



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

KÁTIA MARIA DOS SANTOS

**CULTURA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DE IGARASSU:** relato de experiência de uma bolsista de
Extensão Universitária

Recife
2026

KÁTIA MARIA DOS SANTOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

S237c Santos, Kátia Maria dos.
Cultura, cidadania e educação ambiental para
crianças e adolescentes de Igarassu: relato de
experiência de uma bolsista de Extensão
Universitária / Kátia Maria dos Santos. – Recife,
2026.
38 f.

Orientador(a): João Morais de Sousa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Bacharelado em Ciências Sociais, Recife, BR-PE,
2026.

Inclui referências.

1. Cultura. 2. Cidadania. 3. Educação ambiental.
4. Extensão universitária I. Sousa, João Morais de,
orient. II. Título

CDD 300

**CULTURA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DE IGARASSU: relato de experiência de uma bolsista de
Extensão Universitária**

Artigo apresentado ao Curso de Ciências
Sociais da Universidade Federal Rural de
Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharela em Ciências
Sociais.

Recife

2026

KÁTIA MARIA DOS SANTOS

**CULTURA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES DE IGARASSU: relato de experiência de uma bolsista de Extensão
Universitária**

Artigo apresentado ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Ciências Sociais.

Aprovado em: 09/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Morais De Sousa (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª. Me. Natasha Hevelyn Oliveira da Silva (Examinadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandro Cardoso Tenório (Examinador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

RESUMO

Este artigo relata a experiência de uma bolsista de extensão universitária na execução do projeto *Cultura, cidadania e educação ambiental para crianças e adolescentes de Igarassu, Pernambuco*. O projeto foi desenvolvido ao longo de 12 meses, precisamente, de janeiro a dezembro de 2017, com uma média de 35 crianças e adolescentes, dos sexos feminino e masculino, com idades variando entre 9 e 13 anos, da Escola Municipal João de Queiroz Galvão, na comunidade Beira-Mar I, no centro de Igarassu. O objetivo principal foi criar condições para que crianças e adolescentes de escolas públicas das comunidades Beira-Mar I e II em Igarassu pudessem desenvolver uma consciência crítica comprometida com a cultura popular e a preservação do ecossistema de manguezais, tendo a participação e a educação ambiental como ferramentas principais; buscou-se também detectar as condições das moradias e de valorização da área local, e, por fim, despertar nos participantes o gosto pela arte e pela cultura, no sentido de criar laços de interação e pertencimento, bem como estimulá-los à participação em atividades culturais e ambientais, promovendo a cidadania e a inclusão social. São descritas as etapas de planejamento, diagnóstico participativo, oficinas temáticas, seminários, mutirões, produção de material educativo. O relato evidencia os desafios logísticos, as estratégias de engajamento das crianças e adolescentes e os resultados alcançados. Conclui-se que a atuação da bolsista, devidamente orientado, foi de fundamental importância para a articulação Universidade-Comunidade, e que a Extensão Universitária, quando vivida na prática, transforma positivamente tanto os sujeitos atendidos quanto o próprio extensionista.

Palavras-chave: Cultura; Cidadania; Educação Ambiental; Extensão Universitária; Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária como princípio constitucional (Brasil, 1988) e diretriz indissociável do ensino e da pesquisa (FORPROEX, 2012) ganhou força nas últimas décadas como espaço de formação cidadã e intervenção social. Contudo, sua efetivação depende do trabalho cotidiano de bolsistas e voluntários que planejam, executam e avaliam ações junto à comunidade.

A diretriz da indissociabilidade reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico e, neste sentido, em termos do (FORPROEX, 2012, p. 19), o estudante é tido como protagonista de sua formação técnica – processo em que obtém competência para atuar como profissional - e de sua formação cidadã - processo que lhe permite reconhecer-se como agente garantidor de direitos, deveres e mudança social.

Conforme tais diretrizes, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, desenvolveu junto à Escola Municipal João de Queiroz Galvão, localizada na comunidade Beira-Mar I, Centro de Igarassu, na região Litoral Norte de Pernambuco, o projeto Cultura, Cidadania e Educação Ambiental para Crianças e Adolescentes de Igarassu. O público-alvo foram crianças e adolescentes, dos sexos masculino e feminino equitativamente, com idades entre 9 e 13 anos, estudantes do ensino fundamental. O projeto teve duração de 12 meses, de janeiro a dezembro de 2017, com encontros semanais de 3 horas em média.

As atividades buscaram integrar três eixos: Cidadania (direitos, inclusão social e participação); Cultura (valorização da cultura popular, ciclos natalino, junino, carnavalesco) e Educação Ambiental (preservação dos rios e manguezais).

Como bolsista de extensão, minha função foi a de assumir responsabilidades que iam desde a logística até a mediação pedagógica, aprendendo na prática os desafios da interação Universidade-Sociedade. Nas manhãs de terça-feira, no percurso até a escola, costumava dar uma revisada no roteiro do dia e conferir se estava tudo certo com o material didático que eu costumava levar.

Na escola, eu costumava ouvir as crianças e os adolescentes. Eles sempre chegavam com excelentes histórias, que eu anotava em meu diário de campo. Essas histórias funcionavam como um termômetro para o projeto. Ainda na escola, durante as oficinas, buscava me postar no mesmo nível que os alunos. Essa postura horizontal era uma escolha metodológica para que a hierarquia universidade-comunidade fosse quebrada.

No final de cada manhã, sempre que saía da escola, eu não levava comigo apenas o material para os relatórios. Ainda no percurso para casa procurava escrever, para que o relato fosse o mais fiel possível. Porém, o verdadeiro aprendizado, daqueles dias, não cabia nas anotações; ele residia na sensação de que a cada encontro, eu menos ensinava e mais aprendia - com a sabedoria prática das crianças e adolescentes, e com a paciência e a escuta atenta que os funcionários e a direção da escola me direcionaram.

Hoje, em 2026, ao revisitar meu diário de campo de 2017, percebi que muita coisa mudou: não só com relação à tecnologia, ou às novas questões ambientais que podem gerar novos problemas de pesquisa, mas sobretudo, à minha própria percepção. À época em que iniciei o projeto, acreditava estar levando conhecimento para as crianças e adolescentes da escola; contudo, a experiência de inserção na comunidade me fez entender que o saber já estava lá, presente nos saberes e práticas de seus moradores. Comigo ficaram as certezas de que o extensionista é um articulador de saberes; que mesmo com os avanços tecnológicos, ainda caberia sentar em círculo e olhar nos olhos de cada um dos alunos e de que eu aprendi muito mais do que ensinei.

O objetivo deste artigo é descrever, na perspectiva de quem esteve na linha de frente, como o projeto foi realizado, desde o planejamento inicial e as dificuldades enfrentadas até os ensinamentos e os resultados observados.

A primeira motivação para a criação e execução do projeto surgiu por meio da observação de um estudo realizado por Faltay (2000), sobre o mapeamento das questões ambientais de Pernambuco, no qual se detectou que os principais problemas da região metropolitana são “a poluição dos rios e praias, lixo e poluição dos carros, aterro dos manguezais e a falta de conscientização da população”.

Nas áreas estuarinas do município de Igarassu, encontram-se consideráveis reservas de manguezais, que se constituem em importante fonte de alimento e renda para a população local. No entanto, estas áreas apresentavam um processo de degradação avançado, e que vinha se agravando devido ao avanço da ação do homem comprometendo o ecossistema e o sustento da população local.

Em pesquisa realizada pela (FACHO/IBAMA, 2006), constatou-se que em Igarassu esgotos e lixo estavam sendo lançados no Rio São Domingos pela população residente, assim como por indústrias e fábricas que soltavam dejetos e substâncias tóxicas na nascente do rio causando diminuição e até a extinção de peixes e outras espécies de animais e plantas nativas.

A pesquisa estimou que, nas comunidades estudadas neste projeto, existiam mais de mil famílias de pescadores e que a maioria dos sujeitos entrevistados apontou o Rio São Domingos como sendo de fundamental importância para o sustento de seus familiares e principal fonte de trabalho especialmente para os moradores mais carentes.

A partir disso, surgiu a percepção de que a cultura (em seu sentido político), quando compreendida e absorvida pelo indivíduo, poderia e deveria funcionar como elemento de transformação capaz de criar laços de pertencimento gerando cidadãos conscientes e capazes de transformar a sociedade e o meio ambiente.

Assim, entendeu-se a necessidade de que crianças e adolescentes residentes nessas áreas, e que dependiam do Rio São Domingos para subsistirem, desenvolvessem desde cedo uma cultura crítica e participativa comprometida com a preservação do ecossistema de manguezais.

Deste modo, seria possível verificar a construção do conhecimento por meio da articulação de diferentes áreas (educação, cultura, cidadania) que visam possibilitar um aprendizado mais comprometido com a mudança social, contextualizado e integrado às várias áreas do saber.

No geral, o projeto objetivou criar condições para que crianças e adolescentes das comunidades Beira-Mar I e Beira-Mar II, situadas em Igarassu, pudessem desenvolver uma consciência crítica e comprometida com a cultura popular e a preservação do ecossistema de manguezais, tendo a participação e a educação ambiental como ferramentas principais.

