

organizadores
Alessandra Regina Müller Germani
Jacir João Chies

experiências em extensão universitária



uma realidade a ser compartilhada

organizadores
Alessandra Regina Müller Germani
Jacir João Chies

experiências em extensão universitária



uma realidade a ser compartilhada

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.



Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabiella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Leo Mozdzenski, Universidade Federal da Pernambuco, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.



Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado

Imagens da capa jcomp / Freepik

Editora executiva Patricia Biegging

Revisão Os autores e as autoras

Organizadores Alessandra Regina Müller Germani
Jacir João Chies

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E965 Experiências em extensão universitária: uma realidade a ser compartilhada. Alessandra Regina Müller Germani, Jacir João Chies - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 138 p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-12-1 (eBook)

978-65-88285-09-1 (brochura)

1. Extensão. 2. Universidade. 3. Experiência. 4. Ensino.
5. Pesquisa. I. Germani, Alessandra Regina Müller. II. Chies, Jacir João. III. Título.

CDU: 378

CDD: 378

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.121

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

SUMÁRIO

Prefácio 8

Alessandra Regina Müller Germani
Jacir João Chies

Capítulo 1

**A ecologia de saberes como uma ferramenta
para estabelecer diálogos entre a universidade
e os movimentos sociais 13**

Alessandra Regina Müller Germani
Jacir João Chies

Capítulo 2

**Potencialidades e desafios do uso
das tecnologias digitais e analógicas
para uma prática educacional ativa 31**

Tiago Saidelles
Leila Maria Araujo Santos
Janaína de Arruda Carilo Schmitt
Claudia Smaniotto Barin

Capítulo 3

**Núcleo de pesquisa e extensão
em agroecologia e políticas públicas
para a agricultura familiar (NUPEAR/UFPeL):
exercitando a indissociabilidade
ensino-pesquisa-extensão 50**

Germano Ehlert Pollnow
Nádia Velleda Caldas
Flávio Sacco dos Anjos



Capítulo 4

**O desenvolvimento da extensão
universitária da Faculdade de Educação
São Francisco – FAESF a partir
do Projeto Escolinha de Atletismo..... 70**

Francisco Eric Vale de Sousa

Edma Ribeiro Luz

Waldênia da Silva Morais

Capítulo 5

**Projeto Culturas Indígenas do Brasil:
uma proposta pedagógica para professores
da educação básica a partir do diálogo
entre a historiografia e a mídia..... 88**

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Gláucio Antônio Santos

Capítulo 6

**Evolução e a diferenciação dos sistemas
agrários do município de Derrubadas/RS:
um relato acadêmico de uma prática
articuladora do ensino, pesquisa e extensão..... 108**

Ana Paula Schervinski Villwock

Franciele Coghetto

Alessandra Regina Müller Germani

Sobre a organizadora e o organizador 129

Sobre os autores e as autoras 130

Índice remissivo..... 136



PREFÁCIO

Prefaciар um livro é sempre algo instigador, desafiador... e neste caso em particular mais ainda.... Pois ele traduz a materialização de mais uma parceria de trabalho nossa... Parceria esta que vem sendo desenvolvida desde 2017 e que envolve as instituições a que estamos vinculados. Neste sentido, a iniciativa para a proposição deste livro partiu do interesse comum em reunirmos uma variedade de experiências acerca da extensão universitária desenvolvidas pelas Universidades, na perspectiva de ser, além de uma forma de socializá-las, de também inspirar, de despertar o interesse em outras pessoas a se engajarem nas práticas extensionistas.

Se olharmos para a nossa legislação educacional no país, a Extensão é compreendida como umas das funções vitais das Universidades, aliada as práticas de ensino e pesquisa, constitui-se no tripé de sustentação destas instituições, sendo desenvolvida na perspectiva de trazer contribuições para o processo de formação dos futuros profissionais, bem como para as comunidades envolvidas. Mas para que isso possa ser viável de fato, a partir da década de 1970, percebe-se que a Extensão vem assumindo uma nova roupagem, em que são incorporados elementos da educação popular como uma perspectiva pedagógica a ser considerada nas práticas extensionistas.

Assim, o desenvolvimento das atividades de Extensão nas Universidades tem possibilitado a criação de espaços de inserção na realidade social que são fomentadores de diálogos entre a academia e os diferentes segmentos populacionais da sociedade, na perspectiva da construção coletiva de novos conhecimentos a partir da articulação entre o saber científico e o saber popular.

SUMÁRIO



Cientes deste contexto que envolve a Extensão universitária, é que promovemos os chamamentos, via edital, para que experiências pudessem ser apresentadas e agregadas para a composição do presente livro, cuja apresentação segue na sequência.

Então, o livro reúne dois capítulos que derivam de ensaios teóricos e que tratam de temas ligados as potencialidades e desafios acerca do uso de certas ferramentas para o fazer da extensão universitária; e outros quatro capítulos que apresentam relatos de experiências que nos demonstram como foram sendo pensadas, problematizadas e construídas as atividades de extensão em diferentes instituições de ensino no país, em sintonia com as práticas de ensino e pesquisa, e que nos fazem compreender o quanto estas vivências se tornaram significativas para os que estiveram envolvidos nestas atividades, sendo eles: docentes, técnicos, estudantes e comunidade.

No Capítulo 1, intitulado A ecologia de saberes como uma ferramenta para estabelecer diálogos entre a universidade e os movimentos sociais, que é de nossa autoria, apresentamos um ensaio teórico-reflexivo acerca do pensamento do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, mais especificamente, sobre a ecologia de saberes, a qual vem sendo utilizada pelas universidades, via extensão universitária, como uma ferramenta estratégica para estabelecer relações dialógicas e de cooperação com os Movimentos sociais na produção de novos conhecimentos.

Na sequência, o Capítulo 2, que tem como título Potencialidades e desafios do uso das tecnologias digitais e analógicas para uma prática educacional ativa, os autores Tiago Saidelles, Leila Maria Araujo Santos, Janaína de Arruda Carilo Schmitt e Claudia Smaniotto Barin, nos apresentam, por meio de um ensaio teórico, as potencialidades e desafios do uso das tecnologias, na construção de uma prática educacional mais ativa, aplicadas tanto nas práticas de ensino como nas de extensão universitária. Com base em aportes teóricos

SUMÁRIO



que foram consultados, os autores inferem que essas metodologias podem ser utilizadas não apenas em ambientes digitais, no entanto, seu uso requer uma mudança de postura de professores e estudantes no processo de construção do conhecimento, tornando-se sujeitos ativos desse processo. Apesar da vasta produção na área, ressalta-se que essa temática ainda demanda por pesquisas que abordem as adaptações necessárias para a sua implementação efetiva.

Os autores Germano Ehlert Pollnow, Nádya Velleda Caldas e Flávio Sacco dos Anjos, no capítulo 3, chamado Núcleo de pesquisa e extensão em agroecologia e políticas públicas para a agricultura familiar (NUPEAR/UFPEL): exercitando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, relatam a criação, em 2011, do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Políticas Públicas para a Agricultura Familiar (NUPEAR), que ocorreu por meio de aprovação em edital específico do CNPq, e que representa um ponto de inflexão na história recente de uma centenária instituição brasileira de ensino superior em Ciências Agrárias que é a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, vinculada à UFPel. E destacam que o compromisso com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão se manifesta no esforço por conjugar a reflexão teórica e a formação de recursos humanos com uma intensa relação com o espaço rural na zona de influência da UFPel, tendo em vista que a interação com as famílias rurais praticantes da agroecologia se impõe dentro de canais de interlocução direta, dentro e fora dos muros da instituição.

Outra experiência de extensão nos é apresentada pelos autores Francisco Eric Vale de Sousa, Edma Ribeiro Luz, Waldênia da Silva Moraes, que no Capítulo 4, chamado O desenvolvimento da extensão universitária da Faculdade de Educação São Francisco – FAESF a partir do Projeto Escolinha de Atletismo, no qual relatam como a FAESF, como instituição de ensino superior desenvolve suas atividades de extensão voltadas ao atletismo na região do Médio Mearim, no interior

SUMÁRIO



do Maranhão evidenciando assim as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino aprendizagem com os envolvidos nestas atividades. Os autores destacam que as premissas relacionadas ao atletismo sempre estiveram presentes na vida do indivíduo de forma natural, desde as mais remotas eras. Dessa forma as habilidades básicas como correr, pular, saltar e arremessar ao longo do tempo e transformações sociais, aos poucos se constituíram como modalidades esportivas do atletismo. Este esporte se apresenta como um dos mais acessíveis, porém pouco disseminado no ambiente escolar.

No Capítulo 5, denominado Projeto culturas indígenas do Brasil: uma proposta pedagógica para professores da educação básica a partir do diálogo entre a historiografia e a mídia, os autores Helena Azevedo Paulo de Almeida e Gláucio Antônio Santos, nos apresentam um relato de experiência sobre o projeto intitulado “Culturas Indígenas do Brasil”, que tem como objetivo transpor os muros da academia em prol da divulgação científica sobre temas indígenas. Eles referem que o projeto partiu da adaptação de produções científicas das áreas de História, Antropologia e Comunicação para o âmbito educacional, a fim de facilitar o acesso por professores e estudantes aos conteúdos relacionados aos temas indígenas. Neste contexto, foram produzidos 50 podcasts direcionados para uso escolar, a partir de projeto de extensão na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) junto à Radio Educativa UFOP.

E, por fim, no Capítulo 6, que tem como título Evolução e a diferenciação dos Sistemas Agrários do município de Derrubadas/RS: um relato acadêmico de uma prática articuladora do ensino, pesquisa e extensão, de autoria de Ana Paula Schervinski Villwock, Franciele Coghetto e Alessandra Regina Müller Germani, nos é apresentado na forma de relato de experiência os resultados encontrados, a partir de uma prática promotora da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, proposta na disciplina de Planejamento e Gestão de Projetos

SUMÁRIO



em Desenvolvimento Rural, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM. A prática constou da aplicação do método Análise Diagnóstico dos Sistemas Agrários (ADSA), para caracterizar a evolução e a diferenciação dos Sistemas Agrários do município de Derrubadas/RS. Ao final fica evidente a relevância da experiência que permitiu uma aliança entre o conteúdo teórico ministrado em sala de aula, com a prática vivenciada em campo, qualificando assim o processo formativo das futuras pesquisadoras.

Portanto, fica evidente a riqueza das temáticas que foram abordadas nos capítulos acima e que retratam as diferentes experiências sobre a extensão universitária. E assim, esperamos contribuir, de certa maneira, para os debates que vem sendo desenvolvidos sobre a extensão universitária, e desta maneira, para o fortalecimento da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão nas Universidades.

E finalizamos com algumas palavras do educador Paulo Freire: “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (FREIRE, 2006, p.36)

Gratidão a todos e desejamos uma ótima leitura!

Alessandra Regina Müller Germani
Jacir João Chies

Organizadores deste livro
Passo Fundo, 02 de maio de 2020

S U M Á R I O



1

Alessandra Regina Müller Germani

Jacir João Chies

A ECOLOGIA DE SABERES COMO UMA FERRAMENTA PARA ESTABELECEER DIALOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS



SUMÁRIO



Resumo:

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar um ensaio teórico-reflexivo acerca do pensamento do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, mais especificamente, sobre a ecologia de saberes, a qual vem sendo utilizada pelas universidades, via extensão universitária, como uma ferramenta estratégica para estabelecer relações dialógicas e de cooperação com os Movimentos sociais na produção de novos conhecimentos. A Ecologia de saberes busca dar visibilidade e também consistência epistemológica ao saber propositivo, alicerçada no reconhecimento da pluralidade de saberes, da autonomia de cada um destes e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles.

Palavras-chave:

Ecologia; saberes; diálogo; universidade; movimentos sociais.

INTRODUÇÃO

A partir da Revolução Industrial e do surgimento do capitalismo, a ciência moderna, desenvolvida a partir do século XVI, encontra os mecanismos objetivos para a sua consolidação, sendo a ciência e a técnica postos a serviço do mercado e da rentabilidade. Sua conversão na principal força produtiva a serviço do capital, conduziu à espoliação e à ampliação das desigualdades entre os países centrais e periféricos e as promessas de erradicação da miséria e da fome se transformaram em formas de dominação da natureza em benefício das classes hegemônicas (SANTOS, 1989, 2010, 2011; CARNEIRO, 2015).

Dessa forma, identificamos na orientação paradigmática que conduz a prática científica a origem de um poder manipulador da ciência em relação à sociedade em geral. Essa maneira de desenvolver a produção de conhecimento, por sua vez, influencia diretamente o modo como os pesquisadores nas universidades orientam suas práticas no campo empírico, contribuindo para o fortalecimento e legitimação das estruturas de poder vigentes (CARNEIRO, 2015).

Neste contexto, compreende-se que o conhecimento científico passa a exercer relações de colonialismo sobre os demais saberes, se expressando também na forma de dominação epistemológica. Porém, Boaventura reforça que o momento de transição paradigmática pelo qual estamos atravessando exige a adoção de uma prática científica solidária, preocupada com destinação social do conhecimento que produz (SANTOS, 2010, 2011; CARNEIRO, 2015).

Para atuar nesta perspectiva, torna-se necessário desenvolver uma nova interação com a universidade, baseada antes na cooperação do que na mercantilização do conhecimento, capaz de incorporar diferentes formas de relação entre os pesquisadores e outras organizações, principalmente os grupos sociais mais vulneráveis,

SUMÁRIO



como é o caso das instituições sindicais, dos movimentos sociais e das organizações populares e não governamentais (SANTOS, 2010, 2011; CARNEIRO, 2015).

Frente ao exposto, este capítulo tem a finalidade de apresentar um ensaio teórico-reflexivo acerca do pensamento do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, mais especificamente, sobre a ecologia de saberes, a qual vem sendo utilizada pelas universidades, via extensão universitária, como uma ferramenta estratégica para estabelecer relações dialógicas e de cooperação com os Movimentos sociais na produção de novos conhecimentos.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO SOBRE A VIDA E OBRA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

S U M Á R I O



Boaventura nasceu na cidade de Coimbra, Portugal, em 15 de novembro de 1940, em um período em que Portugal vivia sob uma ditadura. De uma família operária, grande parte da vida de Boaventura foi sob a ditadura. Ele militava no movimento católico progressista, que na ocasião era extremamente reprimido (ALICE, 2017).

Licenciou-se em direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (1963). E depois realizou uma pós-graduação em filosofia do direito na Universidade de Berlim Ocidental, em 1964. Retorna a Portugal e se encaminha para os Estados Unidos, em 1969, para cursar o mestrado pela Universidade de Yale, onde se especializa em sociologia do direito (GOMES, 2012; GUIMARÃES et al., 2001).

Fez o doutorado na mesma Universidade, por meio de um estudo na América Latina, o qual foi concluído em 1973. Nesse estudo, Boaventura fez a opção pelo Brasil, pelo fato de seus dois avós seres imigrantes brasileiros, e relataram desde que ele era

pequeno, histórias a respeito do país. Um dos avós inclusive ajudou a instalar as linhas de bonde do Rio de Janeiro. No Brasil, Boaventura morou durante meio ano num barraco, na favela do Jacarezinho, para ver como funcionava a vida na favela. Foi ali que conheceu a miséria, a exclusão e as condições horríveis em que as pessoas viviam. Isso era 1970, em pleno período da ditadura, e toda forma de luta era clandestina (ALICE, 2017).

O trabalho de Boaventura foi realizado com as associações de moradores, e para não os identificar, colocou um nome fictício “Direito de Pasárgada”, título inspirado no poema de Manuel Bandeira. Durante muito tempo as pessoas não sabiam que era na favela Jacarezinho, uns diziam que era a Rocinha, outros, Jacarezinho. Mais tarde, foi divulgado que era na favela Jacarezinho (ALICE, 2017).

Boaventura refere que esta experiência aliada ao fato de que estudou em Yale, durante o período da grande mobilização estudantil contra a guerra do Vietnã, contribuiu para que sua formação desse um grande salto. E com o passar dos anos, Boaventura vem acumulando uma série de experiências profissionais em seu currículo. Foi um dos principais fundadores, em 1973, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra onde é atualmente professor catedrático jubilado (GUIMARÃES et al., 2001; ALICE, 2017).

Desde 1978, exerce atividade como Diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e, desde 1996, como Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. É fundador e ex-diretor do Centro de Documentação 25 de Abril na mesma Universidade. Desde 1997, é Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison. E foi também Global Legal Scholar da Universidade de Warwick e Professor Visitante do Birkbeck College da Universidade de Londres. É professor visitante em outras Universidades, membro

SUMÁRIO



de diversos conselhos editoriais e conselhos de redação de revistas nacionais e internacionais (GUIMARÃES et al., 2001; ALICE, 2017).

Em meados de 1980, assume o papel de investigador e desenvolve estudos no Brasil, Cabo Verde, Macau, Moçambique, África do Sul, Colômbia, Bolívia, Equador e Índia. Boaventura viaja para muitos lugares, ministrando aulas e palestras, sendo um dos principais impulsionadores do Fórum Social Mundial. O espírito que percorre o desenvolvimento do Fórum é fundamental nos seus estudos da globalização contra hegemônica, mas também na promoção da luta pela justiça cognitiva global que subjaz ao conceito das Epistemologias do Sul (ALICE, 2017).

As Epistemologias do Sul são a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que foram historicamente e sociologicamente postos na posição de serem objetos ou matéria-prima para os saberes dominantes, considerados os únicos válidos. Não se trata de uma epistemologia, mas, sim de um conjunto de epistemologias. Ao contrário das epistemologias do Norte, as Epistemologias do Sul buscam incluir o máximo de experiências possíveis de conhecimento do mundo (SANTOS, 2007, 2013).

E é do Fórum Social Mundial que nasce a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), em 2003, como um espaço de encontro e intercâmbio dos movimentos sociais. Surge com a finalidade de articular os conhecimentos diversos, fortalecendo novas formas de resistência e contribuindo para a reinvenção da emancipação social, entendida como a base em que projetos plurais transformam relações de poder em relações de autoridade partilhada (ALICE, 2017).

Atualmente coordena o projeto de investigação chamado: ALICE, Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas; que é um projeto que pretende dar continuidade à Reinvenção da Emancipação Social, repensando e renovando o conhecimento científico-social à luz das Epistemologias

SUMÁRIO



do Sul com o objetivo de desenvolver novos paradigmas teóricos e políticos de transformação social (ALICE, 2017).

Boaventura apresenta uma vasta produção bibliográfica e suas pesquisas são focadas nas temáticas: Epistemologia, sociologia do direito, teoria pós-colonial, democracia, interculturalidade, globalização, movimentos sociais e direitos humanos, tendo sido traduzido e publicado em português, inglês, italiano, espanhol, alemão, francês, chinês e romeno (GOMES, 2012; CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS, 2017)

CONTEXTUALIZANDO O PENSAMENTO DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS: A ECOLOGIA DE SABERES

S U M Á R I O



Boaventura de Sousa Santos, ao refletir sobre a crise da ciência moderna, aponta que estamos atravessando um período de transição paradigmática, desenhando alguns princípios que norteiam o novo paradigma emergente da ciência pós-moderna, ao qual ele denominou de “um conhecimento prudente para uma vida decente”. A designação de paradigma de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, tem a intenção de demonstrar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente daquela que ocorreu no século XVI, tendo em vista que ocorre na sociedade revolucionada pela ciência (SANTOS, 1989, 2007, 2010, 2011).

O paradigma que emerge neste contexto não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), mas tem que ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente), pois todo o conhecimento científico-natural é científico-social; é local e total; é autoconhecimento. Todo

o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum (SANTOS, 1989, 2007, 2010, 2011).

Assim, propor a diversidade e pluralidade no início do século XXI, para além do capitalismo e a globalização neoliberal, exige que a ciência moderna não seja negligenciada, refutada, mas que seja reconfigurada numa constelação ampla de saberes, onde ela coexista com práticas de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio gerado pela ciência moderna ou que tenham florescido a partir das lutas contra a desigualdade a discriminação (SANTOS, 2010, 2016).

É neste contexto que emergem as Epistemologias do Sul, como uma proposição epistemológica subalterna, insurgente, resistente, uma alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal, e que representam o paradigma hegemônico. Na sua origem está a ideia-chave de que não há justiça cognitiva global, tendo em vista que as hierarquias do mundo só serão desafiadas a partir do momento em que conhecimentos e experiências do Sul e do Norte puderem ser debatidos de forma horizontalizada, sem que as narrativas do Sul sejam sempre sujeitas às reações do Norte (SANTOS, 2014; SANTOS, ARAÚJO e BAUMGARTEN, 2016).

As Epistemologias do Sul só existem em função de que há as Epistemologias do Norte que se determinam como universais. Portanto, o objetivo futuro consiste em reconhecermos que há uma variedade enorme de epistemologias, a Ocidente e a Oriente, a Norte e a Sul, a nível local, global, nacional, e que as diferenças sejam horizontais e não verticais (SANTOS, 2014; SANTOS, ARAÚJO e BAUMGARTEN, 2016).

Santos (2007) refere que uma característica marcante da modernidade ocidental, diz respeito ao pensamento abissal, que consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que dividem

S U M Á R I O

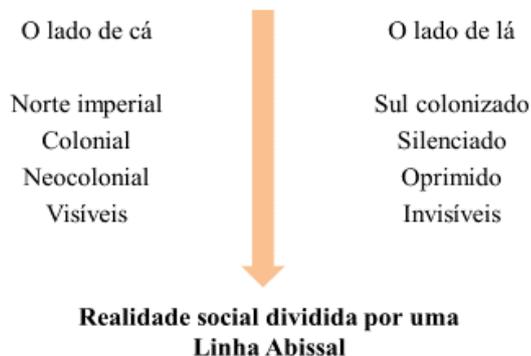


a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes, o lado de cá da linha e o lado de lá da linha. O lado de cá da linha corresponde ao norte Imperial, colonial e neocolonial; já o lado de lá da linha corresponde ao sul colonizado, silenciado e oprimido. Essa linha é tão abissal que torna invisível tudo o que acontece do lado de lá da linha. O lado colonizado não tem realidade, ou se tem, é em função dos interesses do Norte, operacionalizados por meio da apropriação e violência. O que caracteriza este pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença entre os dois lados referidos.

O diagrama abaixo busca demonstrar a lógica do pensamento abissal da modernidade ocidental:

Figura 1 - Diagrama ilustrativo do pensamento de Boaventura de Sousa Santos

Uma das características da modernidade ocidental
Pensamento Abissal



Fonte: GERMANI, 2018.

Frente ao exposto, para que se possa superar o pensamento abissal exige-se que haja o reconhecimento de sua persistência para que possamos pensar e agir para além dele em direção a um

S U M Á R I O



pensamento pós-abissal, que parta da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. A condição para a emergência do pensamento pós-abissal é a co-presença radical que supõe o abandono da concepção linear da história bem como a superação da guerra e da intolerância. A co-presença radical leva a um novo modo de se compreender a dimensão histórica (GOMES, 2012).

