de qualidade em caso de acidentes, mal súbito e atendimento emergencial que ocorra na instituição.

2 Intervenções

Nesta seção serão apresentados os quatro momentos de intervenção que foram aplicados de maneira sequencial e complementar para a equipe escolar abordando a temática de primeiros socorros.

2.1 Intervenção – Descrição metodológica

O projeto ocorreu no Hotel Escola Meu Primeiro Mundo – Colégio Mundial. Situado no município de Uberlândia, em Minas Gerais, na Rua Osório José da Cunha nº 686, no bairro Brasil. Os contatos institucionais são: (34) 3213-8755 e e-mail: meuprimeiromundo.01@gmail.com. A instituição está inscrita no CNPJ 07.344.964/0001-04, com autorização de funcionamento expedida pelo Parecer nº 991/2015 e pela Portaria nº 15/2015 para a Educação Infantil e Portaria nº 040/2016 para o Ensino Fundamental I.

A escola conta com um espaço físico amplo, localização central, rampa no acesso principal, muros ao redor do prédio, salas de aulas espaçosas e bem arejadas, com carteiras e lousas. O ambiente escolar é composto por parque recreativo, pátio,

refeitório, biblioteca, palco, secretaria, sala dos professores, coordenação e diretoria.

Os participantes envolvidos na formação são três discentes do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba: Andreza Dias Araújo, Igor Machado Ricardo e Luciana Passos; colaboradores do 5º Batalhão do Corpo de Bombeiros de Uberlândia; aproximadamente 25 colaboradoras do Hotel Escola Meu Primeiro Mundo - Colégio Mundial, dentre elas, a diretora, a coordenadora, professoras e tutoras.

A intervenção foi realizada a partir da imersão no cotidiano da instituição com a temática Primeiros Socorros: suporte básico de vida, pelos discentes do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, e programada para quatro momentos: apresentação da proposta após a demanda da escola sobre o assunto; roda de conversa; aplicação do curso de formação em primeiros socorros; e a avaliação da formação. Estas etapas serão descritas na próxima seção com a apresentação dos resultados da intervenção.

2.2 Intervenção: Apresentação da proposta e Roda de Conversa.

A apresentação da proposta de intervenção buscou estreitar a cooperação e fortalecer a criação de comunidades formativas nas unidades escolares. Foi realizado o reconhecimento de demandas e dentre as quais se destacou a temática de primeiros socorros, com o objetivo de a instituição se atualizar e conseguir a licença de funcionamento, a qual depende de os colaboradores estarem atualizados nesse atendimento de emergência, voltado ao suporte básico de vida. Na sequência, foi realizado o levantamento de dados, sendo 25 participantes que se apresentaram com disponibilidade no período noturno e fins de semana. Foi apresentada a estrutura física da instituição, que é composta por salas de aula, sala das coordenadoras, professoras, diretoria, pátio, refeitório e banheiros. Os discentes apresentaram os objetivos e organização da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão

em Escolas de Educação Básica (RECEPE), e entregaram um material informativo sobre a própria rede. Foi também apresentado o programa de pós-graduação, ao qual os discentes estão vinculados, bem como o componente curricular e o trabalho que foi desenvolvido.

No segundo momento, ocorreu um diálogo com a equipe escolar (diretora, coordenadora, professoras e tutoras), denominado de Roda de Conversa, que, de acordo com Souza e Vasconcelos (2021), se trata de uma estratégia metodológica que prioriza a postura dialógica. A escolha por esta metodologia foi para conhecer a realidade da instituição e socializar as experiências já vivenciadas pela equipe, bem como realizar um levantamento das demandas formativas e das perspectivas esperadas pelos participantes, para assim ajustar o plano de trabalho condizente com as necessidades da instituição.

A Roda de Conversa aconteceu no dia 27 de setembro de 2024, em um momento que antecedeu a determinação do planejamento do curso de formação, e teve duração de aproximadamente 1h30 (Figuras 1 e 2). Foi solicitada verbalmente a autorização do uso de imagens e todos os participantes concordaram. Por meio do diálogo foi possível identificar os interesses e as prioridades dos docentes e colaboradores da instituição em relação ao conteúdo abordado na formação. Inicialmente os acadêmicos fizeram uma breve apresentação, repetindo o repertório já utilizado na apresentação da proposta para as coordenadoras e diretora da instituição. Na sequência, foi entregue aos participantes uma lista impressa de sugestões de conteúdo sobre primeiros socorros, solicitando que analisassem os assuntos mais necessários e que fizessem a adição de novas sugestões.

Muitos assuntos surgiram neste momento, havendo uma discussão importante sobre exemplos de circunstâncias escolares que já ocorreram e fundamentavam a necessidade de abordar estes conteúdos no curso, como engasgos, imobilização em caso de quedas e acidentes, sangramento nasal e picada de abelha (casos de alergia). Foram determinados, então, os seguintes conteúdos a

serem abordados como atividade teórica: fraturas; desmaio; corte; convulsão; queda; epistaxe (sangramento nasal); engasgo; inseto no ouvido; picada de abelha e maribondo; queimadura; e fratura de nariz. E como conteúdo prático: desmaio; crise convulsiva; acidente vascular cerebral (AVC); infarto agudo do miocárdio (IAM); parada cardiorrespiratória (PCR) e engasgo.

Figura 1 - Roda de conversa



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Figura 2 - Roda de conversa



Fonte: Acervo dos autores (2025).

2.3 Intervenção: curso de formação em primeiros socorros e avaliação das atividades formativas

O terceiro momento foi a realização do curso de formação, que abordou a temática Primeiros Socorros: suporte básico de vida, na perspectiva da formação continuada, solidária e colaborativa. O curso ocorreu no dia 9 de novembro de 2024, com início às 8h, horário de Brasília, com duração de 4 horas nas dependências da escola. A parte teórica foi ministrada pelos acadêmicos (Figura 3) e a parte prática foi realizada por um bombeiro voluntário do 5º Batalhão Militar do Corpo de Bombeiros, que levou todos os materiais e equipamentos necessários para o curso (Figuras, 4, 5 e 6). Os conteúdos abordados na parte teórica e prática foram os assuntos discutidos e definidos na Roda de Conversa, conforme relato anterior; foi utilizado na exposição teórica o fluxograma adotado no trabalho (Melo, 2020). É importante destacar que o curso ofertado estava vinculado à RECEPE e, desta forma, houve certificação para os participantes.

Figura 3 - Apresentação teórica do curso de formação em primeiros socorros.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Figura 4 - Apresentação prática do curso de formação em primeiros socorros.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Figura 5 - Técnica utilizada quando a criança está engasgada.



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Figura 6 - Treinamento para engasgo.

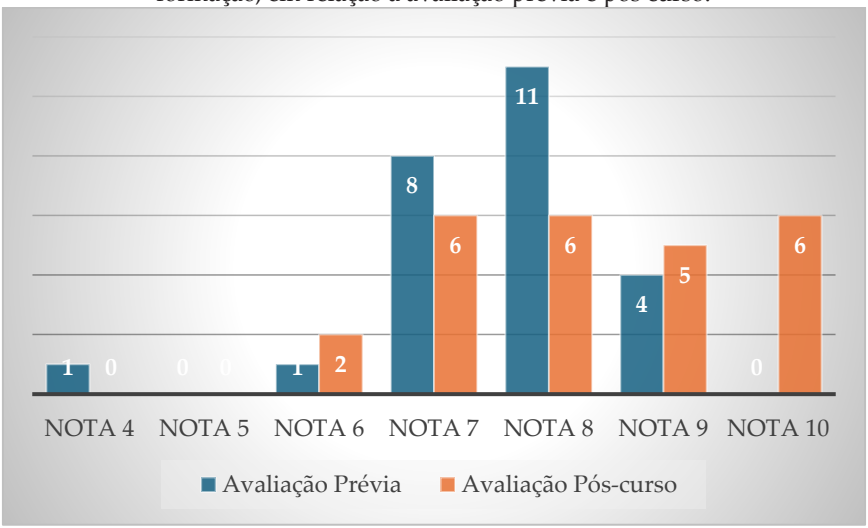


Fonte: Acervo dos autores (2025).