Especificamente, buscou-se fomentar nas crianças e adolescentes consciência crítica sobre os impactos ambientais e sociais causados pela degradação do ecossistema de manguezais; bem como possibilitar a criação de espaços participativos fomentando e encorajando o envolvimento das crianças e adolescentes em associações comunitárias, ONGs, destacando seus papéis na transformação de sua comunidade sobretudo em relação a sua participação na formulação de políticas públicas locais.

Por fim, com o projeto, buscou-se despertar e promover o gosto pela arte e pela cultura popular (maracatu, frevo, caboclinho, cavalo marinho, ciranda, coco de roda, capoeira) nas crianças e adolescentes participantes do projeto, no sentido de fortalecer laços de interação e pertencimento, bem como estimulá-los para a participação em atividades culturais e ambientais que promovessem a cidadania.

Como bolsista, minhas tarefas foram: auxiliar na revisão bibliográfica, organizar os cronogramas, conduzir oficinas em parceria (algumas vezes com a professora da turma ou com o orientador do projeto ou ainda com algum convidado especializado no tema), escrever em diário de campo, produzir relatórios parciais e articular com a escola e a comunidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A constituição desta fundamentação teórica não se deu apenas antes do projeto, por meio das ideias e direcionamento do orientador; ela se ampliou durante e depois da vivência com as crianças e adolescentes na Escola. Na medida em que novos desafios da prática de Extensão universitária iam surgindo, também surgiam novas exigências sobre como ver a realidade. Optei por organizá-la em três eixos (Cultura, Cidadania, Educação Ambiental). Ainda, levando em conta que o conceito de cultura possui um vasto conjunto de significados, opta-se por direcioná-lo à ideia da relação homem-natureza, já que o mesmo encontra-se mais direcionado ao projeto aqui citado.

2.1 Cultura como um conceito dinâmico

Em *Cultura: um conceito antropológico*, Laraia (2001) compreende que cada sistema cultural está em permanente processo de mudança e que a compreensão dessa dinâmica é fundamental para diminuir a distância entre os conflitos geracionais e evitar comportamentos discriminatórios. Na visão desse autor, a cultura é um verdadeiro processo vivo sempre em mutação, ocasionada por fatores internos (invenções, descobertas, mudanças demográficas) e externos (contato com outras culturas, globalização); e que é preciso entender o que se passa dentro de cada processo cultural. Nas palavras do autor:

Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (Laraia, 2001, p. 52).

A discussão feita por Laraia (2001) sobre os desdobramentos e limites ao longo da história da antropologia do conceito de cultura, por sua vez entendido como dinâmico, é de suma importância para os projetos de extensão, educação ambiental e construção de cidadania. Ele é, também, um convite para direcionar o olhar para o outro com curiosidade e respeito, entendendo que tanto o pesquisador quanto o pesquisado fazem parte do mesmo processo, e

que é preciso saber lidar com a mudança e a adversidade. Só assim o futuro poderá ser visto como um espaço de possibilidades.

2.2 Cultura: uma revisão do conceito em diferentes aspectos

“O conceito de Cultura, pelo menos como utilizado atualmente foi, portanto, definido pela primeira vez por Tylor. Mas o que ele fez foi formalizar uma ideia que vinha crescendo” (LARAIA, 2001, p.14). Edward B. Tylor (1832- 1917) adaptando a teoria da evolução de Darwin (1859) ao estudo da sociedade humana definiu cultura nos seguintes termos: “Cultura ou civilização, tomada em seu amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 1889 p. 11). Aqui, a cultura diz respeito aos atributos aprendidos na sociedade, algo que já dispomos.

Tylor aceita a premissa de que todas as sociedades se desenvolvem da mesma maneira, insistindo na ideia de progressão universal da civilização humana, do selvagem ao bárbaro e, finalmente, ao civilizado. (LOGAN, 2012). Em sua visão, cultura é sinônimo de civilização, e não algo particular a sociedades específicas (aliás, em nenhum momento de seus escritos aparece o plural "culturas"); portanto, sua definição se refere a "Cultura ou civilização". (Idem).

Em “Sobre um método de investigação do desenvolvimento das instituições aplicado às leis do casamento e da descendência”, Tylor, por meio do recolhimento e classificação de dados sobre casamento e descendência, em diferentes sociedades, tenta mostrar que todas estas eram semelhantes em essência, mas estratificadas quanto ao desenvolvimento cultural. Como o próprio Tylor explica:

As instituições do homem são tão distintamente estratificadas quanto a terra em que ele vive. Elas se sucedem em séries substancialmente uniformes em todo o globo, independentes do que parecem ser diferenças comparativamente superficiais de raça e idioma, mas moldadas por uma natureza humana semelhante que atua através de condições sucessivamente alteradas na vida selvagem, bárbara e civilizada (“Sobre um Método” 269); ou (Tylor, 1889, p.269).

Contemporâneo de Tylor, Matthew Arnold (1822-1888) articulou uma teoria da cultura que continua a influenciar o pensamento sobre o valor das ciências humanas no ensino superior. (LOGAN, 2012). Em *Culture and Anarchy** (1869), Arnold direcionou seu foco às qualidades que deveriam ser aprendidas, para que, através delas, fosse possível aprimorar a sociedade

existente. Ele define cultura em termos idealistas, como algo a ser almejado. Nas palavras de Arnold:

Há uma visão na qual todo o amor ao próximo, os impulsos para a ação, a ajuda e a beneficência, o desejo de eliminar o erro humano, dissipar a confusão humana e diminuir o sofrimento humano, a nobre aspiração de deixar o mundo melhor e mais feliz do que o encontramos — motivos eminentemente chamados de sociais — entram como parte dos fundamentos da cultura, e como a parte principal e preeminente (Arnold, 1960, p. 91).

É exatamente nesse aspecto que sua teoria difere da de Tylor, que via a cultura como “um modo de vida completo”, algo de que já se possuía. No entanto, apesar das diferenças evidentes entre o tratado de Arnold sobre a Grã-Bretanha vitoriana e o de Tylor sobre a pré-história humana, ambas as obras se concentram no mesmo problema, que é o de superar um subjetivismo restrito e aprender a compreender o corpo social como um todo (Logan, 2012).

2.3 Cultura: da natureza como “selvagem” à ecologia de saberes

Os clássicos do pensamento ocidental, como Rousseau (1712-1778), estabeleceram uma separação entre natureza e cultura: a natureza seria o estado original, puro, e a cultura aquilo que corrompe. Em *Discurso sobre a origem da desigualdade*, ao se referir à natureza, Rousseau afirma: “se esta nos destinou a ser sãos, ousa quase assegurar, que o estado de reflexão é um estado contra a natureza, e que o homem que medita é um animal depravado. Quando se pensa na boa constituição dos selvagens, pelo menos dos que não perdemos com os nossos licores fortes, quando se sabe que quase não conhecem outra moléstia além dos ferimentos e da morte é-se obrigado a crer que facilmente se faria a história das moléstias humanas seguindo a história das sociedades civis” (Rousseau, 1999, p. 50).

Essa visão teve influência por gerações – em sua perspectiva, comunidades como as de Beira-Mar I e Beira-Mar II, em Igarassu, por exemplo, poderiam ser vistas como “natureza bruta” a ser domada ou abandonada, e os saberes dos moradores como “primitivos”.

Para Rousseau, o ambiente natural que se forma a partir da relação entre o homem e o seu exterior é um “horizonte invisível”, algo de certo modo implícito, que acompanha toda sua obra; como um objeto vivo que orienta sua visão e sua crítica à civilização (Prado Jr. 2018, p. 71). Fica claro em sua obra que, apesar da ideia da separação, existe uma forte ligação entre o homem e a natureza. Mesmo afastado de sua condição originária, ainda é possível ao homem, em determinado momento, reconciliar-se com a sua natureza e cultura, através da própria

autonomia e do desenvolvimento de suas potencialidades (Rousseau, 2014, p. 9).

O ambiente natural é compreendido por Rousseau como o contexto físico e social no qual o homem se insere. Constituindo-se em elemento essencial e determinante na formação da sua identidade e ações. No tratado filosófico *Emílio ou Da Educação*, de 1762, Rousseau além de afirmar que “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”, defende a busca por um sistema educacional que permita ao indivíduo desenvolver seu potencial natural enquanto aprende a viver em sociedade.

Já que o homem nasce bom e livre, mas a sociedade o corrompe, a reconfiguração das relações com o ambiente natural e a natureza torna-se necessária (ROUSSEAU, 2014, p. 7-8). Aqui, em termos de Rousseau, “a sociedade é colocada como um contrato social destinado a garantir segurança e liberdade, mas que também corrompe”. (Santos, 2023, p. 141). Deste modo, ele sempre enfatizou a importância de harmonizar esses elementos, no intuito de propiciar a felicidade humana. (Idem).

Neste ponto, o projeto dirige-se à figura do Emílio, personagem fictício e protagonista do romance "O Emílio", de Jean-Jacques Rousseau, que é apresentado desde tenra idade até a vida adulta. Foi possível pensar sobre o papel de um projeto direcionado a crianças e adolescentes, na evolução dos conceitos, bem como da sua aplicabilidade e sobre o papel da extensão universitária nesse processo.