As Epistemologias do Sul constituem-se exatamente nisso, em um conjunto de conceitos que se configuram nessa nova proposta epistemológica, cujo pensar e agir estão situados do outro lado da linha. Essa expressão, diz respeito aos estudos desenvolvidos por Boaventura, nos quais busca respostas ao porquê do domínio de uma epistemologia sobre outras disponíveis ou possíveis, a partir da reflexão sobre as consequências desse domínio e o papel do colonialismo, patriarcado e do capitalismo na sua sustentação. A terminologia Sul, em parte tem relação com o sul geográfico, e é concebida como uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e das culturas que, ao longo da história foram sendo dominados pelo capitalismo e colonialismo modernos (SANTOS, 2013).

O Sul corresponde, portanto, aos países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que com exceções (Austrália e Nova Zelândia) não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhante ao norte global (Europa e América do Norte). Com esse sentido, o Sul também se encontra no interior do norte geográfico, por meio dos grupos sociais discriminados, vítimas do racismo e da xenofobia (SANTOS, 2013).

Assim como, no sul geográfico sempre houveram pequenos nortes, as “pequenas Europas”, constituídas pelas elites locais que se beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que, depois das interdependências, continuaram a exercê-las, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados. A ideia central é que

SUMÁRIO



o colonialismo além das dominações injustas e violentas, também foi uma dominação epistemológica, uma relação desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS, 2013).

Desta maneira, reforça que para que haja mudanças profundas na forma de estruturação dos conhecimentos torna-se necessário mudar a razão que fundamenta tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. É preciso, portanto, desafiar a razão indolente para que as experiências sociais produzidas como ausentes possam ser libertadas. A razão indolente ocorre em quatro formas, quais sejam: a razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e a razão proléptica.

... a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima, e a razão proléptica que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2010, p. 95-96).

Neste sentido, ao criticar a razão indolente, Santos (2010), no rastro de Leibniz, propõe que seja criado um outro modelo de racionalidade que ele chama de razão cosmopolita, e que segue no caminho inverso, sendo este sustentado em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

As reflexões sobre as lutas sociais, a partir do olhar da Sociologia das ausências, apontadas por Boaventura de Sousa Santos, nos remete

SUMÁRIO



a pensarmos sobre como são produzidas as ausências na sociedade, exatamente essas que invisibilizam as lutas e atores sociais, criando uma aparente resignação sobre o lugar social destinando a cada grupo e a cada luta, e uma falsa crença de que o mundo está em ordem e de que toda sociedade é, inevitavelmente, constituída de incluídos e excluídos (SANTOS, 2007; LAGE, 2012).

O estudo da Sociologia das Ausências nos ajuda a romper com a invisibilidade e a perceber que a violência estrutural e difusa que a nossa sociedade sofre e que se expressa nas imensas desigualdades sociais, não são fenômenos isolados e inevitáveis, e sim parte de um mundo defeituoso, de um mundo equivocado. E romper com esta ausência contribui para credibilizar e visibilizar as inúmeras lutas que ocorrem contra este mundo equivocado, e que resultam em mudanças no cenário de direitos em vários lugares do mundo (SANTOS, 2007; LAGE, 2012).

A sociologia das ausências se operacionaliza substituindo as monoculturas por ecologias, cujo espaço-tempo encontra-se nas sociedades situadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores, quer dizer, encontra-se nas lutas, experiências e saberes das organizações populares. Pode-se então identificar cinco ecologias: a ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia da transescala e a ecologia das produtividades (SANTOS, 2007/2010).

O diagrama abaixo representa essa configuração:

SUMÁRIO



Figura 2 – Diagrama representativo da Sociologia das ausências

**Sociologia das ausências
trata da substituição de monoculturas por ecologias**

Monoculturas

- Saber científico
- Tempo linear
- Naturalização das diferenças
- Escala dominante
- Produtividade



Ecologias

- Ecologia de saberes
- Das temporalidades
- Do reconhecimento
- Da transescala
- Das produtividades

Fonte: GERMANI, 2018.

A ecologia dos saberes, que trata do diálogo do saber científico com o saber popular e laico; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios os tempos históricos; a ecologia do reconhecimento, que pressupõe que possa haver a superação das hierarquias; a ecologia da transescala, que viabiliza a articulação de projetos locais, nacionais e globais; e, por fim, a ecologia das produtividades, focada na valorização dos sistemas alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária (SANTOS, 2007/2010).

Em relação as cinco ecologias, não significa que a ciência se torna irrelevante, o que se pretende é explorar a pluralidade, a interação e a complementaridade entre saberes científicos e saberes não científicos. Não se propõe uma substituição de um processo construído de cima para baixo por outro de baixo para cima, mas sim a criação de relações não hierárquicas entre saberes (científicos, leigos, populares,

S U M Á R I O



tradicionais, urbanos, camponeses, indígenas, entre muitos outros). Um ponto de partida fundamental desta proposta epistemológica é a convicção de que todos os saberes são incompletos, inclusive a ciência (SANTOS, 2007/2010; FRIGOTTO, 2007).

A Ecologia é compreendida como a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas. E assim, a partir dessa nova ecologia de saberes, será possível superar a razão proléptica¹, partindo de um futuro concreto e de utopias realistas encontradas em pistas que são forjadas nas organizações, nos movimentos e nas lutas das classes populares e dos povos que foram historicamente silenciados, invisibilizados, marginalizados (FRIGOTTO, 2007).

A ecologia de saberes se constitui no diálogo realizado numa relação horizontal, na qual não há conhecimento superior ou inferior, mas concepções diferentes da realidade que devem comunicar-se, tornando-se interdependentes. É a extensão universitária ao contrário, na qual a universidade precisa estar preparada para se abrir às práticas sociais, e conseqüentemente a outros saberes que não só o científico. Nesta perspectiva, o conhecimento científico tem de saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais e, assim, trazê-los para dentro da universidade (SANTOS, 2014).

Trata-se de apontar que um diálogo de saberes necessariamente realizará mudanças nas práticas ditas tradicionais e também nas práticas ditas científicas, afinal de contas, cada qual carrega consigo um grau de tradição e cientificismo que só poderão ser adequadamente reconhecidos a partir de um diálogo entre tais saberes (SANTOS, 2014).

1 A razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente, na razão metonímica, dilatou enormemente o futuro. Na crítica a razão metonímica, o objetivo é dilatar o presente enquanto na razão proléptica é contrair o futuro (SANTOS, 2010).

SUMÁRIO



Desta maneira, compreende-se que o contexto cultural em que se encontra a Ecologia de saberes é ambíguo, pois de um lado, o reconhecimento da diversidade sociocultural do mundo favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saberes no mundo. E de outro temos que considerar que, se todas as epistemologias partilham as premissas culturais do seu tempo, talvez uma das mais consolidadas seja a da crença na ciência moderna, de que esta é a única forma de conhecimento válido. Esta duplicidade faz com que o reconhecimento da diversidade cultural do mundo não signifique necessariamente a da diversidade epistemológica do mundo. Tornando a ecologia de saberes uma epistemologia da corrente e da contracorrente, pois suas condições de possibilidade também são as da sua dificuldade (SANTOS, 2010, 2016).

Neste contexto, a ecologia de saberes parte do pressuposto que diferentes formas de saber e conseqüentemente de ignorância, fazem parte do contexto que envolve a relação entre os seres humanos e entre eles e a natureza. E como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de uma maneira equitativa, as intervenções no real tendem a privilegiar aqueles grupos sociais que detém o acesso ao conhecimento científico. E as crises e as catástrofes decorrentes de tais práticas são socialmente aceitas como custos sociais inevitáveis e a sua superação incide em novas práticas científicas (SANTOS, MENESES e NUNES, 2005, SANTOS, 2010, 2016).

A ecologia de saberes nos capacita, portanto, para que tenhamos uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos e que desconhecemos, e também nos alerta para que, aquilo que não sabemos, é ignorância nossa, e não ignorância em geral. Portanto, a ecologia de saberes exige uma vigilância epistemológica constante, num exercício de autorreflexividade, considerando a participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado (SANTOS, 2010; PESSOA, 2015).

SUMÁRIO



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste ensaio teórico-reflexivo, cabe reforçar, a partir da visão de Santos (2010) que a Ecologia de saberes se relaciona com o fato de que as resistências ao capitalismo global emergem na periferia do sistema mundial, em um conjunto de sociedades em que os conhecimentos não científicos e não ocidentais prevalecem nas suas práticas cotidianas de resistência. E em termos de práticas de saberes significa que, as práticas de saber crítico estão menos dominadas pelas práticas hegemônicas da ciência moderna.

Portanto, ao reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, o pensamento se configura numa Ecologia de saberes, significando o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento para além do conhecimento científico produzido em universidades. A Ecologia de saberes é, portanto, um conceito que visa promover o diálogo horizontal entre esses vários saberes, com vistas ao fortalecimento e avanço das lutas sociais (CARNEIRO, KREFTA e FOLGADO, 2014).

REFERÊNCIAS

ALICE - Espelhos Estranhos, Lições Imprevistas. *Boaventura de Sousa Santos*. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/boaventura-de-sousa-santos/?lang=pt>. Acesso em: 20 de mar 2017.

CARNEIRO, Fernando Ferreira (Org.). *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde* / Organização de Fernando Ferreira Carneiro, Lia Giraldo da Silva Augusto, Raquel Maria Rigotto, Karen Friedrich e André Campos Búrigo. - Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.



SUMÁRIO



SUMÁRIO



CARNEIRO, Fernando Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p.331-338, 2014.

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS - (CES). *Boaventura de Sousa Santos*. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/investigadores/cv/boaventura_de_sousa_santos.php. Acesso em: 20 de mar 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Apresentação Gaudêncio Frigotto*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo:Boitempo, 2007.

GERMANI, Alessandra Regina Müller Germani. *Ecologia de saberes e práticas na produção de saúde no assentamento da antiga Fazenda Annoni, no município de Pontão/RS*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, RS, 2018.

GOMES, Fulvio de Moraes. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do sul global. *Páginas de Filosofia*, v. 4, n. 2, p. 39-54, 2012.

GUIMARÃES, Juarez. CANÇADO, José Maria; AVRITZER, Leonardo; ANANIAS, Patrus. Boaventura de Sousa Santos. *Teoria e debate*. Edição 48. Junho, julho e agosto, 2001.

LAGE, Allene Carvalho. A pedagogia que emerge da luta política do MST. *Revista de Educação Pública*, v.17, n.35, p.487-508, 2012.

PESSOA, Vanira Matos. *Ecologia de saberes na tessitura de um pensamento em saúde no Sertão: do conhecimento regulação às práticas emancipatórias na Estratégia de Saúde da Família*. Tese (Doutorado) – Associação ampla Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Federal do Ceará/ Universidade de Fortaleza. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Fortaleza, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos-CEBRAP*, n.79, p.71-94, 2007.

_____. Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Boaventura de Souza Santos. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Boaventura de Sousa. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (org.). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL, 2014. p.21-66.

_____. Boaventura de Souza Santos. *As bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação*. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. In: *Sociologias*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. p. 14-23.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; NUNES, João Arriscado. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistémica do mundo. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). *Semear Outras Soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

S U M Á R I O



2

Tiago Saidelles

Leila Maria Araujo Santos

Janaína de Arruda Carilo Schmitt

Claudia Smaniotto Barin

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ANALÓGICAS PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL ATIVA

SUMÁRIO



Resumo:

As metodologias ativas vêm ganhando destaque na última década, como forma de romper com as barreiras de aprendizagem, promovendo o engajamento dos estudantes. No entanto, a aplicação dessas metodologias gera dúvidas quanto a possibilidade de seu uso em ambientes escolares sem estrutura digital. Nesse sentido, o trabalho visa discutir as potencialidades e desafios do uso das tecnologias, na construção de uma prática educacional mais ativa. Com base no aporte teórico consultado pode-se inferir que essas metodologias podem ser utilizadas não apenas em ambientes digitais, no entanto, seu uso requer uma mudança de postura de professores e estudantes no processo de construção do conhecimento, tornando-se sujeitos ativos do processo. Apesar da vasta produção na área, ressalta-se que essa temática ainda demanda por pesquisas que abordem as adaptações necessárias para sua implementação efetiva.

Palavras-Chaves:

Metodologias ativas; Tecnologias Digitais; Tecnologias Analógicas.

INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas e/ou Aprendizagens Ativas estão sendo estudadas há décadas e tem-se observado movimentos evolutivos no seu uso no contexto educacional, principalmente devido a necessidade de despertar o interesse dos estudantes pelo processo de aprendizagem num mundo em constante mudanças. Nesse sentido, existe uma demanda por tecnologias que se adaptem às carências referentes às infraestruturas digitais nos espaços formativos, assim como a necessidade de formação docente, para que estes desenvolvam competências para implementar as Metodologias Ativas em seu cotidiano escolar.

Para que isso ocorra, faz-se necessário (re) pensarmos as percepções referentes ao uso das Metodologias Ativas, desmistificando que sua aplicabilidade seja exclusivamente atrelada ao uso das tecnologias digitais. Como afirma Moran (2018), Metodologia Ativa “é todo processo educativo que envolve o aluno para que ele seja mais participante”. Nesse sentido, podemos compreender que tanto as ferramentas digitais como as analógicas podem ser utilizadas, desde que protagonize a figura do estudante no seu processo de aprendizagem.

Entretanto, no mundo digital no qual estamos imersos, muitas vezes essa compreensão “analógica” se perde por não haver muita discussão acerca de qual(is) Metodologia(s) Ativa(s) pode(m) ser colocada(s) com recursos não digitais, ficando subentendido para grande parte dos usuários, que a mesma só pode ser aplicada mediada por tecnologias digitais, o que é um equívoco.

Moran (2007) aponta, em seu livro *A Educação que Desejamos*: novos desafios de como chegar lá e define que:

SUMÁRIO



“As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas, mas o que de fato faz a diferença não são os aplicativos, mas sim estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa.” (MORAN, 2007, p. 09)

Seguindo os pressupostos de Moran (2018), o êxito no uso das Metodologias Ativas, não está, portanto, atrelado apenas às tecnologias digitais e sim, a capacidade do docente se adaptar aos recursos que lhe são disponíveis, proporcionando uma aula mais atraente, engajadora, interativa e com uma relação mais alinhada entre professor e aluno.

Nesse sentido, tendo em vista, a crise que acomete o cenário educacional público, principalmente quanto a infraestrutura digital oferecida aos docentes no Brasil, faz-se necessário que os mesmos tenham que adaptar suas práticas docentes, para que possam dentro os recursos que lhe são ofertados, oportunizar aos alunos uma educação mais ativa. Considerando estas dificuldades, este artigo traz em pauta algumas possibilidades do uso das tecnologias digitais e analógicas nas práticas docentes, que podem ser aplicadas, tanto nas práticas de ensino, como na extensão universitária.

SUMÁRIO



DESENVOLVIMENTO

A partir da análise de diferentes fontes de pesquisa busca-se discutir os desafios e potencialidades do uso de recursos digitais ou analógicos para implementação das Metodologias Ativas.

Segundo CECY, OLIVEIRA E COSTA, (2010, p.11) as Metodologias Ativas “são processos interativos de conhecimentos, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de

encontrar soluções para um problema, um caso, ou construir e executar um projeto". Nesse sentido, propõe-se um desmembramento da estrutura que norteia as Metodologias Ativas, para a compreensão dos processos de criação de atividades, que cumpram com a finalidade pedagógica das mesmas:

1. Processos interativos de conhecimento: O conhecimento não é transmitido pelo professor, ao contrário o professor é o facilitador e o estudante se torna o ator principal no processo de aprendizagem. Existe interação do aluno com professor, em sala, com objetivo de contribuir para o estudo.
2. Análise: O aluno não somente conhece ou compreende o objeto de estudo no todo, mas também suas partes, para melhor entender a atividade.
3. Estudos, pesquisas: O aluno se torna um pesquisador e não se limita somente àquilo que é trabalhado em sala de aula.
4. Decisões individuais e coletivas: Após a pesquisa e análise de todas as variáveis do problema proposto, o aluno está pronto para tomar decisões: Qual o melhor caminho a seguir? Quais outros estudos podem ser feitos? Que soluções propor?
5. Finalidade de encontrar soluções para um problema, um caso, ou construir e executar um projeto: São atividades com objetivos, elas procuram desenvolver a independência do aluno, sua criticidade, pois desperta a curiosidade do educando.

De acordo com a estrutura citada acima juntamente com as dificuldades elencadas pelos docentes referentes às infraestruturas digitais, cabe a nós pesquisadores e docentes identificar práticas e recursos digitais e não digitais que facilitem esta incorporação das Metodologias Ativas nos processos de ensino e aprendizado.

S U M Á R I O



Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem

As Metodologias Ativas adquirem papel importante nas atividades de ensino e aprendizagem, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de interação no processo, seja ela individualmente ou através da aprendizagem por pares, onde há uma interação maior entre os estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e agradável para o aluno (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; MOTA; ROSA, 2018).

Diante disso, pode-se afirmar que aprender de forma ativa requer do aluno a atitude e a capacidade de buscar, processar, entender, pensar, e adaptar-se ao processo de aprendizagem. As Metodologias Ativas requerem, portanto, uma mudança de atitude dos alunos, passando de uma atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos para um processo participativo e criativo, característica essa tão essencial no Mundo do Trabalho.

As Metodologias Ativas aplicadas às práticas docentes propõem maior envolvimento dos alunos, impulsionando a construção de saberes através da experimentação ao utilizar uma abordagem contextualizada com a realidade de cada aluno. Assim, a participação ativa e o compartilhamento de tarefas entre os alunos e seus mediadores (professores) possibilitam um aprendizado mais alinhado com os processos cognitivos, visto que ao ser ativo no processo de aprendizagem proporciona acessar níveis de cognição mais elevados (BALDEZ; MARTINS, 2017).

Portanto, as Metodologias Ativas são como uma caixa de ferramentas para que os objetivos do ensino sejam atingidos, pois, são práticas pedagógicas que levam o estudante a pensar e não apenas ouvir, anotar e aceitar. Não se trata de abolir as aulas expositivas

S U M Á R I O



onde o professor repassa os seus conhecimentos, esses momentos permanecem importantes e necessários. A ideia é aliar a essa prática mais tradicional as ferramentas ativas propostas pelas Metodologias Ativas digitais e não digitais.

Como mencionado anteriormente existem várias formas de trabalhar com metodologias ativas. As ferramentas utilizadas podem ser, portanto, digitais ou analógicas, desde que proporcionem a participação ativa dos alunos. Cabe aos mediadores (professores) avaliarem quais as ferramentas são mais relevantes ao seu dia-a-dia. Dentre as Metodologias Ativas ancoradas nas ferramentas digitais, as mais propagadas pelos pesquisadores como Bacich e Moran (2018) são: Ensino Híbrido, a Gamificação, e a Rotação por Estações (Aprendizagem Personalizada).

Nas Metodologias Ativas apoiadas em ferramentas analógicas, a tecnologia também se faz presente, visto que se entende por tecnologia jogos analógico como tabuleiro, cartas, dinâmicas de grupo entre outras. As mais relevantes são: Resolução de Problemas, Aprendizagem por jogos analógicos, a Aprendizagem por Projetos, Aprendizagem por pares. De acordo com Bacich e Moran (2018) a aprendizagem por projetos, por problemas, por design, construindo histórias, vivenciando jogos, interagindo com a cidade com o apoio de mediadores experientes, equilibrando as escolhas pessoais e as grupais é o caminho que comprovadamente traz melhores e mais profundos resultados em menor tempo na educação formal.

Dificuldades encontradas pelos docentes para inserção das Metodologias Ativas em suas práticas

Em meio às dificuldades e desafios encontrados na aplicação das Metodologias Ativas durante as práticas docentes, Dias e Teófilo

S U M Á R I O



(2009) discorrem que umas das barreiras encontradas na aplicação dessas ferramentas são a baixa aceitação dos estudantes, os quais estão habituados a serem sujeitos passivos no processo de aprendizagem, e preferem aulas “tradicionais” mesmo que estas sobrecrem a capacidade de sua carga cognitiva, com excesso de informações ou ainda, que requeiram a memorização do máximo de conteúdos possíveis, mas que se tornou um modelo sinônimo de “sucesso” há muito tempo, persistindo até os dias de hoje.

Outro obstáculo/dificuldade encontrada é o planejamento docente para tornar a Metodologias Ativas relevantes ao conteúdo que deseja ensinar, pois, é importante na introdução de uma prática mais ativa, que o docente/mediador/facilitador tenha intimidade com a ferramenta que deseja desenvolver, ou seja, que o mesmo possua a fluência necessária para programar a aula de uma forma satisfatória. Assim, muitas vezes os mesmos mantêm um olhar limitado para suas metodologias de ensino, que em geral são baseadas em uma formação acadêmica tradicional, corroborando para uma dificuldade maior em se apropriar das Metodologias Ativas.

Segundo Rocha e Lemos (2014), a inserção contextualizada das Metodologias Ativas em um planejamento didático, estimulando entre docentes e discentes a criação cultural, o desenvolvimento do pensamento científico, de forma equilibrada, propicia a aprendizagem significativa. Em relação à utilização das tecnologias como recursos para inserção de uma metodologia mais ativa, identificamos algumas dificuldades referentes às dimensões de infraestruturas físicas de instalações e manutenção de equipamentos, bem como espaços físicos e estruturais para receber esses equipamentos.

Desta forma, cabem aos professores uma mudança de planos e uma adaptação a este cenário. Uma das possibilidades encontradas para amenizar esta dificuldade, é o uso de recursos analógicos para engajar os alunos através de aulas mais ativas. Nesse contexto, as

SUMÁRIO



tecnologias não digitais podem ser uma alternativa para o uso das Metodologias Ativas, que promova um (re) fazer docente, despertando em cada educador um novo significado às suas práticas.

A proposição de uso das Metodologias Ativas apoiadas no lúdico, no raciocínio lógico, nas expressões corporais, na criatividade, etc., onde o aluno é convidado a sair da posição de agente passivo para se tornar ativo na construção do seu próprio aprendizado, e assim, minimizar as carências de infraestrutura digitais em seus espaços formativos, pode produzir conhecimento, rompendo as dificuldades impostas pela falta de estruturas .

Segundo POLINARSKI

professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didático-pedagógicos que estão ao seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com os alunos, pois, ao manipular esses objetos os alunos têm a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina (POLINARSKI, 2009, p. 111)

Dentre os recursos analógicos que podem ser trabalhados juntamente com as Metodologias Ativas, a gamificação surge como uma possibilidade para se trabalhar em situações digitais ou não digitais; os jogos não digitais como tabuleiros e cartas, dependem da interação física dos alunos com os objetos do jogo ou com os demais alunos gerando assim uma aprendizagem colaborativa.



SUMÁRIO



Como fazer uso das Tecnologias Digitais e Não Digitais no contexto das Metodologias Ativas

A escolha das tecnologias analógicas ou digitais para apoiar a proposição das metodologias ativas depende não apenas do objetivo a ser alcançado, mas também da disponibilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no ambiente educacional. Nesse sentido, discutimos a seguir algumas possibilidades adaptativas do uso das tecnologias de acordo com as metodologias ativas.

Ensino Híbrido ou Blended Learning

Segundo Staker e Horn (2012) o ensino híbrido é como um programa de educação formal, que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos, comumente *online*, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor.

Para Matheos (2012), muitas são as contribuições do método para o aprendizado do aluno, dentre essas, o autor destaca a melhoria no ensino-aprendizagem; flexibilidade geográfica e temporal; flexibilidade cognitiva; otimização de recursos; confluência de letramentos. Por outro lado, a educação mediada por tecnologias requer do aluno uma nova postura em relação aos recursos educacionais e a gestão de seu tempo de estudo.

