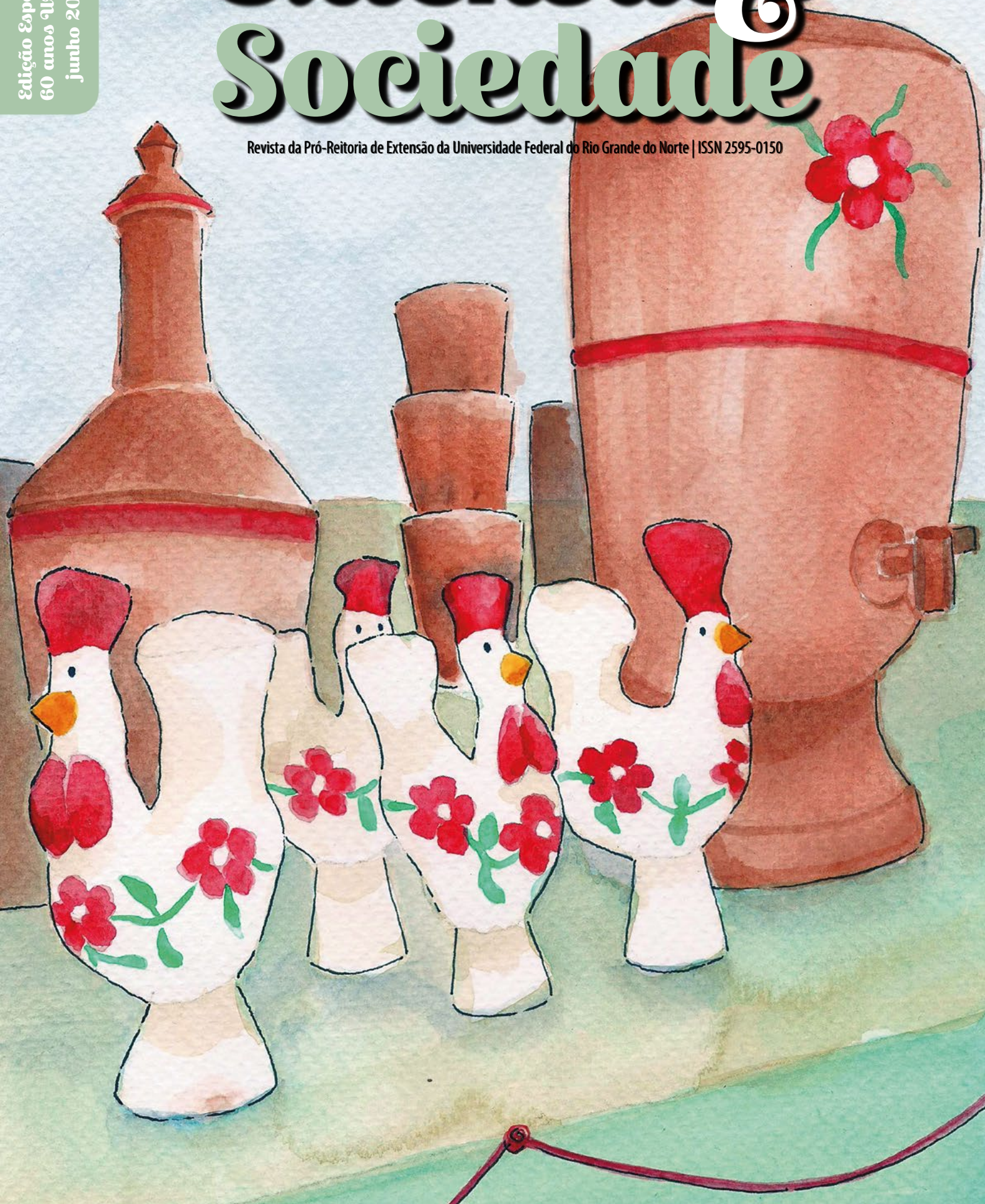


Edição Especial
60 anos UFRN
junho 2018

Extensão & Sociedade

Revista da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 2595-0150



Edição Especial
60 anos UFRN
junho 2018

Extensão & Sociedade

Revista da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 2595-0150



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

REITORA

Ângela Maria Paiva Cruz

VICE-REITOR

José Daniel Diniz Melo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes

PRÓ-REITOR ADJUNTO DE EXTENSÃO

Breno Guilherme de Araújo Tinoco Cabral

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UFRN (PARCERIA)

EQUIPE EDITORIAL/UFRN

EDITORA GERENTE

Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo

EDITORES

José Correia Torres Neto

Candida de Souza

Maria Laís S. Leite

COLABORADORES

Angélica Azevedo (bolsista)

Emanuelle Patrícia de Oliveira (bolsista)

Sérgio Valério Mendonça da Silva

Veridiano Maia dos Santos

REVISÃO DE NORMAS

Candida de Souza

Maria Laís S. Leite

Hudson Gonçalves

EDIÇÃO DE IMAGENS

Luciana Melo de Lacerda

Sofia Ohana Fontes Graciano

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Petterson Dantas

ILUSTRAÇÕES DE ABERTURA

DOS ARTIGOS

Elizabeth Romani (coordenação)

Amanda Silva

André Soares

Antônio de Oliveira

Carol Simonetti

Iago Duarte

Laila Alves

Luiza Fonseca de Souza

Morena Gil

Rafael Ferreira

Tarsila Araújo

Themis Suerda

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Luciana Melo de Lacerda

REALIZAÇÃO 2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Pró-reitoria de Extensão – PROEX

Campus Universitário Lagoa Nova

Av. Senador Salgado Filho, 3000

CEP 59078-970

Natal/RN - Brasil

Da bilha ao monumento: o galo branco de São Gonçalo do Amarante

Everardo Araujo Ramos

A origem do galo branco potiguar remonta, pelo que se sabe, a meados do século XX, quando Antônio Soares, ceramista de Santo Antônio do Potengi (distrito de São Gonçalo do Amarante), produz uma bilha – recipiente destinado a armazenar água, também conhecido como “moringa” ou “quartinha” – em forma de galo. A cor branca é resultado do tipo de argila utilizada, chamado “massaranduba”, que adquire uma cor clara com a queima. A peça é decorada com desenhos em baixo relevo representando flores.

O galo branco de Antônio Soares começa a ganhar destaque na década de 1960, quando o então prefeito de Natal, Djalma Maranhão, passa a utilizá-lo em várias iniciativas de promoção e valorização da cultura popular. A partir de então, a peça vai perdendo o estatuto de objeto utilitário, como bilha, e ganha um novo sentido, como símbolo do folclore local.

Esse símbolo se fortalece em seguida, provocando mudanças na própria obra. Tais mudanças ocorrem principalmente pelas mãos de Maria das Neves Felipe, mais conhecida como D. Neném, que iniciou-se na arte da argila como ajudante de Antônio Soares e continuou a produzir o galo branco mesmo após a morte do mestre, ocorrida entre o final da década de 1960 e início da seguinte. Com D. Neném, no entanto, a peça torna-se exclusivamente decorativa e ganha um novo formato, ficando mais alongada e recebendo uma nova decoração: no lugar das antigas flores modeladas em baixo relevo, aparecem flores vermelhas e folhas verdes, delicadamente pintadas com tinta a óleo.

É nesse formato que o galo branco se consolida como principal símbolo do folclore potiguar, passando a ser reconhecido como tal mesmo fora do Rio Grande Norte. E é assim que ele se impõe hoje, sob a forma de uma estátua monumental construída pela Prefeitura de São Gonçalo do Amarante para marcar a contribuição do município à cultura popular do estado.

Da pequena bilha fabricada por Antônio Soares ao monumento dos dias de hoje, passando pelo delicado trabalho de D. Neném, o galo branco potiguar revela, portanto, as diferentes práticas e os diversos significados construídos em torno da cultura material vernacular.

Apresentação

A UFRN faz 60 anos!

Este número da Revista *Extensão e Sociedade* oferece aos leitores textos especiais de autores destacados na instituição e fora dela. Foram convidadas a escrever pessoas que, de alguma forma, se destacam naquilo que pensam sobre o papel das universidades sob vários aspectos, como forma de homenagear a nossa querida UFRN, que comemora 60 anos neste junho de 2018.

Organizado de maneira atípica, propositadamente, este número não se preocupou com a rigidez de normas internas próprias: o leitor perceberá artigos longos e outros curtos, leituras com imagens e outras apenas tomadas por letras fascinantes. Textos de escrita mais livre, outros com caráter mais acadêmico. Todos, entretanto, mantêm leveza de estilo e ideias que nos remetem ao momento presente. Refletir sobre o papel das Universidades e seu impacto social no contexto atual é a palavra de ordem neste número.

Esta edição vem ilustrada de modo especial. A ilustração é um código visual em que a mensagem é transmitida de modo diferente da escrita. Assim, a imagem tem seu caráter comunicativo, não apenas pelo traçado do desenho, mas por todas as componentes a ele associados: a cor, a textura, a forma e a técnica. Entretanto, a imagem deve ser lida dentro do contexto no qual está inserida, neste caso, na Revista *Extensão & Sociedade*. Diante desta compreensão da imagem, foram convidados discentes e profissionais já formados do curso de Bacharelado em Design da UFRN para construir uma ilustração que representa cada um dos artigos selecionados na edição comemorativa da revista.

A seleção dos alunos esteve relacionada aos diferentes estilos e repertórios, o que gerou uma rica diversidade de representações gráficas. As técnicas de desenho são inúmeras, tendo cabido ao designer/ilustrador explorar o melhor efeito das nuances e sutilezas possibilitadas pelas imagens. Esta combinação entre técnica e sensibilidade artística fornece ao leitor uma perspectiva a mais da mensagem transmitida. Então, coube aos ilustradores convidados analisar, junto ao texto, a melhor forma de explorar cada técnica na obtenção de uma tradução dialógica diferenciada. Assim, cada ilustrador elaborou um conceito, a partir da interpretação da mensagem literária, na forma de desenhos. Para sua execução, os ilustradores começaram com a pesquisa visual de signos que remetessem ao conteúdo abordado, construção de possíveis composições da ilustração e, por fim, a escolha da técnica de ilustração. Os resultados dos trabalhos podem ser apreciados nessa proposta inovadora, em que os editores apostaram em trazer diferentes olhares e expressões, nas aberturas de cada artigo.

Prof^a. Elizabeth Romani – DEART/UFRN

Prof. Everardo Ramos – DEART/UFRN

Prof^a. Magnólia Araújo – DMP/PROEX/UFRN

Sumário

SEÇÃO I - REFLETIR A UNIVERSIDADE	9
A UNIVERSIDADE E O SABER POPULAR	11
UNIVERSIDADE POPULAR DO RIO GRANDE DO NORTE	15
A HORA IMORTAL DA UNIVERSIDADE	17
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE EXCEÇÃO	25
SEÇÃO II - A UNIVERSIDADE EM AÇÃO	33
EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	35
MUSEUS UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIA ENQUANTO PONTES NO CONHECIMENTO: EXTENSÃO, INCLUSÃO, SUSTENTABILIDADE	47
PROJETO VERNÁCULO: A ARTE E O ARTEFATO POPULAR DO RIO GRANDE DO NORTE EM DESTAQUE	61
TEMPOS E ESPAÇOS DAS ARTES E DA CULTURA NA UFRN	73
DESAFIOS IDENTITÁRIOS E EXPERIÊNCIAS PATRIMONIAIS; O PROGRAMA TRONCO, RAMOS E RAÍZES	89
TERRITÓRIOS RURAIS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL	101
CAMINHOS DA EXTENSÃO NA UFRN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PASSADO E DO PRESENTE	113

SEÇÃO I

REFLETIR A UNIVERSIDADE

Neste número especial da revista *Extensão e Sociedade* temos a honra de contar com as ideias e estudos de professores de instituições de ensino superior públicas, tais como Leonardo Boff, filósofo, escritor e personalidade influente e o ilustre Câmara Cascudo, além dos professores titulares Humberto Hermenegildo e Willington Germano. O tema desta sessão - Refletir a Universidade conduz aos textos e reflexões, cada vez mais atuais, destes e outros renomados autores, que ressaltam o papel das universidades no fazer comunitário e social e nos caminhos da formação científica e humanística, eixo norteador da extensão universitária.

O texto de Boff “A universidade e o saber popular” chama a atenção para o papel da universidade no desenvolvimento da autonomia dos cidadãos junto aos movimentos sociais, quando ela é “desafiada a alargar o seu horizonte”, a frequentar “a escola viva do povo”. O texto de Cascudo com “Universidade popular do Rio Grande do Norte”, original e gentilmente cedido por sua neta Daliana Cascudo, presidente do Ludovicus - Instituto Câmara Cascudo, revela o relatório de uma programação desenvolvida no ano de 1948, do que seria o embrião de uma universidade que se queria popular, com um total de 21 aulas públicas diversificadas como canto gregoriano, doutrinas sociais, psicopatias, e mesmo o combate à malária, ainda a desafiar pesquisadores e órgãos de saúde pública nos dias atuais. Diz ele, finalizando o texto: Aos indiferentes, anedóticos, analgésicos e agressores, dedico um Padre Nosso e uma Ave Maria. A provável incredulidade de alguns certamente deu lugar à construção coletiva de um projeto consolidado em sessenta anos, cujos resultados são comemorados por se associarem intrinsecamente ao desenvolvimento de nosso estado e país.

Em “A hora imortal da Universidade” o acadêmico da Academia Norteriograndense de Letras Humberto Hermenegildo, “Ad immortalitem” faz uma análise do discurso de Câmara Cascudo intitulado *Universidade e Civilização*, durante a solenidade de instalação da UFRN. As relações desse discurso com os planos para a “Universidade popular” são traçadas, e a explicitação do que teria pensado Cascudo ao escrever aquele discurso é avaliada também em uma perspectiva atual. Ainda nesta sessão, o professor Willington Germano, pró-reitor de extensão no período 1999-2003 e professor emérito da UFRN, propõe a discussão sobre a “Educação em tempos de exceção”, uma avaliação dos retrocessos e ameaças “ao conhecimento crítico, aquele que pode auxiliar os indivíduos a fazerem escolhas e julgamento inerentes à atividade do pensamento”.

Nesta edição da revista também destacamos o galo branco de argila, como um dos principais símbolos do folclore potiguar “revelando as diferentes práticas e os diversos significados que vão sendo construídos em torno da cultura material vernacular”. Entrelaçados, conhecimentos, cultura e arte tecem a vida que segue dentro e fora da Universidade.

Cabe ressaltar, por fim, que este ano de 2018 demarca dois acontecimentos importantes que motivaram esta edição da *Revista Extensão e Sociedade*: as comemorações pela passagem dos 60 anos de existência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a celebração dos 120 anos de nascimento do então professor Luís da Câmara Cascudo que proferiu, na ocasião de instalação da universidade, o célebre discurso que imortaliza a instituição universitária potiguar mais antiga.

MARIA DE FÁTIMA FREIRE DE MELO XIMENES - PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO/UFRN
BRENO GUILHERME DE ARAÚJO TINOCO CABRAL - PRÓ-REITOR ADJUNTO DE EXTENSÃO/UFRN





A UNIVERSIDADE E O SABER POPULAR

Leonardo Boff¹

O povo brasileiro ainda não acabou de nascer. Vindos de 60 países diferentes, aqui estão se mesclando representantes destes povos num processo aberto, todos contribuindo na gestação de um povo novo que um dia acabará de nascer.

O que herdamos da Colônia foi um Estado altamente seletivo, uma elite excludente e uma imensa massa de destituídos e descendentes de escravos. O cientista político Luiz Gonzaga de Souza Lima na sua original interpretação do Brasil nos diz que nascemos como Empresa transnacionalizada, condenada a ser até hoje fornecedora de produtos in natura para o mercado mundial (LIMA, 2011).

Mas apesar deste constrangimento histórico-social, no meio desta massa enorme maduraram lentamente lideranças e movimentos que propiciaram o surgimento de todo tipo de comunidades, associações, grupos de ação e de reflexão que vão das quebradeiras de coco do Maranhão, aos povos da floresta do Acre, dos sem-terra do sul e do norte, das comunidades de base, aos sindicatos do ABC paulista.

Do exercício democrático no interior destes movimentos nasceram cidadãos ativos; da articulação entre eles, cada um mantendo sua autonomia, está nascendo uma energia geradora do povo brasileiro que lentamente

¹ Teólogo, filósofo, escritor, professor visitante em várias universidades estrangeiras e membro da Iniciativa Internacional da Carta da Terra e aposentado da Universidade Estadual Rio de Janeiro.

chega à consciência de sua história e projeta um futuro diferente e melhor para todos.

Nenhum processo desta magnitude se faz sem aliados, sem a ligação orgânica daqueles que manejam um saber especializado com os movimentos sociais comprometidos. É aqui que a universidade é desafiada a alargar o seu horizonte. Importa que os mestres e alunos frequentem a escola viva do povo, como praticava Paulo Freire, e permitir que gente do povo possa entrar nas salas de aula e escutar os professores nas matérias relevantes para eles como eu mesmo fazia nos meus cursos na UERJ do Rio de Janeiro nos anos que lá lecionei.

Essa visão supõe a criação de uma aliança entre a inteligência acadêmica com a sabedoria popular. Todas as universidades, especialmente após a reforma de seu estatuto por Humboldt em 1809 em Berlim que permitiu as ciências modernas ganharem sua cidadania acadêmica ao lado da reflexão humanística que criou na Idade Média a universidade, se tornaram o lugar clássico da problematização da cultura, da vida, do homem, de seu destino e de Deus.

As duas culturas – a humanística e a científica - mais e mais se intercomunicam no sentido de pensar o todo, o destino do próprio projeto científico-técnico face às intervenções agressivas que faz na natureza e sua responsabilidade pelo futuro comum da nação e da Terra. Tal desafio exige um novo modo de pensar que não segue uma lógica do simples e linear, mas do complexo e do dialógico.

As universidades são urgidas a buscar um enraizamento orgânico com as periferias, com as bases populares e com os setores ligados diretamente à produção. Aqui pode se estabelecer uma fecunda troca de saberes, entre o saber popular, de experiências feitas, e o saber acadêmico, constituído pelo espírito crítico. Dessa aliança surgirão seguramente novas temáticas teóricas nascidas do confronto com a anti-realidade popular e da valorização da

riqueza incomensurável do povo na sua capacidade de encontrar, sozinho, saídas para os seus problemas. Aqui se dá a troca de saberes, uns completando os outros, no estilo proposto pelo prêmio Nobel de Química (1977) Ilya Prigogine: a convivência e aliança entre todos os saberes, desde os mais mezinhos como de uma benzedeira, de um conhecedor popular de ervas medicinais e um mestre em física ou em psicologia. Cada saber representa uma janela aberta sobre a realidade que, no fundo, não sabemos o que é, mas que pelas muitas achegas mais e mais a podemos decifrar. (PRIGOGINE, 1984).

Deste casamento, se acelera a gênese de um povo; permite um novo tipo de cidadania, baseada na con-cidadania dos representantes da sociedade civil e acadêmica e das bases populares que tomam iniciativas por si mesmos e submetem o Estado a um controle democrático, cobrando-lhe os serviços básicos de saúde, educação, segurança, transporte, cultura e lazer, especialmente para as grandes populações periféricas.

Nestas iniciativas populares, com suas várias frentes (casa, saúde, educação, direitos humanos, transporte coletivo etc), os movimentos sociais sentem necessidade de um saber profissional. É onde a universidade pode e deve entrar, socializando o saber, oferecendo encaminhamentos para soluções originais e abrindo perspectivas às vezes insuspeitadas por quem é condenado a lutar só para sobreviver. Deste ir-e-vir fecundo entre pensamento universitário e saber popular pode surgir o biorregionalismo com um desenvolvimento adequado àquele ecossistema e à cultura local. A partir desta prática, a universidade pública resgatará seu caráter público, será realmente a servidora da sociedade. E a universidade privada realizará sua função social, já que em grande parte é refém dos interesses privados das classes proprietárias e feita chocadeira de sua reprodução social.

Esse processo dinâmico e contraditório só prosperará se estiver imbuído de um grande sonho: de ser um povo novo, autônomo livre e orgulhoso de sua terra. O antropólogo Roberto DaMatta bem enfatizou que o povo brasileiro criou um patrimônio realmente invejável: “toda essa nossa capacidade de sintetizar, relacionar, reconciliar, criando com isso zonas e valores ligados à alegria, ao futuro e à esperança” (DAMATTA, 1986, p. 121).

Apesar de todas tribulações históricas, apesar de ter sido considerado, tantas vezes, jeca-tatu e

joão-ninguém, o povo brasileiro nunca perdeu sua auto-estima e o encantamento do mundo. É um povo de grandes sonhos, de esperanças inarredáveis e utopias generosas, um povo que se sente tão imbuído pelas energias divinas que estima ser Deus brasileiro.

Talvez seja esta visão encantada do mundo, uma das maiores contribuições que nós brasileiros podemos dar à cultura mundial emergente, tão pouco mágica e tão pouco sensível ao jogo, ao humor e à convivência dos contrários.

REFERÊNCIAS

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil**, Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

LIMA, Luiz G. S. **A refundação do Brasil**: rumo a uma civilização biocentrada, São Carlos/SP: Rima, 2011.

PRIGOGINE, Ilya. **A nova aliança**. Brasília: Editora UnB, 1984.



UNIVERSIDADE POPULAR DO RIO GRANDE DO NORTE

Luís da Câmara Cascudo¹

Instalada a 1.º de Maio de 1948 no salão do Instituto Histórico graças a hospitalidade de Nestor Lima. Presidência de Paulo Pinheiro de Viveiros. Aula inicial sobre a função e técnica das Universidades Populares, programa da qual se inaugurava. Falou Paulo e dois estudantes de Direito, membros na Missão Universitária do Recife que viéra assistir a instalação.

Aulas nas quarta-feiras sob a presidência de um dos conselheiros, Paulo, Waldermar de Almeida, Luis Veiga ou Sergio Severo de Albuquerque Maranhão.