O cronograma do curso foi constituído de cinco minutos para a apresentação; dez minutos para a aplicação da avaliação prévia; uma hora e quinze minutos de apresentação teórica e discussões; quinze minutos para o lanche; duas horas de apresentação prática e finalizando com quinze minutos para responder a avaliação pós-curso.

No quarto momento ocorreu a avaliação da formação, de forma sincronizada às atividades formativas e por meio do diálogo com os participantes. Verificou-se que as ações foram satisfatórias e foram alcançadas as expectativas. A outra maneira de avaliar o aprendizado no curso foi aplicando a mesma avaliação antes e depois da formação, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Comparação de notas por número de participantes no curso de formação, em relação a avaliação prévia e pós curso.



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Foi possível obter informações do alcance da produção de conhecimento acerca da temática. Ficou evidente na nota 10, que na primeira avaliação ninguém obteve 100% de acerto, mas já na segunda 6 pessoas obtiveram os acertos, representando 24% de melhoria. Em relação às notas 7 e 8, a avaliação prévia teve 7 participantes a mais que na avaliação 2, os quais passaram a compor as categorias de nota 9 e nota 10, apresentando um maior conhecimento e aprendizado da temática.

3. Considerações Finais

Vivenciar a experiência de ministrar cursos formativos oportunizou uma série de benefícios tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos acadêmicos. Essa vivência permitiu que os pós-graduandos não apenas aprofundassem seus conhecimentos sobre a área de estudo, mas também desenvolvessem uma série de habilidades práticas, pedagógicas e de comunicação que são essenciais, especialmente para aqueles que

têm interesse em trabalhar com formação docente. Ressalta-se que a execução sequencial das etapas metodológicas foi essencial para o êxito das intervenções.

Nesse contexto, a formação de professores em primeiros socorros foi importante tanto para o aprendizado dos acadêmicos de pós-graduação quanto para os participantes do curso, pois foi um momento de troca de conhecimentos entre todos os envolvidos; a formação desenvolveu os educadores a agirem de maneira rápida e eficaz em situações de emergência, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos e da comunidade escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolos de Intervenção para o SAMU 192** - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

MELO, E. X. de. **Primeiros socorros na escola:** Saberes e processos educativos de professores/as no contexto escolar. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020.

NAZÁRIO, D.; SANTOS, I.; SARROEIRA, C. Intervenção Comunitária: Capacitação das Auxiliares de Ação direta sobre suporte básico de vida. **Revista da UI_IP Santarém**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, 2021. DOI: 10.25746/ruiips.v9.i1.24831. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/24831. Acesso em: 21 set. 2024.

SOUZA, T. Z. de; VASCONCELOS, V. O. de. Educação popular e extensão popular: militância, práxis e experiência. *In:* SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (org.). **Universidade e educação básica:** ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 63-85.

Educação em Saúde como Eixo de Prevenção e Detecção Precoce da Hanseníase em Famílias: uma abordagem no Centro de Referência em Hanseníase em Uberlândia

Ana Cristina Rocha Inacio
Laysa de Oliveira Souza Leão

Introdução

O trabalho apresentado faz parte do Projeto de Intervenção na Educação Básica: fundamentos e práticas, uma disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Doutorado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). A ação está vinculada à Rede Cooperativa de Intervenção Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE), criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão-PROPEPE, da UNIUBE, por meio do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica/Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/CNPq. Escolheu-se o tema a ser abordado com as famílias e os pacientes que tratam ou já trataram hanseníase. A escolha do local e da forma da ação de intervenção foi decidida a partir de vivências da aluna Laysa. Após discussão entre o grupo ficou definido que tal ação é de extrema importância e relevância. Mesmo sendo um serviço de saúde, a abordagem dialoga com a lógica de redes cooperativas de educação popular, que fundamentam a RECEPE.

A hanseníase é uma doença infectocontagiosa, transmissível, causada pelo *Mycobacterium leprae,* que se manifesta por meio de sinais e sintomas dermatoneurológicos. O bacilo tem preferência

por nervos periféricos e causa problemas como incapacidades físicas e deformidade (Goulart; Penna; Cunha, 2002).

A transmissão ocorre através de exposição prolongada ao bacilo e de forma direta, por meio das vias aéreas superiores, em que uma pessoa doente infecta outras pessoas ao eliminar o bacilo no meio externo. O período de incubação dura de dois a sete anos. A população mais suscetível inclui os contatos familiares (Brasil, 2018).

A medida mais eficaz para o diagnóstico e o controle da hanseníase é a vigilância dos contatos, que visa garantir cobertura e detecção precoce da doença, ocasionando assim a prevenção de futuras complicações e incapacidades. A vigilância dos contatos tem por finalidade a descoberta de novos casos entre as pessoas que conviveram e que convivem, de forma prolongada, com o paciente diagnosticado com hanseníase (Brasil, 2010).

O Ministério da Saúde define contato toda e qualquer pessoa que resida ou tenha residido com o doente de hanseníase, independentemente da classificação operacional e tempo de convívio, de forma próxima e prolongada, nos últimos cinco anos anteriores ao diagnóstico da doença (Brasil, 2022).

O rastreamento de contatos é uma estratégia essencial na saúde pública, pois não só identifica casos adicionais, mas também gera benefícios indiretos significativos. O diagnóstico precoce e a redução do risco de transmissão contribuem diretamente para a interrupção da cadeia de transmissão. A vigilância ativa desempenha um papel fundamental nesse processo, exigindo a intensificação das medidas de avaliação e controle de contatos. Essa abordagem integrada, presente em todos os níveis de atenção, tem como objetivo principal garantir o acesso da população aos serviços de saúde, facilitando um diagnóstico rápido e, por fim, reduzindo as deficiências e incapacidades que causam um forte impacto social, econômico e psicológico na vida dos pacientes (Santos *et al.*, 2019).

A vigilância dos contatos é realizada anualmente, através de consulta com uma enfermeira, quando é feita a anamnese e a coleta de uma amostra de sangue para detecção de anticorpos IgM anti PGL-I e avaliação dermatoneurológica. É verificada a presença da

cicatriz da vacina da BCG; caso tenha apenas uma cicatriz, é realizada uma nova vacina de BCG visando aumentar a proteção desse grupo de risco. A enfermagem tem tido um papel fundamental quanto ao controle da hanseníase, por meio da consulta feita por uma enfermeira e na interação com o paciente/cliente, proporcionando a conscientização do controle de comunicantes intradomiciliares por meio da educação em saúde (Alecrim, 2023).

Os objetivos desse trabalho foram promover o diálogo, reduzir o estigma, fortalecer o apoio mútuo e identificar as necessidades dos participantes.

Nesse contexto, a educação em saúde surge como estratégia fundamental para a promoção da saúde, prevenção de incapacidades e fortalecimento da cidadania das pessoas acometidas e de seus contatos. Para Freire (1987), o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber favorecem a autonomia do sujeito. Na visão de Freire (1996), a autonomia é uma conquista baseada na escuta mútua e no diálogo, que são considerados pilares em sua obra *Pedagogia da Autonomia.* O autor ainda ressalta que "ensinar exige saber escutar" (Freire, 1996, p. 119) convidando o aluno a ser um sujeito ativo, e não um mero receptor. É neste espaço de construção coletiva do saber que a liberdade amadurece; o indivíduo, ao refletir criticamente e participar das decisões, deixa de ser objeto para se tornar o autor consciente e responsável de sua própria história e do mundo.

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde PNEPS-SUS objetiva implementar e fortalecer a educação popular em saúde em todo Brasil. Alicerçada na participação popular, gestão participativa, controle social e uma maior valorização dos saberes populares, almeja a construção de um sistema de saúde democrático, equitativo, focado na cidadania e nos direitos à saúde (Brasil, 2013).