Dessa forma, como afirma Horn (2013), dentro desta modalidade híbrida de aprendizado existem duas subcategorias: os modelos sustentados e os modelos disruptivos. Os sustentados detêm características do ensino tradicional, sendo mais facilmente adaptado ao atual modelo de ensino no Brasil, já o modelo disruptivo, por romper com o modelo educacional tradicional, não é muito utilizado, pois demanda novas posturas de professores e alunos.

SUMÁRIO

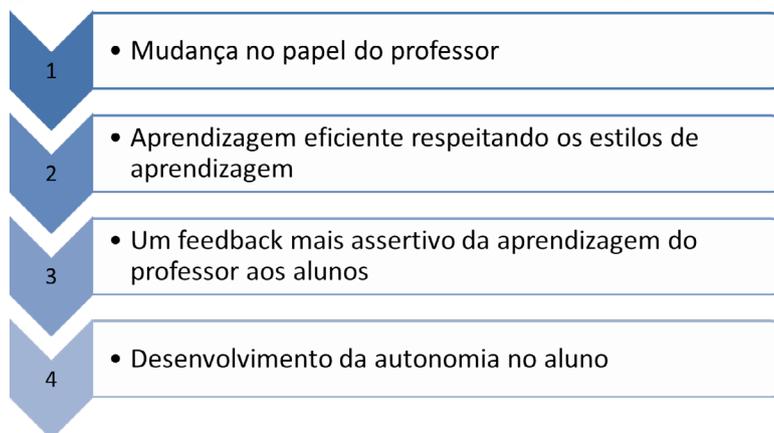


A seguir apresenta-se alguns modelos para a proposição de ensino híbrido:

- **Rotação por Estações:** É dividido em estações de trabalho, portanto, cada estação tem um objetivo específico, onde cada um deles está ligado ao objetivo central da aula. Cada aluno ou grupo de alunos passam por diferentes estações. Depois de um determinado tempo (geralmente pré-estabelecido) eles trocam de estação, de modo que todos os alunos passem por todos os pontos. Por ser um modelo de ensino híbrido, algumas das estações são feitas de forma online para que eles possam ter mais autonomia, mas nada impede que os professores, por falta de infraestrutura digital façam uso apenas das estações presenciais, ou que planejem à alguma estação de estudo a distância, mas mediada por tecnologias analógicas (HORN, 2013).

A figura - 1 aborda algumas questões inerentes à metodologia da rotação por estações.

Figura - 1 : Resultados esperados do uso da técnica de rotação por estação



Fonte: elaborado pelos autores

S U M Á R I O



- **Sala de aula invertida:** Bishop e Verleger (2013) a define como uma técnica educacional que consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula e orientação individual, a qual é comumente apoiada no uso das tecnologias digitais fora da sala de aula. Nesta modalidade híbrida de aprendizagem o aluno estuda o conteúdo antes da aula, de forma com que se prepare para as atividades posteriores. Assim, apesar de não usual, é possível propor a sala de aula invertida apoiada em tecnologias analógicas, como textos de revistas, infográficos, *folders*, etc. Dessa forma, o aluno traz uma bagagem de conhecimento para a aula e compartilha para o restante da turma e o professor complementa com informações quando achar necessário.

A figura 2 apresenta algumas vantagens do uso da sala de aula invertida, e conseqüentemente os benefícios para a aprendizagem do aluno.

SUMÁRIO



Figura - 2 :Vantagem do uso sala de aula invertida

Melhora no desempenho do aluno:

- O professor tem a possibilidade de disponibilizar um conteúdo muito mais rico e diversificado para os alunos e o estudante, por sua vez, pode acessar esses conteúdos na hora que quiser e quantas vezes for necessários, o que contribui para que os conhecimentos sejam melhores assimilados.

Aprendizado no ritmo do aluno:

- Cada aluno tem o seu tempo para assimilar e colocar em prática o seu conhecimento. O modelo da sala de aula invertida permite que o aluno identifique com mais agilidade suas necessidades e tome as devidas providências para que elas sejam atendidas.

Aulas mais participativas:

- Na sala de aula invertida, os alunos têm acesso anteriormente aos assuntos que serão discutidos dentro de sala. Assim, chegam munidos de informação, críticas e dúvidas a serem esclarecidas.

Fonte: Elaborada através de Redação Revista Quero. Acesso em 25/02/19

S U M Á R I O

- **Aprendizagem baseada em projetos:** é uma modalidade de aprendizagem colaborativa na qual os alunos formam grupos, aos quais são designadas tarefas de pesquisa ou investigação (KARAOCA; KARAOCA; UZUNBOYLUB, 2011). Esta metodologia tem por finalidade estimular o pensamento crítico dos estudantes, levando os mesmos a coletar informações, formular e refinar perguntas, fazer prognósticos e compartilhar suas ideias e conclusões com os demais estudantes e docentes. Esta metodologia pode ser implementada utilizando tecnologias não digitais, tais como dinâmicas de grupo: onde o docente juntamente com os alunos, delimitam metas como “Identificar problema”, “Elencar soluções”, “Implementar o projeto”, “Monitorar processos” e “Avaliar” para que desta forma possa sanar as lacunas identificadas anteriormente. Na Aprendizagem Baseada em Projetos são os alunos, juntamente com o professor, que definem o tema do projeto de maneira conjunta. Os alunos têm autonomia para abordar o problema de pesquisa, nesta metodologia o docente assume a função de mediador da investigação.

Como podemos visualizar na Figura 3, as principais características da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).



Figura- 3 : Características do Aprendizagem Baseada em Projetos

Escolha do tema a ser investigado	• Alunos e professores, individualmente e, ao mesmo tempo, em cooperação.
Contextos	• Realidade da vida do aluno, além do currículo.
A quem satisfaz	• Curiosidade, desejo, vontade do aprendiz, não há uma sequência única e geral.
Definições de regras, direções e atividades	• Elaboradas pelo grupo, consenso entre alunos e professores.
Desenvolvimento	• Não é linear, nem previsível. Incompatível com a ideia de caminhar do mais fácil para o mais difícil.
Pré-requisito	• Definido pelo aluno em função do que deseja conhecer e do que já sabe.
Paradigma	• Construção do conhecimento.
Professor	• Instigador, orientador, pesquisador.
Aluno	• Agente.

Fonte: Adaptado de Fagundes, Maçada e Sato (1999, p. 17)

- **Gamificação:** é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar, resolver problemas de forma a melhorar o aprendizado do aluno, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos, o principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos aluno. Os conceitos de Gamificação pode ser trabalhado de forma analógica utilizando jogos como “Tabuleiro”, “Cartas”, “Gincanas” assim como “Quiz de perguntas e respostas”. Segundo Alves (2015), atividades divertidas e gamificadas podem engajar públicos diferentes e com idades diversas. E o engajamento está diretamente ligado à relevância dos conteúdos, às pessoas e à forma como a aprendizagem é motivada. De acordo com Gee (2005), os jogos apresentam características que auxiliam no desenvolvimento de habilidades dos jogadores “em um

S U M Á R I O



nível mais profundo, porém o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos”.

A figura 4 aborda as principais vantagens do uso da gamificação.

Figura - 4: Princípios de aprendizagem baseado na gamificação

Identidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender alguma coisa em qualquer campo requer que o indivíduo assuma uma identidade, que assuma um compromisso de ver e valorizar o trabalho de tal campo.
Interação:	<ul style="list-style-type: none"> • Nos jogos nada acontece sem que o jogador tome decisões e aja. E o jogo, conforme as atitudes do jogador, oferece feedbacks e novos problemas.
Produção:	<ul style="list-style-type: none"> • Nos jogos, os jogadores produzem ações e redesenham as histórias, individualmente ou em grupo.
Riscos:	<ul style="list-style-type: none"> • Os jogadores são encorajados a correr riscos, experimentar, explorar; se erram, podem voltar atrás e tentar novamente até acertar.
Problemas:	<ul style="list-style-type: none"> • Os jogadores estão sempre enfrentando novos problemas e precisam estar prontos para desenvolver soluções que os elevem de nível nos jogos
Desafio e consolidação:	<ul style="list-style-type: none"> • Os jogos estimulam o desafio por meio de problematizações que “empurram” o jogador a aplicar o conhecimento atingido anteriormente.

Fonte: Adaptado de acordo com (Gee, 2004).

Estas são algumas das possibilidades elencadas sobre o uso da gamificação no contexto educativo, com isso transformando o processo de aprendizagem de forma contextualizada, proporcionando que os jogadores possam interagir com o meio, com a situação e com outros indivíduos.

Assim, pode-se dizer que conforme o conceito de Metodologias Ativas, apresentado ao longo desse artigo, há uma necessidade eminente de colocarmos o aluno no centro do processo em busca do

S U M Á R I O



seu autodesenvolvimento e de uma aprendizagem. Nesse contexto, a figura do professor surge como um mediador e/ou facilitador que auxilia no processo de construção do saber, proporcionando um protagonismo de seus aprendizes, onde os mesmos possam ser mais engajados a produzir conhecimento colaborativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, portanto, que a implementação das metodologias ativas no contexto educacional é uma alternativa para a promoção do engajamento dos alunos e do desenvolvimento da criticidade, característica imprescindível para o mundo do trabalho.

Sendo o ensino centrado no aluno, este requer uma nova postura de professores e estudantes. Assim, é comum ao propor atividades apoiadas em metodologias ativas, que os alunos apresentem certa resistência, visto que requerem deste uma participação ativa no processo de construção do conhecimento. No entanto após rompida essa barreira inicial, pode-se observar um desenvolvimento mais efetivo dos estudantes.

Outro fator relevante abordado por este estudo é a desmistificação criada em torno das Metodologias Ativas, associando-as diretamente as tecnologias digitais, o que dificulta o uso das Metodologias Ativas por parte dos docentes que atuam em *locus* com carência de infraestrutura digital, pois, mostramos que às tecnologias não digitais, também possibilitam ao docente fazer uso das Metodologias Ativas em suas práticas pedagógicas, através de jogos de tabuleiros, cartas, dinâmicas de grupos entre outras.

Com isso percebemos que a formação de conhecimentos docentes não deve se restringir somente ao uso de suportes

SUMÁRIO



tecnológicos digitais e sim a uma adaptação referente aos espaços e as condições de seu ambiente de trabalho, para que desta forma possam oferecer para seus alunos um aprendizado mais ativo. Compreendemos também que para isso, é essencial por parte do docente o domínio dos conceitos envolvidos nas técnicas que serão trabalhadas - fluência tecnológica e pedagógica, para que possam sugerir situações didáticas adequadas e que envolvam interação entre os alunos e deste com o docente, quer as tecnologias selecionadas sejam digitais e/ou não digitais.

Aponta-se ainda que as Metodologias Ativas possam surgir como uma possibilidade para incentivá-la a interação entre a universidade e a comunidade, integrando os conhecimentos acadêmicos aos saberes populares e proporcionando o desenvolvimento regional. O olhar da Universidade para a comunidade externa, pode possibilitar que os problemas reais da sociedade possam ser resolvidos ou minimizados, possibilitando aos alunos uma o desenvolvimento de habilidades pessoais imprescindíveis para a sua carreira profissional e sua vida pessoal.

Assim, o uso das Metodologias Ativas no âmbito da prática extensionista, propicia uma busca ativa da informação, trabalhos em pequenos grupos, análise crítica das informações, possibilitando a construção do conhecimento, a reflexão e a reconstrução das informações para que desta forma a universidade possa dar uma maior resposta para sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. *Gamification* - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo, Ed. Penso Ltda., 2018.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. Anais... local: Washington DC, American Society for Engineering Education, 2013.

CECY, C.; OLIVEIRA, G. A.; COSTA, E. M. M. B. *Metodologias Ativas: aplicações e vivências em educação farmacêutica*. Brasília: Abenfarbio, 2010.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, L.; M AÇADA, D. L. Aprendizes do futuro: as inovações começaram! MEC, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação). Disponível em: . Acesso em: 05 dez. 2009

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, nº 1, p. 167-178, jan./ jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 05 jan. 2020.

KARAHOCA, D.; KARAHOCA, A.; UZUNBOYLUB, H. Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, [s.l.], v. 3, p.1425-1431, 2011. Elsevier BV.

M. B. Horn, “Ensino Híbrido : uma Inovação Disruptiva ? Uma introdução à teoria dos híbridos,” 2013.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais aprofundada*. ECA/USP. 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 10 jan 2020.

MOTA, Ana Rita; DA ROSA, Cleci Teresinha Werner. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

MINETTO, Cleomar et al. *A Extensão Universitária na Formação de Estudantes do Curso de Administração–UFFS*, Campus Cerro Largo. Revista Conbrad, v. 1, n. 1, p. 33-46, 2016.

ROCHA, Henrique Martins. LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 9., 2014, Resende. *Anais...* Resende: AEDB, 2014

SOUZA, S. E. *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Arq Mudi. 2007.

STAKER, H.; HORN, M. B. *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012.

TEOFILO, T.S; DIAS, S. A. D. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.13, n.30, p.137- 51. 2009.

SUMÁRIO



3

Germano Ehlert Pollnow

Nádia Velleda Caldas

Flávio Sacco dos Anjos

**NÚCLEO DE PESQUISA E EXTENSÃO
EM AGROECOLOGIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA A AGRICULTURA
FAMILIAR (NUPEAR/UFPEL):
EXERCITANDO A INDISSOCIABILIDADE
ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO**



SUMÁRIO



Resumo:

A criação, em 2011, do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Políticas Públicas para a Agricultura Familiar (NUPEAR), através de edital específico do CNPq, representa um ponto de inflexão na história recente de uma centenária instituição brasileira de ensino superior em Ciências Agrárias. Ao longo desse período, e sob sua égide, diversas atividades vêm sendo desenvolvidas por seus membros, as quais tiveram, no exercício da agroecologia, um aspecto proeminente. O compromisso com a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão se manifesta no esforço por conjugar a reflexão teórica e a formação de recursos humanos com uma intensa relação com o espaço rural na zona de influência da UFPel. A interação com as famílias rurais praticantes da agroecologia se impõe dentro de canais de interlocução direta, dentro e fora dos muros da instituição. O que aqui apresentamos constitui uma pequena parcela do trabalho desenvolvido.

Palavras-chave:

Extensão; agroecologia; agricultura familiar; UFPel; ciências agrárias.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Políticas Públicas para Agricultura Familiar (NUPEAR) teve seu início com a aprovação da proposta junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Edital 58/2010 – Chamada 2 – Núcleos de Pesquisa e Extensão. Posteriormente, foi institucionalizado junto à UFPel por decisão do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (COCEPE), Resolução nº 8, de 27 de outubro de 2011¹.

De antemão cabe mencionar que esta experiência representa um marco na trajetória recente de uma centenária e conservadora instituição de ensino e pesquisa do Sul do Brasil. Com seus 136 anos de existência, a atuação da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel da Universidade Federal de Pelotas (FAEM/UFPel) sempre esteve pautada pelo modelo agrícola hegemônico e por atender as demandas do agronegócio. Nesse sentido, as formas de produção baseadas nos princípios agroecológicos e no fortalecimento da agricultura familiar estiveram invariavelmente fora das prioridades, tanto do ponto de vista da formação de recursos humanos quanto da produção de conhecimento. Neste contexto, o NUPEAR representa um ponto de inflexão na trajetória recente da UFPel ao buscar uma aproximação com distintos segmentos da sociedade, sobretudo os que se apresentam articulados ao desenvolvimento rural sustentável e à agricultura familiar.

Desde o começo de sua caminhada, o Núcleo orienta-se pela prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A partir de iniciativas multidisciplinares os profissionais e estudantes de diversas áreas vêm congregando esforços para que os resultados

SUMÁRIO



¹ Ver, a propósito, documento disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2011/05/RES.-082011.doc>. Acesso em janeiro de 2020.

alcançados se tornem efetivamente aplicáveis e possam colaborar de alguma forma no cotidiano da sociedade, notadamente das agricultoras e agricultores familiares. Os componentes do NUPEAR possuem formação em agronomia, sociologia, direito, medicina veterinária, etc., o que possibilita uma diversidade de enfoques e de conhecimentos construídos, através de uma atuação em rede demonstrada na Fig. 1. O logotipo do Núcleo está retratado na Fig. 2.

Figura 1 - Atuação do NUPEAR.



Fonte: NUPEAR (2020).

S U M Á R I O



Figura 2 - Logotipo do NUPEAR.



Fonte: NUPEAR (2020).

SUMÁRIO



Vários temas de pesquisa passam pelas ações do Núcleo, todos eles convergindo à temática do desenvolvimento rural e à melhoria na qualidade de vida de agricultores familiares. A formação de recursos humanos qualificados, tanto para o exercício de atividades de pesquisa, quanto para o desenvolvimento de iniciativas de desenvolvimento rural é outro eixo estratégico de ação do NUPEAR.

As ações desenvolvidas contemplam questões relacionadas à agroecologia, aos mercados institucionais (MIs), à diferenciação de produtos agroalimentares, à certificação de produtos orgânicos, à avaliação de políticas públicas, à multifuncionalidade do espaço rural, à sucessão geracional na agricultura familiar, dentre outros. Estes temas e questões são notadamente transversais e representam a efetiva possibilidade de promover ações de extensão, fomentar novas linhas de pesquisa e atualizar os conhecimentos acadêmicos dos discentes direta e indiretamente envolvidos.

Assim, o objetivo deste texto, na forma de uma sistematização de experiências, é apresentar um pouco da experiência do NUPEAR no exercício da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, envolvendo

atividades que implicam no envolvimento de diversos atores atuantes na área de abrangência da Universidade Federal de Pelotas.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Reiteramos que a criação do NUPEAR trouxe consigo uma série de desdobramentos. Em primeiro lugar, significou o surgimento de um novo ator social dentro da estrutura institucional da UFPel, tanto em nível de graduação como no âmbito da pesquisa e pós-graduação. Em segundo lugar, há que frisar as ações de extensão que vêm sendo desenvolvidas (seminários, simpósios, cursos, visitas técnicas, participações em aulas), as quais são dirigidas tanto a agricultoras e agricultores familiares de municípios existentes dentro da zona de influência da Universidade, quanto ao espaço acadêmico e a comunidade em geral.

Uma das primeiras ações desenvolvidas pelo Núcleo foi a realização do seminário “Entre as imposições do mercado e a participação: certificação de produtos orgânicos e agricultura familiar”. Esta atividade congregou 135 pessoas, das quais 80 eram agricultores familiares ecologistas diretamente vinculados à produção orgânica e agroecológica na região de Pelotas/RS. Entre os aspectos que contribuíram para o êxito do evento destaca-se o grupo de palestrantes composto por um representante do governo federal (Fiscal do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, responsável pela certificação no Ministério); uma pesquisadora especialista no tema da certificação e um agricultor ecologista que conduziu uma experiência prática de certificação solidária regida pela Cooperativa Sul Ecológica, no sul do Rio Grande do Sul. A Fig. 3 apresenta alguns registros fotográficos realizados durante o evento. Cabe salientar que a presença do número expressivo de agricultores na atividade representou um fato emblemático na centenária Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel.

SUMÁRIO



Figura 3 - Registros fotográficos do Seminário.



Fonte: Acervo do NUPEAR (2011).

A temática da diferenciação de produtos agroalimentares foi o foco central de um projeto de cooperação internacional apoiado pela CAPES e a Direção Geral de Universidades de Espanha (nº186/2009), dentro do Acordo Brasil-Espanha (2009-2014), o qual propiciou a realização de missões internacionais de estudo, de brasileiros e de espanhóis. Neste período, por ocasião da vinda de pesquisadores espanhóis oportunizou-se a organização do “I Seminário Sinais Distintivos de Mercado”, e a conferência intitulada “Construção da Qualidade Agroalimentar: o caso do Jamón Ibérico na Espanha”. Estas atividades aglutinaram professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, extensionistas rurais, agentes de desenvolvimento, produtores e agroindústrias da região.

SUMÁRIO



S U M Á R I O



Não obstante, os mercados institucionais para a agricultura familiar representam outra via pela qual, diversas atividades de investigação e extensão são levadas a cabo pelos integrantes do NUPEAR. A confluência destas ações culminou na realização do “I Simpósio sobre Mercados Institucionais no Extremo Sul Gaúcho”, que ocorreu em maio de 2013, contando com a participação de diversos segmentos (extensionistas rurais, agricultores e agroindústrias familiares, gestores públicos, gestores escolares, representantes dos Ministérios da Educação e do então Ministério do Desenvolvimento Agrário, além de membros do Governo Estadual). O Simpósio, organizado conjuntamente com a Emater-RS, foi concebido no sentido de discutir e buscar saídas para superar os principais obstáculos aos desafios que se apresentam aos MIs em municípios da região. Assim sendo, os quase 200 participantes foram divididos voluntariamente em quatro grupos de discussão, com o propósito de fornecer discutir desafios e colher subsídios necessários para elaboração do documento final intitulado “Carta de Pelotas sobre os Mercados Institucionais”, o qual reúne uma série de reivindicações e sugestões para a melhoria destes instrumentos de política pública.

As várias ações do NUPEAR sempre buscaram uma aproximação com os atores sociais envolvidos com a agroecologia. No que concerne à realização de pesquisas acadêmicas, a inserção dos investigadores ocorre através de entrevistas com os atores sociais diretamente envolvidos em experiências de diferenciação de produtos; produção e certificação orgânica na agricultura familiar; Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar; gênero e agroecologia; sucessão geracional na agricultura familiar; estratégias de desenvolvimento rural; etc. Estas investigações possuem abrangência territorial, contemplando praticamente todos os municípios da microrregião de Pelotas. De outra parte, alguns trabalhos desenvolvidos guardam interface com unidades de

observação espanholas. Na Fig. 4 é possível observar alguns registros dos trabalhos desenvolvidos a campo.

Figura 4 - Registros fotográficos das pesquisas a campo.



Fonte: Acervo do NUPEAR (2013).

Ademais, merece registro a construção de distintos canais de interlocução com a sociedade, a exemplo da publicação de matérias jornalísticas em periódicos de abrangência regional, tratando de problemáticas atuais que afetam as dinâmicas do mundo rural. Entrementes, a produção de conhecimento gerada durante o aludido período ensejou a elaboração livros, além de capítulos de livros, artigos de revista e trabalhos apresentados em congressos de âmbito regional, nacional e internacional.

Soma-se a estas ações a participação nas reuniões mensais do Fórum de Agricultura Familiar da Região Sul do Rio Grande do Sul. Trata-se de um espaço político, no qual as organizações articuladas em torno da agricultura familiar discutem ações e políticas públicas, bem como, posicionam-se e reivindicam novos olhares para os desafios enfrentados pelas famílias rurais.