12-19-26 de Maio, 2 e 9 de junho, curso dado por mim sobre a História da Literatura Norte Rio Grandense, 16 de Junho e 7 de

Julho, Rodrigo [ilegível] falou sobre Agua e a Civilização. Nesta última aula tomou parte no debate o prof. Edgar Altino, diretor da Faculdade de Direito do Recife.

O Padre José Pereira Néto estudou a filosofia de Balmes na noite de 14 de julho. Estudei o Indígena na Cultura Brasileira a 21. O d.r. Januário Cicco evocou a vida heroica do Padre João Maria a 28.

Em Agosto: --- Otto Guerra expoz as doutrinas sociais e as encíclicas de leão XIII, na noite de 4 A. 11 fiz uma aula-curso de Canto gregoriano com o auxilio da Schola Cantorum Salesiana, dirigida pelo Pe. Maria Daorizi no salão da Confederação Católica. Os doidos,

¹Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) foi professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tendo dirigido também o Instituto de Antropologia, hoje Museu Câmara Cascudo. Aposentou-se em 1966, recebeu o título de Professor Emérito em 1967 e, em 1977, o de Doutor Honoris Causa. Tem vários títulos publicados pela Editora da UFRN e é patrono do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses. Dentre os seus escritos, destaca-se nesta oportunidade o discurso Universidade e Civilização, apresentado como aula inaugural da UFRN, em 21 de março de 1959.

malucos e normais e organização da assistência aos psicopatas deram assunto ao dr. João da Costa Machado a 18. No debate tomaram parte o governador do Estado, dr. José Varela e o diretor do SERAS, José Ariston Filho. Na noite de 25 tivemos um estudo sobre a Primeira batalha de Guararapes pelo governador do território de Fernando de Noronha, major Mário Imbiriba.

A 1.º de Setembro: --- Aula do dr. Antonio de Mélo Siqueira sobre Malaria e sem combate. A 8, na Escola de Comércio, Paulo Pinheiro de Viveiros fala sobre Comerciantes e Legislação do Trabalho. A 15 Paulo evoca reportagens sobre Natal na guerra. A 22 o padre José Sauer dedica um estudo á Biblia.

Outubro: --- a 7, no salão Alberto Maranhão, do teatro Carlos Gomes, Waldemar

de Almeida pormenoriza o estudo do canto coral com exemplificações práticas. O juiz de direito Renato Dantas, na noite de 20, fixa as aplicações da pena no Distrito Penal moderno.

A Universidade realizou vinte e uma aulas publicas, todas terminadas com debates orais, assistidas por auditório simpático, compreensivo e cutusiásta.

Os jornais publicavam, gentilmente, as notas que enviávamos. Documentam a existência dessa entidade no ano da graça de Nosso Senhor Jesus Cristo de 1948.

Aos indiferentes, anedóticos, analgésicos e agressores, dedico um Padre Nosso e uma Ave Maria.

Este é o relatório que devo ao respeitavel público...

Texto extraído de:

CASCUDO, Luís da Câmara. Universidade popular do Rio Grande do Norte. **A República**, 29 mar. 1949. Documento do acervo do Ludovicus – Instituto Câmara Cascudo.



A HORA IMORTAL DA UNIVERSIDADE

Humberto Hermenegildo de Araújo¹

Apresentado por Luís da Câmara Cascudo (1898-1986) como aula inaugural da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em 21 de março de 1959, o discurso *Universidade e Civilização* reveste-se de alto valor documental, inclusive pela sua atualidade. O orador da solenidade de instalação da universidade abre o seu texto com uma afirmativa que remete à imortalidade da instituição recém-criada: “Durante um minuto o relógio do tempo marca para o Rio Grande do Norte a sua hora imortal”. Se vincularmos esta afirmativa ao sentido de “permanência”, teremos uma chave de leitura que parte do título do texto: “Universidade e Civilização”.

Nesse título, os dois vocábulos que o formam estão ligados por uma relação coordenativa e de espelhamento, significando que um não existe sem o outro, no contexto em que são enfocados. Assim, imortalidade compreende a permanente construção da universidade como empenho civilizatório e, ao mesmo tempo, o permanente aperfeiçoamento da civilização com a mediação da universidade. Acresce que o contexto referido contempla o “alvorço provinciano”, porque a universidade é “do Rio Grande do Norte”. Com tal liame, ela deve estender a esse lugar as atividades resultantes dos conhecimentos gerados institucionalmente.

¹Professor titular aposentado da UFRN. Possui graduação em Letras (UFRN), mestrado em Teoria e História Literária (UNICAMP), doutorado em Letras (UFPB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em estudos de Literatura Comparada, Literatura Brasileira, Crítica Literária e História Literária. É autor de *Argueirinha* (poesia, 2017) e *Rastejo* (romance, 2017). É Membro da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras.

Com esse raciocínio, o autor do discurso passa a estender uma rede de imagens que simbolizam alicerces da imortalidade pretendida. Os vocábulos “criança”, “semente”, “potencialidade”, “sonho”, “colheita”, “seara”, “berço”, “esperança” e “batismo” formam, nos nove primeiros parágrafos do texto, um campo semântico positivo que desagua nas noções de Universal e Humano, Civilização e Cultura². O encadeamento das conotações criadas pelo uso desses vocábulos tem por referencial uma série de fatos: o sonho informe e longo dos velhos professores do passado³, a memória das grandes universidades históricas⁴, a humilde história local. Nesse último capítulo, ressalta o orador: “Nesta noite, [...] estarão presentes todos quantos pressentiram a existência desta instalação”. Pressentir significa, diante dos escritos cascudianos que se colocam à margem do discurso inaugural da nossa universidade, algo diverso dos sentidos de adivinhar ou pressagiar: estamos mais próximos, semanticamente, dos sentidos de conjecturar e calcular um fato iminente.

Neste sentido, o pressentimento de que a universidade viria para o Rio Grande do Norte já havia sido alvo de especulações, pelo autor do discurso, há trinta anos: em artigo publicado no jornal *A República*, sob o título “E a nossa Universidade Popular?” (24 jan. 1929)⁵, Câmara Cascudo relata que, no ano anterior, o Instituto Histórico anunciara uma série de conferências sob a denominação de “Universidade Popular” e que, no entanto, não se concretizaram. Na matéria, ele propõe a retomada da atividade como um evento

mensal, uma palestra sobre alguma coisa “[...] de que não sabemos ou sabemos pouco”. Nas sugestões das palestras, percebe-se a simpatia pelos temas regionais e da cultura popular, a exemplo do interesse pelos remédios populares e pela vida nas velhas fazendas sertanejas, de modo a superar a triste fisionomia da cidade “[...] que está virando cemitério de aldeia à meia noite”.

Após vinte anos daquela primeira tentativa, o tema da universidade popular ressurgiu no texto “Universidade popular do Rio Grande do Norte” (*A República*, 29 mar. 1949)⁶, com a programação dessa instituição que fora instalada em 1º de maio de 1948, no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. A iniciativa de Câmara Cascudo, no final dos anos 40, está inserida em um movimento que Itamar de Souza (1984) considera como primórdios da vida universitária local, compreendendo as fases “Lírica” e “Heroica”.

A fase lírica, correspondente ao surgimento das chamadas universidades populares, é caracterizada por iniciativas das elites intelectuais e políticas dominantes, em contraposição a movimentos populares e de classe. Não por acaso, a primeira universidade popular foi criada no dia 1º de maio de 1925, pelo Governador José Augusto Bezerra de Medeiros, com o apoio da igreja católica.

O movimento liderado por Câmara Cascudo surgiu depois da criação das faculdades de Farmácia e Odontologia, além da Escola de Serviço Social, ou seja, ainda na fase heroica, quando surgiram as faculdades, entre as décadas de 40 e 50 do século passado. Ainda

² Conceitos que seriam desenvolvidos no livro *Civilização e Cultura*: pesquisas e notas de etnografia geral, publicado em 1973. De acordo com a nota preliminar do autor-professor, escrita em 1962, a produção do texto se deu ao longo de seis anos: “Trabalho em dezembro, quando os cursos estão encerrados e eu posso viajar na quarta dimensão das simpatias bibliográficas, além das limitações dos currículos” (CASCUDO, 1983, p. 15). Nove anos depois, uma nova nota relata a história dos originais que se perderam e reapareceram para, enfim, serem publicados pela editora José Olympio graças ao empenho da UFRN: o então reitor, Onofre Lopes, quis prestar com a publicação uma homenagem “[...] não a mim [...], mas aos professores provincianos do Brasil Universitário” (Ibid., p. 24).

³ Ao longo dos seus esparsos publicados na imprensa natalense, Câmara Cascudo homenageou esses mestres, a exemplo do clérigo Mateus Duarte (“O mestre da gramática latina”. *A República*, 17 jul. 1940); de Joaquim Apolinar Pereira de Brito (“O primeiro mestre de latim no Caicó”. *A República*, 3 set. 1940); do Padre Antônio Xavier Garcia de Almeida (“O primeiro diretor do Ateneu”. *A República*, 18 abr. 1941); de Maria Montezuma, professora em Canguaretama-RN (“Voz de outrora”. *A República*, 17 fev. 1946); de Pedro Alexandrino (“Lembrando Pedro Alexandrino”. *Diário de Natal*, 13 jul. 1949); de Francisco Ivo Cavalcanti (“Francisco Ivo Cavalcanti”. *Centro de Imprensa*, Natal, abr., 1947).

⁴ Também em um dos seus esparsos publicados na imprensa local, destaca-se o reconhecimento da importância histórica da Universidade de Coimbra para a formação do Brasil (“A voz de Coimbra”. *A República*, 7 out. 1943).

⁵ Publicado em *Crônicas de origem*: a cidade do Natal nas crônicas cascudianas dos anos 20 (CASCUDO, 2005).

⁶ Documento do acervo do Ludovicus – Instituto Câmara Cascudo.

segundo Itamar de Souza, a ideia da iniciativa vinha da Europa, particularmente, da Espanha de Franco. A estrutura e a função dessa universidade é assim resumida:

As aulas, em número de dezoito⁷, foram quase todas ministradas no Instituto Histórico e Geográfico, às quartas-feiras, no horário das 20 horas. A assistência se avolumava de aula para aula. (SOUZA, 1984, p. 27)

Para que serviu esta Universidade Popular? No contexto de 1948, ela representou um movimento intelectual capaz de suscitar nas elites natalenses a consciência do seu valor. E, inegavelmente, fermentou a ideia de Universidade que seria concretizada no final da década de 50. (SOUZA, 1984, p. 29)

Como se percebe, “a humilde história local”⁸ significa, de fato, um empenho civilizatório que o orador restaura, no seu discurso, para fazer jus ao qualificativo “Rio Grande do Norte” da universidade. Por isso, o seguinte esclarecimento:

Se a Universidade dará os cursos regimentais aos seus estudantes, matriculados nas Faculdades, ministrando ensinamentos para a batalha profissional, cumprirá apenas a materialidade de sua missão, realizando tão-somente a tarefa maquinal de uma transmissão de técnicas. (CASCUDO, 1988, p. 13)

A advertência contra a instrumentalização como um fim exclusivo de transmissão de técnicas está, no texto cascudiano, a serviço de um sujeito que perora em favor do conceito de civilização, que é o eixo central do argumento do orador na sua defesa da universidade. Nesse conceito, as categorias de universal e de humano permitiriam aos professores a superação da tarefa maquinal de uma transmissão de técnicas, como exemplifica o ciumento orador: para ele, os professores devem ser “[...] veteranos da campanha de sonhar e sofrer, dando aos

seus alunos não unicamente a lição dos livros mas a *impressão pessoal* na viagem pelo mundo e pela sensibilidade” (CASCUDO, 1988, p. 14. Grifo meu). Trata-se, portanto, da “valorização humana da ciência adquirida”. Assim, a finalidade educacional da universidade seria congregar saberes, culturas, em proveito de uma civilização. Nessa conjugação, a função dos saberes nunca se esgotaria na aplicabilidade imediata:

Precisamos de quem atenda aos enfermos, erga edifícios, estradas, pontes e túneis, manipule (agora com o luxo diluvial dos remédios feitos, “oficinais”, quase ninguém reclama os velhos “magistrais” de outrora, julgados infalíveis e sem consequências maiores), manipulando nos laboratórios e farmácias, dê assistência ao Social, conheça Odontologia, as Línguas Neolatinas, Geografia, História, em cursos especializados, e ainda a ciência da Economia e Finanças, Belas-Artes, Música, mas “tudo isso e o Céu também” pedimos, numa exigência acima das formas positivas das Culturas indispensáveis nesta segunda metade do século XX. No ano de 2059 as solicitações serão diversas, mas as “clássicas” continuarão inalteráveis como rochedos n’água corrente. (CASCUDO, 1988, p. 18-19)

Após os parágrafos citados, o orador define a universidade como uma “uma escola perene de pesquisas” e, mais adiante, chega ao ponto em que especifica a civilização que defende:

A universidade deve valorizar, estudar, defender a Civilização do Brasil. Primeiro porque é bela, sugestiva, original, humana. Segundo porque é nossa. Conhecê-la, amá-la, compreendê-la pela pesquisa que fatalmente terá de fazer em sua vida profissional, no contato dos problemas a resolver desde o cálculo de resistência de materiais até a redução de uma pulpito rebelde. (CASCUDO, 1988, p. 20)

Como estender, contudo, uma ponte entre a civilização brasileira e aquelas categorias de universal e humano? Neste ponto, o orador recorre à noção de solidariedade numa concepção

⁷ No seu texto, Cascudo (1949) apresenta a programação em 21 aulas (quatro em maio, três em junho, quatro em julho, quatro em agosto, quatro em setembro e duas em outubro). Desse total, um quarto (cinco aulas) foi dedicado a um curso sobre a História da Literatura Norte-rio-grandense, tendo como ministrante o próprio Câmara Cascudo.

⁸ Ao analisar o discurso cascudiano, Marcos Silva (2004) declara: “Esse evento foi caracterizado pelo Orador como capaz de transcender um momento imediato, recuperando, simultaneamente, a historicidade de Educação e Cultura no Rio Grande do Norte, desde o século XVIII, e lançando bases para um futuro que valorizasse mais Civilização e Cultura.

bastante próxima do conceito de fraternidade⁹, ou seja, não exatamente no sentido político que a modernidade deu àquela noção:

Ter o sentimento da solidariedade humana, a compreensão imediata de fatores universais que atuam perto de nós e em nós mesmos. Sentir-se parte no mundo, não entre os Homens mas com os Homens. Que o solidarismo humano não é determinismo político, mas dogma divino de fraternidade. Conservar o zelo em admirar as tarefas estranhas à sua profissão. Julgar úteis todos os que trabalham (CASCUDO, 1988, p. 20)

Câmara Cascudo promove, com essa noção de solidariedade humana, um desrecalque de valores construídos historicamente pela cultura colonial¹⁰, numa elevação da autoestima nacional com a mediação da universidade:

Valorizar o Brasil para que possamos ser dignos colaboradores no esforço cultural do Mundo, levando ajuda de nossa competência. Prepararmo-nos excelentemente para resistir às rivalidades e às concorrências. Lembrar que, espiritual, étnica e biologicamente, não temos elementos negativos que impossibilitem ou limitem a nossa percepção e aquisição científica.

Somos iguais aos outros. Nem mais e nem menos. Nas virtudes e nos defeitos, nas proporções relativas ao tempo de existência e densidade demográfica.

[...]

Assim a missão universitária, sua alma, é preparar os valorizadores da Civilização Brasileira, ampliadores das Culturas, em serviço da Humanidade.

(CASCUDO, 1988, p. 20-21)

A apreciação do orador sobre a civilização brasileira é mantida em um texto da famosa série *Acta diurna*, sob o título “Ora! A Universidade...”¹¹, publicado no dia 29 de abril de 1959, no jornal *A República* – portanto, uma semana após a leitura do discurso de instalação da universidade em sessão pública. Seria o mesmo discurso em uma versão reduzida? Tratar-se-ia da paráfrase de alguns trechos? Qual é a especificidade dessa *Acta diurna*?

Antes, porém, de opinar sobre o pequeno texto publicado no jornal natalense, faz-se necessário expressar um estranhamento de leitor com relação ao discurso publicado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte: está ausente, no texto oficial, a saudação às autoridades presentes no auditório. Terá o autor rompido com a tradição do gênero, em plena solenidade, ou terá sido omitido na versão impressa esse elemento inicial do discurso? O estranhamento se dá não apenas pela ausência da saudação, mas, especialmente, pela referência de forma generalizada, no texto da *Acta diurna*, aos representantes das elites políticas e econômicas locais. Seria, tal referência, um índice do porquê da ausência da saudação no discurso oficial? De qualquer modo, não importa tanto a ausência da saudação e sim o teor da referência às elites, por se tratar de um indicador do grau de simpatia do orador pela questão da fraternidade cristã que se vincula ao

⁹ Sobre o tema, cf. os estudos organizados por Antonio Maria Baggio (2008; 2009) nos dois volumes de *O princípio esquecido*. Trata-se da categoria temática da fraternidade não-burguesa, que promove uma releitura do que foi historicamente idealizado pela burguesia como categoria política e, por inversão histórica, reduzido, na prática, a um gesto de filantropia exercido por pessoas pobres e desvalidas, como uma ação sem ambição política e próxima dos exemplos bíblicos de filantropia. Nessa perspectiva, a fraternidade é demonstrada como o princípio esquecido da Revolução Francesa e daria uma dimensão do fracasso dos projetos humanísticos burgueses desde o limiar da era moderna, como uma contradição histórica. Os autores proporcionam uma visão de dois aspectos da fraternidade: a origem judaico-cristã e um conjunto de conceituações sobre o sentido adquirido pela fraternidade depois do Iluminismo e da Revolução Francesa. Evidentemente, os estudos não apostam na disponibilidade voluntária das pessoas para fins de transformação, aspecto que é altamente dificultado no estágio histórico em que o individualismo atinge escalas sem precedentes.

¹⁰ Assim como a concepção de solidariedade adotada permite um diálogo com a categoria temática da fraternidade não-burguesa, o posicionamento sobre a civilização brasileira está próximo das teses modernistas, movimento acompanhado de perto por Câmara Cascudo, sobretudo ao longo dos anos 1920. Antonio Candido identifica o modo como se deu, no processo modernista brasileiro, a aceitação ou mesmo redenção das componentes recalçadas da nacionalidade, com ênfase para o desrecalque localista: “[...]a cada valor aceito na tradição acadêmica e oficial correspondia, na tradição popular, um valor recalçado que precisava adquirir estado de literatura” (CANDIDO, 1980, p. 120). Nesse contexto, dentre os elementos recalçados da nossa civilização destacam-se o negro, o mestiço, o filho de imigrantes, o gosto vistoso do povo, a ingenuidade, a malandricice. O estudioso chama a atenção para a importância da obra de Gilberto Freyre, representativa do ensaio histórico-sociológico, que assinala a expressão, neste terreno, das mesmas tendências do modernismo na ficção. Por fim, afirma que os ensaios desse gênero se multiplicam nos anos de 1930, um “[...] decênio de intensa pesquisa e interpretação do país. Ajustando-se a uma tendência secular, o pensamento brasileiro se exprime, ainda aí, no terreno predileto e sincrético do ensaio não especializado de assunto histórico-social” (Ibid., p. 124). Identificaríamos nesse movimento, portanto, a raiz do apreço cascudiano pela civilização brasileira, na perspectiva vislumbrada por Antonio Candido: “Parece que o Modernismo (tomado o conceito no sentido amplo de movimento das ideias, e não apenas das letras) corresponde à tendência mais autêntica da arte e do pensamento brasileiro. Nele, e sobretudo na culminância em que todos os seus frutos amadureceram (1930-1940), fundiram-se a libertação do academismo, dos recalques históricos, do oficialismo literário; as tendências de educação política e reforma social; o ardor de conhecer o país” (Ibid., p. 124).

¹¹ O texto foi também publicado no volume IX de *O livro das velhas figuras* (CASCUDO, 2005). Zila Mamede (1970, p. 515) registra o mesmo documento com outro título: “Ora a nossa Universidade”.

sentido de solidariedade humana no contexto do discurso analisado. A sua referência, direta, soa quase como uma denúncia do histórico desinteresse das elites com relação ao ensino superior, pelo menos até aquele momento:

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte não nasceu de um capricho de políticos ou ostentação de milionários. Os nossos políticos nunca tiveram caprichos no campo educacional, e os nossos milionários, de número tão reduzido, não vão ter ostentações que impliquem, como os norte-americanos, na criação de centros de estudos, dotados de elementos financeiros para resistir e durar. (CASCUDO, 2005, p. 94)

Em contraposição à pobreza de espírito daquelas elites, é ressaltado o sonho de professores e estudantes:

A universidade nasceu justamente na hora de nascer porque era sonho de lento e ininterrupto crescimento. Nunca deixou de estar no pensamento dos professores norte-rio-grandenses o desejo da fixação dos nossos estudantes nas faculdades locais. Era com experiência própria e reminiscência pessoal que os estudantes pobres, constituindo a totalidade, recordavam os sacrifícios dos cursos fora da terra natal e a significação dolorosa das provas vencidas para a conquista do diploma final. (CASCUDO, 2005, p. 94)

Os parágrafos seguintes do texto seguem no mesmo tom do discurso *Universidade e Civilização*, mas o seu final surpreende novamente, pois o leitor está diante de uma possível resposta a alguma provocação que teria irritado o orador:

Uma universidade jamais merece críticos espontâneos, adversários por vocação negativista, recenseadores de falhas, topógrafos de enganos, estatísticos de omissões. Deve ter amigos que a orientem, amparem e prestigiem... (CASCUDO, 2005, p. 94)

A apresentação dos textos cascudianos dispostos à margem do discurso inaugural da nossa universidade tem o objetivo de sugerir que havia uma tensão no processo de construção institucional, certamente causada pela luta de classes. O lugar social do orador é o

mesmo daqueles que possuem a pobreza de espírito, mas a sua voz tem conotação fraterna. Graças ao tom dessa voz solidária, ideal, ele consegue erguer, contrariando o seu posicionamento social, uma representação que promete superar algo que está nas entrelinhas do texto como um alerta sobre a função comunitária da instituição de ensino superior. A tensão referida reside no questionamento sobre os sujeitos da universidade, que é o tema da parte final de *Universidade e Civilização*.