No século XIX, Marx e Engels ofereceram outra perspectiva para essa questão: segundo eles, a natureza não é externa ao ser humano; ela é transformada pelo trabalho. Especificamente nas obras *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), *A Ideologia Alemã* (1845) e *O Capital* (1867), Karl Marx desenvolveu uma crítica ao sistema econômico da sociedade industrial moderna, isto é, ao modo de produção capitalista, cuja base de progresso está assentada no ideário de domínio do homem sobre a natureza (SOUZA, 2013). Marx afirma não haver produção humana à revelia da natureza, e explicita a relação fundamental entre elas nos seguintes termos: “O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível” (Marx, 2004, p.81).

Para Marx, “o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (Marx, 2010, p.64). Ou seja, o trabalho como atividade

concreta e útil é uma necessidade contínua e universal, ligada à própria condição humana e não notadamente ao capitalismo. Neste sentido, foi possível pensar junto com as crianças e adolescentes formas alternativas de como trabalhar junto à natureza de maneira mais preservacionista e menos predatória.

No *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx escreve que “a história da indústria é o livro aberto das forças essenciais humanas”. Aplicando essa ideia às comunidades assistidas pelo projeto, cuja maioria dos moradores utiliza o rio São Domingos como fonte de subsistência - por meio da pesca e catação de caranguejo e mariscos. Nesse processo eles moldam o território com seus modos de vida, produzindo com isso, cultura tanto material quanto simbólica. Essa perspectiva nos ajudou a evitar tanto a idealização romântica do “nativo ecológico” quanto o desprezo pelos saberes locais.

Embora Marx não tenha se dedicado a escrever um trabalho específico sobre cultura, é possível vislumbrar em sua obra alguns elementos de estudos culturais pela perspectiva da crítica da economia política (Borja, 2020). Tais elementos remetem a uma constituição social da cultura; ou seja, o social envolve a totalidade da sociedade e tudo o que nela se insere. Contemporaneamente pode-se afirmar que a relação entre marxismo e cultura é bastante complexa e envolve um conjunto de questões que vão desde o conceito de cultura, passando pela relação entre cultura e sociedade e outros elementos derivados, até chegar ao problema do fetichismo da cultura onde as relações sociais que a produziram são ocultadas, fazendo-a parecer ter valor próprio (Viana, 2018, p. 27).

No século XX, Antonio Gramsci (1891-1937) introduziu o conceito de hegemonia cultural: para designar a imposição por meio da classe dominante de sua visão de mundo como natural e universal. Nas áreas de mangue, como é o caso das comunidades Beira-Mar I e Beira-Mar II, a hegemonia se expressa na escola que ensina que “mangue é lugar de doença”, na mídia que mostra o mangueiro como “sujo” ou “preguiçoso”. Nosso projeto buscou, inspirado em Gramsci, construir uma contra-hegemonia a partir das próprias crianças.

“Gramsci não apresenta uma definição precisa de cultura, mas é possível tentar resgatar o significado do termo em seu pensamento e em seu processo evolutivo para extrair daí uma definição” (Viana, 2018, P.14). O que podemos destacar inicialmente, no uso gramsciano do termo, é a compreensão unitária dos dois significados: de um lado, a cultura como modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de determinada civilização e de outro,

concebida como projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações (Vieira, 1999, p. 61). Ou seja, cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação.

Inserido no debate contemporâneo, Ailton Krenak (1953) na obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, que tem como um dos pilares centrais a crítica à noção de humanidade como bloco homogêneo, defende a ideia de que existem muitas “humanidades” — formas plurais de ser no mundo, muitas delas invisibilizadas ou destruídas historicamente (Santos, 2020). Essa denúncia feita pelo autor serve para pensar a pluralidade de mundos possíveis e para construir alternativas epistêmicas e existenciais à monocultura ocidental. Segundo o autor:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 11).

Sobre a ideia do fim do mundo, Krenak foge das narrativas catastróficas do apocalipse global, trazendo-as para uma visão mais palpável associada aos episódios que provocam caos social. “O fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder” (Krenak, 2019, p. 60). Para o autor, o fim do mundo é um processo que já está em curso: “Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo, mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair” (Idem, 2019, p. 61). Na visão de Krenak, para alguns povos ameríndios mortos por epidemias trazidas pelos invasores europeus, o fim do mundo foi no século XVI. Já para a contemporaneidade, o fim do mundo é uma condenação precedida pelos elementos que caracterizam o Antropoceno, como a manutenção de desigualdades, das injustiças estruturais e a exploração da natureza. (Santos, 2020.).

Ao identificar um sentimento de medo generalizado diante de um fim, que se crê inevitável, Krenak propõe uma mudança de atitude direcionada a mitigar a crise para poder atravessá-la com criatividade, leveza e prazer. Ele também alerta para o erro de se apegar à técnica e usá-la como um falso refúgio diante das adversidades. Ele afirma:

Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tem de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos inclusive prazerosos. Já que aquilo de que realmente gostamos é gozar, viver no prazer aqui na terra. Então, que a gente pare de disputar essa nossa vocação e, em vez de ficar inventando outras parábolas, que a gente se renda a essa principal e não se deixe iludir com o aparato da técnica (Krenak, 2019, p. 63).

Em “Futuro ancestral”, Ailton Krenak desafia as ideias de progresso e desenvolvimento que, historicamente antecedem o fim do mundo; e também mistura tempos, espaços, saberes, sentidos, no túnel do tempo presente. (Reis, 2023). Seus textos percorrem diferentes territórios — florestas, rios, cidades e ocupações — para fazer vir à tona a lição transmitida pelos ancestrais, articulando saber tradicional e crítica contemporânea: “os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (Krenak, 2022, p. 11).

O livro finalmente tematiza as infâncias e suas reinvenções, em que educação e futuro são pensados em contratempo com as lógicas dominantes. A invocação à ancestralidade surge como antídoto contra a ansiedade, a fúria e a aceleração do tempo, propondo outro ritmo para a existência. (Reis, 2023). “As crianças são aquelas capazes de redimensionar o mundo a que chegam, “um presente que os recém-chegados trazem para nós” (KRENAK, 2022, p. 111).

Krenak entende que a humanidade e a natureza estão interligadas: “O Rio Doce, que nós, os Krenak chamamos de watu, nosso avô, é uma pessoa, não o recurso, como dizem os economistas” (KRENAK, 2019, p. 40). Para as crianças e adolescentes das Comunidades de Beira-Mar I e Beira-Mar II, que têm no rio São Domingos uma das principais fontes de subsistência, essa frase em grande medida pode soar como óbvia – eles sabem que a maré, os peixes, o caranguejo, o vento e a água, fazem parte de sua própria vida. Nosso projeto apenas deu voz a essa obviedade.

3 PERCURSO PRÁTICO-METODOLÓGICO

Autoras como Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989) em *Pesquisa participante* propõem a superação dos paradigmas dominantes e a adoção de novas opções metodológicas. O capítulo sobre a etnografia educacional é muito rico a esse respeito, recomendando-se que se atente para estudos sobre a interação entre professores e alunos, sobre estratégia de sobrevivência e resistência dos alunos, enfim, que se façam estudos integrais, holísticos (Fonseca, 1989, p. 100). Segundo elas:

A etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar: por isso, a comunidade, a escola ou, quando muito, o bairro e a microrregião são o universo natural da pesquisa etnográfica (Ezpeleta & Rockwell, 1989. p. 45).

Em “Educação como prática da liberdade”, Paulo Freire defende uma educação que não seja mera expressão de força das elites na luta pela manutenção de seus privilégios. Para ele, a

educação libertadora constitui-se em um instrumento de construção de um novo homem, como auxílio na sua tomada de consciência, o que possibilita a luta política contra a opressão; uma educação concebida como meio de mudança da realidade numa dimensão de ação cultural libertadora (Gomes, 2005, p. 160). Portanto, seu objetivo seria a formação de homens críticos, capazes de serem reconhecidos em sua essência.

A grande preocupação de Freire é a construção de uma prática voltada para a inserção do homem na História como sujeito aberto ao diálogo, que por sua vez o humaniza. Na sua concepção, a desumanização impede a pessoa de agir como sujeito histórico, tornando-a vítima das circunstâncias a ponto de aceitar a realidade como dada e não propor ou lutar por algo que possa transformá-la. Ele afirma:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (...) As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhe entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (Freire, 2003, p. 51).

Assim, o desenvolvimento do trabalho observou a perspectiva freiriana de educação e as abordagens de cultura e extensão universitária nos termos a seguir.

3.1 Cultura como um conceito dinâmico

Aqui é importante compreender que cada sistema cultural está em permanente processo de mudança e que a compreensão dessa dinâmica é fundamental para diminuir a distância entre os conflitos geracionais e evitar comportamentos discriminatórios. Laraia (2001) entende que a cultura é um verdadeiro processo vivo sempre em mutação, que, por sua vez, é ocasionada por fatores internos (invenções, descobertas, mudanças demográficas) e externos (contato com outras culturas, globalização); e que é preciso entender o que se passa dentro de cada processo cultural. Para ele:

Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (Laraia, 2001, p. 52).