S U M Á R I O



As atividades de ensino levadas a cabo pelo NUPEAR objetivam a real aproximação dos estudantes com o meio rural, trazendo à tona a expressão genuína de como identificam o rural na contemporaneidade. Nesse sentido, de 2014 a 2018 foi desenvolvido o projeto de ensino “Rural em Imagens”, relacionado com as disciplinas de Ciências Sociais Agrárias e Extensão Rural do Departamento de Ciências Sociais Agrárias da FAEM/UFPel. Constituiu parte da avaliação das disciplinas como um trabalho prático de caráter individual, onde cada um dos alunos registrou uma imagem fotográfica definidora do «seu rural», elaborando um texto expondo as motivações que guiaram sua escolha. O objetivo foi analisar os diferentes elementos, atores e atividades que fazem parte do rural contemporâneo por meio de fotografias realizadas pelos estudantes das referidas disciplinas. Foram realizadas diversas exposições, reunindo as fotografias retratadas pelos estudantes. Além da exposição física, também foi criada uma página *online*² para divulgação do projeto e das fotografias.

S U M Á R I O



Além disso, em diferentes momentos, através de rodas de discussão, buscou-se o diálogo com agricultoras e agricultores familiares e agentes de desenvolvimento rural da região, para aproximar as percepções dos estudantes com as percepções dos atores envolvidos com o rural, com a agricultura familiar e com a agroecologia, abordando os novos paradigmas para a práxis extensionista e os desafios que se apresentam aos profissionais da área de ciências agrárias. Agricultoras e agricultores familiares agroecologistas, profissionais vinculados à Embrapa Clima Temperado, ao Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (Núcleo Pelotas), à Emater/RS e a outras organizações se integraram a essas iniciativas. Cabe salientar que estas ações serviram de inspiração para outros projetos desenvolvidos na própria UFPel e na Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Campus Dom Pedrito).

2 Ver a propósito, <https://www.facebook.com/Rural-em-Imagens-525796384294483/>.

A figura 5 ilustra duas exposições fotográficas realizadas no hall de entrada da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel: a primeira no ano de 2016 (A) e a segunda no ano de 2018 (B).

Figura 5 - Exposições de fotografias apresentadas ao projeto de ensino Rural em Imagens em 2016 (a) e 2018 (b).



SUMÁRIO



Fonte: NUPEAR (2020).

Também no sentido de aproximar os estudantes de graduação com a comunidade externa à Universidade, especialmente com agricultoras e agricultores familiares, no âmbito das aulas ministradas pelos professores e integrantes do Núcleo, foram realizadas diversas visitas técnicas a estabelecimentos rurais familiares praticantes da agroecologia na região³. O objetivo destas visitas sempre foi aproximar a teoria ministrada em sala de aula com a prática encontrada no campo, passando pela aproximação dos futuros profissionais da área de ciências agrárias com o cotidiano dos agricultoras e agricultores familiares da região. Em alguns destes momentos, foram realizados também mutirões de plantio, tratos culturais e colheita nas áreas de produção agroecológica dos estabelecimentos.

Na figura a seguir é possível observar alguns destes momentos nos municípios de São Lourenço do Sul, Pelotas e Morro Redondo.

S U M Á R I O



³ Registra-se agradecimentos ao Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA - Núcleo Pelotas), à Associação Regional dos Produtores Agroecológicos da Região Sul (ArpaSul) e à Cooperativa Sul Ecológica pela parceria nestas atividades.

Figura 6 - Retratos de algumas visitas técnicas realizadas nos municípios de São Lourenço do Sul (A, B e C), Pelotas (D) e Morro Redondo (E e F).



Fonte: NUPEAR (2020).

Nem sempre foi possível levar os estudantes até os estabelecimentos rurais. A saída encontrada foi realizar o “Café com Produtores”, trazendo para a sala de aula agricultoras e agricultores familiares para uma roda de conversa com os estudantes sobre atividades produtivas desenvolvidas com base na agroecologia. Além disso, buscou-se valorizar a produção familiar da região, através da degustação de produtos, sabores e saberes. A Fig. 7 a seguir retrata uma destas atividades, realizada em 2018.

SUMÁRIO



Figura 7 - Participação de duas famílias agroecologistas na atividade “Café com Produtores”, com turmas dos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia.



Fonte: NUPEAR (2018).

Uma família que participou de uma das edições do “Café com Produtores” sentiu-se motivada comercializar semanalmente seus produtos dentro das instalações do edifício da Reitoria da UFPel. Através de uma aproximação com o Fórum Social da UFPel⁴ foi possível construir a realização de uma feira semanal (Fig.8). Frutas,

4 Conforme informações do sítio eletrônico do Fórum Social da UFPel, este “é um espaço de natureza participativa, que tem por finalidade representar a comunidade civil organizada perante à UFPel, visando que a instituição possa acompanhar, assessorar e a propor, junto com as entidades, ações que contribuam para a melhoria da realidade social e para o pleno exercício da cidadania, no âmbito da nossa região” (FÓRUM SOCIAL DA UFPel, 2020) .

SUMÁRIO



legumes *in natura* oriundos da produção agroecológica, bem como da agroindústria artesanal são vendidos diretamente à comunidade universitária. Esse tipo de iniciativa confere um colorido especial ao cotidiano da UFPel e evidencia, ainda que de forma simbólica, o compromisso com as famílias rurais e com a agroecologia.

Figura 8 - Feira agroecológica realizada semanalmente em frente ao prédio da reitoria da UFPel.



Fonte: NUPEAR (2020).

SUMÁRIO



Além da realização das atividades mencionadas, em 2018 integrantes do NUPEAR participaram da gravação do documentário “Comida de Verdade no Campo e na Cidade” (Fig. 9), sendo parte da série “Curta Agroecologia”, promovida pela Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz) e pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA)⁵. O documentário aborda temas como: agroecologia, agricultura familiar e mercados institucionais na região de Pelotas, sul do Rio Grande do Sul. A contribuição do NUPEAR se deu através de um relato sobre resultados de pesquisa envolvendo os Mercados Institucionais, sobre a valorização da agricultura familiar e agroecológica e sobre a experiência da UFPel na aquisição de produtos da agricultura familiar utilizados e servidos em seus restaurantes universitários.

Figura 9 - Imagens que retratam a gravação do documentário “Comida de Verdade no Campo e na Cidade”.



SUMÁRIO



5 O documentário pode ser acessado através do link: https://youtu.be/E9tkPRhx_4E.



Fonte: NUPEAR (2020).

SUMÁRIO



No âmbito da pesquisa e da pós-graduação, a atuação do NUPEAR tem sido intensa. A formação de recursos humanos e a produção do conhecimento no campo da agroecologia e do desenvolvimento sustentável têm sido a tônica de muitas ações relevantes. Em 2017 a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a maior agência de fomento à pesquisa e pós-graduação do Brasil, cria o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PRINT). Trata-se de um edital aberto a todas as universidades públicas e privadas do país cujo desiderato é descrito nos seguintes termos:

Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional;

Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização (CAPES, 2017).

Em 2018 é divulgado o resultado do Edital e a UFPel figura entre os 25 projetos contemplados no CAPES PRINT. Segundo palavras do Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPel, trata-se da maior dotação orçamentária da história desta instituição. O vitorioso projeto se assenta sobre dois grandes eixos. Um deles contempla a área da saúde, sendo liderado por pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. O segundo eixo intitula-se “Produtos Saudáveis em Territórios Sustentáveis” (*“Healthy Food in Sustainable Territories”*), integrando em torno de si oito (08) programas de pós-graduação (PPG) entre os quais o PPG em Sistemas de Produção Agrícola Familiar (PPGSPAF).

O NUPEAR se envolveu diretamente na montagem do projeto CAPES-PRINT-UFPel, tanto na concepção global da proposta, como também no desenho de dois subprojetos, quais sejam, “Comida, ética e reciprocidade” (*“Food, ethic and reciprocity”*) e “Alimentação, Cultura e Identidade” (*“Food, culture and identity”*). Esse fato denota dois aspectos que devem ser sublinhados. O primeiro deles é o reconhecimento tácito da importância do trabalho desenvolvido pelo NUPEAR e dos vínculos que vêm sendo tecidos com centros relevantes do país e do exterior. O segundo aspecto tem a ver com a importância da agroecologia na construção de novos horizontes para as sociedades contemporâneas, não somente para a gente do campo, mas também para aqueles que demandam uma produção qualificada, cujo consumo não ofereça riscos à saúde de quem os consome e práticas respeituosas com o meio ambiente e com os recursos produtivos.

S U M Á R I O



RESULTADOS

O NUPEAR converteu-se, dentro e fora da UFPel, num ponto de referência com relação ao desenvolvimento de ações de extensão, pesquisa e formação de recursos humanos no âmbito da agroecologia e da agricultura familiar. O Núcleo cumpre o papel de representar a UFPel dentro de sua área de atuação. Todavia, não cabe dúvida acerca dos obstáculos enfrentados em outras esferas. Nesse sentido, a divulgação científica é feita através de revistas que muitas vezes não recebem uma avaliação (Qualis Capes) equivalente à da agricultura convencional. A pesquisa agroecológica, não raras vezes, é vista como uma espécie de 'pseudociência' por parte da comunidade acadêmica, não obstante a relevância crescente em nível internacional.

A atuação do NUPEAR vem sendo desenvolvida a partir do envolvimento direto e voluntário de seus membros em atividades indissociadas de pesquisa, ensino e extensão. A militância em favor da causa da agroecologia se enfrenta à ausência de recursos materiais e fontes de financiamento próprio. Não obstante, os resultados até aqui colhidos atestam um compromisso ético que está muito além dos muros da UFPel e de interesses pessoais, corporativos ou institucionais.

Finalizamos essa exposição evocando as palavras de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, o qual afirma, de forma magistral que "onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que apreender" (FREIRE, 1996, p.70). A razão de ser do NUPEAR sempre esteve pautada pelo esforço de ensinar e de aprender, de aprender e de ensinar, de pensar e de sentir o mundo que nos cerca, um mundo onde as pessoas saibam reverenciar a grandeza do útero da terra que generosamente lhes acolhe e que dá sentido à própria vida.

SUMÁRIO



AGRADECIMENTOS

Este artigo foi concebido durante a passagem dos três autores junto ao Instituto de Estudos Sociais Avançados, ligado ao Conselho Superior de Investigações Científicas da Espanha (IESA-CSIC, Córdoba), através da concessão de bolsas de pesquisa atribuídas sob a égide do CAPES-PRINT-UFPel Program, de Doutorado Sanduíche ao primeiro autor (processo nº 88887.468275/2019-00), de Professor Visitante Junior ao segundo autor (processo nº 88887.363881/2019-00), de Professor Visitante Sênior ao terceiro autor (processo nº 88887.363956/2019-00), bem como de bolsa de produtividade do CNPq ao terceiro autor (processo nº 305086/2018-9) aos quais estendem seus agradecimentos e bolsa de doutorado do CNPq ao primeiro autor (processo nº 140392/2018-1). Registra-se ainda agradecimentos à CAPES, ao CNPq e à FAPERGS pelo fomento e apoio financeiro a diferentes pesquisas.

S U M Á R I O



REFERÊNCIAS

CAPES/PrInt. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES/PrInt. Objetivo. Disponível em: <https://capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>. Acesso em Fevereiro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

Fórum Social/UFPel. Quem somos. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/forumdeextensaoecultura/pagina-exemplo/>. Acesso em fevereiro de 2020.

4

Francisco Eric Vale de Sousa

Edma Ribeiro Luz

Waldênia da Silva Morais

O DESENVOLVIMENTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO FRANCISCO – FAESF A PARTIR DO PROJETO ESCOLINHA DE ATLETISMO



SUMÁRIO



Resumo:

O atletismo se constitui como esporte a partir da evolução humana. As premissas relacionadas ao atletismo sempre estiveram presentes na vida do indivíduo de forma natural, desde as mais remotas eras. Dessa forma as habilidades básicas como correr, pular, saltar e arremessar ao longo do tempo e transformações sociais, aos poucos se constituíram como modalidades esportivas do atletismo. Este esporte se apresenta como um dos mais acessíveis e pouco disseminado no ambiente escolar. Este trabalho teve como objetivo apontar a Faculdade de Educação São Francisco – FAESF, como uma IES que desenvolve atividades de extensão na região do Médio Mearim e ao mesmo tempo evidencia as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino aprendizagem do atletismo.

Palavras-chaves:

Extensão Universitária. Atletismo. Educação Física.

INTRODUÇÃO

A Faculdade de Educação São Francisco – FAESF é uma instituição de ensino superior, fundada pelo casal Aldenora Veloso Medeiros e Raimundo Medeiros na cidade de Pedreiras – MA, interior do Maranhão.

A professora Aldenora Veloso Medeiros é a idealizadora dos dois projetos, a criação do Colégio São Francisco e Faculdade de Educação São Francisco – FAESF. Seu esposo, Raimundo Medeiros, um alfaiate da região, com os seus conhecimentos administrativos e financeiros contribuiu de forma significativa para a consolidação da escola e da faculdade.

A Faculdade de Educação São Francisco – FAESF, é uma extensão do Colégio São Francisco, instituição mantenedora da IES, que ao longo de 50 anos se estabeleceu em uma escola sólida e com objetivos de oferecer a comunidade do Médio Mearim uma educação de qualidade.

Na sua organização documental/jurídica, a criação da Faculdade de Educação São Francisco – FAESF começou a ser idealizada no ano de 1990. A autorização para o funcionamento veio através da Portaria nº 1353/2000, de 29/08/2000-MEC, publicada no DOU de 30/08/2000. De posse dessa autorização, realizou-se o primeiro vestibular nos dias 09 e 10 de setembro de 2000, tendo a FAESF iniciado suas atividades no segundo semestre do ano de 2000, com o curso de Pedagogia, autorizado pela mesma Portaria e, posteriormente reconhecido pela Portaria 148, de 14/01/2005-MEC. Nos sete primeiros anos de funcionamento, foram utilizadas as instalações físicas do Colégio São Francisco.

SUMÁRIO



Ao longo que os anos passaram, a FAESF implementou cursos de graduação que atendessem a necessidade da região. É nessa perspectiva que em 2010 a IES solicita junto ao Ministério da Educação – MEC autorização para a oferta do Curso de Licenciatura em Educação Física por meio da Portaria de Autorização nº 642, de 2 de junho de 2010.

As atividades deste curso são iniciadas apenas no ano de 2011, com a formação da primeira turma. E é nesse mesmo ano que a coordenação do curso, sugere a criação do Projeto de Extensão – Escolinha de Atletismo, sob a influência de uma professora do quadro docente, na qual já ensinava a modalidade no estado do Piauí.

No segundo semestre de 2011 as atividades do projeto de extensão iniciam, atendendo as crianças dos bairros que circundam a faculdade, o bairro do Engenho e São Francisco. Os acadêmicos do curso passam a exercer funções como monitores do projeto, ensinando as crianças os gestos motores da modalidade sob a supervisão de um professor.

Ao longo do tempo, o projeto se modifica, passando a dar mais ênfase às práticas pedagógicas do que propriamente a parte técnica da modalidade, dito as habilidades da modalidade. A preocupação passa a ser assistencial e ao mesmo tempo proporcionar que as crianças conheçam a modalidade esportiva e que realize os movimentos a partir da ludicidade. O planejamento pedagógico do ensino do atletismo passa para um caráter mais pedagógico/recreativo.

Portanto, o principal objetivo deste estudo foi conhecer e acompanhar as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino aprendizagem do atletismo no projeto de extensão. E os objetivos específicos foram descrever as metodologias empregadas para o conhecimento e desenvolvimento desse esporte.

S U M Á R I O



Para tanto, a metodologia empregada no estudo foi de abordagem qualitativa se utilizando de pesquisa de campo. A pesquisa consistiu na observação direta e registro fotográfico das práticas pedagógicas. É importante ainda ressaltar que em todos os encontros do projeto houve uma descrição das atividades realizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Extensão Universitária

A extensão universitária surgiu devido necessidades vindas da Revolução Industrial, sendo que a função exclusiva da universidade fosse formar a elite, porém devido à necessidade de passar informações para as classes sociais houve uma exceção de transmissão de conhecimento, não priorizando apenas a elite. Aos poucos as atividades extensionistas foram se expandindo, como um caráter de prestação de serviço, primeiramente nas instituições europeias, na alfabetização e logo depois as norte-americanas, com cursos profissionalizantes e técnicos (PAULA, 2013).

No qual até os dias atuais os projetos continuam com o mesmo intuito, transmitir o conhecimento entre as comunidades, principalmente as vulneráveis, através dos universitários.

Na extensão estará sempre ocorrendo uma partilha de saberes, onde os extensionistas estarão compartilhando o que aprenderam durante a graduação para as pessoas envolvidas nos projetos. Será uma troca de conhecimento, e assim acontecerá uma socialização e construção de novos saberes. Nos projetos de extensão, os graduandos terão uma aproximação da realidade da futura vida profissional, pois na universidade eles têm o aprendizado e na

S U M Á R I O



extensão a aplicabilidade e transmissão dos seus conhecimentos (MANCHUR, SURIANI, CUNHA, 2013).

Segundo Viviuka e Porto Alegre (2013) e Rodrigues (2008), mesmo sabendo da importância e benefícios da extensão, poucos são os projetos desenvolvidos, alguns fatores são devido ao baixo investimento e benefício aos docentes e outro a falta de clareza na definição e elaboração da extensão.

No entanto, para Hennington (2005), existe um ponto importante na extensão que é a relação entre universidade e sociedade, e a troca de conhecimentos e experiência que existe entre professores, alunos e população, havendo o ensino- aprendizagem. E a partir do ensino na extensão se ver a real necessidade para o ensino.

Sobre o Atletismo

O atletismo está presente na vida do indivíduo desde os primórdios, essa presença pode ser visualizada, por exemplo, quando estes tinham a necessidade de lutar contra inimigos, pelos seus alimentos, e pela sua sobrevivência, portanto, realizavam movimentos como correr, saltar, arremessar, entre outros que estão presentes na prática do atletismo até os dias atuais, como vemos em competições.

Para Oliveira (2011):

Ao longo da existência humana, correr, saltar e lançar ou arremessar objetos à distância representam as mais elementares e naturais atividades físicas realizadas por todos os povos do mundo, em todas as sociedades, atendendo a objetivos diversos relacionados a atividades produtivas e defensivas.

Fato que corrobora a prática do atletismo como uma atividade relevante não só para formação de atletas, mas fundamenta a base

S U M Á R I O



para os desportos, atividades do cotidiano de brincadeiras e jogos infantis e atividades presentes na rotina diária do ser humano.

Mas de fato o que é o atletismo?, Segundo a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt. 2000, p.9), “Atletismo são provas atléticas de pista e de campo, corridas de rua, marcha atlética, corrida através do campo (*cross country*) e corrida em montanhas”.

Segundo Dornelles (s.d.), disputada em Atenas, em 1896, o Atletismo foi o principal esporte da primeira Olimpíada e o Barão de Coubertin chegou a declarar durante os jogos: “Não podemos realizar os Jogos Olímpicos sem o Atletismo, mas só com o Atletismo realizamos uma Olimpíada”.

Como sabemos apesar do atletismo ser conteúdo do currículo da disciplina de educação física desde o ensino fundamental até o nível médio, ainda é dada pouca ênfase dentro das práticas pedagógicas nas aulas de educação física das escolas brasileiras (MATTHIESEN, 2007).

Matthiesen, (2007), reforça esta ideia quando aponta que dos 56 alunos de graduação matriculados na disciplina de fundamentos do curso de Educação Física da UESP- Rio Claro, apenas 15 (27%) teve contato com este esporte no período escolar e os 41 (73%) restantes não tiveram nenhum contato no mesmo período escolar.

A autora acima aponta que uns dos motivos para o atletismo ser pouco trabalhado nas escolas são: a falta de espaço físico, materiais oficiais, formação profissional deficiente, desinteresse de alunos e professores.

Esta deficiência em relação à prática do atletismo seja escolar, universitária ou na prática recreativa, reflete o desconhecimento desta modalidade de modo geral, restringindo-se ao que é veiculado na mídia apenas em épocas de jogos olímpicos.

SUMÁRIO



Sobre o Projeto de Extensão – Escolinha de Atletismo da FAESF

O projeto de extensão de Atletismo é uma iniciativa do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação São Francisco – FAESF, que teve início em meados de 2011, tendo o professor Francisco Nilton da Rocha Filho, como o primeiro coordenador do projeto, juntamente com os monitores Raires Borges e Raimundo Silva, que no ano já citado eram acadêmicos do Curso de Educação Física – FAESF.

Já em 2012 o projeto foi desativado, permanecendo até o ano de 2016 sem funcionamento. A partir do primeiro semestre de 2016 com a iniciativa, orientação e coordenação do professor Francisco Eric Vale de Sousa, o projeto foi ativado, com a participação da professora Waldênia Moraes e tendo como monitores alunos pertencentes ao 2º, 3º, 4º e 6º período, Victor Santos, Francisca Milena de Brito Santos, Rita de Kassia Cortez Furtado, Jessiane Lopes da Silva, Aline Carla Brito Simplicio, Yago Benilson Cortez Furtado, Gisele de Oliveira Souza.

O projeto contou com a participação de crianças em situação de vulnerabilidade social, selecionadas após visita à escola da Comunidade do Mutirão, um bairro próximo à sede da faculdade. Como critérios de inclusão utilizamos apenas as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, e que os pais concetiram a participação. Os demais alunos das outras turmas não foram inclusos no projeto, por apresentarem idades superiores da que o projeto tinha pretendido.

Como no segundo semestre de 2016, as crianças convidadas, passaram a não mais participar do projeto, pelo fato de que na escola na qual estavam matriculadas iniciou um projeto do Governo Federal, na qual ofertava reforço escolar e atividades de música nos mesmos dias e horários das atividades propostas pelo projeto de Atletismo da FAESF. Dessa forma a equipe do projeto foi em busca de novas

S U M Á R I O



crianças. Passando até o presente momento, a acolher crianças do bairro São Francisco, bairro também próximo à faculdade.

Quanto à aplicação do projeto, as atividades sempre se apresentaram de forma pedagógica, partindo sempre do simples ao mais complexo, utilizando-se de materiais próprios do atletismo e de todos os meios possíveis para a aprendizagem da modalidade.

RELATO DO PROJETO DE EXTENSÃO – ESCOLINHA DE ATLETISMO DA FAESF

As crianças atendidas pelo projeto de extensão da FAESF encontram-se em vulnerabilidade social. As crianças e adolescentes em situação de risco estão expostas a diversas situações que podem ter consequências negativas para sua vida social. Fatores como o alcoolismo, conflitos familiares, desemprego, proximidades com pontos de venda de drogas, falta de espaço e oportunidade para o lazer, baixa renda familiar, dificuldade de acesso a uma educação de boa qualidade, trabalho infantil, contribuem sobremaneira na formação e desenvolvimento da personalidade e comportamento das crianças e adolescentes, que podem dessa maneira tornarem-se mais vulneráveis ao envolvimento com drogas, gravidez precoce e a prática de roubo, o que está cada vez mais presente na sociedade (FONSECA et al, 2013).

Para Novaes (2006, p. 105): “[...] esses limites de idade também não são fixos. Para os que não têm direito a infância, a juventude começa mais cedo”. Dessa forma, acredita-se que esses indivíduos de tão pouca idade poderão envolver-se mais facilmente com as drogas, tráfico, prostituição e roubo, devido à falta de oportunidades.

Para Almeida (1995, p.11); “a educação recreativa é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional a

S U M Á R I O



algum conhecimento, redefinido a elaboração constante do pensamento individual do coletivo". A recreação estimula o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo social das crianças. Os projetos sociais sejam eles de caráter esportivo, recreativo ou cultural ajudam no resgate de valores humanos, (DENTZ; SILVA, 2015).