Assim, o processo de construção institucional opõe, de um lado, as elites locais – que, certamente, querem para os seus herdeiros a universidade – e, do outro lado, aqueles que não puderam ter uma representação em tal processo. No entanto, como não depende exclusivamente de um dos lados opostos a partilha da construção e dos seus benefícios, a voz daqueles que foram secularmente silenciados emerge, de algum modo, no discurso do orador, graças a uma simpatia ou a uma contradição de classe. Os trabalhadores entram nesse discurso porque sem eles o título *Universidade e Civilização* não se sustentaria com o sentido de “permanência” aludido no início deste artigo. Eis a sua chegada triunfal, embora melancólica, haja vista a história da dominação no Brasil:

Lembre-mos também que os nacionais de todos os países têm denominações étnicas. Nós somos os únicos significando uma profissão. Brasileiro, no século do Descobrimento, era o homem que trabalhava o Pau-brasil. Cortava, arrumava, transportava ibirabitan-ga para a exportação. Iam as naus, gemente nos alísios o velame bojudo, carregadas de pau-brasil, esforço dos brasileiros.

[...]

A missão da Universidade é prestigiar a velha vocação brasileira do Trabalho. Brasil, Terra de Trabalho, afastando o sedutor namoro da ilha dos Papagaios, palrantes, atraentes, imitadores eternos de todos os idiomas, de todos os ruídos, de todas as sonoridades, sem que mais possuam canto e ritmo próprios, perdidos, dispersados pelo uso diário e secular do plágio. Melhor é um pássaro com a monotonia do canto próprio e seu do que esta soberba ave vitoriosa na polifonia fraudulenta de suas contrafações repetidas. (CASCUDO, 1988, p. 22)

Com palavras que evocam trabalho, o orador destaca a opção por um território, não obstante a percepção da globalidade do mundo. Assinala, igualmente, a percepção sobre os cosmopolitas papagaios, possuidores de vozes e cores que podem representar, alegoricamente, a sedução das modas em contraponto ao aparente monótono trabalho situado, como uma permanente, no movimento dialético do localismo e do cosmopolitismo, caracterizador da nossa formação¹².

Se atualizarmos o discurso para o século XXI, teremos aí uma perspectiva inclusiva: a universidade deve ser também dos trabalhadores e não uma exclusividade das elites oligárquicas. Tal perspectiva inclusiva não pode significar, contudo, que a conquista da universidade, pelos excluídos, seja um fruto da fraternidade, uma vez que esse princípio foi há muito bloqueado pelos colonizadores e se tornou socialmente ineficaz. Como protagonistas da história, os professores abnegados são convocados porque carregam, provavelmente, valores desprezados pela sociedade. Por meio da memória, portanto, a fraternidade se impõe simbolicamente no discurso.

Se atualizarmos, contudo, a recepção do documento histórico analisado, veremos que as contradições apontadas subsistem, mas a universidade ainda é vista como uma cidade ideal das elites dominantes. Para desvelar essa imagem, no presente, como um meio de provocar a explicitação das desigualdades, devemos refletir sobre a adoção de medidas inclusivas voltadas para a educação, a exemplo da adoção do sistema de cotas nas universidades como uma política de ação afirmativa, motivo de grande polêmica nacional nos últimos anos.

Tendo em mente a imposição simbólica do desejo dos professores norte-rio-grandenses e dos estudantes pobres no discurso cascudiano, questionamos, por fim: não residiria na adoção da política afirmativa referida o ensejo de religar o saber da universidade com a sabedoria popular de quem foi silenciado na sua construção? Recordemos o lema “O melhor do Brasil é o brasileiro”¹³, adotado há poucos anos pelo governo federal como slogan em campanhas institucionais. A esse brasileiro cabe o direito de conhecer a sua realidade e esse é um direito de penosa conquista¹⁴, no âmbito do que o orador da solenidade de instalação da nossa universidade considerou como empenho civilizatório.

¹² Ao analisar a formação do sistema literário brasileiro, Antonio Candido (1980, p. 110) identifica a chamada “dialética do localismo e do cosmopolitismo” que, segundo ele, é realizado “[...] por meio da tensão entre o dado local (que se apresenta como substância da expressão) e os moldes herdados da tradição europeia (que se apresentam como forma da expressão)”. Reconhecendo a especificidade da análise, que é do campo dos estudos literários, sugerimos ampliar a percepção desse movimento para chegar à compreensão do modo como Câmara Cascudo se insere no moderno pensamento nacional.

¹³ “O melhor produto do Brasil ainda é o brasileiro”, segundo Diogenes da Cunha Lima (2016, p. 138).

¹⁴ “Exemplifiquemos, a propósito, dois casos apontados por Câmara Cascudo de religação entre saberes considerados universais e o conhecimento de uma realidade local: a) a inclusão do curso de História da Literatura Norte-rio-grandense na Universidade Popular de 1949 como antecipação histórica de um fato que demorou mais de cinquenta anos para ser aceito no âmbito da UFRN, no Curso de Letras; b) as relações entre Cultura Popular e Universidade, vistas por Marcos Silva “[...] como diálogo entre Erudições ou lugares da Erudição em suas muitas corporeidades”, conforme depoimento: “Tenho lembrança pessoal de ouvir Câmara Cascudo, em palestra natalense de fins dos anos 60, narrando um episódio que deixa patentes aquele diálogo ou esses lugares, relativo à preparação do livro *Made in Africa*, de 1965. Ele disse que, numa das universidades africanas que visitou, conviveu com eruditos professores locais durante o dia. À noite, assistindo a rituais religiosos ligados a tradições tribais, encontrou os mesmos professores como participantes dessas atividades: a erudição acadêmica não os opunha às referidas tradições, dotadas de uma complexidade própria e merecedoras de todo respeito. E Câmara Cascudo lastimou que, no Brasil, tal trânsito cultural não ocorresse com maior frequência” (SILVA, 2004).

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945. In: . **Literatura e sociedade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1980. p. 109-138.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Universidade e civilização**. 2. ed. Natal: Editora Universitária, 1988.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura**: pesquisas e notas de etnografia geral. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

CASCUDO, Luís da Câmara. E a nossa Universidade Popular? In: . **Crônicas de origem**: a cidade do Natal nas crônicas cascudianas dos anos 20. Natal: EDUFRN/NCCEN/UFRN, 2005. p. 115-118.

CASCUDO, Luís da Câmara. Universidade popular do Rio Grande do Norte. **A República**, Natal, 29 mar 1949.

CASCUDO, Luís da Câmara. Ora! A Universidade... In: . **O livro das velhas figuras**: pesquisas e lembranças do Rio Grande do Norte. Vol. IX. Natal: EDUFRN, 2005. p. 94-96.

LIMA, Diogenes da Cunha. **Câmara Cascudo**: um brasileiro feliz. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MAMEDE, Zila - **Luís da Câmara Cascudo**: 50 anos de vida intelectual – 1918/1968; Bibliografia anotada... Natal: Fundação José Augusto, 1970. 2 v. em 3.

SILVA, Marcos Antonio da. História e cultura popular em Câmara Cascudo. **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História**. ANPUH/SP-UNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Cd-rom. Acesso em 01/05/2018. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20XXII/Marcos%20Antonio%20da%20Silva%20-%20MR.pdf>

SOUZA, Itamar de. **Universidade**: para quê? Para quem? Natal: Clima, 1984.

BAGGIO, Antonio Maria. **O princípio esquecido**. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2008.

BAGGIO, Antonio Maria. **O princípio esquecido**: exigências, recursos e definições da fraternidade na política. Vargem Grande Paulista-SP: Cidade Nova, 2009. Vol. 2.





EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

José Willington Germano¹

“A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Theodor W. Adorno

“Todos os textos escolares nazistas ou fascistas baseavam-se em um léxico pobre em sintaxe elementar, com o fim limitar os instrumentos para um raciocínio complexo e crítico”.

Umberto Eco

“Em tempo algum pude ser um observador ‘acinentadamente’ imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética (...). O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, dos excluídos”.

Paulo Freire

A atividade do pensamento pressupõe, conforme Hannah Arendt, a capacidade de fazer juízos morais, que habilite as pessoas para saber distinguir o bem do mal. A grande pensadora, na verdade, buscava explicar a banalidade do mal no contexto do totalitarismo nazista. Para ela, a formação de juízos morais era fundamental para prevenir a emergência da barbárie, como aquela do nazi-fascismo, que exterminou milhões de seres humanos em campos de concentração de forma deliberada, planejada, como nunca antes conhecido na história.

¹Professor titular aposentado e Emérito da UFRN. Sociólogo (UFRN), mestre em sociologia (UNICAMP) e doutor em Educação (UNICAMP), tem vasta experiência na área de Sociologia, com ênfase nos estudos sobre a educação, cultura e política, atuando principalmente nos temas educação e sociedade, políticas educacionais, Estado e Políticas Públicas, cultura e política.

A educação, na qual se inclui a educação escolar, evidentemente, tem um papel fundamental para a formação de juízos morais. Assim como Hannah Arendt, em face dos horrores dos regimes políticos totalitários de ultradireita, como o nazismo, um dos mais eminentes pensadores do século XX, Theodor W. Adorno escreveu um texto emblemático, denominado “Educação após Auschwitz”. Ora, sabemos que Auschwitz foi um dos mais cruéis campos de concentração erguidos pela ditadura comandada por Hitler. Logo na primeira linha do mencionado texto, Adorno observa que: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Aqui está um claro reconhecimento da importância da educação para a constituição de sujeitos com capacidade de discernir e de ter uma compreensão crítica do mundo e, por conseguinte, serem cidadãos livres.

Nessa perspectiva, para o citado pensador, especial destaque deveria ser dado à educação na primeira infância porque aí estão as bases da formação. Observem-se as suas palavras: “Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me (...) primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” Para ele essa seria uma ação imprescindível para prevenir um retorno ao fascismo.

Como observador crítico e participativo do seu tempo, o físico Albert Einstein, também se debruçou sobre os problemas da ciência, dos intelectuais e da educação sob o autoritarismo fascista. A respeito disso escreveu “Os políticos reacionários (...) conseguiram sensibilizar a opinião pública contra todas as atividades dos intelectuais”. E prossegue Einstein: “Graças a este primeiro sucesso, tentam agora proibir a liberdade do ensino e expulsar de seu posto os recalcitrantes”.

Em sua enfática defesa da educação como espaço para o desenvolvimento do espírito crítico, afirma ainda o grande mestre: “Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade”. Desse modo, “é necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto”. Conclui dizendo que: “Ao não ser assim, ele se assemelhará, com os seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida”. Palavras de Albert Einstein. Para se contrapor a tudo isso, ele defende que se torna imprescindível realizar uma forte resistência crítica.

É verdade que esses grandes mestres se reportaram a outros contextos. Mas também é verdade, que das suas respectivas sepulturas, eles deverão estar a acompanhar com perplexidade, a reemergência das mesmas forças de ultradireita, que nos 20 e 30 do século passado levaram as sociedades às desgraças, com o massacre o humano generalizado, como observa Luiz Gonzaga Belluzzo. Uma das primeiras áreas a ser alvo de ataques pela política reacionária, no passado e no presente, diz respeito justamente à educação, aos intelectuais, sobretudo os de esquerda, à cultura, aos livros, às bibliotecas e a tudo que possa assumir a dimensão de “linhas de fuga”² (DELEUZE, 1997). Enfim a repressão e censura ao conhecimento crítico, aquele que pode auxiliar os indivíduos a ter capacidade de fazer escolhas morais e de julgamento inerentes à atividade do pensamento.

Trata-se, na verdade, de impedir a autorreflexão crítica. O programa da xenófoba e ultradireitista Alternativa para a Alemanha (AfD), partido em acentuado crescimento eleitoral, pede, por exemplo, “a mudança dos cursos de história para acabar com a ‘ênfase’ na crítica ao nazismo em favor de ‘aspectos positivos’ da história”, conforme matéria da

² “As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade”.



revista Carta Capital, assinada por Antônio Luiz M.C. Costa. Esse é um fato recorrente na política de direita e na história dos regimes ditatoriais, como ocorreu no Brasil durante o regime militar (1964-1985).

Passando do cenário internacional para o Brasil, é indiscutível que, também aqui, ocorre a reemergência de forças políticas regressivas numa escala sem precedentes nos últimos trinta anos. Depois de mais de uma década de reformismo social, democratização do espaço público, da descoberta de petróleo na camada pré-sal e de uma política externa independente dos centros hegemônicos do capitalismo, como os EUA, o país volta a assistir a uma escalada regressiva e autoritária, reunindo as direitas tradicionais e agentes da plutocracia, protagonistas de um neoliberalismo tardio, sem disfarce. Escalada que culminou com um golpe de Estado de novo tipo que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (PT), sem que tenham sido comprovados os crimes de responsabilidade a ela imputados.

Trata-se de um golpe parlamentar, sem a intervenção militar, mas com forte apoio da grande mídia, de setores do judiciário e do ministério público. Assim aconteceu, por exemplo, em Honduras e no Paraguai, onde Fernando Lugo, um bispo da Teologia da Libertação, foi destituído pelo Parlamento em 48 horas. Monta-se um aparato jurídico, seguem-se ritos procedimentais para dar vestes de legalidade ao arbítrio, emprega-se uma retórica democrática e a democracia, na verdade, é reduzida a escombros. Um golpe diferente, como escreve Boaventura de Sousa Santos, cujo objetivo é “sem qualquer alteração constitucional, sem qualquer ditadura militar, interromper o processo democrático”.

Mas as forças golpistas brasileiras procuram fugir, a todo custo, dessa designação, não querem ser considerados golpistas, por causa da sua conotação negativa. Eles se consideram patriotas, se vestem de verde e amarelo, cores da bandeira do Brasil, e se dizem, é claro,

que são democratas. Alegam que seguiram a Constituição, obedeceram aos ritos estabelecidos na legislação pertinente e que tiveram a chancela da Suprema Corte do país, cujo presidente da instituição dirigiu as sessões do Senado no momento final do processo de *impeachment*. Mas o próprio presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministro Ricardo Lewandowsky afirmou que, com a destituição da presidenta da República, houve um “tropeço da democracia”. Na verdade, os ritos foram seguidos, mas para dar vestes de legalidade ao arbítrio, uma vez que o mérito das acusações não foi levado em conta, pelos opositores do governo, no julgamento da presidenta Dilma Rousseff.

Nos momentos que antecederam ao *impeachment*, é bom que se diga, criou-se no país um ambiente de insegurança jurídica com prisões injustificadas de pessoas ligadas ao governo, grampos telefônicos ilegais, inclusive de conversas privadas da própria presidenta da República, vazamentos seletivos, para a grande mídia, de depoimentos, áudios e vídeos incriminatórios de figuras ligadas ao governo ou ao seu partido. Acrescente-se, ainda o cerco avassalador contra o ex-presidente Lula, principal líder popular do país, figura reconhecida internacionalmente, feita por setores do ministério público federal, do judiciário e da polícia federal com intensa cobertura da grande mídia, sobretudo das redes nacionais de televisão, com destaque para a Rede Globo. Medidas judiciais foram tomadas impedindo a presidenta Dilma de nomear certas pessoas para integrar o seu ministério, como o ex-presidente Lula e assim por diante.

Ao lado disso, uma sistemática campanha midiática disseminando uma narrativa de uma nota só, repetida até a exaustão, dia e noite, propalando que, a partir do governo Lula e prosseguindo com Dilma Rousseff, nunca antes na história, o país conhecerá tanta corrupção. Portanto, estava criado o clima propício para o desfecho do golpe de Estado, uma vez que

o discurso, uma vez repetida à exaustão, tem consequências práticas. Foi o que, de fato, aconteceu. Em decorrência desse processo de ruptura democrática, emerge um Estado de exceção. De conformidade com o professor de Direito Constitucional Pedro Serrano já está em vigência no Brasil “o Estado de exceção dentro do Estado de Direito”. Para o filósofo Giorgio Agamben: “O Estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ser legal”.

Ao se observar a história do país, a partir dos anos 1950, parece evidente que, no Brasil de 2016, guardadas as diferenças históricas, existe uma linha de continuidade com relação aos golpes ou tentativas de golpe do passado. Em essência, são as mesmas forças sociais de direita que golpearam Getúlio Vargas em 1954, levando-o ao suicídio; tentaram a todo custo evitar a posse de Juscelino Kubitschek; desferiram o golpe de Estado civil-militar contra João Goulart (Jango), um presidente reformista, em 1964; elegeram Fernando Collor em 1989, e golpearam Dilma Rousseff em 2016, além de empreender uma perseguição implacável, especialmente, como foi dito, ao ex-presidente Lula e ao Partido dos Trabalhadores (PT). Na esteira desses acontecimentos, cresce a repressão aos movimentos sociais e aos estudantes em mobilização, enfim, aos setores que se situam à esquerda do espectro político que resistem ao golpe de Estado.

Essas forças políticas de direita, em grandes linhas, são constituídas pelas as classes proprietárias, o grande empresariado, com relevo, no atual contexto, para os representantes do capital financeiro. Trata-se, enfim, de um golpe encetado pelas classes dominantes, com apoio da mídia hegemônica, com destaque para as redes de televisão, tendo a Globo à frente, e de amplos segmentos das chamadas classes médias, sem esquecer os interesses geopolíticos do império. Como observa, pois, Boaventura de Sousa Santos (2016), “estamos envolvidos em uma luta não só nacional, mas internacional,

dada a importância do Brasil”.

Os adversários, como sempre, são os governos, partidos e políticos de apelo popular que, de algum modo, tentaram empreender reformas sociais, estruturais, tiveram alguma inclinação à esquerda, ao enfrentar a desigualdade social, guardaram proximidade com os setores populares e com os movimentos sociais, protegeram as riquezas nacionais, como o petróleo, e desenvolveram políticas externas independentes dos polos hegemônicos do capitalismo.

A narrativa de todos esses golpes ou tentativas de golpe, resiste ao tempo: um discurso ancorado numa falsa moralidade em que governos e forças políticas que pedem para o reformismo social são acusados de corruptos. Por trás dos ataques a Vargas, por exemplo, estava, sobretudo, à criação da Petrobrás, assim como às suas políticas trabalhistas, a exemplo da proteção do salário-mínimo, mas o seu governo era acusado de ser um “mar de lama”. Por sua vez, Jânio Quadros, “o homem da vassoura”, foi eleito presidente da República em 1960 com o discurso de que iria varrer a sujeira pelo governo Kubitschek. Na justificativa do golpe de Estado de 1964, que depôs Jango, ao lado do combate à subversão da ordem, ou seja, ao reformismo social, estava o enfrentamento da corrupção. Com a redemocratização do país, em 1989, essas forças reacionárias apostaram na eleição de Collor, o “caçador de marajás”, contra Lula (PT), o candidato da esquerda.

Em 2016 esse foi o discurso que procurou justificar golpe que destituiu a presidente Dilma. Como já foi explicitado no presente texto, por anos a fio, as redes de televisão, rádio e jornais da grande mídia alardearam e continuam a alardear, que os governos do PT foram os mais corruptos da história brasileira. Junto com isso um elevado número de inquéritos, processos e prisões, muitas delas injustificadas, mas que têm o efeito de demonstrar para a sociedade a existência de um verdadeiro “mar de lama” nos governos que pretenderam realizar



reformas sociais e retirar da miséria milhões de brasileiros.

Vale lembrar ainda que Vargas enfrentou a “República do Galeão” enquanto Dilma Rousseff, Lula e o PT, estão na mira da chamada “República de Curitiba”, com um grau de violência e arbitrariedade muito maior, através da chamada “Operação Lava Jato”. Um tribunal considerado de exceção, conforme juristas de renome como Fábio Konder Comparato. Na verdade, uma força-tarefa que, em nome do combate à corrupção, ao invés de fortalecer a democracia, com as suas ações seletivas, partidárias, vem contribuindo para enfraquecer a normalidade democrática. Além disso, tem contribuído significativamente para o agravamento da crise econômica ao inviabilizar a atuação de grandes empresas, cujos executivos estão envolvidos em processos de corrupção.

É sintomático, de igual modo, que, se existia a Petrobrás por trás dos ataques a Vargas e que por trás do golpe de Estado que depôs Jango, estavam o reformismo social e a política externa não alinhada com os EUA, por trás do *impeachment* de Dilma, por sua vez, estava o reformismo social, a Petrobrás com a descoberta do pré-sal e uma política externa orientada a constituição de outra globalização, contra hegemônica, multipolar, mediante a transformação do sul global em protagonista de peso no cenário internacional. Uma política que contribuiu decisivamente para a formação dos BRICS (China, Índia, África do Sul, Rússia e Brasil), para o fortalecimento da América do Sul procurando dinamizar e ampliar o MERCOSUL e para estreitar o relacionamento com o continente africano. No que pese o discurso contra a corrupção, na verdade, foi esse conjunto de ações do governo que motivou o golpe parlamentar de 2016. Trata-se, evidentemente, de uma disputa pelos fundos públicos do Estado brasileiro, levada a cabo por grupos econômicos poderosos, sob a hegemonia do capital financeiro.

Para o sociólogo Jessé Souza o discurso moralista contra a corrupção esconde o principal problema do país: as profundas desigualdades sociais existentes entre as classes e o abandono a que os pobres, os excluídos e os trabalhadores foram relegados, desde a escravidão, e continuam sendo relegados, até hoje, pela elite brasileira. Ao mesmo tempo, esse é um discurso que procura desvalorizar, a todo instante, o setor público tido como corrupto e ineficiente, ao passo que o setor privado é visto como eficiente e virtuoso.