Este pensamento que caminha em sintonia com o sentido dinâmico da cultura é de suma importância para os projetos de extensão, educação ambiental e construção de cidadania. Ele é também um convite para direcionar o olhar para o outro com curiosidade e respeito, entendendo

que tanto o pesquisador quanto o pesquisado fazem parte do mesmo processo, e que é preciso saber lidar com as mudanças e as adversidades. Só assim o futuro poderá ser visto como um espaço de possibilidades.

3.2 Extensão universitária

A extensão universitária no Brasil originou-se sob influência de modelos internacionais, porém logo superou seu caráter assistencialista, e junto com o ensino e a pesquisa, consolidou-se como um dos três pilares da universidade. (FELONIUK, 2025). Ela “é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico” (Forproex, 1987).

Atualmente “a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade” (Forproex, 2012, p. 28). Esta definição se consolidou a partir de um debate amplo e aberto, desenvolvido nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do Forproex, realizados em 2009 e 2010, respectivamente. (Idem, 2012, p. 29).

A transformação da Extensão Universitária em um instrumento efetivo de mudança da universidade e da sociedade, em direção à justiça social e ao aprofundamento da democracia, caminha lado a lado com o enfrentamento de novos desafios gerados por transformações no decorrer da história e a busca das novas oportunidades que se desvendam no contexto internacional e na realidade brasileira (Forproex, 2012, p.18.).

Sobre a metodologia que seria mais aplicável à extensão universitária, Thiollent et al (2022), propõem a pesquisa-ação, por acreditarem haver uma lacuna teórica quanto à delimitação de concepções, diretrizes, princípios, modalidades extensionistas no marco regulatório, e o texto deste, aproxima-se das metodologias participativas. Neste caso, para eles:

A pesquisa-ação oferece aos extensionistas-pesquisadores (ou vice-versa) a oportunidade de um profícuo diálogo com a realidade e suas contradições, interpelando sobre o efetivo papel do pesquisador e de seus objetivos. Por sua vez, a extensão universitária prevalece como uma das funções da universidade que ainda carece de uma adoção metodológica minuciosa, adensada, eivada dos valores sociais que reconhecem as formas democráticas de relação entre conhecimento e o local, o regional e global (Thiollent et al, 2022, p. 30).

Os principais marcos do processo da institucionalização da extensão no Brasil (reconhecida formalmente pela Constituição de 1988), foram o reconhecimento legal e a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

(Forproex); (Feloniuk, 2018). “Outro momento marcante para a extensão universitária aconteceu em 2018 com a publicação da Resolução 07/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). “Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. (Brasil, 2018, p. 4).

Embora enfrente desafios como falta de recursos e estrutura, a extensão, ainda, é o principal canal de contato da universidade com a sociedade, contribuindo para a democratização do conhecimento e o desenvolvimento social e científico do país.

3.3 Relato de experiência

“O relato de experiência é uma importante narrativa científica, afinada à condição pós-moderna. Trata-se de uma narrativa que, através da linguagem, performatiza a experiência de singularização, atestada em um dinamismo descentrado da razão, e apta a suportar paradoxos” (Daltro & Faria, 2019, p. 235).

Esse relato de experiência consubstanciado em artigo é baseado na abordagem da pesquisa-ação. Segundo Gil (2002), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assumindo a cultura em seu sentido político, o projeto articulou as dimensões social, ambiental, educativa e do desenvolvimento humano, considerando que a cultura, quando entendida e internalizada, ultrapassa seu caráter descritivo para se tornar força propulsora de transformação social. Deste modo, a educação demonstrou ser o meio privilegiado de condução dos indivíduos a processos de mudança de qualidade em seu ambiente como um todo.

No sentido de sensibilização das crianças e adolescentes participantes do projeto da necessidade de valorização da cultura local e conservação do meio ambiente, a metodologia partiu dos saberes e fazeres produzidos pela própria comunidade local, especificamente os voltados às práticas culturais, políticas e sociais das crianças e adolescentes, levando em conta especificidades decorrentes da função estabelecida pelas condições de vida enquanto moradores das Comunidades trabalhadas. Neste sentido, foi aplicado um diagnóstico rápido e participativo aos sujeitos selecionados para o projeto.

A programação de cultura e artístico-cultural evidenciou o enfoque conceitual de cultura, no conteúdo dos principais ciclos da cultura popular nordestina como o natalino, o afro,

o carnavalesco e o junino. Além da aprendizagem e da vivência, foi feito o resgate histórico-cultural dessas manifestações. Para tal, utilizaram-se textos e vídeos como material didático-pedagógico.

A programação ambiental funcionou como um momento de aprendizagem e vivência, levando as crianças e adolescentes participantes a conhecerem melhor a sua realidade, e a refletirem sobre o papel dos mesmos enquanto cidadãos, ou seja, de se comprometerem em acompanhar, sugerir e fiscalizar ações de valorização da cultura local e preservação dos manguezais. O princípio que norteou as ações voltadas à valorização e à promoção de uma atividade participativa foi o de despertar, nos sujeitos, uma consciência crítica baseada na cooperação, na solidariedade, no respeito à diversidade e na autonomia. O foco central incidiu sobre a necessidade de transformação de hábitos e atitudes, visando à utilização sustentável do ecossistema de manguezais.

Em suma, o percurso prático-metodológico do projeto de extensão deu conta das seguintes atividades:

- Oficina para o diagnóstico rápido e participativo da Comunidade Beira-Mar I e aplicação de questionários;
- Reuniões da equipe para sistematização / tabulação dos dados;
- Seminário de socialização do diagnóstico;
- Relatórios parciais das atividades desenvolvidas;
- Cursos e oficinas sobre: os ciclos da cultura popular: Afro: maracatu; orixás, axé, maculelê e capoeira; e o natalino: guerreiro, reisado, pastoril (história e dança); Junino: coco, ciranda, xaxado, forró quadrilha; Carnavalesco: frevo, maracatu de baque solto (rural) e de baque virado (Nação), caboclinhos, frevo e samba;
- Oficinas para discorrer sobre os impactos ambientais e sociais causados pela degradação do ecossistema de manguezais na localidade;
- Oficinas de educação ambiental;
- Oficinas de cidadania e participação;
- Oficinas para sistematização das experiências;
- Seminário de avaliação geral das experiências;
- Elaboração do relatório final.

O local de desenvolvimento do projeto de extensão foi a Escola Municipal João de Queiroz Galvão, S/N, comunidade Beira-Mar I, Centro de Igarassu. Pernambuco. As Comunidades de Beira-Mar I e Beira-Mar II localizadas numa área de mangue onde, de acordo com a pesquisa (FACHO / IBAMA, 2006) residia mais de mil famílias de pescadores, em sua maioria vivendo da pesca e da catação de caranguejo e mariscos.

Os participantes do projeto foram 35 crianças e adolescentes, dos sexos masculino e feminino, equitativamente, com idades entre 9 e 13 anos. Todos matriculados na Escola Municipal João de Queiroz Galvão.

A realização das atividades ocorreu no período de janeiro a dezembro de 2017, com encontros semanais às terças-feiras.

Entre os instrumentos de registro para o levantamento das informações, utilizou-se o diário de campo, fotos autorizadas, desenhos e textos produzidos pelas crianças.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA: UMA HISTÓRIA EM TRÊS ATOS

4.1 Relato do primeiro dia: conhecendo o campo de pesquisa

Chegando à comunidade e reconhecendo o território.

Meu primeiro dia como extensionista universitária começou às 7h20 da manhã com a chegada à comunidade Beira-Mar I em Igarassu. O encontro com meu orientador foi o marco inicial da imersão no campo de pesquisa. Antes de entrarmos no espaço da escola, optamos por fazer uma caminhada no entorno, para tentar ler o território para além dos muros. Ao circular a área que sedia a Escola Municipal João Queiroz Galvão, pude entender parcialmente a realidade socioambiental local, em especial durante o registro fotográfico do mangue. Ao término da caminhada, percebi como esse simples ato, configurou-se no meu primeiro exercício de estranhamento e aproximação, ligando o ecossistema natural à paisagem humana que frequenta a instituição escolar.

Figura 1 - Vista do Mangue na comunidade Beira-Mar I



Fonte: Da autora.

Esse simples ato configurou-se no meu primeiro exercício de estranhamento e aproximação, ligando o ecossistema natural à paisagem humana que frequenta a instituição

escolar. Sendo recebida e acolhida pela instituição escolar ao ingressar na escola João Queiroz Galvão, fui apresentada à direção, coordenadores, professores e demais funcionários. O acolhimento caloroso que recebi foi um fator determinante para quebrar as barreiras iniciais entre pesquisadora/extensionista e campo. A receptividade da equipe gestora sinalizou uma cultura escolar aberta ao diálogo e à parceria, o que foi essencial para legitimar o projeto que se propunha a observar e, caso fosse necessário, intervir na realidade educacional.

Figura 2 - Fachada da Escola João de Queiroz Galvão



Fonte: Da autora.

Entrando na Sala de Aula e apresentando o Projeto.