A razão do projeto em acolher crianças nesse estado, é pelo fato de acreditar que projetos sociais podem contribuir para o processo de transformação social. Na intenção de transformar o tempo livre de crianças e adolescentes, que por vezes encontram-se vagando pelas ruas da cidade, os projetos de extensão podem contribuir para não só o preenchimento do tempo livre, mas no desenvolvimento de habilidades diversas, sejam motoras e/ou sociais.

Os projetos sociais por sua vez possuem o objetivo de construir conhecimento e oportunizar crianças e adolescentes a participarem de alguma atividade para ocupar seu tempo vago. Afirma Landim (2002), que existem vários projetos sociais no Brasil, sendo que a maiorias são patrocinados por empresas privadas e organizações não governamentais (DENTZ; SILVA, 2015).

Para o projeto – Escolinha de Atletismo, o primeiro passo foi o recrutamento de crianças escolares dos bairros mais vulneráveis de Pedreiras – Ma.

As abordagens foram realizadas nas escolas dos bairros, na qual inicialmente se explicava a equipe gestora das escolas os objetivos do projeto. Após essa apresentação, os monitores assim como os professores responsáveis pelo projeto, visitavam as salas de aula explicando e entregando convites aos alunos.

Para os alunos que se mostraram interessados, foram solicitados dados como nome completo, endereço, nome dos responsáveis e

S U M Á R I O



telefone, com a finalidade da equipe do projeto visitar as famílias e realizar o convite formal.

No dia 22 de abril os convidados compareceram ao auditório da Faculdade de Educação São Francisco- FAESF, para apresentação oficial do projeto, juntamente com pais e responsáveis para que os mesmo estivessem à par do que seus filhos iam participar, foi apresentado os monitores (alunos do curso de Educação Física-FAESF) que estaria acompanhando os participantes, slide explicando o que é o atletismo, suas modalidades e logo após todos foram conhecer materiais e o local onde aconteceria as aulas do projeto.

O projeto desenvolveu suas atividades semanais, todas as manhãs de sexta-feiras, baseadas em jogos pré-desportivos envolvendo habilidades motoras básicas como saltar, correr, arremessar. As aulas possuem a duração de 1 hora. No qual sempre antes de iniciar as atividades eram realizados alongamento de membros superior e inferior, depois aquecimento e logo após explicação e demonstração do que seria trabalhado no dia.

Acredita-se que a utilização dos jogos pré-desportivos é uma ferramenta que poderá auxiliar no processo de aprendizagem. Os jogos pré-desportivos representam para o ensino, um processo facilitador da aprendizagem das habilidades específicas de cada modalidade trabalhada, quando trabalhada de forma lúdica, motiva os alunos a participarem cada vez mais das atividades, mas não deve ser esquecido o desenvolvimento e aprendizado das habilidades específicas de cada desporto (PEREIRA; TAQUES, 2017).

No segundo semestre do projeto, as crianças que estavam frequentando já eram outras, devido às do primeiro semestre não terem mais comparecido, e para que o projeto prosseguisse foi necessário convidar outras crianças, de outro bairro, Bairro São Francisco. Assim,

S U M Á R I O



na escola desse bairro foi realizada o mesmo procedimento feito nas escolas anteriores.

O projeto continuou com crianças da mesma faixa etária entre 10 e 14 anos, no qual agora já estava com uma quantidade de 20 a 26 crianças, as aulas do projeto passaram a ter duração de 2 horas. Continuou com a mesma metodologia, iniciava-se com alongamento dos membros superiores e inferiores, aquecimento e depois parte principal, onde era realizado um círculo para ser explicada qual modalidade do Atletismo seria trabalhada no dia e como se deveria executar os educativos. Antes dos alunos realizarem as atividades, os monitores do projeto faziam a demonstração, juntamente com uma explicação sobre como executar os movimentos corretamente. Logo após todos os participantes executavam as atividades.

Neste período em questão, houve uma particularidade que o distinguiu do início do projeto: a participação também de meninas, que no primeiro semestre não haviam participado.

É importante ressaltar que a presença feminina na prática do desporto ainda acontece de forma muito sutil, isso pode ser pela falta de oportunidades que lhe são dadas. As mulheres se fazem presentes em esportes, mas não existe certo incentivo para a permanência das mesmas, são poucos os recursos para mulheres como patrocinadores, premiações, incentivos, salários (GOELLNER, 2012).

Também Badinter (1993, p.4) afirma que “os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência são considerados como a melhor iniciação a virilidade, pois é nesse espaço que o adolescente ganha “status de macho”, mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e esmagar os outros”. Nesse esporte já não se vê a presença feminina, pois como o sexo feminino é visto como sexo frágil, sensível, já as exclui impondo que meninas não conseguem praticar tal esporte.

S U M Á R I O



Até meados do século XIX não era permitido às mulheres fazerem muitas coisas, principalmente as que pertenciam a Elite, que eram criadas por seus pais para serem uma boa dona de casa, o máximo que lhes era permitido era conhecer as primeiras letras, pois as atividades domésticas, como costurar, cortar, eram de mais relevância para as mesmas, e os casamentos dessa época eram arranjados por seus pais, com o intuito de fortalecimento de seus negócios. Mas foi a partir de meados do século XIX que as reivindicações femininas, e daí surge um novo modelo feminino, mas presente na sociedade (MELO, 2007).

Mediante as observações realizadas, percebeu-se o quanto as crianças gostam das práticas do atletismo, devido ser uma experiência nova, por não terem essa vivência na vida escolar.

O atletismo é considerado o esporte- base, pois o mesmo testa todas as características básicas do indivíduo, as quais são provenientes de atividades naturais, devido ele partir de uma corrida, atividade simples, para saltos com vara, entre outras provas, mais complexas, e essa prática se dá desde os homens primitivos, quando estes tinham necessidade de correr, saltar, arremessar para sua própria sobrevivência (SILVA; SEDORKO, 2011).

A Educação Física escolar deve oferecer para os alunos as mais variadas formas de esportes, de acordo com as possibilidades de cada aluno (KIRSCK; KOCH; ORO, 1984). Na iniciação dos esportes, o ideal é oferecer oportunidades para o desenvolvimento das habilidades básicas variadas de cada aluno, e na prática as crianças aprendem mais facilmente as atividades que serão propostas/ trabalhadas com eles para a vivência das habilidades básicas. Devem ser trabalhadas de forma lúdica, utilizando brincadeiras que trabalhem as modalidades a serem trabalhadas (FERREIRA, 2001).

S U M Á R I O



De acordo com Bragada (2000), a disciplina de atletismo, no contexto escolar, pode ser fundamental, devido a suas capacidades servirem de base para outras modalidades desportivas. Na escola o atletismo não precisa ser trabalhado com o objetivo de rendimento (MARQUES, IORA, 2009). O mesmo deve ser adaptado ao meio, número de alunos, os materiais disponíveis, oferecendo oportunidades concretas de vivência no esporte (KIRSCK; KOCH; ORO, 1984).

É importante também salientar, que os alunos do projeto estavam sempre empenhados, interessados em tudo que lhes era ensinado para eles, por ser o primeiro contato que os mesmos estavam tendo com as modalidades do atletismo.

Observou-se também que houve uma evolução nas habilidades motoras básicas dos participantes do projeto como o saltar, correr, e até mesmo na participação, pois no início muitos ficavam envergonhados para fazer as atividades, devido à presença dos outros colegas. Com o decorrer do projeto, os alunos foram aprimorando cada habilidade mencionada, com atividades que eram propostas para os participantes. Muitos alunos tinham dificuldade para correr, saltar, mas durante as atividades eram instruídos a técnica correta dos gestos motores de cada modalidade vivenciada o que ajudou na evolução de cada um dos participantes.

Segundo Barbanti (2003), habilidades motoras são atos motores que surgem dos movimentos da vida diária do ser humano e dos animais, expressa um grau de qualidade de coordenação de movimento. O desenvolvimento motor, acontece de forma gradual, do mais simples para o mais complexo, no qual ocorre de forma sequencial, contínuo e está relacionado à idade cronológica, os movimentos eles iniciam de forma desordenada, e vai se aperfeiçoando com o passar dos anos (WILLRICH, AZEVEDO, FERNANDES. 2008).

S U M Á R I O



Para Gallahue e Ozmun (2001), as habilidades motoras fundamentais nas crianças tem um potencial de desenvolvimento que chega ao estado maduro por volta dos seis anos de idade.

CONCLUSÃO

A Faculdade de Educação São Francisco – FAESF, mesmo sendo considerada uma IES que não possui como obrigatoriedade a oferta de extensão universitária, por ser faculdade e não centro universitário e/ou universidade, a mesma desenvolve atividades com esse fim, visto que a tríade do ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) é uma necessidade não só regional, mas institucional, visto que a IES possui como missão o desenvolvimento regional.

E a prática da extensão possibilita não só a disseminação do conhecimento aprendido em sala de aula, mas contribuição para a comunidade ofertando serviços que podem possibilitar significados profundos aos Pedreirenses. Assim, a oferta do projeto de atletismo, que atende crianças em vulnerabilidade social comprovou ser um canal para a disseminação do esporte.

Além disso, o presente estudo também evidencia as práticas pedagógicas empregadas para o ensino do atletismo, utilizando-se de metodologias lúdicas e com um fim recreacional não se empenhando no ensino de técnicas, mas ofertando momentos para a socialização e o desenvolvimento de habilidades éticas para o convívio social.

E considerando o que foi observado no projeto, é possível afirmar que houve o interesse de cada um dos participantes do projeto, dedicação e participação. E que apesar das dificuldades enfrentadas para a aplicação do projeto, como o horário, o sol, algumas crianças irem com fome, o projeto conclui mais um ano de atividades.

SUMÁRIO



Conclui-se, ainda com essa pesquisa, que os projetos de extensão universitária são de fato relevantes para os acadêmicos, e é por esse motivo que a Faculdade de Educação São Francisco – FAESF apoia e fomenta entre o seu quadro docente projetos que possam de alguma forma atender as necessidades da região e ao mesmo tempo possibilite os discentes a vivências das realidades sociais.

A idealização do projeto, assim como a sua execução demonstra o compromisso da IES em desenvolver atividades de extensão e assim possam retribuir a comunidade a partir dos feitos aprendidos na academia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.

BADINTER, Elisabeth. *XY - Sobre a identidade masculina*. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 266p.

BARBANTI, V. J. - *Dicionário de Educação Física e do Esporte*. São Paulo, Ed. Manole Ltda., 2003.

BRAGADA, J. O atletismo na escola: proposta programática para abordagem dos lançamentos leves. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto*, Lisboa, v. 17, n. 99, p. 1-12, jun./jul. 2000.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ATLETISMO. Regras Oficiais do Atletismo. Editora Sprint. São Paulo, 2000.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Serv. Soc. Soc., São Paulo*, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.

DORNELLES, Luciano do Amaral. *Atletismo / Luciano do Amaral Dornelles*. Caderno Universitário da Disciplina Atletismo. Gravataí, RS: ULBRA, s.d.

FERREIRA, Ricardo Lucena. *Futsal e a iniciação*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008. 103 p.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



FONSECA, Franciele Fagundes; SENA, Ramony Kris R; SANTOS, Rocky Lane A. dos; DIAS, Orlene Veloso; COSTA, Simone de Melo. A vulnerabilidade na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paul Pediatr.* v. 31, n.2, p. 258- 64. 2013.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN C. J. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.* 1 ed. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GOELLNER, Silva Vilodre. Mulheres e esporte: sobre conquistas e desafios. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero.* Ano II, n. 4. Brasília. 2012.

HENNINGTON, Élida Azevedo. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. *Caderno de Saúde Pública,* 2005, Rio de Janeiro, v. 21, n 01, p. 256-265.

KIRSCK, A.; KOCH, K.; ORO, U. *Antologia do atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes.* Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

LANDIM, L. “Experiência militante”: Histórias das assim chamadas ONGs. *Lusotopie,* 2002/1, p. 215-239.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Márcia Cristina da. *Revista Conexão UEPG.* Ponta Grossa, v.9, n.2- jul/dez. 2013.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. *Movimento,* v. 15, n. 02, p. 103-118, abril/junho de 2009.

MATTHIESEN, S. Q. *Atletismo: teoria e prática.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MELO, Victor Andrade de. Mulheres em movimento: a presença feminina nos primórdios do esporte na cidade de Rio de Janeiro (até 1910). *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v.27, n° 54, p.127- 152- 2007.

NOVAES, J. de V. O intolerável peso da feiúra: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo. Maringá: EDUEM, 2011.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão,* v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PEREIRA, Amanda Luiza de Lima; TAQUES, Marcelo Jose. Jogos pré-desportivos e ludicidade como recursos metodológicos no processo de

ensino e aprendizagem do conteúdo futsal. *Horizontes - Revista de Educação*, v. 5, n. 10, p. 70-90, dez. 2017.

RODRIGUES, Rogério. A extensão universitária como uma práxis. *EM Extensão*, v. 5, n.1,2, jun, p. 84-88, 2008.

SILVA, Alberto Inácio da; SEDORKO, Clóvis Marcelo. ATLETISMO COMO CONTEÚDO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p. 25-33, set./dez. 2011.

VIVIURKA, Angela Bernert; PORTO ALEGRE, Laíze Marcia. O retrato da extensão universitária pelos docentes. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v.9, n.1 - jan./jun. 2013.

WILLRICH, Aline; AZEVEDO, Camilo Cavalcante Fatturi de; FERNANDES, Juliana Oppitz. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurocienc.* 2008.

SUMÁRIO



5

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Gláucio Antônio Santos

**PROJETO CULTURAS
INDÍGENAS DO BRASIL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO DIÁLOGO
ENTRE A HISTORIOGRAFIA E A MÍDIA**



SUMÁRIO



Resumo:

O presente texto pretende apresentar o projeto intitulado “Culturas Indígenas do Brasil”, cujo objetivo foi transpor os muros da academia em prol da divulgação científica. Com escopo voltado para as temáticas indígenas, o projeto partiu da adaptação de produções científicas das áreas de História, Antropologia e Comunicação para âmbito educacional. Sabendo das dificuldades que professores e professoras têm de acesso a tal conteúdo, foram produzidos 50 podcasts direcionados para uso escolar do corpo docente e discente, a partir de projeto de extensão na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) junto à Radio Educativa UFOP.

Palavras-chave:

Temática indígena; rádio; divulgação científica; historiografia; comunicação.

INTRODUÇÃO

Estamos no ano de 2020 e, infelizmente, as temáticas indígenas permanecem invisibilizadas no currículo das escolas brasileiras. A relação das instituições de ensino básico (e ao menos em certa medida, o ensino superior também) com as culturas dos Povos Originários ainda está fundamentada numa leitura estereotipada. Crianças são pintadas e enfeitadas com cocares, colares e vestimentas numa ação que tange o folclore. Este cenário de pouca reflexão e diálogo sobre as diversas etnias é reflexo do processo etnocêntrico, que tenta de forma hierárquica colocar as culturas indígenas no contexto de invisibilidade e do silenciamento. É um projeto de identidade única e genérica, articulada pelos não-indígenas, detentores do poder de fala e que consequentemente silencia o Outro antropológico. A lei 11.645/2008, que trata do ensino da história e das culturas dos povos indígenas, legitima a tentativa de desconstruir uma lógica estrutural de violências contra estes povos. Mas a legislação não conseguirá abrir o espaço para a visibilidade, se outras articulações não forem realizadas em outros espaços sociais e, aqui, ressalta-se a importância dos espaços educacionais.

Desde 1970, novas perspectivas teóricas e conceituais têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado, a partir da “incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais” (ALMEIDA, 2017, p.18). Neste sentido, com base na Historiografia e na Comunicação Social, apresentamos aqui o Projeto Culturas Indígenas do Brasil, da Rádio UFOP Educativa 106.3 FM, que propõe a possibilidade de interlocução entre uma historiadora, um comunicólogo e estudante de Pedagogia, um professor licenciado em Geografia e um estudante de História, em diálogo com um representante do Povo Payayá.

SUMÁRIO



No projeto, buscou-se a geração de conteúdo educativo como proposta de formação de professores da Educação Básica. São cinco ações multimídia e multiplataforma: 1) Produção de 50 Podcasts com base na historiografia relacionada às culturas indígenas, escrita e apresentada por uma historiadora; 2) Produção de 11 Podcasts com a participação de indígenas; 3) Produção de E-book; 4) Criação de artes visuais sobre as culturas indígenas; 5) Criação e manutenção de página eletrônica para a divulgação gratuita do conteúdo educativo.

O primeiro trabalho divulgado para o público em 9 de agosto de 2018 foi o Podcast - Dia Internacional do Povos Indígenas. Participaram 5 indígenas de 4 diferentes etnias (Boe Bororo, Guarani, Fulni-ô, Payayá). As instruções para a produção e coleta de depoimentos foram realizadas pelo aplicativo whatsapp. A partir dessa introdução, apresentaremos o percurso que desenvolvemos o presente projeto.

S U M Á R I O



CULTURAS INDÍGENAS

É fato que ainda assistimos (numa condição passiva) as comemorações do Dia do Índio com representações superficiais e equivocadas sobre os Povos Originários. Geralmente são apresentados às crianças pinturas, cocares, colares, vestimentas, mas sem a possibilidade de reflexão sobre a presença das diversas etnias no território brasileiro. Passada a data de 19 de abril, a proposta pedagógica da escola é encerrada e muitas vezes será retomada depois do ciclo de 11 meses. Esta é uma situação corriqueira, experienciada pela maioria esmagadora de professores do ensino básico.

Este é um problema deveras complexo, visto que não devemos culpar exclusivamente o professor atuante em rede de ensino, tanto público quanto privado. Muitas vezes o professor não teve contato com as temáticas indígenas no decorrer de sua formação docente.

Este é um problema estrutural que muitas vezes não se inicia nem no ensino superior. Encontramos nos cursos de graduação (principalmente nos cursos de História, Geografia, Letras e Pedagogia) uma abordagem conceitualizada como “transversal”, o que quer dizer que a abordagem das temáticas indígenas é realizada mediante o currículo já pré-estabelecido pelo curso. Na prática, quer dizer que há algumas menções sobre os povos indígenas no Brasil, mas que muitas vezes ainda não ultrapassam a hierarquia social de produção de conhecimento: o conhecimento essencialmente branco, voltado à Europa, é a origem e exemplo.

Podemos ilustrar essa situação por meio dos próprios currículos acadêmicos da Universidade Federal de Ouro Preto: em nenhum dos cursos mencionados acima, há uma disciplina obrigatória exclusiva que se dedique ao debate das temáticas indígenas. Para tal, os cursos dependem da boa vontade e interesse dos professores em oferecer disciplinas eletivas. Essa situação cria vácuos não só nos debates como na formação dos estudantes que se dedicam aos respectivos cursos de licenciaturas. Serão estes estudantes que atuarão como professores em um futuro próximo.

Por ausência de informação e/ou formação adequadas, o risco de negligenciar e distorcer a propagação das culturas indígenas é iminente. Nas cidades de Mariana e Ouro Preto, no ano de 2014, o Curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso, tinha como proposta a formação de professores para a essa disciplina. O trabalho formativo era conduzido dentro da sede da Arquidiocese de Mariana por uma professora, tendo como público alvo docentes de escolas públicas pelo menos destas duas cidades.

Quando analisados na pesquisa “Encontros de ensino religioso nas cidades de Ouro Preto e Mariana: a laicidade da educação pública em questão”, a representatividade dos indígenas nos materiais didáticos utilizados no curso estava limitada a aproximadamente 1,2

S U M Á R I O



unidade de um total de 130 unidades, o que corresponde a 0,93% do material. A enorme diversidade de culturas dos indígenas no Brasil e no mundo foram representadas e reduzidas a uma oração de uma determinada comunidade da Malásia (SANTOS, TORRES, FONSECA, 2016). A mensagem indireta é algo que atravessa os séculos, como se não houvesse religião entre os indígenas, ou como se não importasse.

Várias reflexões podem ser feitas a partir desta pesquisa, mas vamos nos ater ao silenciamento das vozes indígenas quando não são citadas as culturas dos Povos Originários do Brasil. O cenário construído por essa professora na formação de docentes corrobora como muitas situações vivenciadas na sala de aula quando alguns profissionais da educação buscam descrever os indígenas como sujeito específico de um passado distante. Essa é também a mensagem presente em muitos dos livros didáticos, utilizado por gerações de professores e alunos.

Para ainda sobre o espaço escolar a ideia de que o indígena está apenas em aldeias e distantes dos grandes centros urbanos, como apresentado em muitos livros didáticos. A invisibilidade gerada por um currículo eurocêntrico, o que ocorre com destacada parcela da *mass media* provoca uma normalização que se contextualiza ao memoricídio. O que não é visto é mais facilmente de não ser lembrado. E não lembrado, passa a não existir. Nesta perspectiva, acreditamos ser uma das hipóteses para que o grupo de docentes do Curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso não tenha problematizado a ausência dos indígenas brasileiros nas temáticas abordadas.

A oração da Malásia não gerou questionamentos e nem mesmo estranhamento. Algum participante poderia ter perguntado: porque a Malásia e não o Brasil? Questões poderiam ter sido desdobradas ao longo do curso a partir dos grupos étnicos, línguas e modos de viver dos indígenas brasileiros. Ao contrário, eles foram representados a partir de uma leitura rasa, caricata e equivocada, como se todos e todas fossem

SUMÁRIO



um só e vivessem de uma mesma maneira, como exposto na tentativa de contextualizar indígenas da Malásia.

O que observamos em alguns espaços educacionais, como a universidade, é que a composição imagética que muitas professoras e professores da educação básica e também não docentes têm são a do período em que estudaram História no Ensino Fundamental, aquela do século passado: “a primeira ideia que a maioria dos brasileiros têm sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (FREIRE, 2002, p. 4). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, existem 274 línguas faladas e cerca de 17,5% da população indígena não fala a língua portuguesa. Outro dado importante é que das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas¹.

A ideia de os Povos Originários como um único grupo pouco (ou nada) diverso e que vive em aldeias constitui uma representação social eurocêntrica, construída ao longo da história de nosso país. Este é o mesmo discurso, presente desde o período colonial, que enaltece os colonizadores e romantiza o processo de invasão das terras indígenas. De um lado, os portugueses foram apresentados como heróis e, de outro, os povos indígenas no Brasil foram ilustrados como violentos, agressivos, preguiçosos ou qualquer outro tipo de adjetivação depreciadora e que os colocassem num processo hierarquizante abaixo dos invasores.

1 Salienta-se aqui que estes dados são referentes aos divulgados pelo IBGE em 2010, o que também demonstra sua desatualização. Os dados seriam atualizados em 2020, mas em decorrência da pandemia do COVID-19, tanto a coleta de dados quanto sua análise, provavelmente, irão atrasar.

SUMÁRIO



MÍDIAS E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Nos dias atuais perduram tentativas sistematizadas de propagação de pensamento depreciador em relação aos povos indígenas no Brasil. Infelizmente, não é incomum a tentativa de descaracterização do indígena com base em sua idealização em relação ao passado. Preocupa-se em procurar pelo indígena idílico, uma imagem construída muito a partir dos escritores românticos do século XIX, em que figuram o ideal cavaliário de servidão ao branco, como o caso de Peri em “O Guarani”, de José de Alencar.