Fica evidente, portanto, uma linha de continuidade entre o golpismo de ontem e o de hoje, mas poucos percebem isso. De acordo com a visão de Jessé Souza, “mudam-se as vestes e as fantasias, ‘moderniza-se’ o golpe, substitui-se o argumento das armas pelo argumento ‘pseudo-jurídico’, amplia-se a aparência de ‘neutralidade’(…), mas preserva-se o principal: Quem continua mandando de verdade (...) são os mesmos 1% que controlam a riqueza, o poder e instrumentalizam a informação a seu bel-prazer”. Desse modo, “os outros 99% ou são manipulados diretamente”, como a classe média conservadora, “ou assistem de longe, bestializados, a um espetáculo ao qual, como sempre, vão ter que pagar sem participar do banquete”.

Nos regimes autoritários e ditatoriais, como já foi mencionado, a educação constitui um dos alvos privilegiados dos ataques das forças reacionárias. Afinal, a educação exerce um papel fundamental na formação das subjetividades, portanto, de sujeitos humanos. Esse cerco repressivo se estende aos intelectuais, cientistas, instituições culturais, universidades, escolas, bibliotecas e tudo mais que possa assumir uma dimensão crítica ou de resistência ao obscurantismo. Na verdade, o que motiva esses ataques é a tentativa de impedir o trabalho do pensamento, a capacidade de fazer juízos morais, de distinguir o bem do mal, no sentido assinalado por Hannah Arendt, e, por essa via, interditar

o espaço público, impedir a ação política. É claro que esses regimes procuram se legitimar ao criar a sua própria camada de intelectuais, moldar o sistema educacional e as instituições culturais à sua imagem e semelhança e ao desencadear uma intensa campanha midiática e propagandística alardeando os seus benefícios para o país e o seu povo.

A respeito do Brasil, não é necessário retroceder muito longe na história. É suficiente lembrar os acontecimentos na educação, decorrentes do golpe midiático-civil-militar de 1964, na expressão de Juremir Machado da Silva (2014)³. Em primeiro lugar, o golpe em apreço tentou se legitimar, a todo custo, ao se autoproclamar como uma revolução em defesa da democracia e contra a subversão da ordem e a corrupção, quando, na realidade, estava destruindo a democracia, sendo reduzida a ruínas. Para tanto foi empregado o uso das forças militares, com todo o aparato de guerra, tanques e tudo mais, ocupando as ruas e instituições sob suspeita. Levas e levadas de pessoas foram transformadas em presos políticos, do dia para noite, cassados, tiveram direitos políticos suspensos, milhares se tornaram exilados. A ditadura estava sendo implantada e duraria vinte e um anos (21), portanto, quase um quarto do século XX (1964/1985).

Uma das primeiras atitudes das forças golpistas foi invadir e incendiar a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro. Repressão que se estenderia pelas entidades representativas dos estudantes por todo o país. Além disso, universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB), várias, ao longo da ditadura, tiveram reitores militares, inclusive a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O Ministério da Educação, em períodos diversos, foi comandado por oficiais do Exército, como o coronel Jarbas Passarinho e o general Rubem Ludwig.

Repressão das mais violentas se abateu sobre os movimentos de educação e cultura popular com a prisão dos seus docentes, fechamento das suas escolas, destruição das suas bibliotecas, como ocorreu em Natal, com a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, época do prefeito Djalma Maranhão e do professor Moacyr de Góes, secretário de educação. Idêntico destino tiveram os participantes da experiência desenvolvida pelo educador Paulo Freire em Angicos, sertão do Rio Grande do Norte. Alguns deles, como Marcos Guerra, foram presos na estrada, no interior de Pernambuco, quando voltavam para Natal. O próprio mestre Paulo Freire, educador-símbolo do país, foi preso, cassado, exilado. De igual modo a repressão política atingiu o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Pernambuco, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE e todos os demais movimentos de educação e cultura popular disseminado pelo Brasil. Todos acusados de subversão da ordem através do ensino e de difundir ideologias contrárias à índole do povo brasileiro, conforme o vocabulário autoritário (Germano: 2005,20015).

Nas universidades a repressão começou cedo com a instauração de incontáveis Inquéritos Policiais-Militares, os temíveis IPMs, bem como a perseguição de professores e estudantes considerados subversivos. O movimento estudantil foi, praticamente, destruído, com as suas lideranças transformadas em presos políticos. Por sua vez, muitos professores, cientistas, intelectuais de reconhecido valor foram também presos, cassados ou tiveram que se exilar no exterior. A ordem era silenciar os adversários do golpe de Estado. Nomes expressivos como Celso Furtado, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Josué de Castro ou físico Mário Schemberg, entre tantos outros, foram atingidos pela repressão, perderam as suas cátedras, ficaram impedidos

³ Juremir Machado da Silva é um escritor, tradutor, jornalista e professor universitário brasileiro.



de trabalhar no país, foram acolhidos em universidades estrangeiras.

A educação foi tratada *manu militari* em todo o período ditatorial (1964-1985). O regime fez de tudo para controlar a educação. Introduziu a censura ao ensino, coibindo a reflexão crítica, instituiu disciplinas para divulgar as ações “positivas” do governo militar, a exemplo da “educação moral e cívica”, implementou reformas educacionais, do primário ao superior, de cima para baixo, sem a participação da sociedade civil e praticamente sem discussão no Congresso Nacional. Além disso, montou uma verdadeira estrutura repressiva direcionada às instituições educacionais, como a universidade.

Em 1968, com a decretação do Ato Institucional N° (AI-5), foi implantado a ditadura com “D” maiúsculo, com a “linha dura” militar intensificando a repressão política em nível sem precedentes, suprimindo qualquer vestígio inerente a um Estado democrático de direito, incrementando, ainda mais, a

tortura e a morte de presos políticos. O endurecimento do regime iria atingir frontalmente, as instituições educacionais, sobretudo as universidades. Assim, em fevereiro de 1969, é editado o Decreto-Lei N° 477, que representou uma extensão do endurecimento do regime para o ambiente escolar. Estavam criadas as condições a criação de uma verdadeira polícia universitária, para espionar estudantes e professores, mas que camuflava os seus objetivos uma vez que era denominada de Assessoria de Segurança e Informações (ASI), ligada ao Ministério da Educação e ao Sistema Nacional de Informações (SNI), de triste memória. Na UFRN, como no conto de Ítalo Calvino, “Um general da biblioteca”, a mencionada agência de espionagem, para não fugir da ficção, era sediada no prédio da Biblioteca Central.

Esse cenário se repete como farsa com o golpe de Estado parlamentar de 2016. Observem-se as diversas iniciativas do governo autoritário no campo da educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 2003, p. 119-138.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém - Um Relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BELLUZO, Luiz G. Carta a Dallagnol e cia. **Revista Carta Capital**, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/921/carta-a-dallagnol-e-cia>. Acesso em: 06 de dezembro de 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

EINSTEIN, Albert, 1981. **Como vejo o mundo**. Trad. H. P. de Andrade. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SOUSA-SANTOS, Boaventura. Contra o golpe parlamentar no Brasil. **Alice News**, 2016. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/alice-info/boaventura-de-sousa-santos-contra-o-golpe-parlamentar-no-brasil/>. Acesso em 06 de dezembro de 2017.



SEÇÃO II

A UNIVERSIDADE EM AÇÃO

Enquanto partícipes do processo educativo, a extensão universitária é para nós como um bálsamo que constantemente nos desloca do *habitat* natural - salas de aula e/ou setores de trabalho - e permite praticar nosso compromisso social ao colocar o conhecimento aprendido em trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, a serviço da coletividade, e ao mesmo tempo dedicar todos os nossos sentidos a aprender no cotidiano com construtoras e construtores de uma realidade complexa, com uma pluralidade de etnias, classes sociais, profissões e gêneros.

Esse diálogo universidade-sociedade ou universidade-comunidade possibilita os grandes avanços que temos buscado sistematizar e divulgar, contribuindo para o reconhecimento da importância das atividades realizadas no âmbito da extensão e da Universidade de maneira ampliada.

Nesta seção, autoras(es) convidadas(os) compartilharão com nossas leitoras e leitores suas experiências enquanto pesquisadores, extensionistas e trabalhadores da educação.

O artigo *Educação para a sustentabilidade, educação em ciências, formação e desenvolvimento de professores de ciências* da professora da Universidade de Coimbra Maria Arminda Pedrosa aborda o conhecimento no âmbito da ciência da sustentabilidade (CS) e destaca a necessidade, urgência e importância de integrar a educação para sustentabilidade na educação científica em qualquer nível educativo. A autora aponta, ainda, desafios inerentes à integração da educação para sustentabilidade e abordagens destes problemas em educação em ciências.

A pesquisadora da Universidade de Coimbra Maria Rita Monteiro de Lencastre Campos no texto *Museus Universitários de Ciência enquanto pontes no conhecimento: extensão, inclusão, sustentabilidade* explana o contexto museológico tecendo uma reflexão crítica sobre museus e seus públicos. A autora discorre de maneira específica sobre o acesso do público com deficiência visual às coleções históricas do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra.

O artigo *Projeto Vernáculo: a arte e o artefato popular do Rio Grande do Norte em destaque* de autoria de Everardo Araújo Ramos e Olavo Fontes M. Bessa, apresenta um projeto de pesquisa e extensão que trata da produção da arte e do artefato a partir de técnicas tradicionais, quase sempre por pessoas de pouca ou nenhuma instrução formal.

Teodora de Araújo Alves em *Tempos e espaços das artes e da cultura na UFRN* apresenta os espaços culturais na UFRN abordando ainda a Política de Cultura e o Plano de Cultura da UFRN/Edital Mais Cultura nas Universidades/MEC/MinC no âmbito da instituição.

No trabalho *Desafios identitários e experiências patrimoniais: o Programa Tronco, Ramos e Raízes* Julie Antoinette Cavignac destaca a proposta de um programa de extensão que tem por objetivo a valorização das manifestações culturais e a divulgação da presença histórica das comunidades negras e indígenas na região do Seridó Northeriogrândense. O programa divulga as ações para coletivos - comunidades quilombolas, irmandade do Rosário, escolas, pontos de cultura, grupos de capoeira, dentre outros, além de registrar, apresentar e discutir, conjuntamente, os dados históricos, arqueológicos e culturais coletados, propondo ações de educação patrimonial.

Tatiana Ribeiro Velloso e Ronalda Barreto Silva em *Territórios Rurais e Extensão Universitária: contribuições e desafios para o Desenvolvimento Rural* relacionam a ação da política de desenvolvimento territorial com a extensão universitária como espaço formativo na relação com a sociedade, principalmente no contexto rural, em que se busca a construção de conhecimentos voltados para a ruptura histórica da centralização do planejamento de desenvolvimento.

No artigo *Caminhos da Extensão na UFRN: desafios e perspectivas do passado e do presente* Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes, Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo, Candida de Souza e Breno Guilherme de Araújo Tinoco Cabral desenvolvem uma análise acerca do contexto histórico e social do papel da extensão na formação integral com base nos princípios da indissociabilidade ensino-pesquisa- extensão. O texto destaca grandes projetos institucionais de extensão da UFRN como promotores de interação dialógica e potencial de transformação social.





EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

María Arminda Pedrosa¹

INTRODUÇÃO

No âmbito dos oito *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM), que configuraram compromissos políticos até 2015, foram publicados diversos relatórios anuais de progresso (de 2005 a 2015)², produzidos com a participação de organizações internacionais, dentro e fora da Organização das Nações Unidas (ONU). Nestes relatórios anuais, para cada um dos ODM, além das dimensões e indicadores considerados, identificam-se diversos problemas de sustentabilidade e progressos na sua

resolução ou mitigação, assim como impasses e retrocessos. Por exemplo, no relatório de 2011, reconhece-se que, apesar de progressos identificados, falta ainda fazer muito para proteger os mais vulneráveis dos efeitos das múltiplas crises, então bem perceptíveis, e promover desenvolvimento sustentável (UN, 2011). No relatório de 2015 também se reconhecem indesejáveis disparidades nos progressos conseguidos e persistência de desigualdades, afirmando o então Secretário Geral das Nações Unidas:

¹ Licenciada e mestre em Química (Química-Física) pela Universidade de Coimbra e PhD pela Universidade de East Anglia, Reino Unido – equivalente a doutora em Química, Educação em Química, pela Universidade de Aveiro. Como membro do BackOffice de Química, colabora no programa Formar Mais de Timor-Leste. Desenvolve investigação em educação em Ciências, em particular de Química, para a sustentabilidade e em formação de professores de Ciências, em particular de Química, com idêntica orientação.

² <http://www.un.org/millenniumgoals/reports.shtml>

Os ODM ajudaram a sair de situações de pobreza extrema mais de um bilhão de pessoas, a abrir caminhos contra a fome, a permitir que mais meninas do que nunca frequentassem a escola e a proteger o nosso planeta. [...] O progresso tende a ignorar as mulheres e os que estão em níveis económicos mais baixos ou são desfavorecidos devido à idade, deficiência ou etnia (UN, 2015, p. 3, tradução nossa).

Globalmente, apesar dos progressos verificados, persistem sérios problemas de desenvolvimento humano, sintetizados nos respetivos índices, publicados anualmente em relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³. No Relatório do Desenvolvimento Humano de 2016, reafirmam-se ideias já referidas no âmbito dos relatórios referentes aos ODM e sublinha-se que: i) nos últimos 25 anos se verificaram progressos importantes no desenvolvimento humano, pese embora os ganhos não terem sido universais; ii) apesar dos progressos, cidadãos de alguns países não têm conseguido beneficiar deles, assim como grupos étnicos e raciais, populações rurais e mulheres⁴. Ora, para que todos possam realizar, no presente e no futuro, todo o seu potencial, o universalismo tem que estar no cerne de abordagens deste tipo de desenvolvimento (JAHAN et al., 2016). Porque o desenvolvimento humano se foca na riqueza intrínseca de vidas humanas, em vez de se limitar à riqueza das economias, em abordagens para o promover, valoriza-se a melhoria do bem-estar, em vez da opulência material, a expansão de capacidades, em vez da maximização de rendimentos, o aumento das liberdades, em vez da otimização do crescimento – abordagens destas mudam o discurso do desenvolvimento humano (Ibid.) e deveriam mudar o modo de avaliar os seus resultados.

Os dezassete *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), a concretizar até 2030⁵, radicam na ideia de não deixar ninguém de fora, evidenciando o espírito universalista, inerente a estratégias de desenvolvimento humano. Os ODS visam erradicar a pobreza, permitem enfrentar as suas principais causas e definem uma agenda inclusiva que reflete porque se criou e mantém o PNUD⁴. Tendo-se desenvolvido com base nas realizações conseguidas com os oito ODM, os ODS: i) desafiam todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento, a promover prosperidade e a proteger o planeta; ii) reconhecem que as estratégias de erradicação da pobreza têm de se articular com outras que gerem crescimento económico, cuidem da proteção ambiental e do combate às alterações climáticas e respondam a necessidades sociais, incluindo saúde, proteção social, educação e oportunidades de emprego; iii) não sendo juridicamente vinculativos, cabe aos países e respetivos órgãos de poder, governos incluídos mas não exclusivos, a principal responsabilidade de os adotarem e estabelecer planos e meios para progredirem na sua realização, identificação dos progressos conseguidos e correlacionada revisão⁶. Todos têm papéis a desempenhar na concretização dos ODS: governos, setor privado, sociedade civil e cidadãos⁷, optando em vários contextos do seu dia a dia, por diversas ações, como se sugere no âmbito da ONU⁸.

O compromisso de não deixar ninguém para trás é central na agenda da ONU até de 2030 e nos ODS (tal como foi até 2015 e nos ODM), fortemente relacionado com pobreza, exclusão e desigualdade – três dimensões importantes desta Agenda e dos ODS (UN,

³ <http://hdr.undp.org/en/global-reports>

⁴ <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2017/03/21/relat-rio-do-pnud-destaca-grupos-sociais-que-n-o-se-beneficiam-do-desenvolvimento-humano.html>

⁵ <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgooverview/post-2015-development-agenda.html>

⁶ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/#>

⁷ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

2016). Importa discernir entre pobreza indicadora dos que ficaram para trás, concepção partilhada por cidadãos comuns, e medidas de pobreza frequentemente utilizadas em práticas de desenvolvimento, para identificar quem fica para trás, pois a inclusão (social, económica, política e cultural) engloba a ideia de capacitação e o princípio de não discriminação – «refere-se à necessidade de incluir todos em processos sociais e transmite a noção de que deve, não só permitir-se às pessoas que prosperem, mas devem ter voz e oportunidades efetivas para moldar o curso do desenvolvimento» (UN, 2016, p. 4, tradução nossa). O ODS 1 (*Não à pobreza*⁹) diz diretamente respeito à redução de todas as formas de pobreza em todo o mundo⁹, enquanto diversos ODS se relacionam fortemente com inclusão e capacitação, designadamente o 5 (*Igualdade de género*⁶), o 10 (*Desigualdades reduzidas*⁶) e o 16 (*Paz, justiça e instituições fortes*⁶); o ODS 10 refere-se especificamente à promoção de igualdades: «visa reduzir as desigualdades nos países e entre países, e também está refletido diretamente em objetivos e metas de toda a Agenda, incluindo os objetivos para a saúde, educação, género e outros» (UN, 2016, p. 4, tradução nossa).

Como para melhorar a vida das pessoas e promover sustentabilidade do desenvolvimento é essencial que todos acedam a educação de qualidade, o ODS 4 (*Educação de qualidade*⁶) visa assegurar educação inclusiva e de qualidade para todos e promover aprendizagem ao longo da vida¹⁰. A pertinência

e importância do ODS 4 justifica-se pela necessidade de esforços mais ousados para progredir mais e melhor, por exemplo, para se alcançar a igualdade de género em todos os níveis educativos, em todos os países – poucos países alcançaram esse objetivo⁹. Atente-se em: i) de «a visão do movimento global Educação para Todos», reconhecimento dos esforços realizados mas também a constatação «com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos» (UNESCO, 2015, p.1, tradução nossa); ii) que «a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos», sendo essencial para a erradicação da pobreza, «para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável» (Ibid.). É, pois, fundamental repensar a educação, não formal e formal, tendo em vista integrar perspectivas de educação para a sustentabilidade (ESu) em todos os níveis de ensino, em todas as disciplinas e em todos os cursos, incluindo os de formação de professores.

Nas secções a seguir pretende-se: i) disponibilizar conhecimento acedido e (re)construído no âmbito de ciência da sustentabilidade (CS); ii) destacar a necessidade, urgência e importância de integrar ESu em educação em ciências em qualquer nível educativo, explorando problemas locais pertinentes; iii) referindo investigações realizadas, em que a autora colaborou, apontar desafios inerentes à integração de ESu e abordagens destes problemas em educação em ciências.

⁹ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/poverty/>

¹⁰ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

CIÊNCIA DA SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS PARA A SUSTENTABILIDADE

Decorrendo de tomadas de consciência da complexidade de problemas de sustentabilidade e visando compreender o fundamental de interações natureza-sociedade, CS: i) inclui o propósito de compreender interações de processos globais com características ecológicas e sociais de lugares e setores particulares (KATES et al., 2001); ii) designa uma revista, *Sustainability Science*¹¹, em cujo editorial do primeiro número se justifica a sua pertinência, importância e vinculação a esta Ciência emergente¹². Neste editorial identificaram-se especificidades desta Ciência, defenderam-se abordagens transdisciplinares, envolvendo ciências sociais e naturais, sublinhou-se a necessidade de se aplicar o princípio da precaução e a gestão eficiente de interações entre cientistas e sociedade, de modo a viabilizar a aceitação de mudanças necessárias para assegurar sustentabilidade global (KOMIYAMA; TAKEUCHI, 2006).

Essencialmente, CS deve orientar-se no sentido de contribuir, intencional e explicitamente, para um mundo mais justo e sustentável, desenvolver-se sobre os pontos fortes das ciências e transcender as suas limitações epistemológicas e metodológicas (CARTER, 2008). Sendo esta perspectiva incompatível com a perpetuação de práticas habituais, a diversos níveis, do individual a sistêmicos, as dificuldades de realizar as mudanças necessárias indicam bloqueios de aprendizagem, nas sociedades e nos sistemas educativos, e têm múltiplas causas, por exemplo negligenciar como proceder para, partindo de conhecimento, melhorar um repertório de ações que configurem novas responsabilidades para todos (KÖNIG, 2018). Contudo, os maiores obstáculos à construção de sociedades mais sustentáveis talvez radiquem nas formas como: i) se criam e organizam novos conhecimentos, através de silos disciplinares e de especialidades; ii) se permite ligar investigação, decisões políticas e práticas nesses processos de co-criação de conhecimento (Ibid.).

Em educação e investigação orientadas por preocupações de sustentabilidade é crucial promover: i) a valorização da diversidade em aprendizagens transfronteiriças e nos limites de zonas de conforto de cada um (WALS; PETERS, 2018); ii) o reconhecimento da importância de discontinuidades e pluralidade de ideias (Ibid.); iii) a compreensão e explicação de como funcionam os sistemas físicos, biológicos e sociais complexos, ciência *sobre a sustentabilidade*, e o apoio a políticas sustentáveis e transformações sociais positivas, levantando questões (e.g. *sustentabilidade de quê? para quê? como?*) cujas respostas implicam valores e requerem imaginação e criatividade, ciência *para a sustentabilidade*¹³. Urge, pois, repensar a educação, em geral, não formal e formal, esta em todos os níveis educativos, em particular a educação em ciências, em todas as disciplinas que esta designação engloba, de modo que educação em ciências *sobre a sustentabilidade e para a sustentabilidade* sejam dimensões expressamente contempladas em todas, visando contribuir adequadamente para o seu desenvolvimento.