O momento central do dia ocorreu quando fui apresentada à professora responsável pela turma e aos 35 alunos selecionados para participar do projeto. A recepção foi igualmente positiva àquela recebida na chegada à escola, além de marcada por curiosidade e respeito. Após esse primeiro momento, as palavras Cultura, Cidadania e Educação Ambiental foram escritas no quadro, e os convidamos a falar sobre elas. Após a exposição das opiniões e um breve debate sobre anseios e expectativas sobre o projeto, foi o momento de falar sobre o projeto em si.

Ao expor a proposta do projeto, tive o cuidado de apresentá-la não como algo pronto, que estava sendo levado à comunidade, mas como um ponto de partida para a criação de algo novo por meio do trabalho conjunto entre comunidade, escola e universidade. Reforcei que a extensão universitária se faz com a comunidade, e não para a comunidade. Lembrei que o debate inicial não era apenas para informar aos alunos e professores sobre o que faríamos, mas para ouvir deles quais eram suas reais demandas, curiosidades e percepções sobre o tema. Esse exercício de escuta ativa, mesmo na primeira visita, já colocou em prática o princípio da mão

dupla (universidade-sociedade), onde meu aprendizado como extensionista depende tanto da minha bagagem acadêmica quanto do saber popular enraizado naquela área de manguezais e naquela sala de aula.

Observação Participante (Fase Inicial).

Após a apresentação, reservei um tempo para observar a dinâmica de funcionamento da sala de aula. Mantive-me em silêncio, atenta à interação entre professora e alunos, à fluência das atividades pedagógicas e aos comportamentos e códigos de conduta estabelecidos naquele grupo. Perceber a hierarquia, a afetividade e os rituais diários da turma foi fundamental para planejar os próximos passos da intervenção.

Encerramento e despedida.

Por volta das 11h, despedi-me da professora, dos alunos e da equipe escolar. Levei comigo não apenas anotações sobre o espaço físico, mas um primeiro esboço das relações humanas que ali se tecem. Este primeiro contato, ainda que breve, consolidou a compreensão de que a pesquisa educacional começa muito antes do questionário ou da atividade prática; ela começa no reconhecimento respeitoso do outro em seu território.

Esse ato, que à primeira vista parecia apenas documental, configurou-se como um primeiro exercício de estranhamento e aproximação, conectando o ecossistema natural à paisagem humana que frequenta a instituição. Para as autoras EZPELETA & ROCKWELL (1989) que em “Pesquisa participante” tratam de mostrar a chegada do pesquisador à escola para tratar com crianças e adolescentes propõem que a busca da superação de paradigmas dominantes começa pela adoção de metodologias que levem em conta uma visão mais holística sobre o que está sendo pesquisado.

4.2 Relato do diagnóstico participativo: escutando sobre a vida e os sonhos das crianças e adolescentes

Cheguei à escola às 7h da manhã, um pouco mais cedo do que o de costume pois, para mim, se tratava de um dia muito especial. Era o dia do diagnóstico participativo: um dia para escutar as crianças e adolescentes e descobrir como viviam, quais eram os seus sonhos e como enxergavam o mundo que os rodeava, um momento que havia sido planejado com cuidado,

A professora e eu organizamos a sala de aula em círculo; afastamos as carteiras, e no centro, colocamos papéis, lápis de cor de cera, canetas coloridas e alguns objetos que faziam parte do próprio ambiente de vida dos alunos, como uma rede de pescar, cascas de mariscos e

fotos de família de pescadores e de jangadas de pesca. A ideia era criar um ambiente acolhedor, onde elas se sentissem à vontade para falar de si mesmas.

Após explicar como seria a dinâmica do dia, comecei entregando para eles um questionário com perguntas, como: Como era a vida de cada um deles? O que faziam quando não estavam na escola? Falei também que eles, caso desejassem, poderiam se expressar por meio de desenhos. As respostas foram surgindo aos poucos: “Eu fico fazendo as tarefas da escola”; “Eu ajudo minha mãe a cuidar da casa”; “Eu saio bem cedinho com meu pai pra pescar no rio São Domingos, e sempre ele diz que a cada dia tem menos peixes”; “Eu também vou pro São Domingo catar sururu com a minha mãe. E quando chega em casa eu ainda tenho que ajudar a limpar”.

Figura 3 - Desenho feito por aluno do projeto que retrata a rotina do menino pescando com o pai



Fonte: Da autora.

Figura 4 - Ficha de atividade com questionário respondido pelas crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFPE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROJETO DE EXTENSÃO: CIDADANIA, CULTURA E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE IGARASSU.

QUESTIONÁRIO

Nome do aluno: Gabriel Leonardo de Oliveira
Idade: 9 anos do sexo masculino
Nome do Pai: Paulo Nome Mãe: Denise
Profissão do Pai: Empresário Profissão da Mãe: Dono de casa
Número de irmãos: 2 nº de pessoas que moram na sua casa: quatro
De que material é feita sua casa? () concreto () madeira () outro material
Sua casa possui luz e água encanada? () Sim () Não
Sua casa possui um quintal? () Sim () Não
Qual a sua atividade favorita? andar de bicicleta
Que tipo de manifestação folclórica de Pernambuco você conhece? forró
O que há de melhor na sua comunidade? meus amigos
O que há de pior na sua comunidade? trabalho nos campos
De sugestões de como melhorar sua comunidade: trabalhar os campos e colocar a
gente os campos e não perder

Igarassu, Abril de 2017

Fonte: Da autora.

As duas últimas falas me alertaram sobre a situação de degradação do Rio São Domingos, que servia como meio de sobrevivência para a maioria das famílias dos alunos da escola, e também me deram a entender que as crianças e adolescentes já tinham a percepção de que algo não estava certo. Então lembrei-me de Paulo Freire em “Educação como prática de liberdade”, onde ele defende uma educação que problematize a realidade e convide os sujeitos a se tornarem conscientes de sua condição. Nessa perspectiva, aquele diagnóstico tornou-se um ato político de escuta, onde se reconhece que aquelas crianças e adolescentes, apesar da pouca idade, já eram sujeitos conhecedores da realidade em que viviam.

Um convite à reflexão.

Fomos aprofundando a conversa e chegou o momento de perguntar sobre os sonhos “o que você gostaria de ser quando crescer?”. Para não ficar muito cansativo, pedi que eles fizessem um desenho e depois explicassem o significado. As respostas vieram bem diversificadas, porém uma delas me chamou bastante a atenção. Um dos participantes desenhou uma pessoa com uma arma junto de outra deitada no chão. Depois mostrou o desenho e disse: “Quero ser policial para poder matar bandido”.

Figura 5 - Desenho feito por aluno que retrata seu desejo de se tornar policial e combater o crime em sua comunidade



Fonte: Da autora.

A resposta desse aluno, além do choque inicial, funcionou como um chamado para o projeto de extensão. Ela mostrou que a educação ambiental e a cidadania não podem ser tratadas separadamente da violência que atravessa a vida dessas crianças e adolescentes. Lembrei-me que “para Gramsci, a cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação” (Vieira, 1999, p. 61). Vendo por esse ângulo, o aluno ao falar sobre o desejo de matar, estaria apenas reproduzindo algo que lhe foi ensinado ou sugerido como verdade. Cuidar do Rio São Domingos, reciclar o lixo, sonhar com o futuro — tudo isso só faria sentido se cuidássemos, também, das subjetividades que estavam sendo forjadas naquele território onde habitavam aquelas crianças e adolescentes.

Tudo isso me fez perceber que o diagnóstico participativo não foi apenas um retrato, mas um espelho por meio do qual foi possível enxergar, com honestidade, as marcas que a sociedade imprimia naquelas crianças e naquelas adolescentes. E que o projeto foi, acima de tudo, um espaço para desnaturalizar a violência e semear diferentes possibilidades de existência. Pensei sobre a “Carta da Terra”, onde todos são chamados a construir uma cultura de “respeito e cuidado com a comunidade da vida”. E isso incluía, fundamentalmente, cuidar das crianças e adolescentes que sonhavam em matar — para que pudessem um dia sonhar em viver.

O diagnóstico participativo significou, não apenas uma etapa do projeto, mas um momento em que o bolsista de extensão, que representa a instituição universitária, começa a aprender com as crianças e adolescentes. Como lembrou Laraia (2001): a cultura é um verdadeiro processo vivo sempre em mutação, uma mutação ocasionada por fatores internos e

externos; e entender o que se passa dentro de cada processo “é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir” (Laraia, 2001, p. 52). Naquele dia, aprendi que a cultura do mangue é viva, pulsante, e que as crianças e adolescentes são seus guardiões.

Ao fim da manhã, saí da escola levando comigo algumas anotações e também o aprendizado e a certeza de que as crianças e adolescentes residentes nas Comunidades Beira - Mar I e Beira - Mar II estavam cheias de sonhos, planejamentos e desejos. Elas almejavam ser professoras, dentistas, biólogas, pescadoras, policiais. Queriam cuidar do Rio São Domingos, ajudar a família, ter uma vida confortável, viajar e conhecer coisas novas. Percebi que o papel do extensionista, neste caso, foi o de criar pontes para que esses desejos pudessem se tornar reais.

Assim, como diria Krenak, talvez o projeto de extensão seja um belo “paraquedas colorido” em meio às diversidades.