Além de ideais, essas imagens correspondem pouco às realidades indígenas daquele tempo. A permanência deste tipo de idealização traz consequências graves na forma de abordar e também valorizar o aspecto sensível do passado no presente e partilhá-lo. Esta partilha do sensível é ao mesmo tempo estética e política, pois é através dos mediadores culturais, como historiadores, literatas, jornalistas e professores que se pode promover uma “defesa consistente do poder de exemplaridade política [através d]as práticas artísticas modernas (...) tanto sobre as demais práticas quanto sobre os discursos” (FREITAS, 2006, p.2).

Ao ignorar a partilha do sensível, uma das praticamente irremediáveis consequências é a de reduzir a diversidade das identidades indígenas à uma generalização superficial e que pouco condiz com a realidade, em uma unificação dos quase 1 milhão de indígenas no Brasil, em dados desatualizados do IBGE. Essa generalização impede que não-indígenas entendam que não é porque esses povos fazem uso de tecnologias como luz elétrica ou celular, que eles deixam de pertencem às suas respectivas etnias.

Na dinâmica da globalização e das Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), os indígenas acompanham as transformações

S U M Á R I O



sem perder a sua própria identidade e diversidade. Na cidade ou na aldeia, permanecem indígenas. Com seus smartphones mostram ao mundo as suas existências, costumes alimentares e religiosos, suas relações com a natureza, suas lutas e diálogos com os não indígenas. Essas tecnologias são importantíssimas para os povos indígenas no Brasil, também pela não utilização de mediadores para seus conhecimentos. Assim, esses povos não dependem da mediação do não indígena para falar, e isso se torna um empoderamento político para povos que sempre foram objeto de tutela por parte de todos os governos que existiram no Brasil.

Eles e elas, pessoas indígenas, estão presentes nos mais diversos espaços sociais, conforme pontua o escritor e pedagogo Ademario Ribeiro, do Povo Payayá, de Simões Filho/Salvador (BA):

No Brasil, os indígenas somam perto de 1 milhão de pessoas que estão espalhadas em todos os estados brasileiros! Nas aldeias e nas cidades, trabalhamos como agricultores, professores, pesquisadores, músicos, fotógrafos, cineastas, youtubers, artistas e educadores, radialistas, escritores e advogados. Nós indígenas, homens e mulheres, atuamos nos mais diversos espaços sociais. Com esforços renovados, mantemos as nossas tradições vivas para as próximas gerações (PODCAST RÁDIO UFOP, 2018).

O que apresentamos para reflexão é que a ideia do homem e da mulher indígena nas aldeias e nos centros urbanos, como retratado pelo representante do Povo Payayá, parece ser uma novidade para alguns professores que não os compreendem imersos no tempo presente. As TICs têm importante colaboração para uma nova concepção e olhar sobre os Povos Indígenas, a partir do próprio protagonismo no discurso.

Em entrevista ao Observatório do Direito à Comunicação, o diretor-presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual, Daniel Munduruku, afirma que é necessário preparar os diversos povos indígenas para trabalhar com a linguagem da mídia:

SUMÁRIO



(...) existem rádios e emissoras de TV indígenas, como a do Parque Nacional do Xingu. Há também um trabalho muito interessante sendo realizado por uma ONG (Vídeo nas Aldeias) que capacita nossos povos no uso dos equipamentos midiáticos. São tecnologias que não conhecemos, mas que precisamos dominar. É preciso tomar posse dessa tecnologia, produzindo coisas que sejam interessantes para a nossa cultura, a partir do nosso ponto de vista. Os jovens produtores estão tentando criar uma linguagem própria da nossa gente para que toda a sociedade tenha uma visão real sobre quem somos. Por meio da mídia, podemos promover um encontro de culturas. A narrativa indígena é importantíssima para a sociedade brasileira, assim como a narrativa da sociedade brasileira, da qual também fazemos parte, é importante para os povos indígenas se enxergarem dentro do contexto nacional. Os indígenas querem interagir, mas querem que a sociedade diga que eles são bem-vindos. As duas narrativas são ricas e belas. Todos têm a ganhar. (MUNDURUKU, 2017, s/p).

S U M Á R I O



E é através desse apelo, que percebemos que deveríamos garantir espaço no Projeto Culturas Indígenas do Brasil para que os próprios indígenas se manifestassem. Se por um lado estávamos dedicados ao projeto (1) Produção de 50 Podcasts com base na historiografia relacionada às culturas indígenas, escrita e apresentada por uma historiadora; por outro, de forma paralela nos colocamos a desenvolver com a colaboração de Ademario Ribeiro o projeto relacionado a (2) Produção de 11 Podcasts com a participação de indígenas. Para esta segunda etapa foram alcançados, até o fim de 2018, 11 entrevistas, mas a meta é ousada porque a expectativa é desenvolver a atividade com um total de 50 indígenas para que eles possam abordar os mesmos temas que a historiadora. Quanto a produção relacionada ao Dia Internacional do Povos Indígenas, com a participação de 5 indígenas, de 4 diferentes etnias, trata-se de um episódio piloto, como um bônus oferecido em qualquer produção midiática ou de lançamento de discos, com as pessoas que já havia concedido entrevistas para a segunda fase do projeto.

O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A PRODUÇÃO DE PODCASTS PARA PROFESSORES

Uma das afirmativas que se ouve nos congressos acadêmicos do campo da educação é a que a produção científica precisa chegar até a base, onde atuam milhares de professoras e professores nas 184,1 mil escolas de educação básica (INEP, 2018). No que diz respeito às questões indígenas, partimos da hipótese de que muitos pesquisadores continuam escrevendo apenas para seus pares nos centros de pesquisa e que as produções não estão chegando na sala de aula para os processos de formação dos sujeitos.

A educação básica, mais especificamente, tem se apresentado numa dinâmica social de funcionamento diferente diante das novas descobertas e problematizações dos estudos científicos em produção nas diversas instituições brasileiras, como as universidades públicas. É como se a escola fosse um organismo fora da sociedade que estaria operando pelo menos um passo atrás não conseguindo acompanhar as mudanças do tempo em que está inserida.

É claro, não estamos simplificando o distanciamento entre a pesquisa e a sala de aula da educação básica. Ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil (IMBERNÓN, 2016, p.33). A atuação profissional docente requer habilidade técnica e fundamentação teórica para se trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Existem outras questões a serem consideradas como, formação inicial e formação continuada dos docentes, saúde, carreira e promoção, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, material de apoio pedagógico. É uma atividade profissional complexa que exige capacidade de refletir, compreender, atuar e dialogar diante do contexto de mudanças científicas, sociais e educativas, entre outras estruturas da sociedade.

S U M Á R I O



Imbernón (2016, p.33), ao falar sobre o magistério, afirma que “ao estudar essa profissão, é obrigatório lançar um olhar para trás, para o século XX, em busca das raízes sobre como ‘fazer escola’ e ‘ser professor’. Não é possível entender a educação, nem tampouco a cultura, sem este olhar para trás”. Ao mesmo tempo que é fundamental olharmos para trás e entender a formação docente, é urgente o nosso olhar para o presente, sabendo das transformações das tecnologias e do próprio tempo que estamos inseridos. A atuação dos professores enquanto educadores é intelectual.

Para Edward Said, a atividade intelectual é uma “(...) atividade em si, dependente de um estado de consciência que é cética, comprometida e incansavelmente devotada à investigação racional e ao juízo moral; e isso expõe o indivíduo e coloca-o em risco. Saber como usar bem a língua e saber quando intervir por meio dela são duas características essenciais da ação intelectual” (SAID, 2017, p.33). É por isso que vemos o professor enquanto intelectual, como desbravador de um espaço produtor de conhecimento que é a sala de aula. Mas a situação docente é múltipla e permeada de percalços. Claro, deveríamos aqui diferenciar o professor de rede pública e privada de ensino, mas partiremos de algo comum a ambos para apresentar o nosso trabalho: a falta de tempo para a formação continuada e novos instrumentos pedagógicos para inovação na elaboração de aulas.

Sua sobrecarga com a posse de mais de um cargo, atuando em diferentes escolas e turnos de trabalho, condicionam o professor e a professora a não conseguir reagir até mesmo aos novos apelos sociais que chegam às escolas públicas, por exemplo. Uma saída urgente para dar conta das questões tecnológicas e sociais que demarcam este milênio, que ainda se inicia, é a formação continuada.

Neste contexto não podemos nos furtar dos avanços conquistados para a educação brasileira no que diz respeito às questões étnico-raciais. Depois de um longo período de articulação dos movimentos

SUMÁRIO



sociais e das provocações advindas das produções científicas no Brasil, obtivemos duas importantes ferramentas de regulação no campo da educação: as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. Os dispositivos legais são tentativas de tornar obrigatória uma nova percepção e construção social sobre a necessidade de respeito às identidades e diferenças étnico-raciais, a partir do campo da educação, num contexto de desigualdades nos mais diversos setores de nosso país. Esforços têm sido empreendidos há muito tempo para nos desvencilharmos do racismo estrutural, velado e institucionalizado, da tentativa de simplificação das identidades e diversidades, do discurso da miscigenação que tenta unificar e silenciar as diversas identidades aqui existentes, do mito da democracia racial e, por sua vez, das suas invisibilidades nos diversos espaços sociais e meios de comunicação.

S U M Á R I O



Não é raro encontrar discussões e concepções equivocadas sobre as Matrizes Religiosas Afro-brasileiras e os Povos Originários do Brasil. À primeira vista na perspectiva do mal na concepção cristã e, a segunda, também neste sentido ganha o dispensável reforço de ser categorizada com uma subcultura que precisaria ser melhorada e adequada ao padrão estabelecido por uma lógica eurocêntrica quando ouvimos, erroneamente e até com certa malícia, que o índio quer ser como nós ou que ele quer ir para a cidade.

Para este trabalho, apresentamos como objeto de estudo para as nossas reflexões o projeto Culturas Indígenas do Brasil partindo da invisibilidade percebida no contexto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Como arcabouço para as nossas reflexões partimos de algumas inquietações vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia da instituição nos anos 2016, 2017 e 2018: onde estão os estudantes indígenas nos Campi da UFOP? Por que não são representados nos canais oficiais de comunicação da Universidade? Existem indígenas

nas cidades de Ouro Preto e Mariana ou nos seus entornos? E no Estado de Minas Gerais? Quantos são? Estão em aldeias ou vivem nos centros urbanos?

Atenta às discussões sobre a invisibilidade dos indígenas nos meios de comunicação de massa, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e ao protagonismo de representantes dos Povos Originários na internet, a Rádio UFOP Educativa 106.3 FM, da cidade de Ouro Preto, elaborou o Projeto Culturas Indígenas do Brasil. Trata-se de proposta de comunicação público-educativa, sem fins comerciais que busca a valorização das culturas indígenas no contexto brasileiro.

A emissora de rádio, dentro da instituição de ensino, tem um importante papel em promover diálogo entre a ciência e a comunidade, principalmente aquela que está no entorno da universidade. No contexto da comunicação institucional da UFOP o veículo faz parte de uma Central de Comunicação Público-educativa composta também por televisão e cinema. Suas atividades devem ser pautadas não por uma linha editorial de visibilizar pronunciamentos da instituição, mas deve se pautar no interesse público tendo como uma das missões dar visibilidade aos projetos de extensão desenvolvidos pela universidade para beneficiar a população. Consta no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOP:

a Rádio UFOP Educativa, a TV UFOP e o Cine Vila Rica têm como princípio servir de interlocução entre a academia e a comunidade, difundindo e produzindo programas voltados para educação, cultura, preservação da memória e da história regional e nacional, veiculação de produção musical de qualidade, incentivo ao debate e a reflexão, divulgação de projetos e de resultados de pesquisa científica, campanhas de conscientização e de cidadania (Plano de Desenvolvimento Institucional UFOP, 2016, p.51).

O projeto Culturas Indígenas do Brasil possui como eixos de trabalho a produção de conteúdo educativo para a divulgação

S U M Á R I O



multimídia e multiplataforma e a proposição de apoio pedagógico para professores da educação básica. Parte-se de dois princípios: a divulgação científica por meio da pesquisa historiográfica e os saberes indígenas. Metodologicamente o projeto está fundamentado nos conceitos da Educomunicação, da Educação Não Formal e da Comunicação Pública Científica, da etnografia e da historiografia.

Como resultado, lançamos no início de 2020 a primeira temporada dos 50 podcasts na perspectiva da divulgação científica. O projeto foi intitulado como “Série: Indígenas, os Povos Originários do Brasil”, disponível nas principais plataformas de podcast². Além disso, a produção é veiculada na Rádio UFOP Educativa. Cada texto dos episódios, formado em média por 350 palavras, está em fase de edição para o lançamento do e-book (3). Neles, além de problematizar o olhar eurocêntrico sobre as questões indígenas, a pesquisadora oferece fontes de estudo para ampliar a visão sobre cada temática.

Em relação as entrevistas com os indígenas feitas por Whatsapp, que integra outro projeto (2), o material ainda não passou por edição de áudio e sonoplastia, o que deve ocorrer a partir do segundo semestre de 2020. Esta série foi nomeada como “Vozes, os povos originários do Brasil”, em alusão a uma escuta que deve ser atenta sobre os temas abordados e não abordados pela pesquisadora. Outros dois projetos paralelos relacionados são: a (4) criação de artes visuais sobre as culturas indígenas e a (5) criação e manutenção de página eletrônica para a divulgação do conteúdo³.

O projeto Culturas Indígenas do Brasil é uma produção colaborativa. A pesquisa e a fundamentação teórica são coordenadas pela historiadora Helena Azevedo Paulo de Almeida, com a colaboração

2 Também ser consultado no link: <https://radio.ufop.br/noticias/indigenas-os-povos-originaarios-do-brasil>.

3 Podem ser conferidos no link: radio.ufop.br/noticias/culturas-indigenas-do-brasil ou no facebook.com/indigenaspovosoriginariosdobrasil.

SUMÁRIO



e revisão do estudante do curso de História da UFOP, Vitor Amaral, que foi bolsista da emissora de rádio. A concepção do projeto e direção de produção é do jornalista e estudante de Pedagogia, Gláucio Antônio Santos (Rádio UFOP). A equipe responde pela pesquisa, roteirização, divulgação multimídia e multiplataforma, e gravações dos podcasts. As atividades de captação de áudio, edição e sonoplastia são feitas pelo técnico de operação de rádio, Simei Gonderim (Rádio UFOP), que é educador licenciado em Geografia.

A delimitação das temáticas abordadas nos programas partiu de determinados estereótipos que podem ser encontrados em sala de aula, seja pelos estudantes, seja pelos professores que, como dito anteriormente, podem ter certa deficiência na abordagem dos temas. Assim, pensando também na falta do tempo do professor em se dedicar à preparação das aulas, cada podcast da série “Indígenas, os Povos Originários do Brasil” tem aproximadamente 6 minutos de duração, podendo ser ouvido pelo professor antes das aulas, ou utilizado na realização de atividades ou exercícios durante a aula, pelos alunos.

São 3 temporadas de programas, totalizando 11 temas em 50 podcasts. A primeira temporada se delimita pela abordagem da presença indígena no período colonial brasileiro. No primeiro tema abordado, “Indígenas e a América Portuguesa”, contamos com os seguintes podcasts: “Povos indígenas: originários na América Portuguesa”; “A invasão dos Portugueses - Tempos das Correrias”; “Línguas e Grupos étnicos no Brasil”; “A relação entre europeus e indígenas”; “Indígenas e a atuação missionária”; “Indígenas e a atuação missionária”. O segundo tema, diretamente ligado ao primeiro, aborda a “Escravidão e Resistência dos Indígenas”, com os programas: “Processo de escravização dos indígenas”; “Fim da escravização dos indígenas?”; e “Confederação dos Tamoios”. Para finalizar a primeira temporada, disponibilizamos também o terceiro tema, intitulado “Indígenas em Minas Gerais”, com os programas: “Grupos étnicos em Minas Gerais”;

SUMÁRIO



“Nomes de ruas e avenidas na Capital Mineira”; “Indígenas em Ouro Preto e Mariana”; e “Indígenas em Minas Gerais na atualidade”.

A linguagem utilizada é de fácil acesso, priorizando a utilização dos áudios em espaços educativos, formais ou não, com intenção de iniciar debates tão necessários em nossa contemporaneidade. Assim, denominamos os áudios como “convites à reflexão”, sem intenção ou perspectiva alguma de esgotar ou findar o diálogo entre academia, escola e povos indígenas no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Vivemos atualmente um cenário político desolador, não apenas em escala nacional, como também internacional. Ao longo da trajetória histórica do Brasil enquanto país, produziu-se um bloqueio durante muito tempo no debate em nível nacional sobre políticas de “ação afirmativa” e também sobre a necessidade de discussão do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

Com a redemocratização do país após a ditadura civil-militar iniciada em 1964, esses debates conquistam protagonismo nacional, com o exemplo das propostas das referidas Leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, ao mesmo tempo que esses debates conquistam notoriedade, ocorre também um movimento radicalmente oposto e conservador: o de nova tentativa de silenciamento. Neste sentido e no que tange o ensino de história, destaca-se três movimentos que influenciam diretamente a prática, a abordagem metodológica e o conteúdo da disciplina, a saber: o anti-intelectualismo, o negacionismo e a autoverdade. Esses três movimentos, inter-relacionados, se tornam métodos capazes de nos fazer entender os ataques sofridos

S U M Á R I O



pelas ciências humanas e, talvez, repensar formas de atuarmos e repensarmos, enquanto professores, o ensino de história.

Da sala de aula presencial, para uma educação informal por meio do rádio, buscamos seguir estes preceitos que demarcam o ensino de história para oferecer à população regional da UFOP e para aquela que está extramuros, a serem alcançadas por meio da internet, a possibilidade de problematização acerca das questões que devem ser sempre caras para a própria educação: o respeito às diversidades, às diferenças e às identidades. Além do mais, o projeto Culturas Indígenas do Brasil se propõe a ser uma ferramenta de formação de professores e professoras e de oportunizar que os nossos brasileiros indígenas possam ser ouvidos.

Neste sentido, os meios de comunicação de massa têm importante papel a ser desenvolvido para a desconstrução de estereótipos tão cristalizados quanto aos relacionados aos povos indígenas, na maioria vistos como sujeitos à parte de nossa sociedade brasileira. Neste projeto, nossa proposição é de questionar, provocar reflexões e debates, apontar possíveis caminhos para novos estudos. Enquanto professores, buscamos no ouvinte, seja no rádio ou na plataforma de streaming, a inquietação em relação aos temas abordados.

Mas entre essas inquietações, somam-se outras mais. Salienta-se aqui a importância de se ressaltar questões sensíveis (como a escravização de povos negros africanos, o genocídio indígena, o holocausto nazista, o período da ditadura civil-militar brasileira e latina, questões LGBTQ+, entre tantos outros) dentro do currículo escolar, tanto do ensino básico quanto superior. As questões sensíveis não podem ser elaboradas enquanto simples conteúdo, de um passado engessado e morto. Tais temas são ressaltos enquanto passados vivos (PEREIRA; SEFFNER, 2018) e tangíveis aos alunos. A proposta de passado vivo critica duramente a metodologia de memorização, uma

SUMÁRIO



das principais e, infelizmente, ainda permanentes causas do ensino passivo. Pensar o passado vivo é também pensar a responsabilização do passado no presente, explicando e justificando o porquê do estudo da história, aplicável no dia a dia cidadão. As questões do sensível, assim, podem sensibilizar pela solidariedade o ensino democrático e a própria democratização do ensino, reconhecendo os limites presentes na memória individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. *Ensino de História, Direitos Humanos e Questões Sensíveis*. Rio de Janeiro, Revista História Hoje, Associação Nacional de História, V. 7, número 13, 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clasco, 2005. p. 55-70.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. Palestra proferida dia 22 de abril de 2002 – Curso de Extensão de Gestores de Cultura dos municípios do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf . Acesso em 15 de agosto de 2018.

FREITAS, Arthur. *O Sensível Partilhado: estética e política em Jacques Rancière*. Editora UFPR História: Questões & Debates, Curitiba, n. 44, p. 215-220, 2006.

SANTOS, Gláucio Antônio; TORRES, Marco Antônio; FONSECA, Marcus Vinícius. A invisibilidade de crenças não cristãs na formação de professores de ensino religioso em Ouro Preto e Mariana. *Escritas*, vol. 8, n. 1, 2016.

SUMÁRIO



GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras. Vol. 12, nº 1, p. 98 -109, jan-jun., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 02/07/2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas estatísticas – Censo Escolar 2018. Ministério da Educação. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em 16 de abr. de 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis*. Revista História Viva, v. 7, n. 13, 2018.

PODCAST RÁDIO UFOP. *Dia Internacional dos Povos Indígenas*. Disponível em <<https://www.radio.ufop.br/podcasts/culturas-indigenas-do-brasil>>. Acesso em 15 de agost. de 2018.

SAID, Edward. *Representações do Intelectual: as conferências de Reith de 1993*. São Paulo – SP, Companhia das Letras, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. Entrevista concedida a Marcus Tavares. *A influência da TV no universo indígena*. Maio de 2017. Disponível em <<http://www.intervozes.org.br/direitoacomunicacao/?p=18286>>. Acesso em 15 de agost. de 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Plano de Desenvolvimento Institucional UFOP 2016-2025. UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto. Disponível em <<https://ufop.br/noticias/institucional/pdi-ufop-2016-2025>>. Acesso em 15 de agost. de 2018.

S U M Á R I O



6

Ana Paula Schervinski Villwock
Franciele Coghetto
Alessandra Regina Müller Germani

EVOLUÇÃO E A DIFERENCIAÇÃO DOS SISTEMAS AGRÁRIOS DO MUNICÍPIO DE DERRUBADAS/RS: UM RELATO ACADÊMICO DE UMA PRÁTICA ARTICULADORA DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.121.108-128

SUMÁRIO



Resumo:

O presente artigo tem a finalidade de apresentar os resultados encontrados a partir de uma prática promotora da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão proposta na disciplina de Planejamento e Gestão de Projetos em Desenvolvimento Rural, no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM. Para tanto, aplicou-se o método Análise Diagnóstico dos Sistemas Agrários (ADSA), a fim de caracterizar a evolução e a diferenciação dos Sistemas Agrários do município de Derrubadas/RS, contemplado duas etapas progressivas: diagnóstico do sistema agrário da região e diagnóstico do sistema agrário da microrregião. Ao final da prática proposta, entende-se a relevância de se ter vivido essa experiência que permitiu aliarmos o conteúdo teórico ministrado com a prática vivenciada em campo, qualificando assim a nossa formação enquanto pesquisadoras.

Palavras-chave:

Ensino. Extensão. Sistemas Agrários. Evolução. Diferenciação.

INTRODUÇÃO

De acordo com Mertz (2004) a teoria dos sistemas agrários foi criada no Instituto Nacional de Agronomia Paris/Grignon, na França, com a finalidade de estabelecer um corpo de conhecimento capaz de constituir uma base conceitual teórica e metodológica para aqueles que tenham por objetivo intervir no desenvolvimento social, bem como para auxiliar em pesquisas sobre o desenvolvimento da agricultura através da história.