Educação em Ciências *sobre e para a Sustentabilidade* e Problemas Glociais

Tendo em conta os sérios problemas de sustentabilidade e os desafios que implicam para todos os cidadãos, é essencial considerá-los seriamente em todas as instituições educativas. Não o fazer seriamente poderá implicar que ESu se limite a simples retórica, utilizada por razões superficiais ou fúteis, como por se considerar na moda e/ou inovadora, quiçá predominantemente resultante de, por exemplo, motivação para enriquecer o currículo. Nas instituições educativas formais incluem-se todas as escolas, níveis de ensino e áreas disciplinares, como tem vindo a ser assinalado em diversas intervenções no âmbito da ONU e seus organismos, mormente da UNESCO, respetivas páginas Web e publicações acessíveis através destas, algumas

¹¹ <https://link.springer.com/journal/volumesAndIssues/11625>

¹² <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-006-0007-4>

¹³ <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/sustainability-science/>

identificadas e citadas neste texto. Na seleção destas considerou-se também a sua utilidade e importância para ajudar investigadores e professores de ciências a construir conhecimento neste âmbito, tão complexo quanto necessário para estimular intervenções urgentes.

A integração de Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas (ABRP), contemplando questões ambientais e sócio-científico-tecnológicas vem-se configurando como um requisito essencial em ensino de ciências que se pretenda orientado para a sustentabilidade e para cidadania cívica (PEDROSA; JOÃO, 2013). Porque a realização desta cidadania se vincula a práticas conjuntas de autodeterminações e implica que os cidadãos, além de agirem sobre o seu destino individual, devam sentir-se identificados e envolvidos com o coletivo, agindo sobre os problemas e desafios nas escalas em que se colocam, a cidadania cívica «afigura-se consistente com educação em ciências que integre ABRP em perspectivas consonantes com ES[u] [...], distinguindo-se da cidadania individualista (PEDROSA; JOÃO, 2013, p.71). Por isso, releva-se a importância de enfoques em problemas locais em ensino de disciplinas de ciências, numa perspectiva de cidadania cívica, orientada por preocupações de promoção de sustentabilidade.

A palavra locais, diretamente relacionada com globais e locais, deriva do conceito glocal, que surgiu recentemente (ver por exemplo, NOVO VILAVERDE; MURGA MENOYO, 2009). Para Murga-Menoyo e Novo (2017), este conceito tem-se vindo a consolidar e é utilizado para designar a síntese de contextos espaciais, só aparentemente antagónicos ou separados, pois são efetivamente complementares, envolvendo diversas escalas. Estas incluem as escalas planetária, regional, nacional e local, as quais estas autoras designam, respetivamente, de macro, meso e micro, englobando nesta designação as escalas nacional e local. Dadas as intensidades com que se manifestam os grandes problemas e desafios globais, como «mudanças

climáticas, migrações, perda de biodiversidade, extinção de espécies», a macro escala é fundamental, embora as escalas meso e micro sejam complementares, porque essenciais para compreender como se geram esses problemas e como se relacionam com as «condições de vida, crenças, valores e comportamentos dos grupos humanos» (MURGA-MENOYO; NOVO, 2017, p. 57, tradução nossa). Nesta perspetiva, abordar problemas e desafios locais contribui para melhorar a compreensão de cidadania, ampliando-a e aprofundando-a, por o sentido de pertença das pessoas ter em conta os seus vários contextos, «mas também os limites e necessidades do planeta como «casa comum» de todos os seres humanos» (Ibid.).

Dada a pertinência e importância de endereçar e explorar problemas locais atuais em ensino de ciências, considerando as escalas macro, meso e micro, de modo a ampliar e aprofundar a compreensão de cidadania dos intervenientes, professores e alunos, importa que, no levantamento de questões e na construção de respostas, se considerem contextos localmente perceptíveis e relevantes e múltiplos aspetos para, no quadro das disciplinas curriculares de ciências, os alunos compreenderem e explicarem como se geram tais problemas e como funcionam os sistemas complexos neles implicados. As estratégias de ensino utilizadas e de aprendizagem estimuladas devem também permitir que os intervenientes tomem consciência: i) de padrões de consumo e estilos de vida incompatíveis com os limites ecológicos decorrentes da finitude dos recursos materiais da Terra e sistemas de apoio, exibidos por partes crescentes da população humana mundial (BENAVOT et al., 2016), questionando e discutindo se tal lhes será aplicável; ii) de problemas de sustentabilidade ambiental e suas relações com padrões de consumo e de produção, assim como da necessidade urgente de transformar estes padrões para agir sobre mudanças climáticas e restaurar equilíbrios ecológicos (Ibid.); iii) da capacidade das pessoas levarem vidas pacíficas, estáveis, prósperas e

saudáveis depender de como se gerem os desafios referentes ao uso sustentável e equitativo dos recursos naturais, ou seja, das interligações entre sustentabilidade ambiental, social e econômica (Ibid.).

Contudo, concretizar abordagens de problemas locais em educação em ciências, em particular em ensino não superior, considerando as escalas macro, meso e micro, de modo a ampliar e aprofundar a compreensão de cidadania dos intervenientes, professores e alunos, representa enormes desafios que não se limitam a estes cidadãos. Pela sua natureza, pertinência e importância científica e social, a concretização de abordagens de problemas locais em educação em ciências, requer empenho, compromisso e formação adequada, tanto de outras comunidades educativas, como de comunidades científicas relevantes. Destacam-se as comunidades educativas de algum modo relacionadas com professores de ciências, mormente intervenientes em formação de professores de ciências e em desenvolvimento curricular, pois, tendo em conta a responsabilidade social de professores de ciências, é essencial que, nos seus contextos socioprofissionais, em particular dos programas das disciplinas que lecionam, além de compreenderem problemas locais, possam aceder a recursos que contribuam para os capacitar a ajudarem os seus alunos a também os compreenderem. Tal requer competências para delinear estratégias adequadas, as concretizarem e as avaliarem, o que remete para a relevância de comunidades científicas de educação em ciências, empenhadas em ESu e capazes de colaborar com outras comunidades científicas pertinentes e com professores de ciências. Dependendo de circunstâncias e de motivações específicas de cada um, pode articular-se formação de professores, inicial e continuada, e desenvolvimento curricular. Este deve materializar-se em recursos didáticos, a testar e avaliar, para se utilizarem em contextos concretos de educação não formal e formal, cujos desenvolvimentos se baseiem em

investigação pertinente e articulem investigação em educação em ciências e práticas educativas inovadoras, centradas em problemas locais.

Educação em Ciências para a Sustentabilidade, Formação Professores de Ciências e Desenvolvimento Curricular

Na componente de investigação de um mestrado em Geociências, especialização em Ensino das Ciências Naturais, que a autora co-orientou, desenvolveram-se materiais que contemplaram as problemáticas ambientais *Aumento do Efeito de Estufa e Depleção da Camada de Ozono*. Os materiais integraram-se no tema *Interação entre Contextos Formais e Informais no Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais* e destinaram-se a uma intervenção que articulou ambos os contextos. Os de educação não-formal criaram-se através de uma exposição, preparada expressamente para o efeito, intitulada *Extinções em Massa*, que foi inserida num museu universitário, enquanto Ciências Naturais do 8º ano de escolaridade constituíram os contextos de educação formal. A intervenção envolveu uma turma com 18 alunos, de 13 a 15 anos idades (MELO, 2008). Central nesta intervenção foi «despertar curiosidade e interesse nos alunos por aprender, questionando, refletindo e discutindo hábitos e comportamentos quotidianos» (MELO, 2008, 56). Prepararam-se diversos materiais para o efeito e delineararam-se diversas estratégias, incluindo a realização de atividades em seis pequenos grupos de alunos, que incluíram a elaboração de posters e a sua apresentação (Ibid.).

No âmbito de Didática da Química de um Mestrado em Ensino de Física e de Química, profissionalizante para professores do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES), desenvolveram-se atividades destinadas a estimular os futuros professores a integrar ESu, nas suas práticas, através de abordagens de problemas locais e suas relações com conteúdos canónicos de química, explorando inter-relações CTS (PEDROSA; ARAÚJO, 2014). Das conclusões e implicações destacam-se: i) a pertinência e

utilidade das abordagens e atividades utilizadas para estimular os alunos a aprofundar conhecimentos sobre alterações climáticas, suas causas, consequências e explicitar relações com conteúdos canônicos de química e com práticas individuais e comunitárias; ii) as abordagens e atividades utilizadas podem «aprofundar-se e expandir-se para formação inicial de professores de ciências» (PEDROSA; ARAÚJO, 2014, p. 18).

No âmbito de Projeto de Investigação Educacional do Mestrado em Ensino de Física e de Química referido anteriormente, elaboraram-se um cenário e um questionário de diagnóstico para serem utilizados em ABRP e em Ciências Físico-Químicas no ano de escolaridade em que se inicia o ensino desta disciplina, EB, 7º ano. Da avaliação realizada parece poder concluir-se, que: «i) O cenário poderá promover a curiosidade e despoletar diversos tipos de questões, possibilitando o desenvolvimento de projetos interessantes e relevantes para trabalhar em ABRP (7º ano) [...]; ii) O questionário de diagnóstico, parecendo extenso, necessita de revisão (JOÃO; PEDROSA; REIS, 2013, p. 208).

Em Guerra et al. (2013), apesar de se reconhecer compatibilidade entre ABRP e documentos curriculares orientadores do EB e de programas disciplinares do ES, salienta-se que, como os professores de ciências parecem insuficientemente familiarizados com esta metodologia, para a conhecerem e utilizarem nas suas práticas docentes, importa que se envolvam em formação e desenvolvimento profissional. As autoras descrevem intervenções em ABRP, realizadas numa escola pública de Coimbra, no âmbito de Física e Química, 10º ano, apresentam materiais preparados, resultados obtidos e conclusões, destacando que dos percursos de ABRP realizados emerge o imperativo: «articular investigação em ABRP com práticas letivas envolvendo a produção de materiais, sua divulgação e discussão com professores» (GUERRA et al., 2013, p. 183).

Relativamente a desenvolvimento

curricular, apresentam-se sumariamente orientações curriculares do ES Geral (10.º, 11.º e 12.º anos) de Timor-Leste (ESG-TL) e a sua concretização no programa, manuais para alunos e guias para professores, em particular os elaborados para Química (MARTINS et al., 2014). Tal decorreu de 2010 a 2013 «(<http://www.ua.pt/esgtimor/>) e contemplou a elaboração do plano curricular, dos programas de cada uma das catorze disciplinas do ESG-TL, de manuais para alunos e guias para professores, para cada ano de escolaridade, para todas as disciplinas» (MARTINS et al., 2014, p. 21-22). O programa de Química: i) foi elaborado «de modo a proporcionar aos jovens conhecimentos de química que lhes permitam aceder a formas de percecionar problemas que afetam as sociedades, incluindo a timorense, a nível local, nacional e global» (MARTINS et al., 2014, p. 24); ii) está organizado por temas gerais, por exemplo «Controlo de qualidade, segurança e saúde», tema do 12.º ano, através do qual se pretende «que os alunos relacionem conhecimento químico com o de outras disciplinas para compreender situações mais complexas» (MARTINS et al., 2014, p. 25).

As opções pelas orientações sumariamente referidas para os recursos elaborados para Química, justificam-se como uma via para abordagens humanistas de ciências, adotando como objetos de estudo «temas e problemas relevantes do ponto de vista pessoal, social, cultural e científico-tecnológico» (MARTINS et al., 2014, p. 28). Mais, de uma revisão global dos *Programas, Manuais do Aluno e Guias do Professor* para os 10º, 11º e 12º anos, para o ensino de Biologia e de Química do ESG-TL e de uma análise crítica centrada em indicadores de conteúdo, como temáticas articuladas com os ODM e ESu, com base nos resultados e numa breve discussão, conclui-se que é essencial desenvolver formação de professores, sincrónica com a concretização das orientações contidas dos documentos curriculares analisados (PEDROSA; MENDES, 2016).

EM JEITO DE CONCLUSÃO...

As conclusões e implicações baseadas em resultados de investigação realizada em educação em ciências e em contextos de EB e ES, sumariamente apresentadas na secção anterior, enquadram-se em perspetivas consonantes com os ODM e os ODS e requerem abordagens de ensino das ciências inovadoras e exigentes. Apesar de terem emergido de investigações desenvolvidas em contextos de ensino e geopolíticos diferentes dos do Brasil, em particular os que importam para a UFRN, parece viável transpô-las para disciplinas de ciências nos níveis de Ensino Fundamental (EF), Médio (EM) e Superior, incluindo os âmbitos de formação de professores de ciências, inicial e continuada. Além de vontade política e pessoal de destinatários, promotores e formadores, é indispensável elaborar ou recolher estratégias e recursos adequados, aceder a «modelos inspiradores e, principalmente, professores com formação adequada» (MELO, 2008, p.55). Os programas de pós-graduação, incluindo mestrados e doutoramentos, podem enquadrar o envolvimento de universitários em formação de professores de ciências para os EF e EM, inicial e continuada, visando adequar a sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional aos desafios e exigências que os ODS representam, em particular o ODS 4.

Atente-se que, em políticas científicas orientadas por interesses comerciais, dos cientistas ou pela competitividade científica nacional, as prioridades e a disponibilização de recursos diferem substancialmente das de políticas científicas orientadas por direitos humanos (CHAPMAN; WYNDHAM, 2013). Como conteúdos canónicos predominam no ensino tradicional de ciências (AIKENHEAD, 2009), o qual não se conforma com políticas científicas e educativas orientadas por direitos humanos, é essencial desenvolver investigação em educação em ciências que envolva professores

de ciências em desenvolvimento curricular integrador de princípios de preocupações de sustentabilidade, visando responder aos correspondentes desafios atuais e contribuindo, assim, também para desenvolver CS. Tal investigação deve também contribuir para os professores de ciências tomarem consciência de implicações negativas do neoliberalismo, como os referentes a desigualdades na distribuição pelas pessoas e comunidades de benefícios da globalização (RIZVI, 2017). Urge, pois, que se questionem e discutam situações concretas que permitam imaginar novas formas de globalização, que resultem de «preocupações morais e interculturais, e não apenas de possibilidades económicas; isso tem que acontecer em todas as comunidades, nos níveis local, nacional e transnacional» (RIZVI, 2017, p.12) e possam contribuir para atenuar insustentáveis desigualdades, em vez de as agravar.

Do reconhecimento de desigualdades no acesso aos benefícios de desenvolvimentos científico-tecnológicos e de situações de exclusão, incluindo relativamente aos próprios conhecimentos científico-tecnológicos, resultaram diversas iniciativas, das quais Chapman e Wyndham (2013) destacam quatro componentes centrais do direito humano à ciência e tecnologia, com o denominador comum de universalidade: i) no acesso, ou seja acesso de todos, sem discriminação, aos seus benefícios; ii) nas oportunidades para todos contribuírem para a investigação necessária e com indispensável liberdade; iii) na participação em correlacionadas decisões e no direito à informação; iv) no desenvolvimento de ambientes encorajadores de «conservação, desenvolvimento e difusão de ciência e tecnologia» (tradução nossa). Estes são imperativos que urge integrar em formação de professores de ciências, visando promover ensino de ciências consentâneo com os ODS, em particular os ODS 4, 1 e 10.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. **Educação Científica para todos**. Mangualde: Edições Pedago, Lda, 2009.

BENAVOT, A. et al (The Global Education Monitoring Report team). **Education for people and planet: creating sustainable futures for all**. 2. ed. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>>

CARTER, L. Sociocultural Influences on Science Education: Innovation for Contemporary Times. **Science Education**, v. 92, n. 1, p. 165–181, 2008.

CHAPMAN, A.; WYNDHAM, J. A Human Right to Science. **Science**, v. 340, p. 1291, 2013.

GUERRA, M. A. et al. Habitações , faturas de eletricidade e Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas no 10o ano. In: ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. **Atas..** Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25872/1/Atas Encontro Ed. Ciências através ABRP.pdf>>

JAHAN, S. et al. **Human Development Report 2016: Human Development for Everyone**. New York: United Nations Development Programme (UNDP), 2016.

JOÃO, P.; PEDROSA, M. A.; REIS, P. Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas e Energia: materiais para Ciências Físico-Químicas, 7o ano. In: ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. **Atas...**Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25872/1/Atas Encontro Ed. Ciências através ABRP.pdf>>

KATES, R. W. et al. Sustainability Science. **Reprinted from Science**, v. 292, n. 5517, p. 641–642, 2001.

KOMIYAMA, H.; TAKEUCHI, K. The impetus for this journal. **Sustainability Science**, v. 1, n. 1, p. 1–6, 2006.

KÖNIG, A. Systems approaches for transforming social practice. In: KÖNIG, A.; RAVETZ, J. (Ed.). **Sustainability Science: Key Issues**. London and New York: Routledge, 2018, p. 55-81.

MARTINS, I. P. et al. Química e educação para a sustentabilidade: fundamentos e propostas curriculares para Timor-Leste. **Educació Química EduQ**, v. 17, n. Febrer, p. 20–29, 2014.

MELO, A. Problemáticas Globais em Educação Científica : do Currículo Nacional às Práticas Docentes Problemáticas Globales en la Educación Científica : del Curriculum Nacional a las Prácticas Docentes. In: CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS – EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Atas...**Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, 2008. Disponível em: <<http://www.ua.pt/de/ReadObject.aspx?obj=8140>>

MURGA-MENOYO, M. Á.; NOVO, M. SOSTENIBILIDAD, DESARROLLO «GLOCAL» Y CIUDADANÍA PLANETARIA. REFERENTES DE UNA PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE. **Teoría de la educación**, ISSN 1130-3743, Vol. 29, No 1, 2017 (Ejemplar dedicado a: Desarrollo humano sostenible: retos y avances educativos), págs. 55-78, v. 29, n. 1, p. 55–78, 2017.

NOVO VILAVERDE, M.; MURGA MENOYO, M. Á. Local-global: comunidades sostenibles. In: **Manual de Educación para la Sostenibilidad**. UNESCO Etxea, 2009. cap. 19. Disponível em: <http://www.urv.cat/media/upload/arxius/catedra-desenvolupament-sostenible/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf>

PEDROSA, M. A.; ARAÚJO, M. Formação de Professores em Química e Educação para a Sustentabilidade. In: SEMINARIO IBEROAMERICANO CTS/ VIII SEMINARIO IBÉRICO CTS “FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN CTS”. **Atas...** Uni-Pluri/versidade, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/gusppe/article/view/61961>>

PEDROSA, M. A.; JOÃO, P. Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas na Educação em Ciências para a Sustentabilidade. In: ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. **Atas...** Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25872/1/Atas Encontro Ed. Ciências através ABRP.pdf>>

PEDROSA, M. A.; MENDES, A. Biologia e química no ensino secundário geral de Timor-Leste – Perspetivas e construções interdisciplinares. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: PERSPETIVAS DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MOTIVAÇÃO PARA O DESEMPENHO ACADÉMICO. **Atas...**Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27813/1/Atas_do_II_congresso_internacional.pdf>

RIZVI, F. Globalization and the Neoliberal Imaginary of Educational Reform. In: **Education Research and Foresight (ERF) Series**, No. 20. [s.l.] UNESCO, 2017. 13 p. (Working papers). Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247328E.pdf>>

UN (UNITED NATIONS). **The Millennium Development Goals Report 2011**. New York: United Nations, 2011. Disponível em: <[http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/\(2011_E\)MDGReport2011_BookLR.pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/(2011_E)MDGReport2011_BookLR.pdf)>

UN. **The Millennium Development Goals Report 2015**. New York: United Nations, 2015. Disponível em: <[http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG2015rev\(July1\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG2015rev(July1).pdf)>

UN. **Global Sustainable Development Report**. New York: United Nations, 2016. Disponível em: <[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2328Global%20Sustainable%20development%20report%202016%20\(final\).pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2328Global%20Sustainable%20development%20report%202016%20(final).pdf)>

UNESCO. **Declaração Incheon** - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. [s.l.] UNESCO UNDP UNFPA UNICEF UN-Women UNHCR WorldBank, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>

WALS, A. E. J.; PETERS, M. A. Flowers of resistance: citizen science, ecological democracy and the transgressive education paradigm. In: KÖNIG, A.; RAVETZ, J. (Ed.). **Sustainability Science: Key Issues**. London and New York: Routledge, 2018, p. 29-52.





MUSEUS UNIVERSITÁRIOS DE CIÊNCIA ENQUANTO PONTES NO CONHECIMENTO: EXTENSÃO, INCLUSÃO, SUSTENTABILIDADE

Rita Campos¹

Este artigo tem como foco as colecções históricas do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra (MCUC). O MCUC foi criado com o objectivo de reunir as principais colecções museológicas da Universidade de Coimbra num mesmo espaço. As colecções incluem objectos recolhidos a partir do século XVIII e estão distribuídas por dois edifícios, o Laboratório Chimico,

um edifício do séc. XVIII, sede do Museu, e o Colégio de Jesus, construído no séc. XVI (SIMÕES et al., 2013). O MCUC representa bem o modelo de museu universitário, com colecções de elevado valor histórico (LOURENÇO, 2003) e aberto ao debate e discussão pública entre cientistas e público (DELICADO, 2007), organizando regularmente eventos deste tipo.

INTRODUÇÃO

Pretende-se contextualizar estas colecções no que hoje se percebe como uma pedagogia museológica abrangente, procurando desenhar uma actividade inclusiva, que permita que público com deficiências visuais aceda a este importante testemunho da história da ciência e se envolva

com as questões actuais que se colocam a partir dos objectos. Para tal, seleccionou-se um objecto que pertenceu à colecção privada do primeiro director do Museu, Domingos Vandelli, e que se encontra exposta na sala dedicada a este cientista (Imagem 1), o dente de narval².

¹ Bióloga, Doutorada em Biologia pela Universidade do Porto, investigadora em Comunicação de Ciência no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-UC) e colaboradora do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, do Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos/Rede de Investigação em Biodiversidade e Biologia Evolutiva (CIBIO/InBIO) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² <http://museudaciencia.inwebonline.net/ficha.aspx?id=10411&src=zoologia>



Figura 1 - Vista parcial do Gabinete de Curiosidades "Sala Vandelli" do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra.