4.3 Relato da oficina Saberes Indígenas: uma aula de respeito à natureza

Quando cheguei, a sala já estava organizada pela professora titular da turma. Ela havia colocado um projetor de vídeo direcionado à parede e as carteiras em semicírculo, havia também copinhos com pipoca, preparados pela merendeira da escola. Cumprimentei a todos, como de costume e agradei à professora pela organização. Logo alguns alunos perguntaram: "O que a gente vai ver hoje, tia?" Eu sorri e respondi: "Vamos assistir a um vídeo sobre o que os povos indígenas têm a nos ensinar sobre o cuidado com a terra e o respeito à natureza."

O vídeo começa mostrando imagens da floresta, do rio, de homens, mulheres e crianças indígenas no seu dia a dia na floresta. Em seguida, mostra o calendário de caça dos povos indígenas — uma organização sofisticada que respeita os ciclos da natureza: tempos de caça, tempos de pesca, tempos de descanso para que os animais se reproduzam. E, acima de tudo, um profundo respeito ritual — antes de matar um animal, um pedido de desculpa, uma oferenda, um agradecimento. O animal não é visto como um recurso a ser explorado, mas como um parente que cede sua vida para que o humano possa viver.

As crianças e adolescentes, que normalmente não paravam quietas, ficaram em silêncio absoluto. Quando o vídeo mostrou um indígena explicando que ele não caçava na época da reprodução porque os filhotes precisam crescer, uma menina sussurrou: "Ele parece um avô

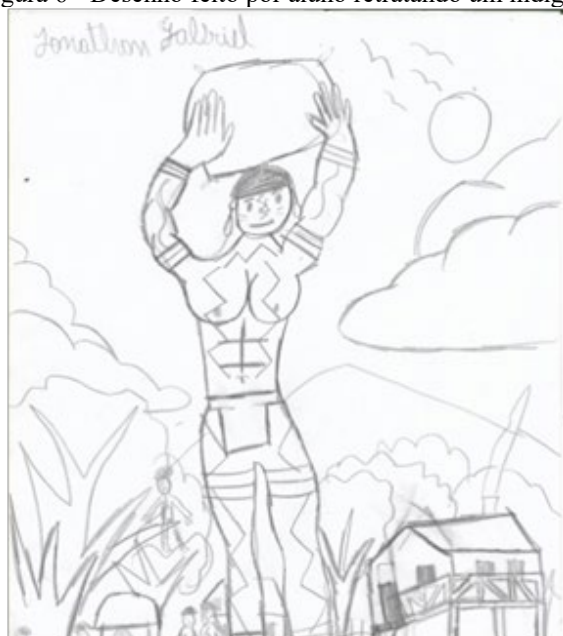
ensinando os netos". Aquela fala, tão espontânea, já indicava que algo estava sendo compreendido para além das imagens.

Após a apresentação do vídeo, formamos uma roda de conversa. Deixei projetado no quadro a imagem do calendário de caça indígena, e perguntei: "Alguém de vocês já ouviu falar sobre algum calendário como esse?" As crianças e os adolescentes estavam animados e falando quase ao mesmo tempo. Uma menina disse: "Meu avô falou que quando o rio está muito cheio não se deve pescar porque é o tempo dos peixes reproduzirem". Outro falou: Minha avó disse que quando troveja os caranguejos ficam fora das locas e é mais fácil catar eles."

A partir daquele momento, entendi que os saberes indígenas, já estavam presentes na realidade daqueles adolescentes e crianças. Que o conhecimento ecológico tradicional - que se aprende na prática do dia a dia e que é transmitido oralmente de geração em geração, era o mesmo conhecimento popular, que os pescadores e catadores de marisco que viviam nas áreas de mangue conheciam e transmitiam.

Em "Futuro ancestral", Ailton Krenak ao mesmo tempo que desafia as ideias de progresso e desenvolvimento que, segundo ele, historicamente antecedem o fim do mundo, também mostra que para viver no futuro, não é necessário inventar um mundo diferente, mas aprender a redescobrir o que já existe neste mundo e foi coberto pela lógica do consumo e da separação entre a humanidade e a natureza. Ele explica: "Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui" (Krenak, 2022, p. 11).

Figura 6 - Desenho feito por aluno retratando um indígena



Fonte: Da autora

4.4 Relato do Mutirão de limpeza: uma oficina de cidadania

Cheguei à escola por volta das 7 horas da manhã. Como de costume, cumprimentei os funcionários e me dirigi à sala de aula onde os alunos já me esperavam. Como já havia um cronograma de atividades do projeto, os funcionários e demais alunos já sabiam que haveria um mutirão naquele dia.

A diretora, por experiência prática, havia tido o cuidado de solicitar junto à prefeitura de Igarassu, uma equipe de funcionários da limpeza urbana, guarnecidos com materiais como carros de mão, pás, enxadas – no sentido de garantir a segurança das crianças e adolescentes durante as atividades. Um cuidado que deveria estar presente nas práticas educativas orientadas por princípios de transformação e justiça social. Neste sentido, aquele mutirão se tornou um ato de cuidado com o lugar onde aquelas crianças e adolescentes estudavam e sonhavam.

O mutirão começou como um grande coletivo. Além dos alunos, dos funcionários da prefeitura e de mim, houve também a participação de professores, coordenadores da escola e moradores da comunidade, um grupo unido com o propósito de transformar uma área ao redor da escola em uma horta comunitária. Naquele instante, percebi que não era necessário esperar o término da ação para que a mudança ocorresse. O processo, em si mesmo, já era o espaço de transformação.

Distribuímos as ferramentas, nos dirigimos para o terreno e começamos a recolher alguns entulhos e arrancar o mato. Neste momento uma das crianças perguntou: “Tia, por que a gente tem que fazer isso? Não é o trabalho da prefeitura? Esta pergunta direta e legítima deu margem para o diálogo - uma ferramenta de grande importância, oferecida pela extensão universitária. Naquele instante percebi que a educação ambiental, após aquela pergunta, não era mais um conceito abstrato, mas havia se transformado numa experiência viva.

Nessa perspectiva, lembrei-me de quando Paulo Freire defendia uma educação, que tinha como ponto de partida o reconhecimento dos diversos graus de captação da realidade, para a partir deles promover a reflexão e o diálogo - que seria o meio para o homem se humanizar de forma livre, consciente e compromissada com o mundo. Para Freire: “Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva”. (FREIRE, 1967, p. 59).

O mutirão retrata bem essa realidade. Neste caso, não caberia a mim como bolsista de extensão ensinar as crianças e os adolescentes sobre a necessidade do meio ambiente ser preservado. Na verdade, durante as atividades, eu estava aprendendo com eles na prática o significado de ser cidadã. Neste sentido, a extensão universitária serviu mais para estabelecer pontes de diálogo onde universidade e comunidade se encontram como sujeitos aprendendo juntos; do que para levar conhecimento à comunidade.

No final da manhã, o mutirão chegou ao fim, e naquele lugar onde antes era só mato e lixo, ia se revelando um espaço não apenas físico, mas de possibilidades, onde de início se pensou em construir uma horta. Para celebrar aquele momento especial, a diretora organizou um lanche com bolo, pipoca, cachorro quente e refrigerante. Após o lanche, nos reunimos para tirar uma foto. As crianças e os adolescentes estavam muito animados. Saí da escola no início da tarde um pouco cansada e com a certeza de que a extensão universitária, quando aplicada segundo seus verdadeiros princípios, trata-se não de oferecer algo, mas de caminhar juntos. É sobre saber escutar os alunos, aprender com a comunidade e reconhecer que o saber acadêmico para atingir sua completude precisa se encontrar com o saber prático da vida.

Figura 7 - Foto depois do mutirão de limpeza.



Fonte: Da autora

4.5 Relato da Oficina de Reciclagem: transformando o lixo em cultura e cuidado com o Rio São Domingo

Quinze dias após o mutirão foi o dia em que os alunos e eu nos reunimos na escola para decidir como poderíamos aproveitar o material recolhido no mutirão (uma sacola com algumas garrafas e tampinhas plásticas), e o que eles trariam de casa naquele dia. Tudo o que, em outros dias, poderia ter sido jogado no rio São Domingos, ou mesmo em algum terreno baldio próximo da escola, estava prestes a ganhar um novo destino.

A oficina de reciclagem teve como objetivo ensinar que o lixo não precisava ser o fim de um objeto. Na semana anterior, as crianças e adolescentes foram desafiadas a recolher, em casa ou na vizinhança, tudo o que seria descartado. Não apenas para reciclar, mas para dar novo significado ao que poderia ser esquecido. E o mais interessante é que a cada material trazido havia sempre uma história para contar: “Tia, eu peguei essa garrafa no lixo da vizinha, que ela ia jogar fora”; “Eu peguei esse fio, perto da casa do vóio da loja que ele ia queimar”. A fala dos alunos foi um resgate de memória, que deu um novo significado ao lixo recolhido.

Foram distribuídos cola, pincéis, tesouras e muita criatividade. O espaço da sala, logo se transformou numa oficina de arte. Cada aluno escolheu seus materiais e juntos começaram a imaginar o que poderiam criar. Uns fizeram brinquedos, outros fizeram objetos como – suporte para plantas, vasos, porta-lápis, porta-guardanapos.