Dessa forma, foi realizada uma Roda de Conversa que, segundo Souza e Vasconcelos (2021), se trata de uma estratégia metodológica que prioriza a postura dialógica. A escolha dessa

metodologia foi para conhecer a realidade dos pacientes e familiares, como também para realizar um levantamento das demandas formativas e das perspectivas dos participantes para que, desta forma, pudessemos ajustar o plano de trabalho específico para as suas necessidades.

A Roda de Conversa com os pacientes com hanseníase deve ser entendida como um espaço de acolhimento, educação e construção coletiva de saberes, superando a lógica de transmissão unilateral de informações e reforçando o protagonismo dos sujeitos no cuidado de sua própria saúde.

1. Intervenções

Nesta seção serão apresentados os cinco momentos de intervenção que foram aplicados de maneira sequencial e complementar para a equipe do ambulatório - CREDESH abordando a temática de orientações gerais para os pacientes com diagnóstico de hanseníase e seus familiares.

1.1. Intervenção – Descrição metodológica

O Centro de Referência Nacional em Hanseníase/ Dermatologia Sanitária (CREDESH) faz parte do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC-UFU) e é um dos seis centros de referência que existe no Brasil. Atende mais de 100 municípios de quatro Superintendências Regionais de Saúde (Uberlândia, Uberaba, Ituiutaba e Patos de Minas), sendo referência nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Ele é o único centro especializado em Minas Gerais e o único que funciona em um hospital universitário federal, no qual presta assistência de média e alta complexidade (HC-UFU, 2024).

Atualmente, possui uma equipe multiprofissional com aproximadamente 41 profissionais, entre médicos (hansenólogos, dermatologistas, ortopedista, neurologista, oftalmologista, infectologista e outras especialidades), cirurgião dentista,

psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, técnico ortesista, biólogos, técnico de laboratório, farmacêutico, enfermeiros, técnicos de enfermagem e assistentes administrativos.

Dentre as atividades realizadas pelo Centro, estão: hansenologia, dermatologia sanitária, cirurgia dermatológica, fisioterapia, terapia ocupacional, oficina de órteses, cirurgia ortopédica, exames especializados, curativos e odontologia.

Localizado no bairro Jardim Brasília, na Rua Capricórnio, nº 94, ao lado da UBSF Jardim Brasília I, o Centro é um serviço de referência nacional em Dermatologia Sanitária e Hansenologia, oferecendo atendimento, controle, prevenção e reabilitação de pacientes com hanseníase e dermatoses de interesse sanitário. Dessa maneira, aos que porventura venham adquirir a doença, o tratamento especializado é uma garantia. As participantes envolvidas na intervenção foram duas discentes do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – Ana Cristina Rocha Inacio, Laysa de Oliveira Souza Leão e a enfermeira do CREDESH – Dulcinéa de Oliveira Bernardes de Souza.

A intervenção foi realizada a partir da imersão no cotidiano do ambulatório especializado com a temática de orientações sobre a doença de hanseníase pelas discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, e programada em cinco momentos: apresentação da proposta após a demanda do ambulatório sobre o assunto; apresentação de vídeo explicativo do Ministério da Saúde; roda de conversa; quiz educativo e a avaliação da intervenção. Essas etapas serão descritas na próxima seção com a apresentação dos resultados da intervenção.

1.2. Intervenção: Apresentação da proposta de Roda de Conversa

A apresentação da proposta da intervenção buscou estreitar a cooperação entre comunidades formativas nos ambulatórios especializados. Após uma conversa com a médica coordenadora, a hansenóloga Dra. Isabela Maria Bernardes Goulart foi realizado o

reconhecimento de demandas, e dentre as quais destacou-se a temática de fortalecer e conscientizar as pessoas com o diagnóstico de hanseníase, assim como seus familiares com os quais convivem. As discentes apresentaram os objetivos e a organização da Rede Cooperativa de Intervenção Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE), uma vez que tal intervenção faz parte do método avaliativo da disciplina "Projeto de intervenção na educação básica: fundamentos e práticas", sendo uma disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Doutorado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

A **Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica** - RECEPE-UNIUBE - foi criada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão - PROPEPE, da UNIUBE, por meio do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica/Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP/CNPq.

Os principais objetivos da RECEPE são:

- Criar espaços de diálogo, reflexão, divulgação de experiências e cooperação, com foco na transformação da realidade da Educação Básica, a partir das narrativas de educadores/as que atuam em espaços escolares e não escolares, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.
- Instigar diálogos e interligar grupos ou sujeitos compromissados com educação emancipatória e humanizadora.
- Desenvolver com os/as educadores/as estudos e intervenção no cotidiano escolar, a partir das demandas e necessidades formativas desses/as educadores/as e dos/as estudantes, na perspectiva da formação continuada.
- Criar espaços de participação de egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica em atividades do Programa, com vistas a continuar o diálogo sobre o impacto do Mestrado profissional no exercício profissional desses egressos.

- Criar com os/as educadores/as materiais de apoio às ações educativas.
- Elaborar e publicar com os/as educadores/as comunicados dos resultados dos projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes meios.
- Criar uma biblioteca digital com as narrativas de experiências educativas e formativas, enviadas por educadores/as.
- Criar comunidades de investigação e comunicação de conhecimentos dentro das unidades escolares.
- Utilizar tecnologias de informação e comunicação para/na construção e desenvolvimento da Rede.

Foi também apresentado o programa de Pós-graduação, ao qual as discentes estão vinculadas bem como o componente curricular e o trabalho que foi desenvolvido. Em seguida, foi realizado o levantamento do dia mais adequado, com mais participantes agendados.

No segundo momento, ocorreu um diálogo com as responsáveis pelos participantes, a médica coordenadora, hansenóloga dra. Isabela Maria Bernardes Goulart e a enfermeira Dulcinéa de Oliveira Bernardes de Souza, para alinharmos como procederia a intervenção. A Roda de Conversa foi a escolha da estratégia metodológica que, de acordo com Souza e Vasconcelos (2021), se trata de uma metodologia que prioriza a postura dialógica. A escolha desta metodologia foi para conhecer a realidade da população a ser estudada e socializar as experiências já vivenciadas. Foi realizado junto à equipe do ambulatório um levantamento das demandas formativas e das perspectivas das profissionais para, assim, ajustar o plano de trabalho que fosse condizente com as necessidades do ambulatório.

1.3. Intervenção: Roda de Conversa com a equipe discente, enfermeira responsável e participantes

Terceiro momento: A Roda de Conversa aconteceu dia 10 de outubro de 2025, no período da manhã, com início às 7h30, horário

de Brasília, até às 9h30, com duração de duas horas. Foi escolhido inicialmente apenas um dia para a intervenção, já que os participantes comparecem no setor apenas uma vez por ano. A equipe foi composta pelas discentes Ana Cristina Rocha Inacio, Laysa Leão e a enfermeira responsável pelo ambulatório, Dulcinéa de Oliveira Bernardes de Souza. Foi solicitado verbalmente a autorização do uso de imagens e todos concordaram com a gravação.

Esta ação dialógica pode ser compreendida conforme os princípios da pesquisa participante. Segundo Brandão (1985), essa abordagem não se restringe a uma técnica de investigação, mas se constitui como uma postura ética e política fundamentada na construção compartilhada do conhecimento, no qual saberes técnico-científicos e populares vividos, se encontram em um diálogo horizontal. Com isso, a Roda de Conversa, ao criar um espaço de escuta e partilha entre pacientes e familiares acerca de angústias, dúvidas e estratégias de cuidado, operacionalizou esse encontro de saberes, transformando o momento educativo em uma experiência de coparticipação e aprendizado mútuo.