Neste sentido, Mazoyer e Roudart (2010), afirmam que o sistema agrário pode ser conceituado como sendo um instrumento intelectual que possibilita apreender a complexidade de cada forma de agricultura e de perceber, de uma maneira geral, as transformações históricas e a diferenciação geográfica das agriculturas humanas. Um sistema agrário é, portanto, um sistema complexo e composto por subsistemas hierarquizados e interdependentes, sendo os principais o ecossistema cultivado e o ecossistema social e produtivo.

Sobre o ecossistema cultivado, este é composto pelos jardins, áreas cultiváveis, prados para ceifa de feno, pastagens e florestas. Já o ecossistema social e produtivo é constituído pelos meios humanos e pelos meios inertes, os quais a população agrícola dispõe para desenvolver as atividades de renovação e de exploração da fertilidade do ecossistema cultivado, para fins de satisfazer diretamente ou indiretamente suas necessidades. Assim, organização, o funcionamento e também as inter-relações desses dois sistemas devem ser estudadas para que se possa obter uma visão global do funcionamento do sistema agrário (MERTZ, 2004; MAZOYER e ROUDART, 2010).

Desta maneira, a análise da dinâmica dos sistemas agrários, nas diferentes partes do mundo e também em diferentes períodos, nos permite conhecer o movimento de transformação no tempo

SUMÁRIO



e de diferenciação no espaço, e de expressá-lo sob a forma de uma teoria da evolução e da diferenciação dos sistemas agrários (MAZOYER e ROUDART, 2010).

De acordo com os autores Silva Neto e Basso (2005), nos sistemas agrários contemporâneos é comum encontrarmos uma acumulação desigual de capital entre as unidades produtivas, algumas estão num processo de capitalização enquanto outras em processo de descapitalização, estando muitas vezes estes dois fenômenos intimamente relacionados. Isso nos remete ao entendimento de que as unidades produtivas que constituem um sistema agrário podem apresentar dinâmicas distintas, ou ainda que algumas determinantes estruturais, relacionada com as aptidões agrícolas da área (solo, relevo, vegetação, etc), podem estar relacionadas a essa diferenciação.

Por isso, segundo os autores Silva Neto e Basso (2005) para compreendermos a estruturação e funcionamento dos espaços agrários, torna-se necessário à retomada do processo de formação e do entendimento das características naturais das espacialidades de uma maneira geral, sem perder de vista a história da ocupação e da evolução do uso da terra.

Ciente disso, o presente artigo tem a finalidade de apresentar os resultados encontrados a partir de uma prática promotora da articulação entre o ensino, pesquisa e extensão proposta na disciplina de Planejamento e Gestão de Projetos em Desenvolvimento Rural, do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFSM.

S U M Á R I O



PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico utilizado no município de Derrubadas/RS no ano de 2015, teve como base o método de estudo dos espaços agrário chamado Análise Diagnóstico dos Sistemas Agrários (ADSA), que segundo GARCIA FILHO (1999), pode ser compreendido como um método de estudo da agricultura, desenvolvido em etapas progressivas, quais sejam, diagnóstico do sistema agrário da região, diagnóstico do sistema agrário da microrregião e por fim, diagnóstico do sistema de produção da microrregião.

Em cada etapa, os fenômenos devem ser interpretados e confrontados com as análises das etapas anteriores, partindo, portanto, do geral para o particular, quer dizer, os estudos iniciam pelos fenômenos e pelos níveis de análises mais gerais (mundo, país, região, etc.), encerrando nos níveis mais específicos (município, assentamento e unidade de produção) e nos fenômenos particulares (cultivos, criação, etc.).

De acordo com Neto (2007) e Garcia Filho (1999), este método foi elaborado especificamente para ser aplicado em países do terceiro mundo, cujos complexos problemas agrícolas, normalmente associados a técnicas pouco usuais em relação aos padrões ocidentais e a grandes dificuldades de intervenção do poder público, tornam a elaboração de projetos de desenvolvimento rural uma tarefa extremamente difícil.

Embora o método esteja fundamentado em uma sólida interpretação da evolução da agricultura, proposta por Mazoyer e Roudart (1997) e Dufumier (1996; 2004), a sua aplicação na prática, de um ponto de vista estritamente científico, é ainda sujeita a controvérsias, uma vez que seus procedimentos operacionais

S U M Á R I O



diferem substancialmente dos propostos pelos métodos usuais de pesquisa (NETO, 2007).

PRIMEIRA ETAPA - DIAGNÓSTICO DO SISTEMA AGRÁRIO DO MUNICÍPIO DE DERRUBADAS/RS

Esta etapa foi realizada no mês de outubro de 2015, por meio do levantamento de dados secundários, em fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), entre outros, e compreendeu a caracterização agroecológica e socioeconômica; o estudo da evolução do sistema agrário, bem como a caracterização e tipificação dos estabelecimentos no espaço agrário do município de Derrubadas/RS.

Os dados levantados permitiram compreender a dinâmica atual do município através da análise dos fatores de suporte, de produção, técnicos e de desenvolvimento; identificar as principais zonas agroecológicas do município (zonificação), reconstruir a trajetória histórica da agricultura do município e identificar os fatores que provocaram as diferenciações entre as microrregiões e entre os agricultores.

Cabe salientar, que para a definição das zonas homogêneas, além dos dados secundários levantados e analisados, contamos com as informações repassadas pelos representantes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul (EMATER/RS), Secretaria Municipal da Agricultura, entre outros. Essas informações foram compartilhadas por esses representantes, através de uma reunião realizada no município, no dia 04 de novembro de 2015.

S U M Á R I O



SEGUNDA ETAPA - DIAGNÓSTICO DO SISTEMA AGRÁRIO DA MICRORREGIÃO/ZONA CENTRAL DO MUNICÍPIO DE DERRUBADAS/RS

Para o desenvolvimento desta etapa, foi realizada uma expedição ao município de Derrubadas/RS, no período de 04 à 06 de novembro de 2015. Nessa oportunidade, se utilizando das estratégias metodológicas de observação participante e entrevistas em profundidade, foram coletados dados, junto aos informantes qualificados, constituído pelos moradores mais antigos e com grande conhecimento da zona em estudo, no caso a central (Zona 4).

Como o objetivo principal desta etapa foi de levantar informações acerca da caracterização agroecológica e socioeconômica; da evolução do sistema agrário, bem como da caracterização e tipificação dos estabelecimentos no espaço agrário da zona central do município de Derrubadas/RS foi realizada uma reunião com os Agentes Comunitários de Saúde atuantes no município a fim de complementar as informações repassadas pelos informantes qualificados e pelos extensionistas rurais.

SUMÁRIO



RESULTADOS ENCONTRADOS

Caracterização da área de estudos

O município de Derrubadas está localizado na região fisiográfica do Alto Uruguai, a noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O município faz parte do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Celeiro e integra a Microrregião de Três Passos. Conforme

a Figura 1, limita-se ao norte com a República Argentina e Estado de Santa Catarina, ao Sul com o município de Tenente Portela, ao leste com o município de Barra de Guarita e Tenente Portela, e a oeste com o município de Três Passos.

Figura 1- Localização do município de Derrubadas/RS.



Fonte: IBGE cidades, 2016.

A sede municipal dista cerca de 482 km da capital Porto Alegre e possui como principais rodovias de acesso as BR 472 e BR 163. A área calculada para o município de Derrubadas/RS é de 363,40 km², sendo que cerca de 47% (174 km²) de sua área total é ocupada pelo Parque Estadual do Turvo (PET) (RIGO, et al., 2015).

SUMÁRIO



O PET se enquadra dentro da tipologia de unidade de conservação de proteção integral. Em seus 174 km² de extensão, preserva aproximadamente 18.000 hectares de floresta Estacional Decidual, sendo uma das maiores áreas ainda preservada do Bioma Mata Atlântica. Em ocasião disto o parque faz parte da Zona do Núcleo da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, apresentando máximas restrições sobre seu uso, o que impede qualquer tipo de intervenção no parque, que não tenha por finalidade estudos científicos e manutenção dos ecossistemas pelo órgão gestor da unidade (RIO GRANDE DO SUL, 2005).

A população é de 3.155 habitantes com densidade demográfica de 8,6 habitantes/km² (FEE, 2016). A economia é voltada em suma para o setor primário, sustentado –se na agropecuária, sendo que a agricultura representa para o município, cerca de 68% do seu PIB total, enquanto que a indústria representa cerca de 5% da fatia total do PIB de Derrubadas/RS, que girou entorno de R\$ 55.142, 00 em 2010, segundo Fundação de Economia e Estatística do RS (FEE).

Geologicamente o município está localizado na Bacia Intracratônica do Paraná, tendo como base a Formação Botucatu e derrames basálticos em camadas estratificadas, formadoras de solos residuais, com disposição de perfil horizontal desde o contato superior com a atmosfera e inferior com a rocha matriz (basalto) (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

A geomorfologia da área se enquadra dentro da região de Planalto, caracterizada por apresentar uma formação de sucessão de rochas vulcânicas do tipo Basaltos e Riolitos da Formação da Serra Geral (STRECK, et al., 2008).

Essa composição geomorfológica dá origem a associação de solos e afloramentos rochosos, que segundo o Sistema Brasileiro de Solos (SiBCS) (STRECK, et al., 2008), para o município de Derrubadas/

S U M Á R I O



RS, classificam-se como Neossolos Regolíticos Eutróficos/Cambissolos Háplicos Eutroféricos/ Luvissole háplico pálico e ao solo do tipo Latossolos Vermelho Distroférico,

As Associações de Solos e Afloramentos Rochosos (RRe1- Cxe-TXP2), são caracterizadas por:

- RRe1 (Neossolos Regolíticos Eutróficos) - ocorrem nas encostas de relevo mais acentuado e em associações com latossolos. São caracterizados por apresentarem alta saturação de bases e possuem certa restrição para uso agrícola, principalmente em áreas com declividade > 15% em virtude da sua predisposição a erosão, necessitando desta forma, boas práticas conservacionistas (STRECK, et al., 2008).
- CXe (Cambissolos Háplicos Eutroféricos) - ocorrem em diferentes situações de relevos, geralmente em áreas onde ocorreram intensa degradação dos solos por atividade agrícola extrativista. Por terem se originado, no caso deste estudo, do basalto, apresentam boa fertilidade química e por isso tem potencial agrícola diversificado (STRECK, et al., 2008).
- TXP2 (Luvissole háplico pálico) - Possuem boa fertilidade química natural, mas são carentes de fósforos, tem alta retenção de umidade podendo dificultar o seu uso para culturas de inverno. Ocorrem em áreas de relevo plano a suavemente ondulado (STRECK, et al., 2008).

Já os Latossolos Vermelhos Distroféricos são solos bem drenados, normalmente profundos, com pouco ou nenhum incremento de argila e são caracterizados por elevado teor de ferro. Possuem boa aptidão agrícola e são característicos de relevos suave ondulados. (STRECK, et al., 2008).

SUMÁRIO



A clinografia de Derrubadas/RS, apresenta a norte, oeste, noroeste, sudoeste e nordeste, relevo forte ondulado a escarpado e, a sul e sudeste terreno plano suave ondulado a forte ondulado (RIGO, et al., 2015). Sendo que a sede municipal apresenta predominância de relevo suave ondulado e as regiões próximas aos vales e escarpas formadas pelos principais rios que compõe a hidrografia do município: Rio Uruguai, Rio Parizinho, Rio Turvo, Lajeado Cedro Marcado, Lajeado Pinhalzinho, - possuem relevo forte ondulado.

ZONAS HOMOGÊNEAS DO MUNICÍPIO DE DERRUBADAS/RS

A partir dos dados obtidos através de levantamento de dados secundários, alicerçado pelo trabalho de campo, foi possível delimitar quatro zonas homogêneas para o município de Derrubadas/RS. Essas zonas se caracterizam por apresentar características edafológicas e socioeconômicas distintas entre si, bem como se diferenciam de acordo com o tipo de ocupação do território, parte integrante da evolução dos sistemas agrários.

A Zona 1 se localiza a sul e sudoeste da sede de Derrubadas/RS. É caracterizada por apresentar um relevo moderadamente ondulado à fortemente ondulado, com solos pedregosos. Essas condições de relevo e solo faz com que a região tenha restrições ao uso agrícola, necessitando de cuidados especiais, através da utilização de práticas conservacionistas. Nesta zona existe o estabelecimento de descendência brasileira¹, que com a forte expansão demográfica visando o processo de colonização, incentivada pelo governo federal

¹ Segundo dados dos informantes qualificados, o termo “brasileiro” é utilizado como referência a pessoas de origem indígena e cabocla (imigrantes europeus ibéricos).

SUMÁRIO



em meados no século XIX, foram pressionados por imigrantes europeus não ibéricos a se deslocarem para áreas íngremes.

Nestas áreas as características edafológicas eram desfavoráveis para a prática agrícola, em virtude da alta susceptibilidade a perdas por erosão e a dificuldade de emprego de mecanização agrícola. Em função dessas características, nesta área se encontram produtores com estabelecimentos com uma média de 8 hectares, sendo caracterizados por desenvolverem uma agricultura baseada na subsistência e nos policultivos.

A Zona 2 se localiza na porção norte e oeste da sede municipal, fazendo divisa com Parque Estadual do Turvo (PET). Além de ser limítrofe ao PET, a área está situada em uma zona com baixa aptidão agrícola, com solos susceptíveis a erosão e relevo ondulado a fortemente ondulado, desfavorecendo a prática da agricultura mecanizada. Assim, como a Zona 1, está microrregião também guarda referências ao estabelecimento de agricultores brasileiros, excluídos pelo processo de ocupação territorial por colonos italianos e alemães, ocorrida da década de 30 (RIO GRANDE DO SUL, 2005).

A Zona 3 se localiza a oeste da sede municipal, fazendo divisa com o município de Barra da Guarita/RS. Se caracteriza por apresentar uma topografia suave a modernamente ondulada em maior extensão e em menor proporção, próximo as calhas do rio Parizinho e divisa com Barra da Guarita, um relevo forte ondulado. Esta microrregião possui boa aptidão agrícola, com baixa restrição ao emprego de práticas agrícolas mecanizadas, favorecendo a produção de grãos e leite, sistemas de produção, característicos dessa zona. É composta por agricultores com estabelecimentos que possuem em média 19 hectares.

A Zona 4, área que foi objeto de estudo central dessa pesquisa, se localiza na região central do município, próximo à sede municipal

S U M Á R I O



e é caracterizada por apresentar condições edafológicas favoráveis a prática agrícola. O relevo nesta área é suave a ondulado, com boa aptidão agrícola para cultivos anuais e para o exercício de uma agricultura exercida dentro dos pressupostos da modernização conservadora da agricultura que prevê a mecanização da agricultura, a utilização de agrotóxicos e fertilizantes químicos, o regime de integração, o acesso ao crédito rural e assistência técnica privada, característica do sistema agrário contemporâneo atual.

Os agricultores desta região, são em sua maioria descendentes de colonos italianos e alemães, que chegaram na região na década de 30 e inicialmente possuíam uma área de terra de 25 hectares.² Essas áreas de terra eram adquiridas através da compra de “títulos”³. Com o passar do tempo, favorecidos pelas condições edafológicas favoráveis para a agricultura, possibilitando ascensão social, foram adquirindo extensões de terras, através da compra de área de terra. Os estabelecimentos integrantes da Zona 4, possuem em média 36 hectares, podendo ser encontrados estabelecimentos com até 500 hectares, favorecendo a produção em escala, mas não garantindo uma eficiência técnica superior a aquela desenvolvida pela agricultura familiar. Além da boa aptidão agrícola oriunda das condições edafológicas e da concentração de terras pelos agricultores desta

S U M Á R I O



- 2 De acordo com Frantz e Silva Neto (2005), os lotes das colônias novas eram de 25 hectares, o que forçava os colonos a cultivarem cerca de 30% - 40% da área, ocasionando em esgotamento de recursos naturais, principalmente os ligados ao solo.
- 3 Segundo relatos dos informantes qualificados, algumas áreas de terras foram adquiridas através da compra de “título” da terra, que era feita em negociação com o escrivão do município. Com posse do “título”, os colonos europeus não- ibéricos, exerciam pressão sobre os “brasileiros”, que sob pressão, principalmente de caráter racial discriminatório, sem “voz e vez”, eram acucados e acabavam se instalando nas áreas declivosas e próximas a mata, por se caracterizarem como áreas de baixa aptidão agrícola, em suma, sem valor de interesse econômico. Essa informação corrobora com o descrito por Frantz e Silva Neto (2005), que relatam que nas áreas de floresta do RS, haviam alta incidência de caboclos e em virtude disso muitos colonos se instalavam nestas áreas através da compra da “posse” e a regularização ocorria quando o colono conseguisse comprovar a exploração efetiva da área.

região, propiciando produção em escala, as propriedades em sua maioria possuem sucessão familiar.

EVOLUÇÃO DOS SISTEMAS AGRÁRIOS NO MUNICÍPIO DE DERRUBADAS/RS

Muito embora no município de Derrubadas/RS, as condições climáticas possibilitem três safras anuais, de acordo com Bernardes (1997, apud SILVA NETTO e BASSO, 2005) a ocupação e o povoamento do Rio Grande do Sul, se deu sob a influência de alguns fatores determinantes, principalmente os ligados a tipologia vegetal. Neste sentido, fatores como relevo e clima, não foram determinantes significativos que influenciaram diretamente no processo de colonização ou mesmo no interesse de grupos em habitar uma região em detrimento de outra, mas foram decisivos para o processo de diferenciação social a partir da década de 1960, ou seja, foram determinantes em que favoreceram ou não a implantação da modernização no campo.

O recorte que deu configuração a evolução dos sistemas agrários no RS foi constituído em dois momentos marcantes, que para além das condições de vegetação, englobaram uma série de fatores conjunturais (ZARTH, 1997 apud SILVA NETTO E BASSO, 2005). Num primeiro momento vamos ter o processo colonizatório concentrado nas áreas de campo, situadas na porção sul do Estado, em um segundo momento teremos a ocupação das áreas florestadas, na porção norte do RS, onde está localizado o município de Derrubadas/RS, objeto deste estudo.

Neste cenário, e a partir da abordagem da teoria dos sistemas agrários, se buscou restituir a evolução e diferenciação dos sistemas agrários do município de Derrubadas/RS. Através de pesquisa

S U M Á R I O



bibliográfica e de informações coletadas a campo, foi possível identificar quatro tipos diferentes de sistemas agrários: sistema agrário indígena/ caboclo, sistema agrário colonial inicial, sistema agrário contemporâneo e sistema agrário contemporâneo atual.

O primeiro sistema agrário denominado Sistema Agrário indígena com sobreposição do sistema agrário caboclo, se deu através da colonização espontânea de índios Guaranis e os Kaingangs e por indivíduos de origem luso- brasileiras/ mestiços em áreas de florestas e em pequenos lotes nas margens das áreas florestadas. Este sistema, foi caracterizado pelo seminomadismo e pela agricultura de queimada e derrubada e nas atividades de coleta/caça. Embora este sistema estivesse voltado para a subsistência, alguns povos estabeleceram vínculos com o mercado, através principalmente da extração de ervamate (SILVA NETO e BASSO, 2005, MIGUEL, 2009).

Após a Revolução Federalista de 1893, a ocupação do território que atualmente pertence ao município de Derrubadas/RS, se iniciou. Neste período a região era ocupada basicamente por indígenas e caboclos. Com a intensificação de políticas colonizatórias e a consequente expansão de áreas ocupadas por imigrantes de origem europeia não- ibérica, os povos que ali já estavam estabelecidos, foram pressionados a se deslocar para áreas íngremes. Este processo de exclusão, extinguiu o sistema agrário indígena / caboclo (REICHERT, 2016) e originou Sistemas Agrário Colonial Inicial.

O Sistema Agrário Colonial Inicial (1820-1900), se caracterizou inicialmente pela prática agrícola dentro do sistema de derrubada/ queimada e posteriormente pela implantação parcial dos sistemas de cultivo com tração animal leve, sendo que todos os lotes de terra tinham o mesmo tamanho. Grande parte da produção era destinada ao autoconsumo e apenas as partes excedentes agrícolas ao mercado. Com essa inserção, mesmo que pequena, dentro de mercados e com a abertura da estrada que ligava Derrubadas/RS (que pertencia a

S U M Á R I O



Tenente Portela na época) ao atual município de Redentora/RS, houve uma expansão comercial e as configurações do cenário agrícola, se modificam novamente, dando origem ao Sistema Agrário Colonial Contemporâneo (MIGUEL, 2009).

O Sistema Agrário Colonial Contemporâneo, corresponde ao período de estabilização e de crise do modelo colonial. Esse período foi marcado pela ampliação da produção de excedentes agrícolas, principalmente os de origem animal, e de uma maior inserção ao mercado. No entanto, a limitação dos recursos naturais, das superfícies agrícolas disponíveis e o aumento da população acarretaram uma crise nos sistemas de produção, fazendo com que os agricultores e parte de seus descendentes, migrassem para novas regiões de colonização, no Rio Grande do Sul (as colônias “novas”), e também para outros estados como Santa Catarina, Paraná e Centro-Oeste do Brasil (MIGUEL, 2009).

O Sistema Agrário Contemporâneo Atual (1960/1970- dias atuais) é marcado pela adoção e disseminação da modernização conservadora da agricultura e pelo processo de diferenciação social. Esse processo, de modernização e diferenciação social legitimado pelo Sistema Agrário Contemporâneo, foi visualizado em suas nuances práticas durante a incursão a campo ao município, quando foi possível observar que as áreas que apresentam maior presença de agricultores descapitalizados, são as áreas caracterizadas por baixa aptidão agrícola. Essa baixa aptidão agrícola, no caso estudado, representada por áreas com relevo ondulado e/ou fortemente escarpado, formado por solos de baixa fertilidade, aliado a hipossuficiência econômica dos estabelecidos nessas áreas, fez (e faz) com que o processo de implantação da modernização conservadora da agricultura, apresentasse limitações, que acabaram fazendo com que os agricultores nessas regiões procurassem inserir em suas propriedades

S U M Á R I O



uma multiplicidade de tratos culturais e com a terra. Não à toa, essas áreas são caracterizadas pela incidência de policultivos.

Já em áreas que possuem boa aptidão agrícola, acesso facilitado a recursos naturais e mecanização agrícola, encontram-se agricultores capitalizados, fatores que favoreceram o processo de modernização. Miguel (2009) diz que essas áreas são caracterizadas pelo uso intensivo de insumos de origem industrial, emprego de mecanização agrícola, modernização de instalações rurais, adoção de plantas e animais selecionados pela biotecnologia, regimes de integração com agroindústrias, facilidades de crédito agrícola e incentivo à produção de monoculturas em larga escala, o sistema agrário contemporâneo atual é fortemente ancorado na vida diária dos produtores rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução dos sistemas agrários do município de Derrubadas/RS se deu em quatro momentos distintos: sistema agrário indígena/caboclo, sistema agrário colonial inicial, sistema agrário contemporâneo e sistema agrário contemporâneo atual. A ocupação do município de Derrubadas/RS passou por todas as evoluções dos sistemas agrários e hoje se encontra no sistema agrário contemporâneo atual. Esse sistema é caracterizado de um lado, por agricultores com alta remuneração, derivado, dentre outros motivos, de determinantes que favoreceram as condições de implantação da modernização como: áreas de melhores aptidões agrícolas, de mecanização do campo e com acesso aos recursos naturais; e de outro lado, por agricultores mais empobrecidos, devido à escassez desses mesmos determinantes nas áreas em que estão inseridos.