Durante o trabalho, iam aparecendo novas conversas. Uma das alunas, enquanto pintava o suporte para plantas, disse: “Tia, minha mãe ia jogar essa garrafa no lixo, e agora que eu

pintei, ela tá bonita. Porque a gente não faz isso sempre?” Essa pergunta aparentemente comum, trazia em si uma consciência crítica que já aparecia em Karl Marx, que entendia o trabalho como a atividade capaz de distinguir os homens dos animais. Para ele, o trabalho seria o meio pelo qual os indivíduos poderiam transformar a natureza e, por conseguinte, si mesmos. A partir de então, a oficina de reciclagem tornou-se um momento de reapropriação, onde as crianças e adolescentes ao transformarem o lixo, que provavelmente seria descartado no rio São Domingos, em algo útil, recuperaram o sentido do criar e do transformar o mundo ao seu redor, como cidadãos ativos e conscientes.

Figura 8 - Dia da oficina de reciclagem



Fonte: Da autora.

No fim da manhã, saí da escola com mais um dia de aprendizado e uma certeza: a oficina de reciclagem foi uma experiência transformadora. As crianças e os adolescentes, participantes do projeto, passaram de meros observadores a protagonistas de sua realidade; capazes de criar soluções para resolver problemas concretos. E isso podia ser percebido tanto nas falas, quanto no entusiasmo de cada um deles.

Finalizo esses relatos certa de que a extensão é um verdadeiro exercício de cuidado. Como nos recorda Leonardo Boff, é preciso “opor à cultura da violência a cultura do cuidado”

– um cuidado que representa a força de quem reconhece o outro como humano. A entrada no campo de pesquisa; o diagnóstico participativo; a oficina de saberes indígenas; o mutirão de limpeza; a oficina de reciclagem; representaram espaços onde as crianças e os adolescentes aprenderam e me ensinaram que é possível produzir ações sobre a realidade que não reproduzam a lógica da dominação.

5 RESULTADOS ALCANÇADOS

Durante a sua vigência, o projeto conseguiu atingir diversas áreas do conhecimento. Foram abordadas áreas como a de códigos (músicas, danças e expressão corporal); a de ciências humanas (oficina de cultura, leituras e debates sobre a importância da cultura para o desenvolvimento da identidade de cada indivíduo; o conceito de cidadania, os direitos e deveres de cada cidadão; a importância do cuidado com a terra e com o meio ambiente); a de ciências da natureza (Discutimos sobre a poluição do rio São Domingos, cujos afluentes cortam a comunidade servindo como meio de sobrevivência para diversas famílias; mostramos a importância do cuidado com a água e o reaproveitamento do lixo doméstico); e por fim, a de linguagem, onde alunos com dificuldade de aprendizado tiveram a oportunidade de ser acompanhados com aulas ministradas duas vezes por semana por acompanhantes do projeto.

A segunda e última fase do projeto foi dedicada a dar continuidade às atividades, tendo como acréscimo o compartilhar de experiências e saberes com as rodas de conversa, nas quais se falou de tudo o que foi aprendido; tanto por parte dos alunos quanto dos coordenadores do projeto. Essa fase foi muito gratificante para a bolsista por dar-lhe oportunidade de falar sobre as contribuições do projeto para sua vida acadêmica. Da parte dos alunos, foi percebida uma mudança positiva na forma de encarar diversas questões, o que, no início do projeto, não era tão perceptível, como na valorização dos artistas e da cultura locais, e no entendimento dos direitos e deveres de cada um para com a preservação das áreas de manguezais. Neste sentido, ao conseguir integrar diversas áreas do conhecimento, o projeto mostra todo o seu caráter interdisciplinar e multidisciplinar.

No referente ao público-alvo do projeto. Um primeiro efeito real a se destacar foi uma mudança significativa no comportamento dos alunos que, a partir do projeto, se tornaram mais atentos, participativos e críticos em relação a questões, como o desrespeito a outras culturas, a forma como algumas pessoas tratam da natureza e o meio em que vivem. Outro efeito, e não menos importante, foi que os alunos passaram a ver sua comunidade de uma forma mais positiva do que antes. Os alunos se mostram mais dispostos em buscar meios para modificá-la; desta feita, não como meros espectadores, mas como agentes ativos e participativos. Um exemplo claro disso, foi a animação dos alunos em participar e cuidar de uma horta comunitária que se pretendia construir na escola, e que é também um dos frutos do projeto. Outro efeito que também merece destaque foi o interesse de participação que o projeto despertou, tanto nos

dirigentes e funcionários da escola como em diversas pessoas da comunidade, que se colocaram à disposição, no sentido de colaborar com o que for necessário para dar continuidade aos trabalhos iniciados pelo projeto.

A extensão universitária por sua capacidade de articular ensino, pesquisa e sociedade foi de fundamental importância para esse projeto que integrou cultura, cidadania e educação ambiental para crianças e adolescentes, porque possibilitou que o conhecimento acadêmico dialogasse com os saberes e as necessidades das comunidades. A atuação da extensão como mediadora de práticas participativas, onde crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos ativos e capazes de ressignificar a sociedade em que viviam, fundou um espaço de criação compartilhada, onde se vivenciou na prática o direito a um conhecimento capaz de formar cidadãos mais autônomos e conscientes.

Quanto à articulação com o ensino e a pesquisa, o projeto contribuiu de forma significativa para o aprendizado na área das ciências sociais, na medida em que se desenvolveu com articulação e assimilação de novos conceitos, autores e formas de interpretação; o que estimulou a bolsista a expandir seu campo de conhecimento, apoiada no caráter interdisciplinar do projeto. Como forma de articular a pesquisa ao aprendizado do curso de Ciências Sociais, de 07 a 09 de Junho de 2017 a bolsista participou da VII Semana de Ciências Sociais, realizada na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); e de 12 a 14 de Junho de 2017 participou, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Centro Acadêmico do Agreste) em Caruaru, do II Seminário internacional do observatório dos movimentos sociais; onde também frequentou dois minicursos relacionados ao projeto. O primeiro “Para encantar é preciso encantar-se: as culturas locais nas práticas escolares”, no dia 12 de Junho de 2017; e o segundo “Leitura Crítica da Mídia”, no dia 13 de Junho de 2017.

Figura 9 - Atividades realizadas pela bolsista de extensão durante a vigência do projeto



Fonte: Da autora.

O projeto e seus resultados foram apresentados no Congresso de Extensão - CONEX e da Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão - JEPEX, realizados pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Por fim, a extensionista compartilhou com as crianças e adolescentes participantes do projeto a apresentação realizada no CONEX. Por tudo isso, pode-se dizer que este projeto serviu de ponte de ligação da bolsista com o meio acadêmico, da bolsista com seu campo de pesquisa e da universidade com a comunidade na qual se realizou o projeto.

Ao término deste projeto, que no entendimento de seus participantes se configurou num primeiro passo em direção à construção de cidadania e de uma consciência mais crítica e comprometida com as questões de preservação do meio ambiente e da cultura popular; nota-se que existe na escola, ou mesmo próximo a ela, a necessidade de se construir um ambiente físico destinado a desenvolver atividades que possam articular a integração entre a escola e a comunidade. Uma integração que é de suma importância, uma vez que uma das principais queixas tanto dos alunos, como da direção e de muitos funcionários da escola é a violência na comunidade e a presença de vândalos, que costumam invadir a área externa da mesma e promover desordens. Neste sentido, com a existência desse espaço físico de integração escola/comunidade, seria possível se pensar num projeto direcionado a promover ações educativas, no sentido de criar sentimentos de pertencimento e de responsabilidade de todos para com a comunidade, o que seria um meio de diminuir os índices de violência que

infelizmente ainda estão presentes na comunidade, o que afeta significativamente a vida de todos, e principalmente as crianças e adolescentes.

Após o término do projeto, tanto a professora responsável pela turma como a direção e os funcionários da escola notaram que este gerou mudanças positivas na vida dos alunos e de parte da comunidade, o que os fez se colocar à disposição, no sentido de contribuir para dar continuidade às ações iniciadas pelo mesmo. Assim, uma das sugestões neste sentido é o de buscar meios cada vez mais efetivos de se promover ações que assegurem uma transformação mais ampla, que possa transpor o âmbito escolar e atingir a comunidade como um todo.

Quanto às dificuldades: a mais importante delas foi a de que, apesar de a turma ser da mesma série, os níveis de leitura e escrita dela eram bastante heterogêneos. Neste caso, foi preciso um trabalho conjunto, que uniu a professora da turma, o orientador do projeto e eu, na tarefa de mitigar o déficit de leitura e escrita daqueles alunos. Nessa tarefa, descobri que o saber não se restringe a ler e escrever, e que era preciso ver aquelas crianças e adolescentes para além das suas atividades escolares. Havia alunos que cumpriam obrigações fora da escola que os impediam de ter aproveitamento satisfatório; e também aqueles com problemas cognitivos, e que por isso, poderiam precisar de acompanhamento permanente;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolveu-se de maneira satisfatória, porque, em grande medida, conseguiu desenvolver nas crianças e adolescentes participantes do projeto uma consciência mais crítica e comprometida com a cultura popular e a preservação dos manguezais; conseguindo também torná-los mais ativos e participantes no que se refere à arte e à cultura locais, levando a fortalecer entre eles mesmos e entre eles e a comunidade, laços de interação e pertencimento.