Fonte: Registro elaborado pela autora.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DOS GABINETES DE CURIOSIDADES AOS MUSEUS DE CIÊNCIA ACTUAIS

Do ponto de vista da educação, museus e centros de ciência são hoje encarados como espaços democráticos e inclusivos, dedicados à transposição do conhecimento científico gerado na academia através de actividades didácticas e desempenhando um papel fundamental no envolvimento do público com questões relacionadas com a ciência (DURANT, 1992; HEIN, 1998; WAGENSBERG, 2005). Pelas suas características intrínsecas³, as actividades didácticas que melhor representam estes espaços são as exposições e actividades com elas relacionadas, como por exemplo as visitas guiadas (HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 1999). Uma outra característica fundamental destes espaços é o de provocarem a aprendizagem e o envolvimento do público através da estimulação cognitiva e sensorial (HOOPER-GREENHILL, 1999; WAGENSBERG, 2005). As filosofias subjacentes às actuais teorias de

aprendizagem em museus, centradas num modelo de socio-construtivismo e na construção activa do conhecimento, são, no essencial, as que encontramos na teoria da aprendizagem em ambientes formais mas a estas aliam-se a criatividade e a motivação para a aprendizagem proporcionadas pela experiência da visita a um museu.

Mas o valor educacional dos museus foi apenas reconhecido durante o século XIX e consolidou-se durante a década de 90 do século XX, altura em que os objectos museológicos passaram a ser valorizados como veículos educativos e novas abordagens à sua exposição pública foram desenvolvidas (DURANT, 1992; HEIN, 1998; HOOPER-GREENHILL, 1999; DELICADO, 2010). Até então, estes espaços privilegiavam a função de colecta, conservação e investigação dos objectos, estando em muitos casos a

³ Segundo a definição do Conselho Internacional de Museus (ICOM - *International Council of Museums*; http://www.icom-portugal.org/documentos_def,129,161,lista.aspx), emanada em 2007, um museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite.

componente educativa reservada à academia. Não obstante, a génese dos museus está intimamente associada à colecção e exposição de objectos em locais específicos, conhecidos como “Gabinetes de Curiosidades”, que floresceram na Europa durante os séculos XVI e XVII. Estes gabinetes eram locais privados, acessíveis apenas a uma pequena percentagem da população: membros da realeza e pessoas com títulos nobiliárquicos, posses e/ou acesso à ciência. A filosofia das colecções dependia de quem os possuía: poderiam servir para exaltar a sua personalidade e ostentar a riqueza ou ter como finalidade documentar a diversidade natural ou cultural. A organização dos objectos era também representativa desta mensagem, havendo em muitos casos um favorecimento da beleza das peças em detrimento do seu valor científico⁴.

Embora os temas variassem, muitos destes gabinetes davam especial ênfase a objectos “curiosos” do mundo natural, fossem deformações físicas encontradas em humanos ou outros animais (HOFFMANN, 2005), ou espécimes ou partes de espécimes raros, envoltos em mistério e misticismo ou provenientes de zonas de difícil acesso. Muitas vezes, os animais eram representados de forma irrealista e pouco natural pois eram desconhecidos dos taxidermistas encarregues de os montar.

Os gabinetes de reis e aristocratas e as suas diversificadas colecções eram por vezes visitados por académicos, como Lineu, considerado o “pai” da taxonomia, que estudavam e catalogavam os objectos que aí se encontravam⁴. Estas visitas e a disponibilização de imagens tornaram os gabinetes de curiosidades importantes veículos para o avanço do conhecimento científico (LOURENÇO, 2003). Os próprios objectos e a forma como as

colecções eram construídas são hoje um testemunho importante das relações entre ciência e sociedade e das dinâmicas de co-construção do conhecimento já que muitos dos colecionadores eram amadores, no sentido de se tratarem de pessoas estranhas à comunidade científica, e parte dos objectos serem recolhidos por comerciantes ou aventureiros.

Entre os séculos XVIII e XIX os museus começaram a abrir as suas exposições ao público e muitas colecções privadas começaram também a ser doadas ou vendidas a estas instituições (DELICADO, 2010). Actualmente é possível visitar os objectos que já pertenceram a gabinetes de curiosidades em muitos museus, entre os quais o MCUC, que alberga um rico espólio que pertenceu ao seu primeiro director, Domingos Vandelli (DELICADO, 2010; SIMÕES *et al.*, 2013). Mas os gabinetes de curiosidades poderão ter ainda um papel importante na experiência de visitar um museu, servindo como fonte de inspiração para desenhar exposições que exploram os princípios de uma aprendizagem activa e motivam do público para descobrir os objectos, as suas histórias e relações históricas e contemporâneas com a ciência e a sociedade (CIOLFI E BANNON, 2003). De facto, as colecções históricas continuam a ser um contributo valioso para a ciência, permitindo, entre outras coisas, estudar em detalhe espécies extintas, raras ou cujo estatuto de protecção impede a sua amostragem ou comparar a distribuição das espécies em diferentes tempos geológicos, bem como servirem como veículos privilegiados de envolvimento do público com questões sobre a biodiversidade (SUAREZ E TSUTSUI, 2004; DELICADO, 2010; DREW, 2011; CAMPOS *et al.*, 2015; 2016; CAMPOS, 2016; 2017; CAMPOS, IN PREP.).

⁴ Informação parcialmente retirada da visita à exposição “Diversidade da Vida”, colecção de história natural do século XVIII, do Museu Real de História Natural, Estocolmo (http://www.nrm.se/english/visitthemuseum/exhibitions/diversityoflife.5962_en.html).

DENTE DE NARVAL

As colecções do MCUC incluem um exemplar de dente de narval, com 1,68 m de

comprimento, que pertenceu à colecção privada de Domingos Vandelli (Imagem 2).



Figura 2 - Dente de narval proveniente da colecção particular de Domingos Vandelli e em exposição no Gabinete de Curiosidades “Sala de Vandelli” do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra.

Fonte: Registro elaborado pela autora.

O narval é um cetáceo odontoceto (ou “baleias com dentes”) que habita o mar Ártico, ao largo do Canadá, Groenlândia e Rússia e passa grande parte do tempo debaixo de água, a cerca de 1500 metros de profundidade, sob densos blocos de gelo (RICHARD, 2007; Tucker, 2009; Jefferson *et al.*, 2012). Esta preferência por águas gélidas, uma grande especialização alimentar e baixa diversidade genética (LAIDRE *et al.*, 2007) tornam o narval particularmente susceptível às alterações climáticas. Embora actualmente a caça e o comércio do ou de partes do narval esteja regulamentada, a caça ao narval pelos Inuits, um povo esquimó que também habita as regiões árticas e que tem uma longa tradição de caçar e utilizar partes do narval na sua alimentação e cultura, poderá ser também uma ameaça (RICHARD, 2007; TUCKER, 2009; JEFFERSON *et al.*, 2012).

A característica mais distintiva deste mamífero é um canino superior esquerdo alongado e

espiralado que se prolonga para fora do lábio, podendo atingir os 3,1 metros de comprimento. Este dente inicia o seu crescimento durante a puberdade, crescendo numa espiral em sentido contrário ao relógio (RICHARD, 2007). Esta característica traduz-se no nome científico do narval, *Monodon monoceros*, que significa “um dente, um corno”, e justifica o facto de ser também conhecido como “baleia unicórnio” ou “unicórnio do mar”. Em casos raros, ocorre o crescimento dos dois caninos. Este peculiar canino está presente quase sempre apenas em machos, sendo raramente encontrado em fêmeas (TUCKER, 2009). Deste modo, o dente foi considerado uma característica sexual secundária relacionada com a reprodução, sendo a sua função a de ornamento para atrair fêmeas ou de armamento para competição com outros machos.

A hipótese de que o dente terá evoluído por selecção sexual (DARWIN, 1987) tem

recebido o apoio de vários cientistas mas nunca foi cabalmente testada (e.g. JONES E RATTERMAN, 2009; KELLEY *et al.*, 2014). Dados recentes sugerem que poderá também ser um importante órgão sensorial e com capacidade de propriocepção (NWEELIA *et al.*, 2014). No entanto, esta hipótese levanta dúvidas quanto à metodologia do estudo, que implicou manipulação *in vivo* dos animais e assim potencialmente provocar uma alteração artificial da sua fisiologia, e quanto à ausência de um órgão com estas características em fêmeas, tipicamente mais vulneráveis na reprodução e primeiros tempos de vida das crias (RICHARD, 2007; TUCKER, 2009). Ou seja, a verdadeira função do dente continua a fazer parte do “puzzle” incompleto que é este elusivo animal.

Durante muito tempo o narval era desconhecido para a ciência e o seu dente foi identificado como sendo um corno de unicórnio (PLUSKOWSKI, 2004; TUCKER, 2009) (Imagem 3). Só no século XVII foi possível associar o dente à baleia. Até lá, a raridade e o mistério que rodeavam este dente, assim como os poderes mágicos atribuídos ao pó de corno de unicórnio, que se acreditava ter poderes como curar a praga ou ressuscitar os mortos, faziam deste dente um objecto extremamente valioso, ambicionado pela aristocracia e realeza (TUCKER, 2009). Era, pelos mesmos motivos, considerado uma importante peça de colecções privadas. Tal terá sido o caso do dente de narval exposto no Gabinete de História Natural do MCUC, outrora pertencente à colecção privada de Domingos Vandelli².

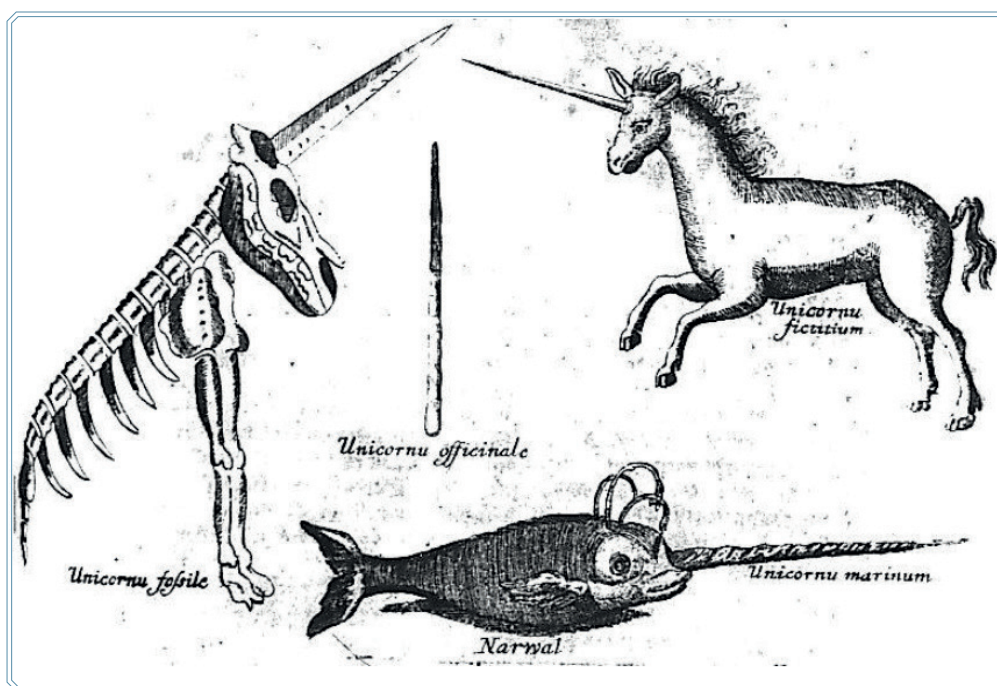


Figura 3 - Comparação entre um narval, um unicórnio e um suposto fóssil de unicórnio. Ilustração no *Museum Museorum*, séc. XVIII.

Fonte: Imagem de Michele Bernardo Valentini, Domínio Público.

No espólio do MCUC podemos também encontrar um bastão confeccionado a partir de um dente de narval e ornamentado com prata, que era usado no Chile como símbolo de

poder. Este objecto pertence à colecção de etnografia⁵ e constitui um notável testemunho de um período em que o dente de narval era um dos troféus mais cobiçados pela aristocracia.

⁵ Informação retirada do Museu Digital do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, alojado no sítio de internet do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, <http://museudaciencia.inwebonline.net/ficha.aspx?id=3588&src=antropologia>.

ACTIVIDADE INCLUSIVA

Nos capítulos anteriores procurou-se abordar um contexto museal geral, mas uma reflexão crítica sobre museus e seus públicos levanta questões sobre a dimensão abrangente das suas actividades. Concretamente, questionamo-nos sobre o acesso do público com deficiência visual às colecções históricas do MCUC, aqui personificadas no objecto dente de narval, uma vez que o processo de transmissão de conhecimento recorre frequentemente ao uso do imaginário visual como motivação e veículo de construção de conhecimento (Jones e Broadwell, 2008) e os objectos destas colecções, pela sua fragilidade a raridade, são mantidos em armários fechados (Imagens 1, 2). Assim, é

importante não só criar condições de inclusão do público com deficiências visuais nas actividades do MCUC mas também perceber qual a melhor forma de o fazer.

Neste capítulo será apresentado um exercício que teve como finalidade envolver um público com deficiências visuais com as histórias científicas, históricas e contemporâneas, que se desenrolam a partir de um objecto museológico. O exercício começou com uma reflexão sobre como se fará a apropriação de um objecto sem o poder ver e sentir. Reunindo alguns materiais do quotidiano, procurou-se reconstituir as sensações tácteis que o manuseio do objecto permitiria (Tabela 1).

Tabela 1 - Materiais utilizados e sensações mobilizadas na actividade educativa	
Material	Sensação
Dentes (dos participantes)	Sensação de dureza, provocada pela dentina, e de suavidade, pelo revestimento de esmalte
Pedra-pomes	A falta do esmalte torna o dente de narval poroso
Fita-métrica	Noção do tamanho do dente de narval exposto no MCUC e do tamanho máximo observado num narval
Corde espiralada	Sensação das espirais do dente de narval

Fonte: Registro elaborado pela autora.

Acompanhando os materiais, elaborou-se um guião discursivo detalhando as características físicas do objecto e enquadrando o objecto na história da museologia científica da Universidade de Coimbra, no seu contexto expositivo actual e na sua relevância histórica e contemporânea (Tabela 2). Este guião deve ser encarado de forma meramente indicativa pois o objectivo geral da actividade é estimular o diálogo sobre as questões que surgem a partir do objecto e que mais interesse despertam no público

por forma a criar um ambiente de partilha e co-construção de conhecimentos.

Definiram-se como objectivos i) mostrar o objecto sem que o público tivesse acesso a ele, ii) dar a conhecer as várias histórias relacionadas com o objecto (ver detalhes no capítulo 3), iii) motivar o público a voltar ao Museu e conhecer outros objectos e, tratando-se de um objecto da colecção de História Natural, iv) aumentar a apreciação e o respeito pela biodiversidade, contribuindo para os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável.

Tabela 2 - Resumo da narrativa utilizada para mostrar e contextualizar o objecto dente de narval a um público com deficiência visual

Introdução:

O objecto que vamos ver é um dente, um canino superior esquerdo. Mas é um dente com características muito especiais.

Apresentação das principais características do objecto:

Sintam os vossos dentes, usando os dedos ou a língua. São duros e lisos, correcto? São duros por causa da dentina e lisos por causa do esmalte que os reveste. Este dente que vos mostro também é duro mas como não é revestido a esmalte, a sua superfície não fica lisa. Fica rugosa. Mais ou menos como esta pedra-pomes que vos entrego para tocarem. Este dente não cresce de forma uniforme, vai-se enrolando numa espiral à medida que cresce. Se pegarem nesta corda podem ver as espirais, que são semelhantes à do dente mas mais largas e baixas. Falta-nos falar de outra característica: este dente cresce muito. Tanto que rompe o lábio e projecta-se para lá da cabeça do animal. Pode atingir os 3 metros. Podem apreciar o seu comprimento nesta fita-métrica.

Contexto histórico e museológico:

E porque está um dente de baleia num museu de ciência? O dente de narval, por ser longo e espiralado, foi durante muito tempo considerado um bem valioso: era vendido como sendo um corno de unicórnio e era um símbolo de aristocracia. Só no século XVII se descobriu a sua verdadeira natureza. No MCUC está exposto um dente com 1,68cm de comprimento, junto com os restantes objectos que pertenceram à colecção de Vandelli, o seu primeiro director.

Contexto contemporâneo - questões científicas:

Por fim, falemos do seu “dono”. O dente que estivemos a ver é de uma espécie de baleia chamada narval. É característico dos machos e não se sabe ainda bem qual será a sua função. Pode ser para atrair as fêmeas; pode ser para combater outros machos; pode ser para detectar a temperatura e salinidade da água. O narval faz parte da biodiversidade do mar Ártico, um ecossistema frágil num quadro de alterações climáticas globais. Alimenta-se preferencialmente no Inverno, em massas de água gélidas, o que a poderá tornar vulnerável ao aquecimento global. A pesca intensiva de algumas das espécies que compõem a sua dieta poderá ser outra eventual ameaça à sua sobrevivência. O narval é uma espécie particularmente importante para a economia das populações Inuit, um povo que mantém ainda hoje uma forte dependência das espécies que habitam o mar Ártico. Intensivamente caçado durante décadas para alimentação e extracção e venda do seu dente, esta baleia é considerada um recurso valioso para o ecoturismo na região.

Fonte: Registro elaborado pela autora.

AVALIAÇÃO

Uma componente importante da comunicação de ciência nos seus múltiplos formatos é perceber se as actividades funcionam como veículos de informação, facilitando novas aprendizagens, e de estímulo para o envolvimento, participação e procura autónoma de outros conhecimentos (BURNS et al., 2003; BALTTITUDE, 2011; JENSEN, 2014). A escolha ou adaptação de materiais e métodos numa actividade educativa deverá ter em atenção as características de diferentes públicos e a complexidade do tópico a abordar e usar como referencial indicadores resultantes da implementação de diferentes métodos de avaliação que permitam perceber a sua eficácia (LEWENSTEIN, 2003; BALTTITUDE, 2011; JENSEN, 2014; SPICER, 2017). Deste modo, a avaliação apresenta-se como uma componente essencial na preparação das actividades. Assim, seleccionaram-se dois métodos de avaliação: a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

A observação foi conduzida em simultâneo com a realização da actividade, procurando-se manter a distância entre a realização e a avaliação da actividade. Registaram-se

alguns indicadores que permitissem uma análise *a posteriori*, nomeadamente quanto às características gerais dos participantes (género, idade), às interações (participação, interesse, cooperação) e ao comportamento não-verbal (expressões faciais, gestos, posturas) (TAYLOR-POWELL e STEELE, 1996; CAMPOS E ARAÚJO, 2017).

Considerando como população a avaliar apenas o público com deficiência visual que participou na actividade, a amostragem para as entrevistas foi do tipo não-aleatório por conveniência. Os dois entrevistados, L. e E., voluntariaram-se para participar na entrevista, após contacto via correio electrónico com a coordenadora do Núcleo. As entrevistas realizaram-se 21 dias após a realização da actividade. Utilizou-se a metodologia de entrevista semi-estruturada, procurando seguir um guião básico e flexível que abordasse quatro componentes da e relacionados com a actividade, nomeadamente a apreciação global da actividade, a metodologia adoptada, a inclusão de metodologias activas de avaliação e a criação de um programa regular de actividades similares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Num contexto de ensino ou comunicação científica, o imaginário visual é muitas vezes utilizado como principal veículo de transmissão de conhecimentos (JONES E BROADWELL, 2008), o que exclui o público com deficiências visuais de participar em muitas actividades. Assim, é necessário adaptar as metodologias para permitir o acesso deste público a estas actividades. No entanto, e apesar do discurso contemporâneo da inclusão, ainda escasseiam na literatura exemplos de actividades didácticas desenhadas para incluir participantes com deficiências visuais e quase todas as que se encontram recorrem ao sentido do tacto (ver *e.g.* referências em Jones e Broadwell, 2008).

Lidando com objectos museológicos históricos, a sua manipulação está interdita, pelo que se torna necessário usar outros materiais e privilegiar uma narrativa detalhada sobre o objecto, procurando estimular a construção mental do objecto e suas histórias (Tabelas 1 e 2).

Tendo como objectivo principal aproximar o público com deficiências visuais e as colecções históricas do MCUC, desenvolveu-se uma actividade didáctica que permitisse que o objecto dente de narval e as suas histórias fossem acessíveis também a este público. A actividade realizou-se no Anfiteatro do Laboratório Chimico do MCUC e contou com 32 participantes, com (N=8) e sem (N=24) deficiência

visual, dos quais 12 homens e 20 mulheres, de várias idades. Ao público sem deficiência visual foi oferecida a possibilidade de usarem uma venda nos olhos.

A actividade didáctica, preparada inicialmente sob o formato de discurso, transformou-se rápida e naturalmente num diálogo com o público. Alguns participantes tinham um conhecimento prévio sobre este dente e acrescentaram informações sobre, por exemplo, a ocorrência de indivíduos com os dois dentes desenvolvidos bem como sobre a possibilidade das fêmeas também o possuírem. A interacção com o público acabou por também facilitar uma pequena discussão sobre a função do dente, evocando Darwin e a hipótese de evolução por selecção sexual. Assim, a avaliação da actividade realizada por observação sugere que a actividade atingiu o seu objectivo de aproximar o público com deficiências visuais das colecções históricas do MUCU. Este resultado foi corroborado pelos dois participantes entrevistados, que afirmaram ter considerado a actividade interessante e educativa:

“Muito interessante poder comunicar ciência. Desde que se faça chegar algum tipo de informação é sempre importante. As histórias sobre o dente e o animal foram muito interessantes. As pessoas ficaram interessadas pelas baleias, pelo tamanho. Houve uma envolvimento muito grande, gerou-se um diálogo.” (Entrevistado L.)

“Fiquei com curiosidade de ver o original.” (Entrevistada E.)