A metodologia empregada nos leva a repensar, conforme propõe Brandão (1987), os tradicionais papéis no cenário da educação em saúde. Ao convidar os participantes a verbalizarem suas experiências antes de qualquer exposição de conteúdo, a intervenção buscou romper com a lógica vertical na qual o profissional é o detentor exclusivo do conhecimento a ser transmitido. Nesse processo, os sujeitos foram reposicionados como protagonistas ativos de sua própria história de cuidado, e não como meros receptores passivos de informações. Essa inversão é fundamental para um processo de empoderamento que fortalece a autonomia e a adesão às práticas de educação em saúde.

Por fim, a experiência concretiza os pressupostos da pesquisa-ação-participativa, na perspectiva de Brandão (2018), compreendida como uma prática integrada de ação, reflexão e participação orientada à transformação da realidade. A intervenção partiu de uma demanda concreta do serviço — a necessidade de

reforço na adesão e no enfrentamento do estigma — e propôs uma ação concreta, a Roda de Conversa. A reflexão contínua ao longo do encontro, expressa na observação da inibição inicial, no acolhimento dos relatos e no ajuste da condução a partir das falas dos participantes, assim como a busca pela participação efetiva, configuraram um ciclo dinâmico. Dessa forma, mais do que uma atividade pontual de educação em saúde, a ação constituiu-se como um movimento de transformação na rotina do ambulatório, promovendo um ambiente de escuta e corresponsabilidade pelo cuidado.

Inicialmente, começamos a Roda de Conversa mostrando, no televisor da sala de espera, um vídeo educativo e explicativo do Ministério da Saúde sobre a hanseníase (Figura 1). Após a exibição, incentivamos os participantes a verbalizarem suas dúvidas e suas angústias sobre a doença.

Figura 1 – Apresentação do vídeo do Ministério da Saúde sobre Hanseníase



Fonte: Acervo das autoras (2025).

No começo, os participantes ficaram inibidos, mas após as primeiras conversas foram se abrindo e compartilhando suas vivências (Figura 2). Houve um participante que apresentou seu relato pessoal informando que estava no ambulatório para coletar novamente os exames para diagnóstico da hanseníase, pois "estava sentindo dormência nas mãos e formigamento nos pés"

(Participante 1). O participante 1 ainda relatou que já havia tratado a doença há nove anos e que continuava indo ao ambulatório algumas vezes para acompanhamento de exames e para avaliação da sensibilidade com os profissionais da fisioterapia. Foi observado que, após a participação desse paciente, ele trouxe à tona algumas questões e perguntas, tais como: "Como posso pegar a doença?", "Qualquer pessoa pode ficar doente?". Todas as perguntas foram respondidas com o auxílio da enfermeira Dulcinéa e das alunas Laysa e Ana.

Figura 2 – Primeira conversa com os participantes



Fonte: Acervo das autoras (2025).

Após os relatos dos participantes, iniciamos a Roda de conversa abordando também os temas já expressados no primeiro momento da intervenção (Figuras 3 e 4). É de fundamental importância ressaltar a fala de Freire (1996, p. 119) "ensinar exige saber escutar". Sendo assim, a Roda de Conversa é um local onde ocorre espaço de acolhimento e escuta, permitindo que angústias, medo, dúvidas e vivências possam ser divididas e acolhidas. A discussão em roda foi fomentada pelas perguntas relacionadas ao tema, tais como:

- O que vocês já ouviram falar sobre a hanseníase?
- Quais sinais e sintomas devemos observar na pele e nos nervos?

- Por que o acompanhamento familiar é importante?

- Como a família pode ajudar na prevenção e no apoio ao paciente?

- Quais dificuldades as famílias enfrentam para acompanhar de perto?

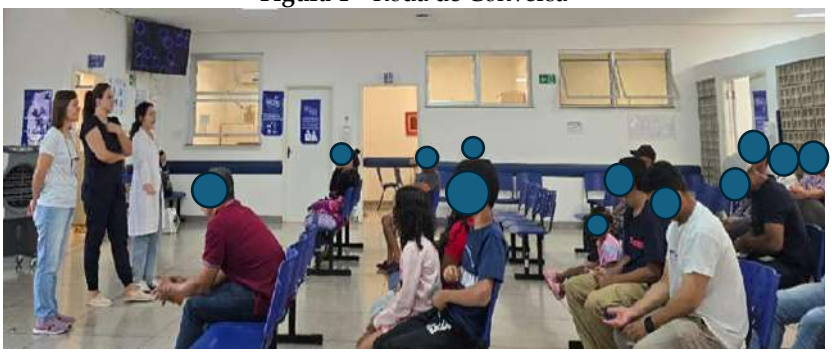
- O que você gostaria de saber sobre hanseníase?

Figura 3 – Roda de Conversa



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Figura 4 – Roda de Conversa



Fonte: Acervo das autoras (2025).

As propostas abordadas foram a forma de como se pega ou se passa a doença, a importância de procurar ajuda, os principais sinais e sintomas, a importância e necessidade dos familiares que tiveram contato com algum doente de irem até o ambulatório preventivamente. Também foram abordados os temas sobre

vacinação, tempo e tratamento medicamentoso, formas e tipos da doença, e a diferença entre os tratamentos até mesmo dentro do próprio núcleo familiar. Explicado sobre o tempo, forma e a importância de fazer o tratamento da forma correta, evita-se assim a recidiva e as formas mais graves e incapacitantes. Foram ressaltadas a importância de manter os cuidados necessários com a pele, pés e mãos e a vigilância mesmo após a alta do tratamento ou acompanhamento. Um dos participantes ressaltou que tinha várias coisas que ele não sabia sobre a hanseníase e que este ano seria o último em que ele iria lá para coletar os exames. Mas, como foram apresentadas muitas informações, as quais ele achou de extrema importância, isso fez com que ele tivesse a consciência e entendimento de que é preciso seguir as recomendações para as coletas anuais dos exames de sangue e para a consulta com a enfermeira Dulcinéa. Pode-se perceber que muitos participantes, embora estejam em um serviço de saúde, precisam de informações mais detalhadas sobre a doença e sobre a importância do comparecimento no setor para avaliação e coleta de exames.

O preconceito foi um tema alavancado pelos participantes, visto que, até hoje, as pessoas com o diagnóstico de hanseníase ou que convivem com familiares que possuem a doença, ainda vivenciam esse estigma. Uma das participantes relatou que a filha tem o diagnóstico da doença e que a mesma não gosta de contar para as pessoas da cidade de origem, pois já vivenciaram o preconceito uma vez e no atual momento não querem viver novamente. Isso mostra o quanto o assunto sobre hanseníase ainda precisa ser difundido em vários locais da sociedade, para que o preconceito não exista. Foi levantada pela própria população participante a necessidade de realizar mais campanhas educativas sobre a doença na tentativa de aumentar o conhecimento e reduzir o preconceito ainda presente nos tempos atuais. Uma das participantes, mãe de 5 crianças, relatou sobre a necessidade desse tipo de educação em saúde nas escolas para informar os alunos sobre prevenção e cuidados. Ela também ressaltou a importância de abordar o assunto sobre hanseníase nas escolas para que não

haja mais preconceito em relação à doença. O foco educativo, embora tenha ocorrido em um serviço de saúde, aproxima a ação nos territórios escolares, inclusive através da fala da participante que sugeriu levar o tema aos estudantes, e que o assunto pode ser explorado como ponto de expansão da intervenção realizada. A escola é um espaço para desmistificar assuntos pertinentes e de grande importância, daí a necessidade de abordar o assunto em ambientes escolares, para que possa ser criado espaços de diálogos e grupos compromissados com a educação.

No quarto momento, foi realizado o "Quiz Educativo" para avaliar a devolutiva da proposta apresentada na Roda de Conversa. Todos foram informados que não havia necessidade de ficarem com receio em responder errado porque a intenção era somente a informação do retorno das informações apresentadas anteriormente de forma mais descontraída.