Durante todo o projeto, por meio das oficinas, cursos e seminários, que diversas vezes contaram com a participação de convidados, as crianças e adolescentes foram estimulados a participar de diversas atividades culturais e ambientais, no intuito de promover a cidadania e inclusão social. O sentido gratificante do projeto reside na sua capacidade de promover mudanças positivas que puderam ser percebidas por todos os que participaram do projeto; de fato, um momento único de troca em que todos tiveram a oportunidade de ensinar e de aprender, de compartilhar valores e saberes, e, sobretudo, momento de se construir cidadania.

Ao concluir este artigo, retorno mentalmente àquela manhã de 2017, quando foi realizado o diagnóstico participativo e as crianças e os adolescentes da Escola João de Queiroz Galvão, na comunidade de Beira-Mar I puderam desenhar e falar sobre os próprios sonhos.

Hoje, em 2026, não tenho ideia de onde aquelas crianças e adolescentes se encontram, ou mesmo se conseguiram alcançar o que desejavam na época do projeto. O que eu sei, de fato, é que aquele dia foi para mim um divisor de águas: Eu cheguei ali pensando que sabia tudo, e em poucas horas me vi como alguém que ainda precisava aprender muito.

O projeto Cultura, Cidadania e Educação Ambiental para Crianças e Adolescentes de Igarassu apesar de não ter conseguido resolver os problemas estruturais da comunidade, como é o caso da poluição do Rio São Domingos, ou mesmo não ter salvo o ecossistema de manguezais. Ele conseguiu, ao meu ver, criar algo muito mais poderoso: despertar em cada criança e adolescente, o sentimento de cidadania e pertencimento, que por conseguinte, gera a capacidade de transformar (por meio de lutas) a sociedade em um lugar melhor para todos. Quanto a mim, sinto que o projeto conseguiu moldar minha trajetória tanto profissional quanto pessoal.

Se no momento em que concluo esse artigo, me vejo como uma defensora da extensão universitária como política pública permanente, e não como um projeto temporário (um ano), principalmente em comunidades Beira-Mar I e Beira-Mar II, é porque no final do projeto em 2017, quando uma das crianças me perguntou: “Tia Kátia quando você volta?” - eu não soube responder. Este artigo, 9 anos depois, é minha resposta tardia, e também um agradecimento por tudo que aprendi.

Concluo, enfim, ressaltando a epistemologia de Ailton Krenak, que concebe a infância como potência criadora e renovadora, capaz de transformar esse mundo presente em um lugar melhor para se viver: “As crianças são aquelas capazes de redimensionar o mundo a que chegam, um presente que os recém-chegados trazem para nós” (Krenak, 2022, p. 111). Foram esses “recém-chegados” (as crianças e os adolescentes do projeto) que me acolheram e me deixaram lições para toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, Matthew. Cultura e Anarquia . As Obras Completas em Prosa de Matthew Arnold . Ed. RH Super, Vol. 5. Ann Arbor: U of Michigan P. 1960. Impresso.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para

a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2018.. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces007_18.pdf. Acesso em 12/03/2025.

BRASIL. <http://www.cartacarta.adaterrabrasil.com.br/prt/index.html>. Acesso em 03 de set /2025.

BORJA, Bruno. O CAPITAL E A CULTURA: ELEMENTOS DE ECONOMIA POLÍTICA DA CULTURA EM MAR. REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA 84 56 / maio 2020 –agosto 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/akire/Downloads/27-39-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/akire/Downloads/27-39-PB%20(1).pdf). Acesso em: 14/03/2026.

CARVALHO NETO, Gil Ramos de. Futuro ancestral: uma questão de Agroecologia. Resenha de: KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. *Revista Brasileira de Agroecologia*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 113-119, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33240/rba.v19i1.51702>. Disponível em: [link de acesso]. Acesso em: 21/05/2025.

BRANCH: Grã-Bretanha, Representação e História do Século XIX . Ed. Dino Franco Felluga. July, 2012. Extensão do Romantismo e do Victorianismo na Rede . Web. [Aqui, adicione sua última data de acesso ao BRANCH]. Disponível em: https://branchcollective.org/?ps_articles=peter-logan-on-culture-matthew-arnolds-culture-and-anarchy-1869. Acesso em: 11/04/2026.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 jun. 2026.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1989. Disponível em: pdfcoffee.com_ezpeleta-justa-amp-rockwell-elsie-pesquisa-participante-pdf-free.pdf, Acesso em: 20/04/2026.

Feloniuk, W. (2025). História do Conceito de Extensão Universitária: aspectos normativos e políticos da atuação universitária brasileira na sociedade. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 17(34), 710–736. <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v17i34.18023>. acessos em 27 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FONSECA, João Pedro da. Pesquisa participante, de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 99-100, jun. 1989 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551989000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jun. 2025.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. 1º Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, UnB, 04 e 05 de novembro de 1987. Available at: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 15 abril. 2024.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária de 2012. Manaus: FORPROEX, 2012. . Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>, Acesso em: 13/04/2025.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B1EI1lg8FdfUOEMtQzRCdUFUX2c/view?resourcekey=0-AN4t4J2ophUPu37ItDw_Jg. Acesso em: 10/04/2026.

- GOMES, Marco A. de O. Concepção problematizadora da Educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 20, p. 180-184, dez. 2005. Resenha do livro: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4857/res6_20.pdf. Acesso em: 20/04/2026.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 86p. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2019/12/Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo-Krenak-Ailton.pdf>. Acesso em 13/02/2026
- Krenak, A. (2022). Futuro ancestral. Companhia das Letras. Santos, A. B. dos. (2023). A terra dá, a terra quer. Ubu.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Antropologia social). ISBN 85-7110-438-7, Disponível em: <https://petarquiteturaufmg.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/laraia-cultura-um-conceito-antropolc3b3gico.pdf>, Acesso em 15/02/2025.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I-Volume 1. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- PRADO JR., Bento. A retórica de Rousseau e outros ensaios. Org.: Franklin de Mattos. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- RANIERI, Jesus. A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- REIS, Diego dos Santos. EDUCAÇÃO E ANCESTRALIDADE EM CONTRATEMPO: NOS RASTROS DE AILTON KRENAK. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 53, e10377, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742023000100702&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jul. 2025. Epub 29-Set-2023. <https://doi.org/10.1590/1980531410377>.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Coleção Os Pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Disponível em Discurso sobre A Origem da Desigualdade - Jean-Jacques Rousseau. Acesso em: 21/03/2026.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou De L'Éducation. Oeuvres complètes. Edition J. Bry. Librairie-Editeur: 1856. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- Santos, A. A. (2020). Respeitando diversidades, adiamos o fim do mundo. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 15(3), e20200042. doi: 10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0042
- SANTOS, Fábio José dos. J.-J. Rousseau: do cuidado com a natureza e o viver em harmonia. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Orientador: Arlei de Espíndola. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/1ec2bd76-7ed5-44e0-9d32-3e7ae46902ed/content> Acesso em: 21/03/2025.
- SOUSA, Albertino Servulo Barbosa de. Conceito de natureza em Marx: intercâmbio entre homem e natureza: produção e reprodução da vida material e social. 2013. 122 f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: Repositório Institucional UFC: Conceito de natureza em Marx: intercâmbio entre homem e natureza: produção e reprodução da vida material e social. Acesso em: 13/04/2026.
- THIOLLENT, Michel Jean Marie; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos (Org.). Extensão universitária, concepções e reflexões metodológicas. Curitiba: CRV,

2022. 156 p. Disponível em: https://loja.editoracrv.com.br/produtos/extensao-universitaria-concepcoes-e-reflexoes-metodologicas/?srsItid=AfmBOorITSTHkFjLNEaoZRolY62shA8gzhgI_QBcabtHmKdiHD_Xt3sOK, Acesso em 20/02/2024.

Tylor, Edward B. “Sobre um método de investigação do desenvolvimento das instituições; aplicado às leis do casamento e da descendência.” *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 18 (1889): 245-72. Impresso.

Tylor, Edward B. *Cultura Primitiva: Pesquisas sobre o Desenvolvimento da Mitologia, Filosofia, Religião, Linguagem, Arte e Costumes*. 2ª ed. 2 vols. Londres: John Murray, 1873. Impresso. Disponível em: https://darwin-online.org.uk/converted/pdf/1871_Tylor_PrimitiveCulture_CUL-DAR.LIB.635.pdf. Acesso em: 20/03/2026.

VIANA, Nildo. *Marxismo e Cultura. Práxis Comunal*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 13-31 jan./dez. 2018. Disponível em: [praxiscomunal,+Gerente+da+revista,+04_MARXISMO+E+CULTURA_praxis_comunal_v1_n1\(3\).pdf](praxiscomunal,+Gerente+da+revista,+04_MARXISMO+E+CULTURA_praxis_comunal_v1_n1(3).pdf). Acesso em: 10/12/2025.

VIEIRA, Carlos. *Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 1999. W