A interactividade com os objectos tem merecido uma valorização crescente pois permite que a experiência de visita a um museu se componha em três vertentes: mãos, mente e coração-na massa (WAGENSBERG, 2005). Ou seja, a manipulação do objecto permite uma resposta imediata (mãos-na-massa), a estimulação cognitiva permite a compreensão do contexto científico e estimula a procura de associações quotidianas com outros contextos (mente-na-massa) e a emocional permite uma

identificação com o espaço, criando uma motivação para novas visitas (coração-na-massa). Apesar das limitações inerentes ao manuseio de objectos museológicos históricos, a utilização de adereços e a narrativa detalhada mostraram ser eficientes para um envolvimento positivo do público com estes objectos:

“Sem uma réplica [do objecto], gerou-se interesse e curiosidade pelo tamanho, pelo que havia. Conseguiu-se ter uma percepção do que era. Esteve muito bem, foi muito clara; entusiasmou-se e entusiasmou o público.” (Entrevistado L.)

“Não conhecia o dente e o tipo de dente; a pedra-pomes ajudou a passar a ideia. Conseguiu passar bem a informação.” (Entrevistada E.)

Ainda sobre o desenho metodológico, no que respeita à narrativa, vale a pena ressaltar a importância da utilização de uma linguagem dita “normal” na sua preparação e implementação:

“As pessoas [sem deficiência visual] têm medo da linguagem a usar mas nós construímos os nossos conceitos à semelhança dos outros. A linguagem deve ser usada normalmente.” (Entrevistado L.)

A participação de um público misto, i.e., com e sem deficiências visuais foi considerada positiva:

“As pessoas com venda ajudaram a corrigir algumas narrativas.” (Entrevistada E.)

Apesar dos indicadores apontarem para uma actividade bem-sucedida, considera-se importante a possibilidade de acrescentar uma outra dimensão da avaliação, que permita avaliar objectivamente a eficácia da comunicação na construção mental do objecto. Neste caso concreto, poderia ser a inclusão de uma última parte na qual os participantes com e sem deficiências visuais pudessem moldar em barro ou plasticina ou desenhar, respectivamente, o objecto dente de narval. Esta inclusão foi considerada positivamente pelos entrevistados:

“Sim, ter [essa parte] no final ajudaria a tornar real, palpável, visível o objecto. Pode ser importante, mas no conjunto, no final.” (Entrevistada E.)

Assim, é legítimo concluir que esta foi uma actividade que permitiu o envolvimento de um público menos habituado a frequentar museus, já que em muitos casos as exposições não estão preparadas para a visita de públicos com deficiência visual. No entanto, vale a pena ressaltar o facto de o trabalho de inclusão deste público poder necessitar de um diálogo mais activo que promova regularmente a aproximação aos objectos museológicos:

“Por vezes as pessoas [com deficiência visual] não vão às exposições porque não são acessíveis. A pessoa não vai porque não é acessível mas não é acessível porque as pessoas não vão. É redutor fazer uma exposição só com objectos escolhidos.” (Entrevistado L.)

Deste modo, a sugestão de organização regular de um programa de actividades que tornem os objectos históricos acessíveis também a um público com deficiência visual foi muito bem-acolhida, podendo servir como catalisador para a criação de hábitos de visita a outras exposições ou eventos organizados pelo MCUC:

“Seria muito interessante um programa sobre os objectos e as histórias. Devemos criar hábitos das pessoas [com deficiência visual] irem. A ideia do objecto é muito interessante e pode servir para despertar o interesse para as pessoas começarem a ir.” (Entrevistado L.)

“Este tipo de iniciativa faz falta, infelizmente não há muitas. Concordo com a ideia de um programa regular com objectos.” (Entrevistada E.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação dos participantes durante a actividade e as entrevistas conduzidas três semanas após a sua realização permitiram perceber que a actividade conseguiu envolver o público e despertar o interesse pelas colecções museológicas históricas e histórias associadas aos objectos que as compõem, como testemunham as memórias sobre as informações e questões que se levantaram durante a actividade. Assim, a organização regular de actividades deste tipo, abertas simultaneamente a públicos com e sem deficiência

visual, poderá complementar as visitas guiadas, ajudar a valorizar o património museológico histórico e motivar os participantes para uma aprendizagem activa sobre questões científicas actuais. Especificamente em relação aos objectos da colecção de história natural, estas actividades inclusivas poderão aumentar o potencial de comunicação de assuntos prioritários relacionados com o desenvolvimento sustentável e a adopção de medidas individuais de protecção da natureza (BALTTITUDE, 2011; DREW, 2011).

AGRADECIMENTOS

Rita Campos é apoiada pelo POCH - Programa Operacional Capital Humano e por fundos do Fundo Social Europeu e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) de Portugal (bolsa SFRH/BPD/110348/2015), e Contrato-Programa no âmbito da Norma Transitória do DL n.º 57/2016 alterado pela Lei n.º 57/2017, via Fundação para a Ciência e a Tecnologia. O

trabalho descrito neste artigo foi realizado graças ao apoio do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra e da sua directora, Prof. Carlota Simões, e do Núcleo de Integração e Acolhimento dos Serviços Sociais da Universidade de Coimbra. A presente publicação resulta do apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia portuguesa, ao abrigo do Projeto Estratégico (UID/SOC/50012/2013).

REFERÊNCIAS

BULTITUDE, K. The why and how of science communication. In: ROSULEK, P, ed. **Science Communication**. Pilsen: European Commission, 2011.

BURNS, TW; O'CONNOR, DJ; STOCKLMAYER, SM. Science communication: A contemporary definition. **Public Understanding of Science**, 12, 183-202. 2003.

CAMPOS, R. Tornar as colecções museológicas históricas acessíveis a públicos com deficiência visual” **Congresso de Comunicação de Ciência - SciCom PT**, Lisboa, Portugal. 2016.

CAMPOS, R; ARAÚJO, M. Traditional artistic expressions in science communication in a globalized world: contributions from an exploratory project developed in Northeast Brazil. **Science Communication**, 39, 6, 798-809, 2017.

CAMPOS, R; MONTEIRO, J; ALMEIDA, C. A colaboração entre ciência e arte como ferramenta de comunicação: um exemplo prático na comunicação de conteúdos de evolução no pré-escolar. **Congresso de Comunicação de Ciência - SciCom PT**, Lisboa, Portugal. 2016.

CAMPOS, R; MONTEIRO, J; ALMEIDA, C. Whales with paws: learning evolution with typographic stamps. **VII CIED Meeting - II International Meeting**, Lisboa, Portugal. 2015.

_____. “Biodiversity and sustainable development beyond the general public.”, In “Project Showcase” session. **ECSITE Annual Conference**. Porto, Portugal. 2017.

_____. **Setting the stage for biodiversity awareness, social inclusion and public engagement with science**. In prep.

CIOLFI, L; BANNON, LJ. Learning from museum visitors: shaping design sensitivities. In: Jacko, JA; Stephanidis, C, eds. **Human-computer interaction: theory and practice**. Londres: CRC Press, 2003. Pp 63-67.

DARWIN, C. **The descent of man and selection in relation to sex**. Londres: John Murray, 1871.

DELICADO, A. “What do scientists do?” in museums: representations of scientific practice in museum exhibitions and activities. **Pantaneto Forum**, 26, 2007.

DELICADO, A. For scientists, for students or for the public? The shifting roles of natural history museums. **Journal of History of Science and Technology**, 4, 2010.

DREW, J. The role of natural history institutions and bioinformatics in conservation biology. **Conservation Biology**, 25, 6, 1250-1252, 2011.

DURANT, J. **Museums and the public understanding of science**. Londres, NMSI Trading Ltd, Science Museum, 1992.

HEIN, GE. **Learning in the museum**. Londres, Routledge. 1998.

HOFFMANN, KA. Of monkey girls and a hog-faced gentlewoman: marvel in fairy tales, fairgrounds, and cabinets of curiosities. **Marvels & Tales**, 19, 1, 67-85, 2005

HOOPER-GREENHILL, E. **The educational role of the museum**. Londres, Routledge. 1999.

JEFFERSON, TA; KARKZMARSKI, L; LAIDRE, K; O’CORRY-CROWE, G; REEVES, R; ROJAS-BRACHO, L; SECCHI, E; SLOOTEN, E; SMITH, BD; WANG, JY; ZHOU K. **Monodon monoceros**. The IUCN Red List of Threatened Species. Version 2015.1. 2012. Disponível em www.iucnredlist.org [consultado a 24/04/2018].

JENSEN, E. The problems with science communication evaluation. **Journal of Science Communication**, 13,01, p. C04, 2014.

JONES, AG; RATTERMAN, NL. Mate choice and sexual selection: what have we learned since Darwin? **Proceedings of the National Academy of Sciences USA**, 106, Suppl 1, 10001-10008, 2009.

JONES, MG; BROADWELL, B. Visualization without vision: students with visual. In: GILBERT, JK; REINER, M; NAKHLEH, M, eds. **Visualization: theory and practice in science education**, Vol 3: Models and modelling in science education. Holanda: Springer Netherlands, 2008. Pp 283-294.

KELLEY, TC; STEWART, REA; YURKOWSKI, DJ; RYAN, A; FERGUSON, SH. Mating ecology of beluga (*Delphinapterus leucas*) and narwhal (*Monodon monoceros*) as estimated by reproductive tract metrics. **Marine Mammal Science**, 31, 2, 479-500, 2014.

LAIDRE, KL; STIRLING, I; LOWRY, L; WIIG, Ø; HEIDE-JØRGENSEN, MP; FERGUSON, S. Quantifying the sensitivity of arctic marine mammals to climate-induced habitat change. **Ecological Applications**, 18, 2, S97-S125, 2007.

LEWENSTEIN, B. **Models of public communication of science and technology.** Departments of Communication and of Science and Technology Studies, Cornell University, Ithaca, Nova Iorque, Estados Unidos da América, 2003.

LOURENÇO, MC. Contributions to the history of university museums and collections in Europe. **Museologia**, 3, 17-26, 2003.

NWEEIA, MT; EICHMILLER, FC; HAUSCHKA, PV; DONAHUE, GA; ORR, JR; FERGUSON, SH; WATT, CA; MEAD, JG; POTTER, CW; DIETZ, R; GIUSEPPETTI, AA; BLACK, SR; TRACHTENBERG, AJ; KUO, WP. Sensory ability in the narwhal tooth organ system. **The Anatomical Record**, 297, 4, 599-617, 2014.

PLUSKOWSKI, A. Narwhals or unicorns? Exotic animals as material culture in medieval Europe. **European Journal of Archaeology**, 7, 291-313, 2004.

RICHARD, P. The narwhal: Unicorn of the sea. Underwater World. **Fisheries and Oceans Canada**, 4, 2-8, 2007

SIMÕES, C; CASALEIRO, P; GAMA MOTA, P. O Museu da Ciência da Universidade de Coimbra: uma coleção científica do Século das Luzes. In: FIOLHAIS, C; SIMÕES, C; MARTINS, D, eds. **História da Ciência na Universidade de Coimbra.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2013. Pp 117-128.

SPICER, S. The nuts and bolts of evaluating science communication activities. **Seminars in Cell & Developmental Biology**, 70, 17-25. 2017.

SUAREZ, AV; TSUTSUI, ND. The value of museum collections for research and society. **BioScience**, 54, 1, 66-74, 2004.

TAYLOR-POWELL, E; STEELE, S. **Collecting evaluation data:** Direct observation. 1996. Disponível em <http://learningstore.uwex.edu/Assets/pdfs/G3658-05.pdf> [consultado a 02/04/2018].

TUCKER, A. In search of the mysterious narwhal. **Smithsonian magazine**, 2009. Disponível em <http://www.smithsonianmag.com/science-nature/in-search-of-the-mysterious-narwhal-124904726/> [consultado a 21/04/2015].

WAGENSBERG, J. Provocative paper. The 'total' museum, a tool for social change. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, 12, Suppl, 309-321. 2005.





PROJETO VERNÁCULO: A ARTE E O ARTEFATO POPULAR DO RIO GRANDE DO NORTE EM DESTAQUE

Everardo Araujo Ramos¹

Olavo Fontes Magalhães Bessa²

Este artigo é dedicado a todos os que fazem a arte e o artefato popular do Rio Grande do Norte. Os autores gostariam de agradecer o apoio que o Projeto Vernáculo vem recebendo de diferentes unidades da UFRN, em

particular: Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Pesquisa; Museu Câmara Cascudo; Núcleo de Arte e Cultura; Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e Departamento de Artes.

INTRODUÇÃO

Vernáculo é um projeto de pesquisa e extensão que vem sendo desenvolvido desde agosto de 2012, por professores, técnicos e estudantes

de diferentes unidades da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)³. O projeto trata da produção material vernacular, ou

¹ Graduação e Mestrado em História da Arte pela Université de Franche-Comté (França), é Doutor em Estudos Brasileiros pela Université Paris X - Nanterre (França). Desde julho de 2008, é Professor efetivo da UFRN, onde também coordena o Matizes-Grupo de Pesquisa em Cultura Visual e o Projeto Vernáculo de estudo e promoção da arte e do artefato popular do RN. Desde fevereiro de 2017, está na direção do Museu Câmara Cascudo/MCC da UFRN.

² Graduação em Desenho Industrial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Desenho Industrial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Desenho Industrial pelo Instituto Politécnico de Milão (2007). Tem experiência na área de Desenho Industrial, com ênfase na avaliação de produtos e ambientes por meio da análise do comportamento não-verbal.

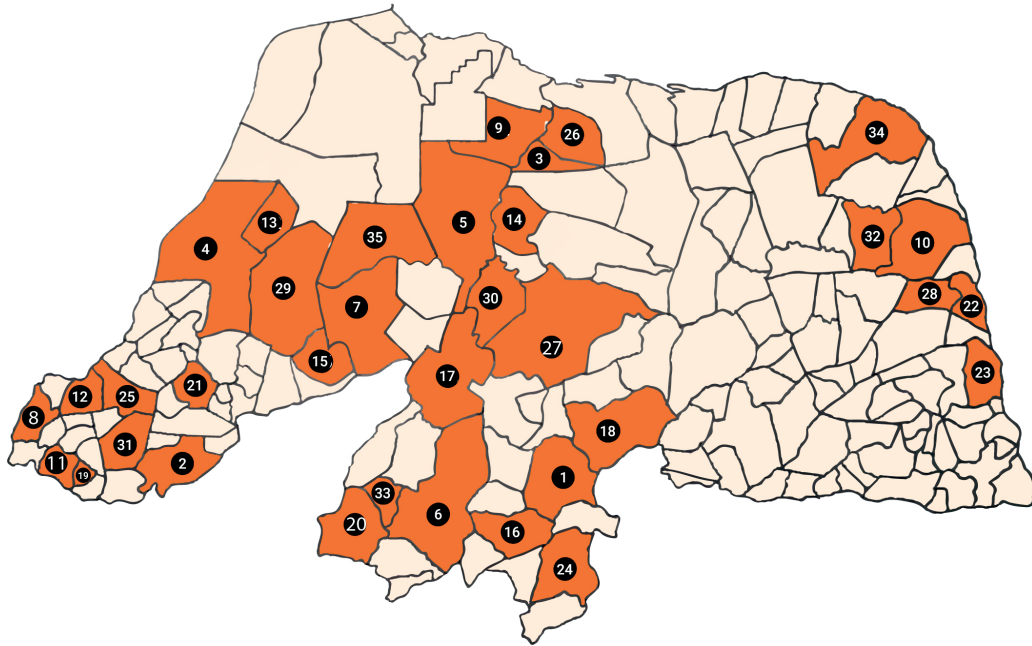
seja, a arte e o artefato produzidos a partir de técnicas tradicionais, quase sempre por pessoas de pouca ou nenhuma instrução formal. O objetivo é documentar, estudar e promover essa produção – que corresponde a uma importante categoria do patrimônio cultural potiguar – possibilitando um maior conhecimento e uma melhor compreensão de seus elementos (autores, ofícios, obras), bem como contribuindo para a preservação de sua memória e sua presença na contemporaneidade.

O projeto parte de discussões que entendem a extensão universitária como um instrumento privilegiado para se articular a teoria e a prática, o saber e o fazer, considerando a relação universidade-sociedade como um elemento de fundamental importância, tanto para a formação profissional e cidadã dos alunos, quanto para a transformação positiva da comunidade (FARIA, 2001; NOGUEIRA, 2000). Também se baseia em reflexões sobre pesquisa-ação para pensar e desenvolver ações junto às comunidades, não somente como uma forma de intervenção

social, mas também como meio de produção de conhecimento (BARBIER, 2002; TRIPP, 2005).

As ações do projeto vem ocorrendo em dois eixos complementares. O primeiro corresponde ao mapeamento e à documentação da produção atual em arte e artefato popular, a partir de viagens de campo às diferentes regiões do Rio Grande do Norte. Até o presente foram realizadas 8 viagens que permitiram visitar 34 municípios e registrar – por meio de entrevistas, fotografias e filmagens – 103 produtores em seus locais de trabalho (ver quadro no final deste trabalho). Sempre que possível também é feita uma amostragem da produção pesquisada, adquirindo-se peças para o acervo do Museu Câmara Cascudo da UFRN, localizado em Natal. Com esse vasto trabalho de coleta e documentação, muitas vezes de caráter pioneiro, o Vernáculo vem dando, portanto, uma contribuição decisiva para a construção da memória do patrimônio vernacular potiguar, tanto em sua dimensão imaterial, quanto material.

³ A equipe permanente do Projeto Vernáculo é composta pelos professores Everardo Ramos (DEART/MCC), Olavo Bessa (DEART/MCC) e Helena Bastos (DEART), além dos técnicos Jailma Santos (MCC) e Alexandre Santos (DECOM). Desde 2012, em diferentes períodos, foram bolsistas do projeto os seguintes discentes: Amanda Silva, Ana Paulina Fagundes, Edilson Menezes Júnior, Elisa Rodrigues, Gabriel Dimas, Geovana Grunauer, Gustavo Sousa, José Mário Bandeira, Leize Sá, Lisiana Vieira, Luana Lira, Oman Moura, Renato Barbosa, Ronicleyton Santos, Taynara Gonçalves, Themis Bezerra, Victor Hugo Oliveira, Ygor Matheus Anario.



Municípios visitados e artistas registrados pelo Projeto Vernáculo até junho de 2018

1. **ACARI:** Dimas Ferreira, Dimauri Lima de Souza.
2. **ALEXANDRIA:** sem registro.
3. **ALTO DO RODRIGUES:** Manoel Calixto Fernandes Neto.
4. **APODI:** Antônio Celso do Nascimento, Charles Lemes Ribeiro, Francisco Augusto Neto, Francisco Genilson de Oliveira Marinho, Garibaldi Lucena Soares, Glaudomiro Miranda Neto.
5. **ASSU:** Agnaldo Januário da Silva, Antônio Geovane Saraiva, Arnaldo Januário da Silva, Luiza Luciene Silva, Maria Augusta do Nascimento, Maria da Conceição Silva, Maria das Dores Fortunato de Souza.
6. **CAICÓ:** Erivaldo Batista de Araújo, Francinaldo Araújo Silva, Iracema Nogueira Batista, Lucineide Jerônimo Damasceno, Raimunda Cícera da Conceição, Tercina Varela Ribeiro.
7. **CAMPO GRANDE:** Antônio Severino da Silva, Eliane de Araújo, Maria Vilma de Araújo, Milene da Silva
8. **CARAÚBAS:** José Sergio Aragão da Silva, Manoel Ferreira Neto, Maria Alvanir de Oliveira Costa, Maria Miriam Valentim Bezerra, Maria Raimunda de Souza, Maria Rita Valentim de Oliveira, Maria do Socorro Rosário Soares, Maria Lucinete Ferreira.
9. **CARNAUBAIS:** Francisco das Chagas Lopes Martins, Makilara Luana Ambrozio Bezerra.
CEARÁ-MIRIM: Antônio Santana de Lima, Eduardo da Silva, Edvaldo da Silva Santiago, Manuel Januário da Silva.
10. **CEARÁ-MIRIM:** Antônio Santana de Lima, Eduardo da Silva, Edvaldo da Silva Santiago, Manuel Januário da Silva.
11. **CURRAIS NOVOS:** Luzia de Araújo Dantas.
12. **ENCANTO:** Antônio Raimundo de Oliveira, José Erivaldo de Oliveira, José Reinaldo de Oliveira, Rosa Maria de Assis Souza.
13. **FELIPE GUERRA:** sem registro.
14. **IPANGUAÇU:** Evdan Gomes, Emerson Emanuel Silva de Carvalho.
15. **JANDUÍ:** sem registro.
16. **JARDIM DO SERIDÓ:** Francisco das Chagas Azevedo, Francisco de Azevedo.
17. **JUCURUTU:** Adelvita Alves da Silva, Arinalva da Silva Lima, Ariete Sandra Silva de Lima, Elisara Ferreira Fernandes, José Bezerra de Araújo, Eleoneide de Araújo Pereira, Maria Guia Paulino dos Santos, Rita de Lima Cassiano, Vanusa Silva de Lima.
18. **LUÍS GOMES:** sem registro.
19. **MAJOR SALES:** José Daniel Filho.
20. **MARCELINO VIEIRA:** sem registro.
21. **MARTINS:** Abraão Maximiano da Silva, Maria Paula Paiva, Ozelita Maria de Amorim.
22. **NATAL:** Francisco Evaristo dos Santos.
23. **NÍSIA FLORESTA:** Adília Bezerra Dantas, Carlos Gonçalves da Silva, Maria de Fátima Oliveira de Santana, Miraci Armanda do Nascimento, Rita Maria da Rocha, Teresinha Santana de Oliveira.
24. **PARELHAS:** Iron Garcia Dantas.
25. **PAU DOS FERROS:** sem registro.
26. **PENDÊNCIAS:** Claudemberg de Oliveira Brito, Jailson Martins dos Santos.
27. **SANTANA DO MATOS:** Ana Maria Messias, Edneide Maria Lopes de Macedo, Washington Luiz Júnior.
28. **SÃO GONÇALO DO AMARANTE:** Francisca Cristina do Nascimento Freitas, Francisco Canindé Lima do Nascimento, Francisco Sales Lima do Nascimento, Margarida do Nascimento, Maria do Socorro Marreiros, Miraci Felipe Almeida, Paulo Freitas.
29. **SÃO MIGUEL:** Raimunda Nonata da Silva.
30. **SÃO RAFAEL:** Francisco Jacinto Barbosa, Maria da Conceição de Souza Marcelino, Rosenilde dos Santos Araújo Barbosa.
31. **SERRA NEGRA DO NORTE:** Inácia Isabel da Conceição, Job Martins Carneiro, Julião Abílio da Costa
32. **TAIPU:** José Joaquim da Silva.
33. **TIMBAÚBA DOS BATISTAS:** Acileide Cavalcante Fernandes, Antônio Pereira de Azevedo, Maria do Carmo Batista, Maria Leda Cavalcante Fernandes.
34. **TOUROS:** Estela Pereira Bezerra, Luzia Barbosa do Nascimento, Maria Augusta Amaral de Oliveira, Maria da Silva Rocha, Maria de Lourdes de Macedo, Maria Odete de Brito, Marina Benedita do Nascimento, Vitória Monteiro de Oliveira, Vanda Praxedes.
35. **UPANEMA:** Antônia Rita da Silva.