Foi utilizada uma plaquinha no qual um lado apresentava a imagem de "jóia" para cima, em verde, indicando resposta correta ou sim, e no verso um "jóia" para baixo, em vermelho, sinalizando, resposta incorreta ou não (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Aplicação do "Quiz Educativo"



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Figura 6 – Aplicação do "Quiz Educativo"



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Durante as perguntas que foram realizadas no "Quiz Educativo", os participantes levantavam as placas conforme a resposta, positiva ou negativa. Após as respostas, a enfermeira Dulcinéa esclarecia dúvidas, explicava o motivo da resposta ser positiva ou negativa e respondia às dúvidas dos participantes caso surgisse alguma.

No quinto momento, foi solicitada a avaliação da abordagem realizada pelos participantes e da equipe do ambulatório especializado do CREDESH. Freire (1996) descreve que a autonomia é uma conquista que se fundamenta na escuta mútua e no diálogo. O sucesso da práxis dialógica foi observado quando os participantes relataram terem sido "ouvidos, acolhidos e valorizados". Esta avaliação positiva mostra que a metodologia foi eficaz em proporcionar um espaço de acolhimento e escuta, elementos cruciais para o fortalecimento de uma população que vive silenciada pelo estigma e preconceito com a doença.

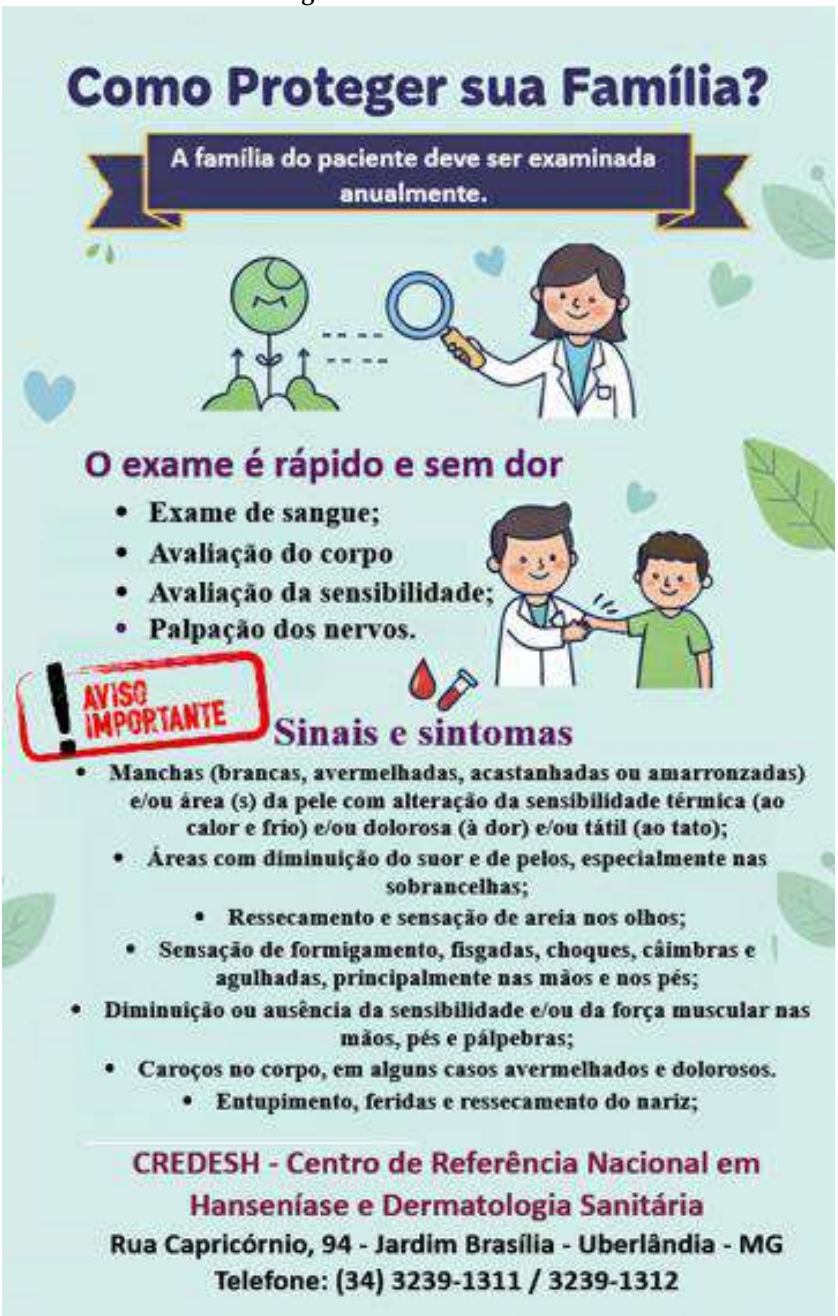
Ao final da abordagem foi oferecido um panfleto com as principais orientações, conforme apresentado a seguir nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Panfleto - frente



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Figura 8 – Panfleto - verso



Fonte: Acervo das autoras (2025)

2. Considerações finais

A experiência obtida em ministrar esta abordagem pedagógica possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional das discentes envolvidas. A oportunidade de conhecer as vivências da população estudada nos traz empoderamento para seguirmos e continuarmos nos aprofundando nesse tema tão antigo, porém tão desconhecido e discriminado pela população não envolvida.

Pudemos desenvolver e aprender com essa forma metodológica, como a Roda de Conversa, tão necessária para valorizar a voz de uma população silenciada pelo medo enraizado de ser descoberta e pela consequência da discriminação. O objetivo de fortalecer a autonomia e cidadania dos participantes foi alcançado pela forma como o conhecimento foi construído. Eles se tornaram sujeitos ativos e não meros receptores do saber. Tal abordagem realizada nos mostra o quanto a RECEPE, o doutorado profissional e o serviço de saúde se tornam um tripé, sendo ensino-pesquisa e extensão.

Ressalta-se que a execução sequencial das etapas metodológicas foi essencial para o êxito das intervenções.

Com base na experiência desenvolvida, conclui-se que as metodologias participativas possuem um expressivo potencial transformador, seja em saúde ou educação. A Roda de Conversa, ao articular ação, reflexão crítica e participação coletiva, consolidou-se como uma ferramenta de pesquisa-ação-participativa, na perspectiva de Brandão (2018), contribuindo para processos de empoderamento e corresponsabilização pelo cuidado. Esses elementos reafirmam a centralidade da educação popular em saúde e fortalecem práticas que, como as desenvolvidas no ambulatório CREDESH, apostam na construção coletiva do cuidado e na ampliação da autonomia dos sujeitos.

Referências

ALECRIM, E. S. **Avaliação dos fatores e graus de risco associados ao adoecimento em contatos de hanseníase.** 2023. 168 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de criação compartida de saberes.** Campinas, SP, 2008. Disponível em: https://apartilhadavida.com.br. Acesso em: 23 jul. 2027

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3125, de 7 de outubro de 2010. Aprova as diretrizes para vigilância, atenção e controle da hanseníase. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 15 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS).** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Diretrizes para vigilância, atenção e eliminação da Hanseníase como problema de saúde pública:** manual técnico-operacional. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico - Hanseníase.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, v. 49, n. 49, 2018. Disponível em: content/uploads/2017/11/Boletim_epidemiologico_hanseniase_2018.pdf Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Portaria SCTIE/MS nº 67, de 7 de julho de 2022. Torna pública a decisão de aprovar, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas da Hanseníase. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2022.