SUMÁRIO



Nesse sentido, ressalta-se que nem todas as zonas homogêneas conseguem acompanhar o ritmo acelerado do sistema agrário contemporâneo atual e acabam sendo marginalizadas no meio rural ou então encontram diferentes formas de sobreviver no campo. Nesse viés, Marsden (1995) afirma que o meio rural contemporâneo é caracterizado pela presença de dois modelos de desenvolvimento: um voltado para a dinâmica “produtivista” tradicional focado na produção especializada de commodities para atender as demandas dos mercados globais; e outro focado na emergência de uma lógica “pós-produtivista” baseado numa ampla diversidade de atividades agrícolas e não-agrícolas, com a agricultura e o meio rural assumindo novas e múltiplas funções.

Além disso, as zonas homogêneas do município de Derrubadas/RS se caracterizam por apresentar diferentes tipos de ocupação do território, parte integrante da evolução dos sistemas agrários. Observa-se que nas zonas homogêneas em que a ocupação foi feita por indígenas e caboclos, as propriedades possuem uma área média de 8 hectares e se caracterizam pela produção de policultivos para a subsistência, as vezes com venda de excedente. Essa peculiaridade no cultivo está vinculada ao fato de que essas propriedades estão localizadas em sua maioria, em áreas de relevo íngreme com baixa aptidão para cultivos de *commodities*. Conforme observado, a ocupação dessas áreas se deu em detrimento da forte pressão de ocupação exercida por colonos italianos e alemães, frente aos povos originários e imigrantes ibéricos, que acudados, acabaram fixando suas moradias em áreas de relevo ondulado a escarpado, próximas a remanescentes florestais, locais esses visualizados pelos imigrantes não- ibéricos como áreas improdutivas.

Já as zonas ocupadas por colonizadores italianos e alemães são caracterizadas por apresentarem condições edafológicas favoráveis com boa aptidão agrícola para cultivos anuais e para o exercício de uma agricultura baseada nos pressupostos da modernização

S U M Á R I O



conservadora da agricultura, com emprego de mecanização e pacotes tecnológicos, característica do sistema agrário contemporâneo atual. Os estabelecimentos possuem em média 36 hectares, sendo que as propriedades em sua maioria possuem sucessão familiar.

Ainda há o “caminho do meio”, que são áreas onde houveram ocupações tanto de imigrantes europeu como de caboclos. A microrregião é composta por agricultores com estabelecimentos que possuem em média 19 hectares, sendo que as áreas apresentam topografia suave a modernamente ondulada e possuem boa aptidão agrícola, favorecendo a produção de grãos e leite que são os sistemas de produção característicos dessa zona.

Com isso, pode-se observar que o recorte que deu configuração a evolução dos sistemas agrários do município de Derrubadas/RS foi constituído em dois momentos marcantes. O primeiro momento foi marcado pelo processo pela ocupação das áreas florestadas do município por caboclos e o segundo pela ocupação por colonos italianos e alemães, que acabaram expulsando os estabelecidos das áreas centrais do município para as áreas marginalizadas e de menor aptidão agrícola.

Os resultados encontrados durante a realização da prática proposta pela disciplina, nos mostram que o espaço territorial estudado é reflexo da realidade do país no que se refere ao desenvolvimento rural, marcado atualmente pela dualidade existente no meio rural brasileiro, onde de um lado encontram-se agricultores que possuem áreas com determinantes estruturais que favoreceram o processo de modernização e de outro lado, os que não os possuem e ficam as margens da economia do município, necessitando se reinventar diariamente.

Para além disso, nos permitiu compreender a importância da inserção, no currículo da Programa de Pós- Graduação em Extensão

S U M Á R I O



Rural, de disciplinas que oportunizem vivenciar as distintas realidades sociais que compõe o rural brasileiro. Ter essa oportunidade de conhecer pelas nossas lentes e de conceber nossas elucubrações, tendo como elemento central a experiência vivenciada com os agricultores e agricultoras no município de Derrubadas/RS, nos fez refletir sobre a necessidade salutar e cada vez mais latente de aliar o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse entrelaçar do tripé “ensino, pesquisa e extensão” amplia as esferas do conhecimento e se desvela como um excelente aliado na formação de pesquisadores e pesquisadoras. Isso porque ao permitir e oportunizar que durante o percurso formativo, esses atores tenham contato com as distintas realidades sociais que engendram os territórios brasileiros, os mesmos são instigados a desenvolver um senso crítico humanista, onde as barreiras teóricas-universitárias são diluídas na tessitura das multiplicidades sociais e culturais tão presentes na história do país.

SUMÁRIO



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANTZ, T. R.; SILVA NETO, B. A dinâmica dos sistemas agrários e o desenvolvimento rural. In: SILVA NETO, B.; BASSO, D. (Orgs.). *Sistemas agrários do Rio Grande do Sul: análise e recomendações de políticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005a, p. 109-157.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA, Dados econômicos do Município de Derrubadas/RS. Disponível em: < <http://www.fee.rs.gov.br/>>. Acesso em: 02. mar. 2016.

GARCIA FILHO, Danilo P. *Guia Metodológico Análise Diagnóstico de Sistemas Agrários*. Brasília: INCRA/FAO, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia. Mapa de Derrubadas. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=430632&search=|infogr%E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

MARSDEN, T. Beyond agriculture? Regulating the new spaces. *Journal of Rural Studies*, London, v. 3, n. 11, p. 285-296, 1995.

S U M Á R I O



MATTEI, L. Considerações acerca de teses recentes sobre o mundo rural brasileiro. *Rev. Econ. Sociol. Rural* [online]. Vol.52, suppl.1, p.105-124, 2014.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Edunesp; DF: NEAD, 2010.

MERTZ, M. A agricultura familiar no Rio Grande do Sul - um sistema agrário colonial". *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 277-298, abr. 2004.

MIGUEL, L. A. de. *Dinâmica e diferenciação de sistemas agrários*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 152 p. (Série Educação A Distância)

NETO, B. S. Análise-diagnóstico de sistemas agrários: uma interpretação baseada na teoria da complexidade e no realismo crítico. *Desenvolvimento em Questão*, v. 5, n. 9, p. 33-58, 2007.

NEUMANN, P.S.; SILVEIRA, P.R. da. Enfoque sistêmico e desenvolvimento regional: a experiência da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/livro>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

REICHERT, P. Origem e trajetória do caboclo de Porto Novo: a formação da sua identidade camponesa. *Cadernos da CEON*, ano 23, n.32. p.267- 287, jun. 2010.

RIGO, D.; NEUMANN, P. S., SILVEIRA, P.R. C. da. A construção do conhecimento socioambiental na gestão do espaço rural: o caso de Derrubadas – RS. *Redes: St. Cruz Sul, Online*, v. 20, n. 2, p. 283 - 307, maio/ago. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. Secretária Estadual do Meio Ambiente. Inventário do Rio Grande do Sul [online]. Porto Alegre: FATEC/SEMA, 2002. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/ifcrs/frame.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SILVA NETO, B.; BASSO, D. (org.). *Sistemas Agrários do Rio Grande do Sul: Análise e Recomendações de Políticas*. Ijuí: Unijui, 2005.

STRECK E.V. et al. *Solos do Rio Grande do Sul*, 2. ed. Porto Alegre: EMATER/RS – ASCAR, 2008. 222 p. UFRGS, 1999.

VILLWOCK, A. P. S. *As Estratégias de Renda dos Agricultores Familiares de Itapejara d'Oeste nos anos 2005 e 2010*. Dissertação. 2015. 129p. (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

Alessandra Regina Müller Germani

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1995-1999), Especialização em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2014-2015), Mestrado em Enfermagem - Área de Concentração Saúde, Sociedade e Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2000-2002), Doutorado em Extensão Rural - Área de Concentração Extensão Rural e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR), da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015 - 2019). Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2010 em diante). Professora formadora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - EAD, do Centro de Ciências Rurais - CCR, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019 em diante).

E-mail: alessandragermani@uffs.edu.br

Jacir João Chies

Graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2004). Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2007). Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2011). Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Mestre em Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2017-2019). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2019 em diante). Professor colaborador do Curso de Graduação em Agronomia desenvolvido no Instituto EDUCAR em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim/RS – Turma Especial PRONERA.

E-mail: jacirchies@yahoo.com.br

SUMÁRIO



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alessandra Regina Müller Germani

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1995-1999), Especialização em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2014-2015), Mestrado em Enfermagem - Área de Concentração Saúde, Sociedade e Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2000-2002), Doutorado em Extensão Rural - Área de Concentração Extensão Rural e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR), da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015 - 2019). Professora do Magistério Superior na Área de Saúde Coletiva na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (2010 em diante). Professora formadora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - EAD, do Centro de Ciências Rurais - CCR, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019 em diante).

E-mail: alessandragermani@uffs.edu.br

Ana Paula Schervinski Villwock

Professora do Magistério Superior na Universidade federal de Sergipe (UFS), Campus São Cristóvão, doutora em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestra em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e bacharel em agronomia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Economia Agroindustrial (NEPEA), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do Grupo de Pesquisa em Pecuárias (GEPPEC) e do Núcleo de Estudos em Economia Agrária, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência no ensino, pesquisa e extensão na área das ciências socioeconômicas rurais, com ênfase em agricultura familiar, rendas rurais, sistemas de produção, pluriatividades, mercantilização, diversificação do meio de vida rural, vulnerabilidade, pobreza rural, todos relacionados à pecuária e agricultura.

E-mail: ana.agronomia@gmail.com

SUMÁRIO



S U M Á R I O



Cláudia Smaniotto Barin

Graduada em Química Industrial e mestre em Química pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutora em Ciências e Pós-doutora em Eletroquímica pelo Instituto de Química de São Carlos/USP. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFSM. Linhas de pesquisa: Formação de professores e inovação para a Educação Profissional e Tecnológica.
Email: claudiabarin@ufsm.br

Edma Ribeiro Luz

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (UEMA); Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco - FAESF; Cursando extensão do Curso de Letras - Língua Inglesa (UNIBF); Técnica em Informática (UEMA); Esp. Língua Portuguesa e Literatura (FLATED); Esp. Informática na Educação (IFMA); Formação em mediação em Ead (UEMA) Linha de Pesquisa: Língua Portuguesa e suas ramificações; Língua Inglesa; Educação Física; Linguística; Sociolinguística, Literatura. Neurolinguística. Educação em geral. Atuação: Docente do Ensino Superior na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA - Pedreiras – MA. Docente da Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco - FEMAF – Pedreiras - MA); Professora de Educação Básica Rede Pública de Trizidela do Vale - MA.
E-mail: diluz_19@hotmail.com

Flávio Sacco dos Anjos

Engenheiro Agrônomo (UFPel, 1983), mestre em Sociologia (UFRGS, 1994), doutorado em Agroecología, Sociología y Estudios Campesinos - Universidad de Córdoba - Espanha (2000), pós-Doutorado junto ao Departamento de Antropologia Social da Universidade de Sevilha (Espanha, 2010), pós-doutorado junto ao Departamento de Ciência Política e Social da Università della Calabria (Itália, 2015). Atualmente, atua como Professor Visitante Sênior junto ao Instituto de Estudios Sociales Avanzados, ligado ao Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Espanha), sob os auspícios do Programa CAPES-PRINT. Desde 2005 atua como Pesquisador do CNPq e Consultor da CAPES. Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas, Docente Permanente junto ao PPG em Sistemas de Produção Agrícola Familiar, do PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural e do PPG em Sociologia da UFPel. Coordenador do NUPEAR/UFPel.
E-mail: saccodosanjos@gmail.com



SUMÁRIO



Franciele Coghetto

Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas. Mestra em Engenharia Agrícola- área de concentração de Engenharia Agroambiental, pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Extensão Rural - área de concentração Extensão Rural e Desenvolvimento, pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Professora Substituta no IFRS- Campus Farroupilha. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (NEPGS) do IFRS- Campus Farroupilha.
E-mail: francoghetto@gmail.com

Francisco Eric Vale de Sousa

Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco – FAESF. Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle – UniLaSalle. Professor substituto do Instituto Federal do Maranhão – IFMA campus Presidente Dutra. Professor do Curso de Educação Física e Coordenador de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação São Francisco – FAESF.
E-mail: ericvale1@hotmail.com

Germano Ehlert Pollnow

Engenheiro Agrônomo graduado pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar (PPG SPAF/UFPEL). Estudante de doutorado no PPG SPAF/UFPEL e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente encontra-se em Córdoba/Espanha para doutoramento sanduíche através do Programa Capes/PRIInt, no Instituto de Estudios Sociales Avanzados/ Consejo Superior de Investigaciones Científicas (IESA/CSIC). Trabalhou como extensionista rural junto ao Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia (CAPA - Núcleo Pelotas). Integrante do NUPEAR/UFPEL.
E-mail: germano.ep@outlook.com

Gláucio Antônio Santos

Mestre em Educação (Ufop), pós-graduado em Gestão de Pessoas (Puc Minas) e Gestão de Conteúdo em Comunicação/Jornalismo (Umesp). Integra o Grupo de Pesquisa Multiletramentos e Uso das

Tecnologias da Informação e Comunicação da Educação (Ufop), o Grupo de Pesquisa Convergência e Jornalismo (Ufop), o Observatório Laicidade na Educação (OLE / UFF) e o Grupo de Estudos Mídia, Religião e Cultura (Intercom). Cursa o 8º período de Pedagogia (Ufop). Trabalha na Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto.
E-mail: glaucioasantos@gmail.com

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Bacharel, licenciada e mestra em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente é doutoranda pela mesma instituição. É pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade (NEHM/UFOP), do Grupo de Pesquisa em História, Ética e Política (GHEP/NEHM/UFOP), do Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UFOP) e do Laboratório e Grupo de Estudos de História Política e das Idéias, da Universidade Federal do Espírito Santo (LEHPI/UFES), onde desenvolve pesquisa em História da Educação, História do Ensino de História, Ensino de História e Ensino de História Indígena. Desenvolveu pesquisas nas áreas de história da educação, história da sexualidade, arqueologia, educação a distância (EaD), educação patrimonial, história do Brasil colonial, história do Brasil imperial, história do Brasil republicano, ensino de história e temáticas indígenas. Tem experiência na área de História, Etno-história, ensino de História, ensino de História Indígena e arquivologia. Trabalhou no museu de Arqueologia e Etnologia Americana (MAEA/UFJF), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Arquivo da Casa Setecentista de Mariana, sediado no Escritório técnico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e mais recentemente na Universidade Federal de Ouro Preto como professora substituta, pelo departamento de História e como professora no Centro de Educação a Distância (CEAD-UFOP).
E-mail: helenoca@gmail.com

Jacir João Chies

Graduação em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2004). Especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2007). Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2011). Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2014). Mestre em Agronomia pelo Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2017-2019). Atualmente é

SUMÁRIO



doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel (2019 em diante). Professor colaborador do Curso de Graduação em Agronomia desenvolvido no Instituto EDUCAR em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Erechim/RS – Turma Especial PRONERA.
E-mail: jacirchies@yahoo.com.br

Janaina de Arruda Carilo Schmitt

Graduada em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui pós graduação em Gestão Pública pela UFN. Licenciada no Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica- PEG pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica- Universidade Federal de Santa Maria.
Email: janainacarilo@hotmail.com

Leila Maria Araujo Santos

Graduada em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Franciscano, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. Atua no Programa Especial de Graduação para EPT (PEG) e no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT).
Email: leilamas@gmail.com

Nádia Velleda Caldas

Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais Agrárias, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (UFPel). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2003), Mestrado (2008) e Doutorado (2011) pelo Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Produção Agrícola Familiar da Universidade Federal de Pelotas, com período sanduíche no Departamento de Antropologia da Universidad de Sevilla. Atuou como Visiting Profesor na Università della Calabria onde realizou estágio pós-doutoral junto ao Departamento de Ciência Política e Social. Atualmente atua como Visiting Professor no ao Instituto de Estudios Sociales Avanzados, ligado ao Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Espanha), através do programa CAPES-PRINT. Integrante do NUPEAR/UFPel.
E-mail: velleda.nadia@gmail.com

SUMÁRIO



Tiago Saidelles

Graduado em Tecnologia em Redes de Computadores pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrando do Curso de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) (UFSM). Acadêmico do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores (UFSM). Atua como Design Web e Programador.
Email: tiago-saidelles@redes.ufsm.br

Waldênia da Silva Morais

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí (1998), Especialização em atividade física e saúde pela Universidade Federal do Piauí (2007) e Especialista em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste (2018). Atualmente é Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Teresina, Avaliadora Física da Profit Academia e Professora Universitária do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação São Francisco – FAESF.
E-mail: walsmorais@gmail.com

S U M Á R I O



ÍNDICE REMISSIVO

A

adaptações 32
agroecologia 51, 54, 57, 59, 61, 62, 64, 65,
66, 67, 68
ambientes digitais 32
ambientes escolares 32
Antropologia 89, 131, 133
aplicação 32, 37, 38, 78, 84, 112
aprendizagem 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 71, 73, 75,
78, 80, 87
articulação 14, 25, 99
atividades 35, 36, 42, 44, 46, 51, 54, 55, 56,
57, 59, 61, 62, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 101, 103,
110, 122, 125
atletismo 71, 73, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84,
85, 86
autonomia 14, 41, 43, 69

C

Ciências Agrárias 51
Comunicação 89, 90, 95, 96, 101, 102
conhecimento 15, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29,
32, 35, 39, 42, 46, 47, 52, 58, 66, 73, 74,
79, 84, 92, 99, 110, 114, 127, 128
conhecimentos 14, 16, 18, 20, 23, 26, 28,
30, 34, 37, 46, 47, 53, 54, 72, 75, 96
consistência 14
construção 27, 32, 36, 39, 46, 47, 58, 66,
67, 74, 100, 128
conteúdo 38, 39, 42, 76, 86, 87, 89, 91,
101, 102, 104, 105, 109
Culturas Indígenas 89, 90, 91, 97, 100, 101,
102, 105

D

desafios 32, 33, 34, 37, 48, 57, 58, 59, 86
diagnóstico 109, 112, 128
diálogo 14, 25, 26, 28, 59, 88, 90, 101, 104
diferenciação 54, 56, 57, 108, 109, 110,
111, 121, 123, 128
digital 32, 33, 34, 41, 46
discente 89
divulgação 59, 68, 89, 91, 101, 102, 103
divulgação científica 68, 89, 102
docente 33, 34, 38, 39, 43, 46, 47, 73, 85,
89, 91, 98, 99

E

ecologia 14, 16, 24, 25, 26, 27, 29
ecologia de saberes 14, 16, 26, 27, 29
Educação Física 71, 73, 76, 77, 80, 82, 85,
86, 130, 131, 132, 134
engajamento 32, 44, 46
ensino 35, 36, 38, 40, 41, 46, 48, 49, 51,
52, 54, 59, 60, 68, 71, 72, 73, 75, 76, 80,
84, 87, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 104,
105, 106, 108, 109, 111, 127
ensino aprendizagem 71, 73
ensino superior 51, 72, 84, 90, 92
epistemológica 14, 15, 20, 22, 23, 26,
27, 28
escolares 32, 57, 79
espaço rural 51, 54, 128
esporte 71, 73, 76, 81, 82, 83, 84, 86
estrutura 32, 35, 55
estrutura digital 32
estudantes 32, 33, 34, 36, 38, 43, 46, 52,
56, 59, 61, 62, 92, 100, 103

SUMÁRIO



SUMÁRIO



evolução 71, 83, 109, 111, 112, 113, 114, 118, 121, 124, 125, 126
 extensão 14, 16, 26, 51, 52, 54, 55, 57, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 89, 98, 101, 108, 109, 111, 116, 119, 127, 130
 Extensão Universitária 48, 71, 74

F

famílias 51, 58, 63, 64, 80
 famílias rurais 51, 58, 64
 formação 17, 33, 38, 39, 46, 51, 52, 53, 54, 66, 68, 73, 75, 76, 78, 91, 92, 93, 98, 99, 105, 106, 109, 111, 116, 127, 128

H

habilidades 44, 47, 71, 73, 79, 80, 82, 83, 84
 habilidades básicas 71, 82
 história 22, 51, 67, 86, 90, 94, 100, 101, 104, 105, 106, 110, 111, 127
 História 86, 89, 90, 92, 94, 103, 106, 107, 128
 historiografia 88, 89, 91, 97, 102

I

implementação 32, 34, 46, 66
 indígenas 26, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 122, 125
 indissociabilidade 50, 51, 52, 54
 indivíduo 71, 75, 82, 99
 influência 51, 55, 73, 87, 107, 121
 instituição 51, 52, 63, 67, 72, 100, 101
 interlocução 51, 58, 90, 101

M

metodologias 32, 37, 38, 40, 46, 48, 49, 73, 84
 metodologias ativas 32, 37, 40, 46, 48
 microrregião 57, 109, 112, 114, 119, 126
 modalidades esportivas 71

movimentos 14, 16, 18, 19, 26, 33, 73, 75, 81, 83, 99, 104
 movimentos sociais 14, 16, 18, 19, 99

N

natural 19, 71, 117

P

pensamento 14, 16, 20, 21, 22, 28, 29, 38, 43, 79, 95
 pesquisas 19, 32, 34, 35, 57, 58, 66, 69, 110
 pluralidade 14, 20, 25, 28
 podcasts 89, 98, 102, 103, 107
 potencialidades 32, 34
 prática 15, 26, 32, 37, 38, 47, 48, 52, 55, 61, 69, 75, 76, 78, 81, 82, 84, 86, 92, 104, 108, 109, 111, 112, 119, 120, 122, 126
 prática educacional 32
 práticas pedagógicas 36, 46, 71, 73, 74, 76, 84
 produção 14, 15, 16, 19, 25, 29, 32, 52, 55, 57, 58, 61, 62, 64, 66, 67, 91, 92, 97, 98, 101, 102, 103, 112, 113, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126
 professores 32, 36, 37, 38, 40, 41, 46, 56, 61, 75, 76, 79, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 103, 105, 106
 projeto 18, 20, 35, 43, 56, 59, 60, 67, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105

R

rádio 89, 101, 103, 105
 reconhecimento 14, 21, 24, 25, 27, 28, 67
 recursos 33, 34, 35, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 54, 66, 67, 68, 81, 86, 120, 123, 124
 recursos humanos 51, 52, 54, 66, 68
 região 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 71, 72, 73, 85, 109, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122

rural 51, 52, 54, 57, 58, 59, 94, 112, 120,
125, 126, 127, 128, 132

S

saberes 14, 15, 16, 18, 20, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 36, 47, 62, 69, 74, 102

sistema agrário 109, 110, 111, 112, 113,
114, 120, 122, 124, 125, 126, 128

sociólogo 14, 16

sujeitos 32, 38, 98, 105

sujeitos ativos 32

T

tecnologias 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 46, 47, 95, 96, 97, 99

Tecnologias Analógicas 32
temáticas indígenas 89, 90, 91, 92
transformações 71, 95, 99, 110
transformações sociais 71

U

universidades 14, 15, 16, 28, 66, 98

V

visibilidade 14, 90, 101

SUMÁRIO



www.pimentacultural.com

experiências em extensão universitária



uma realidade a ser compartilhada