BRASIL. Série de Animações: **Hanseníase – A Surpresa de Waldo (EP. 1/6).** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. 1 vídeo (1min,10s). Publicado no canal: Ministério da Saúde. Disponível em: https://youtu.be/lE4OoLKIptE?si=Mk1q8Qpnu-2EDbRK . Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Série de Animações: **Hanseníase - O contato de Inho (EP. 2/6).** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. 1 vídeo (1min, 4s). Publicado no canal: Ministério da Saúde. Disponível em: https://youtu.be/M4Q51clCeBU?si=lKxbKJRlqw6rgAZv . Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Série de Animações: **Hanseníase - Sinal de Conflito (Ep.3/6).** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. 1 vídeo (1 min, 5 s). Publicado pelo canal: Ministério da Saúde**.** Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=xPgtXV8xxVg . Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Série de Animações: **Hanseníase - Grupo de Apoio (Ep.4/6).** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. 1 vídeo (1 min, 5 s). Publicado pelo canal: Ministério da Saúde. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Afinvf0UMgk . Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Série de Animações: **Hanseníase - Autocuidado (Ep. 5/6)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. 1 vídeo (1 min, 5 s). Publicado pelo canal: Ministério da Saúde. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=4DiUaABTLXk . Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Série de Animações: **Hanseníase - Um novo olhar (Ep. 6/6)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. 1 vídeo (1min,5s). Publicado no canal: Ministério da Saúde. Disponível em: https://youtu.be/qEZRT91SL8o?si=Je1NAht6IiqS8uF3 . Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, I. M. B.; PENNA, G. O.; CUNHA, G. Imunopatologia da hanseníase: a complexidade dos mecanismos da resposta imune do hospedeiro ao Mycobacterium leprae. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, *[S.l]*, v. 35, n. 4, p. 363-375, ago. 2002. https://doi.org/10.1590/S0037-86822002000400014

HOSPITAL DE CLÍNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Credesh/UFU é referência nacional para cuidado de pacientes com hanseníase. Uberlândia, 2024.

SANTOS, K. C. B. dos; FERREIRA, A. G. N.; CORRÊA, R. da G. C. F.; ROLIM, I. L. T. P. PASCOAL, L. M. Estratégias de controle e vigilância de contatos de hanseníase: revisão integrativa. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 121, p. 576-591, abr./jun. 2019. DOI: 10.1590/0103-1104201912122.

SOUZA, T. Z. de; VASCONCELOS, V. O. de. Educação popular e extensão popular: militância, práxis e experiência. *In:* SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (org.). **Universidade e educação básica:** ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 63-85. DOI: 10.29388/978-65-86678-84-0-0.

Sobre os/as autores/as

Adilson Caetano da Silva
Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduado em História, possui especialização em História do Brasil Contemporâneo. Graduado em Direito pela Uniube. Atuou como gestor escolar de 2008 a 2016 na Escola Municipal Leandro José de Oliveira, zona rural de Uberlândia. Atua como professor de História na mesma escola e na Escola Municipal Domingas Camin, na zona rural. Desenvolve pesquisa na área da Escola Integral do Campo, tendo como foco de pesquisa a Escola Municipal Domingas Camin. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5168-2425
Lattes: http://lattes.cnpq.br/ 3539710373966749
E-mail: adilsoncaetano12@yahoo.com.br

Aline Lucas Barroso Viana
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduada em Pedagogia, possui especializações em Psicopedagogia, Gestão Escolar, Educação Especial e Práticas de Letramento e Alfabetização. Atua como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Doutor Maninho, em Caratinga (MG) e Especialista em Educação Básica da Escola Estadual Frei Carlos, em Piedade de Caratinga (MG). Desenvolve pesquisas nas áreas da educação popular, formação docente, práticas pedagógicas marcadas pela resistência propositiva popular e narrativas de experiências. Integra o Grupo de Pesquisa

Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE) e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE).
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4015-7210
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3060050221442359
E-mail: aline.barroso.viana@educacao.mg.gov.br

Aline Machado da Silveira
Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Pós-graduada em Direito Público com ênfase em Gestão Pública pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus. Graduada em Direito pela Fundação Presidente Antônio Carlos de Uberlândia (FUPAC). Atua no serviço público desde 2010, na área administrativa, no município de Monte Carmelo, Minas Gerais.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0711-4380
Lattes: https://share.google/PwOcLPTGTlhV2ObGE
E-mail: aline.m.silveira@hotmail.com

Ana Cristina Rocha Inacio
Doutoranda pelo Programa de Doutorado Profissional em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) - 2025. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - 2017. Enfermeira Especialista (*stricto sensu*) em Nefrologia pela Faculdade São Camilo - 2006. Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro/UFTM (Uberaba-MG) - 2003. Integrante do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP) e da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão - RECEPE. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde 2004. Ocupante do cargo efetivo de enfermeiro e atualmente trabalha no setor de Ambulatório de Hemodiálise do Hospital de Clínicas de Uberlândia.

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2827-1338
Lattes:http://lattes.cnpq.br/3195447644734089
E-mail: aninhac.inacio@gmail.com

Andréia Heloisa Arantes
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduada em Pedagogia, cursou pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo – UFU, em 2025. Atuou como professora do programa de Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Leandro José de Oliveira em 2013/2014. Atuou também como analista pedagógica nas escolas Maria Regina Lemes Arantes, em 2015/2016, e na Escola Municipal Domingas Camin, em 2017, todas localizadas em território rural. Atua como gestora escolar desde 2018 na Escola Municipal Domingas Camin, também na zona rural de Uberlândia. Desenvolve pesquisa na área da gestão democrática nas escolas do campo de Uberlândia, formação continuada de professores/as e no impacto qualitativo com os planos nacionais de educação (2014-2024 e a transição para 2024-2034). Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7942-1892
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7467775767674565
E-mail: deialbv@gmail.com

Andreza Dias Araújo
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2024), atuando na Formação de professores/as e Educação Popular. Mestre em Formação Docente para a Educação Básica - Universidade de Uberaba (2020). Enfermeira Especialista (*stricto sensu*) em Nefrologia pela Faculdade São Camilo (2006). Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2003). Integrante do Grupo de Pesquisa em

Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP) e da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão - RECEPE. Possui experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Doação de Órgãos e Tecidos (e-DOT) e Nefrologia. Atua como Técnico Administrativo em Educação na UFU no HCU e ocupante do cargo efetivo de enfermeira, desde 1º de junho de 2004.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3133-7576
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7002570043925815
E-mail: andreza.araujo@gmail.com

Bethânia Cristhine de Araújo
Mestre em Genética e Bioquímica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), subárea Mutagênese. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE 2024-2028), membro da primeira turma de Doutorado Profissional em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação Básica - PPGEB, na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento. Docente do ensino superior, professora assistente, nível III, no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM) desde 2008. Atua nas áreas de planejamento educacional, formação de professores e educação médica com ênfase em metodologias ativas. Integra a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão - RECEPE. É membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/ CNPq.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1496-0390
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3333371259073159
E-mail: bethania@unipam.edu.br

Bruno Ferreira Campos da Silva
Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Mestre em Tecnologia, Ambiente e Sociedade pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, na sublinha em Modelagem Matemática com ênfase em Equações Diferenciais Parciais e Estocásticas. Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Iguaçu - FI. Graduado em

Matemática pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Graduado em Física pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Atualmente é professor de Matemática no Ensino Médio da Escola Estadual João Ferreira de Oliveira em Poté - MG. É professor substituto na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, trabalhando com os cursos de Matemática e Ciências Contábeis. É coordenador Adjunto do curso de Pedagogia da Faculdade ALFA Unipac, atua como Tutor EaD no curso de Pedagogia da Faculdade Alfa Unipac na disciplina de Prática de Ensino, é professor EaD em diversas disciplinas dos cursos de Agronomia, Pedagogia, Engenharia Civil, Serviço Social e Administração da Faculdade ALFA Unipac e trabalha como mediador presencial no curso de Pedagogia da Faculdade Alfa Unipac na cidade de Poté-MG.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3451-8177
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7018022614944141
E-mail: brunobfcs@ymail.com

Bruno Leonardo Pereira da Silva Rodrigues
Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduado em Ciências Contábeis, Matemática e Pedagogia. Possui especializações em Educação Especial e Inclusiva e Gestão Educacional. Atua como Diretor Escolar no Ensino Médio da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo - Uberlândia-MG.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1580-3155
Lattes:http://lattes.cnpq.br/5869596613640370
E-mail: bruno.rodrigue@educacao.mg.gov.br

Camilla Ketellen Silva Gaspar
Graduanda em Jornalismo, pela Faculdade Católica Paulista (UCA). Mestre em Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica pela

Universidade de Uberaba (UNIUBE), em 2021. Licenciatura em Letras e Literaturas Português e Francês, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2011. Participante do Grupo de Pesquisa "Ética e estética na educação | Kalokagathia", CNPq da UNIUBE, desde 2025. Pesquisadora em educação e comunicação social. Assistente administrativo na UFU, desde 2014, e membro da Comissão Permanente de Trabalho de Conclusão de Curso, da Faculdade de Odontologia UFU, desde 2025.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3459-2070
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6837643538361120
e-mail: camillaketellen@gmail.com

Carmeliana Pacheco da Silva
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduada em Matemática e Pedagogia, possui especializações em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Educacional Integrada e Matemática e Estatística. Atua como vice-diretora e coordenadora geral do Ensino Médio na Escola Estadual João Ferreira de Oliveira - Poté/MG e professora de Matemática na Escola Municipal Prefeito Omar Affonso da Silva - Poté/MG. Integra o Grupo de Pesquisa e Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP/CNPq, da Universidade de Uberaba.
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6449-506X
Lattes:http://lattes.cnpq.br/4246258016764920
E-mail: carmeliana.silva@educacao.mg.gov.br

Cristina Defensor Macedo
Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Pós-graduada em Tecnologias em Educação pela PUC-Rio e em Desenho Instrucional pelo Instituto.DI. Graduada em Economia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Redes de

Computadores pela Faculdade Pitágoras e Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente é coordenadora de TI na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Atua nas áreas de tecnologias e ferramentas online voltadas para Educação, Filosofia da Tecnologia e Filosofia da Educação. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq) e o Grupo de Estudos Integrados de Inteligência Artificial e Conhecimento Filosófico, Científico e Tecnológico (Convergênc.IA).
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9380-4248
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4108142292501137
E-mail: crisdefensor@gmail.com

Danilo Abdala Vieira
Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduado em Educação Física, possui especialização em Educação Física Escolar. Fez cursos de Judô pela Kodokan de Tóquio no Japão em 2023, 2024 e 2025. Faixa Preta 4 Dan e professor de Judô na Fundação Uberlandense do Turismo, Esporte e Lazer (FUTEL), pela prefeitura Municipal de Uberlândia, Minas Gerais, desde 2003. Atua como professor de Judô e Gestor de iniciação esportiva em escolas particulares em Uberlândia. Desenvolve pesquisa sobre Judô e Educação. Integra o grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1506-4678
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0984953666530172
E-mail: professordanilovieira@gmail.com

Élen Garcia Cardoso
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação

Básica na mesma instituição; graduação em Pedagogia - UNIPAC Uberlândia; Especialista em Docência e Gestão nos Ensinos Médio, Técnico e Superior; Especialista em Orientação e Supervisão Pedagógica; Professora de Educação Infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I; Analista Pedagógica Educação Infantil, Ensinos Fundamental I e II, e EJA; atualmente, vice-diretora da Escola Municipal Freitas Azevedo em Uberlândia, Minas Gerais, Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e EJA.
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-3297-3559
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7380176911112186
E-mail: elenguidora@gmail.com

Erika Helen Dias
Doutoranda do Programa de Doutorado Profissional em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde (UNINCOR) em Gestão Planejamento e Ensino. Pós-graduada em Psicopedagogia (IPEMIG). Graduada em Ciências Biológicas, Química e Pedagogia. Atualmente é mediadora do Programa de Recomposição e Avanços das Aprendizagens (PRA) da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, professora efetiva de Química na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e na Rede Particular de Ensino. Coordenadora pedagógica efetiva na Rede Municipal de Educação de Sarzedo, Minas Gerais. Integra os grupos de pesquisa da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas Básicas (RECEPE) e Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP).
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1307-751X
Lattes: https://lattes.cnpq.br/7200404967558814
E-mail: erikabiologicas2@yahoo.com.br

Igor Machado Ricardo
Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (PPGPE/UNIUBE), mestre em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU),

especialista em Direito Médico e da Saúde, Direito Previdenciário, Direito Penal e Processual Penal, Direito Processual Civil e Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva, além de graduado em Enfermagem e Direito. Atua como Técnico Administrativo em Educação no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia, Professor da Faculdade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e Advogado. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação básica, inclusão educacional, formação docente, direito à educação e práticas pedagógicas. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP) e participa de projetos vinculados ao PPGPE/UNIUBE.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1100-4472
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2857481437185913
E-mail: machadoericardoadv@gmail.com

Joelma dos Reis Soares de Moura
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), mestre em Educação pela mesma instituição. É especialista em Diagnóstico e Gerenciamento de Recursos Humanos e em Docência na Educação Superior pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além de formação em Direito pela UNIUBE. Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário do Triângulo (UNIT) e atua como assistente social, desde 2003, na Diretoria de Qualidade de Vida e Saúde do Servidor da Universidade Federal de Uberlândia. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq–UNIUBE) e a RECEPE/UNIUBE. Desenvolve pesquisas sobre preparação para aposentadoria, gerontologia e educação, com ênfase em políticas educacionais, extensão universitária e formação docente.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6921-2405
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0476000924363617
E-mail: joelma.moura@ufu.br

Johnantan Pereira Gonsalves
Mestre em Matemática pelo Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), da Universidade Federal do Ceará (UFC), e doutorando em Educação. Atua como professor da Educação Básica na Escola Estadual de Educação Profissional Sandra Carvalho Costa, em Jijoca de Jericoacoara, Ceará. Desenvolve atividades nas áreas de Educação Matemática, formação de professores, avaliação educacional, recomposição das aprendizagens e metodologias inovadoras de ensino. Participa de projetos de pesquisa e intervenção voltados à melhoria da aprendizagem e ao fortalecimento da educação pública.
ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-0311-0282
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3792663002894654
E-mail: jonathan.gonsalves@prof.ce.gov.br

José Jorge Francisco de Santana
Doutorando em Educação pela Universidade Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Docente da educação superior, atuando na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Desenvolve pesquisas sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da Etnomatemática. É coordenador de projeto institucionalizado na UNIMONTES, intitulado: Etnomatemática e Educação de Jovens e Adultos: produção de sequências de ensino fundamentadas na produção acadêmica *stricto sensu* de programas de educação e educação matemática.
ORCID https://orcid.org/0000-0001-7325-3947
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9649521633381091
E-mail: estjorge@yahoo.com.br

Júnia Tuelher Fraga
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação

Básica da mesma instituição. Graduada em Letras e Pedagogia, possui especializações em Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como coordenadora pedagógica da rede municipal de educação de Durandé (MG) e vice-diretora da Escola Estadual Quinca Franco. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE) e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE). Desenvolve pesquisas nas áreas de formação docente, educação popular, educação decolonial, aprendizagem e práticas pedagógicas.
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4054-4111
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4225391156906878
E-mail: junia.fraga@educacao.mg.gov.br

Laysa de Oliveira Souza Leão
Doutoranda do Programa de Doutorado Profissional em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), mestre em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pós-graduada em Enfermagem do Trabalho e graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário do Cerrado - Patrocínio (UNICERP). Servidora pública federal efetiva, atuando há 16 anos como técnica em enfermagem no Hospital de Clínicas de Uberlândia. Atua nas áreas de enfermagem, educação em saúde, saúde coletiva e hanseníase. Integra os grupos de pesquisa tais como a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas Básicas (RECEPE), Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP) e Grupo de Pesquisa em Ética e Estética na Educação
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8778-2640
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3868249541999184
E-mail: laysaenfermagem@hotmail.com

Lilia Aparecida Andrade Leite
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Mestrado/Doutorado, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Mestrado/Doutorado, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia. Pós-graduada em Ensino Superior e Gestão Ambiental pela FINOM (Faculdade do Noroeste de Minas). Graduada em Geografia pela UNITRI (Universidade do Triângulo Mineiro). Atualmente é professora efetiva de Geografia na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Integra os grupos de pesquisa Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas Básicas (RECEPE) e Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAP).
ORCID:https://orcid.org/0009-0005-7962-5277
LATTES: https://lattes.cnpq.br/2259512686716574
E-MAIL: liliaandradeleite@gmail.com

Lílian Rodrigues Sant'Anna Campos
Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Especialista em Saúde Pública com ênfase em Programa de Saúde da Família, pela Fundação São Camilo, Graduada em Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura), pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente efetiva do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da Universidade Federal de Uberlândia, na Escola Técnica de Saúde, no Curso Técnico em Enfermagem. Atua na área de Enfermagem, nas disciplinas teórico-práticas: Preparação e Acompanhamento de Exames e Tratamentos Terapêuticos (Fundamentos em Enfermagem) e Enfermagem na Saúde do Idoso.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9171-740X
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6884432874595119
E-mail institucional: lilianrsa@yahoo.com.br

Luciana Passos
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da mesma instituição. Graduada em Medicina pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Cirurgia Geral pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em Ultrassonografia pelo Colégio Brasileiro de Radiologia. Atua como Técnico Administrativo em Educação (2002) trabalhando como ultrassonografista e cirurgiã no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia/HU e como preceptora do Curso de Graduação de Medicina e na residência de Cirurgia Geral da Universidade de Uberlândia desde 2002. Diretora Clínica do Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia/HU nos mandatos 2023-2025 e 2025-2027. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE).
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9536-9705
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4950530886332246
E-mail: passosluciana@hotmail.com

Luzimara Lelis Ribeiro
Doutoranda em Educação pela UNIUBE - Universidade de Uberaba (2025); mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica-UNIUBE (2020); Especialista em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (RJ/2010); Especialista em Educação Especial e Inclusão Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia (2016); Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2010 - Polo Ituiutaba, Minas Gerais. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Libras pelo Centro Universitário UNIFATECIE (2024); exerce cargo efetivo de Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, desde 12 de março de 2014. Proficiente

em LIBRAS conforme PROLIBRAS para Uso e Ensino da Libras e em Tradução e Interpretação da LIBRAS. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE).
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6250-7989
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3943314508433213
E-mail: luzimara.ribeiro@ufu.br

Maísa Pereira Gonçalves
Doutoranda em Educação: Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) e mestre em educação básica pela mesma instituição. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui especializações em Pedagogia Empresarial e Processo Civil pela mesma instituição. Atua como procuradora autárquica municipal no Departamento Municipal de Água e Esgoto de Uberlândia (DMAE) e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais (GEPTESG), tem como objetivo o desenvolvimento de estudos e pesquisas envolvendo as categorias trabalho e educação integrados às condições sociais e econômicas. Suas áreas de atuação e interesse abrangem políticas públicas educacionais, direitos humanos, educação popular e formação docente. Desenvolve pesquisas voltadas à práxis da Educação Ambiental Crítica, às contradições do capitalismo e à epistemologia da prática docente na educação básica.
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3889-0561
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5515962311489443
E-mail: maisapereira.adv@gmail.com

Mariane Tannús Ferreira Morlin
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em Educação pela UNIUBE (2021), MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2011) e graduação em Administração pelo Centro Universitário do

Triângulo (2010). É administradora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde exerce a função de coordenadora da Divisão de Movimentação e Registro, desde 2018. Atua também como docente em cursos preparatórios para concursos públicos, ministrando disciplinas nas áreas de Administração, Arquivologia e Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação e as Transformações Sociais Globais (GEPTETSG), desenvolvendo pesquisas na área de Educação Financeira.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-2758-0091
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5737901759326576
E-mail: marianemorlin@hotmail.com

Marta Helena de Oliveira
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), mestre em Formação Docente para a Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Especialista em Ação Monitória, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduada em Direito pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). Servidora técnico administrativo efetiva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde 1993. Atualmente atua no Setor de Administração da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC). Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE) e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE). Desenvolve pesquisas na área de educação básica e Cursinhos Pré-Vestibulares Populares.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5852-0258
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6297903611697224
E-mail: mholiveira@ufu.br

Mateus Momenté Alves
Doutorando em Educação Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), mestre em Formação Docente para a Educação Básica (UNIUBE), especialista em Matemática Financeira e Estatística, Coordenação Pedagógica e Metodologias de Ensino, licenciado em Matemática, Pedagogia e graduado em História. É professor efetivo das redes públicas municipal e estadual de ensino no estado de Goiás, com experiência em docência, gestão educacional e formação de professores. Integra o colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UNIUBE. Desenvolve pesquisas nas áreas de avaliação educacional, com ênfase na avaliação da aprendizagem e nos processos avaliativos internos, externos e em larga escala, formação de professores que ensinam matemática, práticas pedagógicas na educação básica, ensino de Geometria e aprendizagem significativa.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6975-4141.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/4453066599286955.
E-mail: mateusmomente@hotmail.com

Patrícia Aparecida da Cunha
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), mestre em Formação Docente para a Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Católica de Uberlândia (PUC Minas), Graduada em Matemática e Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Servidora Técnica Administrativa efetiva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde 2008. Atualmente atua no Setor de Administração da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FAEFI). Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE) e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica

(RECEPE/UNIUBE). Desenvolve pesquisas na área de educação básica com ênfase na violência escolar.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6251-7820
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6524670247698253
E-mail: patriciacunha@ufu.br

Renata Alessandra dos Santos Ribeiro
Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), integrante da primeira turma do Doutorado Profissional em Educação do PPGEB. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, especialista em Ensino de Artes Visuais pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba. É professora efetiva da Educação Básica no município de Uberaba, atuando na Educação Infantil. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação docente, desenvolvimento profissional docente, alfabetização, leitura e escrita. Integra o GEPIDE e o GPEFOR/UFTM.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2823-6915
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3288255980907246
E-mail: renatinha.life@hotmail.com

Sandra Gonçalves Vilas Bôas
Doutora em Educação Matemática (UNESP, campus de Rio Claro, 2017). Mestra em Educação pela UFU (2007). Possui especializações lato sensu em Estatística Aplicada (UFU, 2003) e em Matemática Pura e Aplicada pela UFU (1999). Graduada em Matemática pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (1985). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba (PPGPE/Uniube), campus Uberlândia; membro titular do Colegiado e coordenadora da linha de pesquisa "Práticas Docentes para a Educação Básica". É professora aposentada da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Estatística, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP, campus de Rio Claro, e o Grupo

de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP), vinculado ao PPGPE/Uniube.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0119273606197925
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2162-4635
E-mail: sandra.vilasboas@uniube.br

Valéria Maria Rodrigues
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Mestre em Política e Gestão da Educação Superior, com ênfase na extensão universitária, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Assistente Social graduada pelo Centro Universitário do Triângulo (UNIT). Servidora técnica administrativa efetiva da UFU, desde 1995. Atualmente atua na assessoria da Diretoria de Pós-Graduação (DIRPG), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) da UFU. Integra o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq UNIUBE) e a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE/UNIUBE). Desenvolve pesquisas nas áreas de ciência política e educação, com destaque em políticas públicas educacionais para o ensino superior, extensão universitária, educação popular, formação docente e práticas educativas na educação básica.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3182-4534
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6091173509090361
E-mail: valeria.rodrigues@ufu.br

A universidade transforma a escola. A escola transforma a universidade. Esta obra reúne experiências que articulam ensino, pesquisa e extensão na produção de conhecimento comprometido com a educação básica. Organizada em quatro eixos temáticos, apresenta práticas colaborativas que fortalecem a formação docente, a justiça social e o compromisso social da universidade. Um convite à reflexão e à transformação da realidade por meio da educação.

CAPES

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3084-9