Figura 01 - Municípios visitados e artistas registrados pelo Projeto Vernáculo até julho de 2018

Fonte: Arquivo Projeto Vernáculo.

O material coletado e elaborado no trabalho de campo serve de base para o segundo eixo de ações do projeto, dedicado ao estudo e à divulgação do tema pesquisado. Ao refletir sobre esse tema, além dos contextos históricos e sociais, que definem realidades coletivas, são considerados os processos de criação e produção, bem como as obras e objetos resultantes desses processos, que revelam muitas vezes particularidades de ordem estética e/ou funcional. Em outras palavras, a produção vernacular é abordada com objetivos e métodos próprios às áreas das Artes Visuais e do Design, o que ainda é muito raro no meio acadêmico³. Os produtos

gerados a partir das análises – publicações, vídeos, exposições, site⁵ – seguem esse mesmo princípio, apresentando a arte e o artefato popular não só como reveladores de relações sociais, mas também como indicadores de sensibilidades, poéticas, habilidades e competências próprias às mãos populares.

Espera-se, com isso, promover a produção material vernacular enquanto categoria artística e enquanto artefato de consumo, destacando suas potencialidades, não só para a valorização do patrimônio cultural potiguar, mas também como importante elemento para o desenvolvimento de uma economia solidária e sustentável.

UM UNIVERSO DE ARTÍFICES

Nos limites do presente artigo serão apresentadas apenas algumas reflexões realizadas no âmbito do projeto. Note-se, porém, que os resultados aqui apresentados são preliminares e podem ser completados e/ou revistos com nova documentação e novas pesquisas.

Para escapar da dicotomia e da hierarquia de valores criadas pelos termos “artista” e “artesão”, o Projeto Vernáculo prefere se referir aos criadores e produtores populares como “artífices”, ou seja, como pessoas que conjugam a imaginação e a prática, a cabeça e mão, harmonizando o poder da ideia com as necessidades da técnica, sempre em vistas a um “fazer bem feito” (SENNET, 2009). O termo “artífice” também parece melhor se adequar à realidade de pessoas que podem produzir, em paralelo e a partir de uma mesma técnica, obras de cunho artístico e objetos utilitários, como é o caso de Rosa Maria de Assis Souza (Encanto) e Abraão Maximiano da Silva (Martins), autores de esculturas figurativas e de potes em cerâmica.

Apesar de ainda não ter sido percorrido todo o território do Rio Grande do Norte, já foram coletados dados suficientes para esboçar um quadro bastante significativo dos artífices atuantes no estado. Em relação ao gênero, percebe-se um certo equilíbrio no conjunto de pessoas entrevistadas, que contabilizaram 46 homens e 57 mulheres. A situação é bastante diversa, no entanto, quando são considerados alguns ofícios separadamente: se a cerâmica é praticada indistintamente por homens e mulheres, a escultura em pedra e os artefatos em couro são feitos exclusivamente por homens, enquanto o bordado e a renda constituem universos essencialmente femininos⁵. Tais diferenças se explicam, naturalmente, tanto por razões técnicas (o trabalho da pedra e do couro exigem muito fisicamente), quanto culturais (desde sempre, e em todo lugar, bordado e renda são praticamente monopólio de mãos femininas).

³ As publicações que abordam a arte e artefato popular sob o viés das Artes Visuais e do Design ainda são bastante escassos, tanto no Brasil, quanto no exterior. Em relação ao Brasil, além de nossas próprias produções (RAMOS, 2005; 2010; 2012; 2013; 2015 e 2016), podemos destacar os seguintes trabalhos: Bo Bardi (1994), Borges (2011) e Naves (2014).

⁴ Publicações do Projeto Vernáculo: 1) Everardo Ramos. *Santos: arte popular prodigiosa*. Natal: EDUFRN, 2013. ISBN 9788542501131. 2) Everardo Ramos. *Xico Santeiro: uma escola de arte popular*. Natal: EDUFRN, 2015. ISBN 978-85-425-0397-5. Exposições do Projeto Vernáculo: 1) *Santos: arte popular prodigiosa*. Museu Câmara Cascudo, Natal, 29 de agosto a 27 de setembro de 2012. 2) *Artífices: criadores populares do Rio Grande do Norte*. Centro de Convivência da UFRN, Natal, 21 a 24 de outubro de 2014. 3) *Xico Santeiro: uma escola de arte popular*. Museu Câmara Cascudo, Natal, 20 de agosto de 2015 a 29 de outubro de 2017. Os vídeos produzidos pelo Projeto Vernáculo podem ser visualizados em www.youtube.com/user/ProjetoVernaculoRN/videos. O site do Projeto Vernáculo, atualmente em fase de reformulação, pode ser acessado no endereço www.vernaculo.ufrn.br.

⁵ Foi identificado apenas um homem – Antônio Pereira de Azevedo (Timbaúba dos Batistas) – trabalhando nesse universo, criando desenhos para as bordadeiras.

A idade dos artífices também indica importantes diferenças: dos 103 artífices registrados, apenas 10 tinham menos de 31 anos no momento da entrevista, contra 64 artífices com idade entre 31 e 64 anos e 29 artífices com mais de 64 anos (dentre esses últimos, apenas 5 tinham cessado de trabalhar). Esses dados revelam, portanto, um dado muito preocupante: as mãos que fazem a arte e o artefato popular estão envelhecendo, muitas já estão na idade de aposentar-se, e não está havendo uma renovação com a chegada das mãos das novas gerações. No município de Touros, por exemplo, o Projeto Vernáculo não encontrou uma só jovem praticando o labirinto, espécie de bordado rendado que já chegou a ocupar, no passado, centenas de mulheres do local. As razões para essa situação serão abordadas mais adiante. Seja como for, nesse passo, várias técnicas poderão desaparecer junto com os últimos artífices a praticá-las.

Em relação ao aprendizado, como era de se esperar, salta aos olhos a importância da

transmissão de saberes e técnicas de maneira espontânea, pela prática cotidiana, de geração em geração. Em relação à produção de objetos utilitários, essa transmissão quase sempre acontece no âmbito familiar, inúmeros homens e mulheres praticando, hoje, o ofício herdado dos pais e avós. O aprendizado também pode se dar no âmbito de uma comunidade, às vezes por uma interferência externa, como aconteceu com o bordado renascença, introduzido no município de Jucurutu pela ação de um antigo pároco, ou com a produção de papel de palha de carnaúba, iniciada em Pendências com um curso dado por uma professora da UFRN. Ainda acontece de um artífice iniciado em uma técnica começar uma nova produção por conta própria, sem nenhum tipo de instrução: foi assim com Antônio Celso do Nascimento (Apodi), que aprendeu o ofício de marceneiro com o pai, mas se tornou luthier – fabrica vários instrumentos de corda, como cavaquinhos e violões – por esforço próprio, guiado apenas pela curiosidade e habilidade pessoal.



Figura 02- Equipe do Projeto Vernáculo entrevistando Julião Abílio da Costa, cortador de pedra que trabalha ao ar livre, nas imediações da cidade de Serra Negra do Norte.

Foto: Alexandre Santos.

Quanto aos artífices que produzem obras artísticas, uns também dizem ter aprendido o ofício como autodidatas, sem nenhuma orientação prévia – como Luzia de Araújo Dantas (Currais Novos) e Francisco Evaristo dos Santos (Natal), ambos escultores em madeira – enquanto outros se beneficiaram de uma experiência anterior com obras utilitárias, trabalhando sempre com o mesmo material: foi o caso de Dimas

Ferreira (Acari) e de José Daniel Filho (ou Zé de China, de Major Sales), que começaram, respectivamente, como cortador de pedra e como funileiro, antes de enveredar pela produção artística em pedra e em folha de flandres. Em todos os casos, portanto, impressiona a capacidade de aprendizado e o espírito de iniciativa que movem esses homens e mulheres no campo da produção material vernacular.

UMA PRODUÇÃO MULTIFACETADA

As matérias-primas utilizadas na produção da arte e do artefato popular tradicional, em sua grande maioria, provêm diretamente da natureza, podendo ser coletadas pelos próprios artífices no habitat em que vivem (argila, madeira, pedra, areia, palha) ou adquiridas após um processo de tratamento (couro). Essa familiaridade com materiais naturais brutos, muitas vezes encontrados no entorno, coloca imediatamente os artífices em um lugar especial, como herdeiros diretos de uma tradição que se perde no tempo: a da transformação da matéria local pelo trabalho da mão, em contraponto à produção industrial. Certas técnicas implicam, no entanto, o uso de produtos industrializados, como as linhas e tecidos que servem para o bordado e a renda, ou os diversos tipos de materiais reciclados – latão, folha de flandres, ferro, alumínio – que entram na produção de artífices como Zé de China (Major Sales) ou Dimauri Lima de Souza (Acari).

Quase sempre, os materiais são trabalhados em ateliês extremamente simples, instalados na própria residência dos artífices, em espaços improvisados. O ateliê também pode funcionar no local de extração da matéria, como é frequentemente o caso para os escultores em pedra, que eliminam, dessa forma, o problema de transporte do material: o ateliê de Dimas Ferreira, falecido em 2016, localizava-se na paisagem pedregosa do açude Gargalheiras, no município de Acari. Os equipamentos e ferramentas também costumam ser muito simples e elementares, em virtude da escassez de recursos dos artífices. Alguns deles, no entanto, contornam as dificuldades criando seus próprios instrumentos de trabalho, como mostram os diversos ferros de marcar couro fabricados por Erivaldo Batista de Araújo (Caicó) ou a “máquina de tirar catraca de bicicleta” inventada por Francisco Augusto Neto (mais conhecido como Chico Augusto, Apodi).



Figura 03 - Ferros de marcar couro utilizados no trabalho de ornamentação de selas, cintos e outros produtos fabricados por Erivaldo Batista de Araújo (Caicó).

Foto: Alexandre Santos.

O uso de máquinas merece, inclusive, uma atenção especial, como elemento de reflexão sobre a produção vernacular. Uma experiência vivida pelo Projeto Vernáculo é, nesse sentido, bastante esclarecedora. Na viagem de campo ao Seridó, região famosa por seu bordado, a intenção era registrar apenas o trabalho feito exclusivamente à mão ou na máquina de tração mecânica (movimento do pé), ignorando-se aquele feito com a máquina de tração elétrica, muito comum nos dias de hoje. Quando, porém, observamos esse último tipo de trabalho, compreendemos que a máquina elétrica serve *apenas* para deixar o processo mais rápido⁶, a bordadeira precisando ter ainda mais habilidade e destreza que nos outros tipos de trabalho (à mão ou na máquina tradicional) para conseguir criar fabulosos desenhos no ritmo frenético da agulha tracionada pela energia elétrica. Em outras palavras, o uso de máquinas – mesmo as mais modernas – não exclui, a priori, o caráter

manual de uma produção: se a mão continua sendo – ainda que no manejo da máquina – o principal canalizador das habilidades e competências dos artífices para transformar a matéria, ainda é possível falar de produção manual.

Os artífices trabalham por conta própria ou por encomenda, muitas vezes – principalmente nas cidades do interior – em paralelo a outras atividades, geralmente a agricultura. Quando criam obras de cunho artístico, trabalham só; quando produzem obras utilitárias, costumam ter a ajuda de colaboradores, sejam familiares ou contratados ocasionais, que podem tornar-se aprendizes. Esses diferentes modos de produção parecem revelar a natureza diversa dos dois tipos de trabalho: no primeiro, o artífice percorre sozinho todas as etapas do processo, lidando com o “incerto” (os meandros da criação) para chegar à realização de uma obra “única”, de caráter artístico; no segundo, como são produzidos objetos utilitários em série⁷, ao

⁶ Segundo informações fornecidas por Acildeide Cavalcante Fernandes, bordadeira de Timbaúba dos Batistas, um bordado que necessitaria de 6 meses para ser feito exclusivamente a mão, pode ser finalizado em 1 mês na máquina de tração mecânica e em 3 dias em uma máquina elétrica.

⁷ Estão incluídas, aqui, as peças figurativas decorativas que repetem, sem alterações, um mesmo modelo.

longo de etapas pré-definidas, colaboradores podem atuar de maneira pontual e específica, executando principalmente tarefas mecânicas – os ceramistas, por exemplo, costumam contratar ajudantes para alisar a superfície de potes e panelas de barro, com pedra ou sabugo de milho, na etapa de acabamento das peças.

A produção, como vem sendo descrita aqui, pode ser dividida em dois grandes grupos, o primeiro reunindo obras de cunho artístico, criadas como peças “exclusivas” e destinadas exclusivamente à apreciação estética, o segundo reunindo objetos utilitários, fabricados em série e destinados a diferentes usos. Certas categorias de peças e certas práticas vêm, no entanto abalar essa dicotomia. Uma bela

toalha bordada, decorada com composições elaboradas, desenhos complexos e conjuntos cromáticos refinados deve ser considerada apenas um objeto utilitário? Quando um artefato vernacular – uma panela de barro, por exemplo – é utilizado exclusivamente como peça de decoração, ele ainda deve ser considerado um objeto utilitário? Uma bela imagem de santo esculpida na madeira e utilizada como objeto de culto em um oratório deve ser considerada uma obra artística ou um objeto utilitário (de uso religioso)? Independentemente das possíveis respostas, tais questões revelam as dificuldades de se estabelecer separações muito rígidas entre os conceitos definidos para “arte” e “artesanato”.

AS RAZÕES DE UMA CRISE

Em termos de produção, as maiores dificuldades identificadas pelo Projeto Vernáculo para o desenvolvimento da arte e do artefato popular no Rio Grande do Norte dizem respeito à maneira como o trabalho é executado. Quase todos os ceramistas e fabricantes de esteiras de palha, por exemplo, reclamam de fortes dores nas costas, pelo grande esforço físico exigido pelo trabalho, que é feito no chão. Dimas Ferreira, quanto a ele, adquiriu um grave problema de vista por trabalhar em plena luz do sol, dias a fio e sem uma proteção conveniente, criando suas esculturas em pedra no entorno do açude Gargalheiras (Acari). Ainda assim, todos os artífices contatados expressaram um grande amor pelo seu trabalho, muitas vezes insistindo que não conseguem parar de produzir, mesmo com as dificuldades que se acumulam com a idade ou são provocadas pelos poucos recursos financeiros disponíveis.

Porque, então, não está havendo uma renovação no quadro humano dessa produção? Porque os jovens não estão mais interessados em trabalhar com a arte e o artefato popular, pondo em risco a continuidade de ofícios

tradicionais, que vinham sendo passados de geração em geração há décadas, alguns mesmo, há séculos? Muitos artífices confessam, inclusive, que não aconselham os filhos a seguir a profissão dos pais, estimulando-os a seguir por outros caminhos mais promissores.

A resposta para as perguntas acima parecem estar nas dificuldades, não de produção, mas de comercialização das obras e artefatos vernaculares, por duas razões principais.

A primeira concerne às estratégias de venda, quase sempre rudimentares e insuficientes para dar vazão à produção dos artífices. Muitos deles comercializam seus trabalhos apenas em suas próprias residências, dificultando muito o acesso de possíveis clientes, principalmente quando se trata de locais isolados, como acontece com Maria Paula Paiva (mais conhecida por Cotinha), que reside em uma localidade remota do município de Martins. Uns poucos, principalmente nas cidades de maior porte, conseguem escoar a produção para feiras e lojas, mas perdendo uma grande parte do lucro para os atravessadores. Na verdade, raros são os artífices que conseguem dar uma boa

visibilidade ao trabalho, fazendo funcionar sua própria loja: é o caso de Iracema Nogueira Batista e Maria Augusta Amaral de Oliveira, proprietárias de lojas de bordados em Caicó e em Touros, respectivamente. Da mesma forma, entre os que produzem obras artísticas, apenas um nome conhecido como Luzia Dantas (Currais Novos) pode se dar ao luxo de esperar os clientes em casa, sem se preocupar com qualquer estratégia de venda.

A outra razão que parece explicar as dificuldades de comercialização da produção material vernacular é cultural e diz respeito a um entendimento próprio aos brasileiros: o de que a arte popular e os artefatos manuais, de caráter artesanal, devem ser mais baratos que a arte acadêmica e os produtos industrializados,

quando acontece exatamente o contrário em outros lugares, como na Europa. Muitos artífices contatados pelo Projeto Vernáculo reconhecem que os valores que os clientes estão dispostos a pagar por seus produtos não compensam o tempo, o esforço e o empenho dispensados em sua produção. Some-se a isso a própria dificuldade dos artífices em estimar o valor de seu trabalho e a concorrência de produtos industrializados, de muito baixo custo – Erivaldo Batista de Araújo (Caicó) pede R\$ 1.000,00 por uma sela feita à mão, quando uma industrializada custa R\$ 100,00 – e o resultado são produtos vernaculares com preços realmente muito defasados, que não possibilitam uma melhoria significativa na vida das pessoas.

TENTATIVAS DE FUTURO

Com o intuito de promover a produção e comercialização da produção material vernacular, uma agência nacional de fomento vem avançando com ações nas comunidades, a favor de pequenos produtores. Cabe discutir, então, o entrelaçamento entre aos produtos industrializados que invadem a vida contemporânea, com todas as facilidades que eles prometem, e os modos tradicionais de produzir os artefatos, normalmente muito laboriosos. Aos poucos vemos desaparecer técnicas vernaculares que são substituídas pelo fácil acesso aos objetos já prontos. Isto quer dizer que, simbolicamente, os produtos artesanais assumem um significado de atraso, enquanto que os produtos industrializados representam um desenvolvimento progressista em relação aos antigos modelos produtivos.

É emblemático o caso do Sítio Poção, localizado no município de Martins, quando a realidade social de uma comunidade de ceramistas foi completamente transformada pela referida agência, que introduziu uma nova cultura para os modos produtivos e para a logística de

comercialização. A preocupação genuína desta ação foi a de melhorar a relação dos artífices com o mercado e, assim, melhorar as condições de vida daquelas pessoas. Algumas consequências, porém, não estavam previstas.

A comunidade, que antes da ação tinha um desenvolvimento uniforme e uma forte coesão social, ficou radicalmente dividida quando somente uma parte das pessoas aprendeu a utilizar as novas ferramentas introduzidas. Estas ferramentas eram, tanto conceituais (técnicas de design, por exemplo), quanto efetivas e operacionais (como o uso de um torno para criar as peças de cerâmica). Como resultado, a parte da comunidade que não aprendeu a usar o torno foi excluída do processo, por não atender às exigências da agência nacional de fomento para inserir o grupo no mercado, e os artefatos que eram produzidos à mão, com uma técnica e habilidade muito específicas, foram substituídos por objetos com o novo padrão imposto pelo torno. A profunda transformação técnica ocorrida com a introdução desse equipamento, por um lado otimizou incrivelmente a

produção de artefatos e a forma de realizá-los, mas estes não tinham mais, nem a qualidade estética dos artefatos anteriormente produzidos, nem as marcas das técnicas vernaculares anteriormente praticadas. Em resumo, com a introdução de um novo sistema de produção e comercialização, decretou-se a divisão social daquela comunidade e estimulou-se a perda de um patrimônio cultural.

Tem-se que considerar, no entanto, um outro viés. Durante a entrevista feita com Ozelita Maria de Amorim, uma das antigas ceramistas do lugar (65 anos no momento da entrevista), foi perguntado que momento era melhor, se o passado, com os artefatos feitos à mão, ou o presente, com a produção feita no torno. Ela respondeu: “E eu vou dizer que o tempo era aquele?! O tempo é hoje!”. A fala que se seguiu não foi uma resposta objetiva, mas, tão subjetiva, quanto é complexa a situação. Ela elencou uma série de vantagens do novo sistema produtivo e comercial, prosseguindo com um longo discurso de exaltação de como a vida de sua família se tornou muito mais fácil. Efetivamente, eles não precisam mais trazer a matéria-prima em latas, na cabeça, como faziam antes; não trabalham mais a matéria-prima, descalços, sovando a argila; não permanecem mais por longas horas ajoelhados no chão dando forma à argila (o trabalho no torno é feito sentado em um banco); não carregam mais, por quilômetros, as peças produzidas (com o aumento da renda, puderam comprar um veículo de transporte) e não se colocam mais nas feiras tradicionais, com a esperança de vender, por pouco dinheiro, qualquer peça.

Com a ação da agência nacional de fomento para o pequeno produtor, a logística de produção e de comercialização foram resolvidas. A introdução de técnicas organizativas e funcionais, necessárias para o sucesso do

novo sistema, aperfeiçoou o fornecimento de matéria-prima, alargou a produção e tornou a comercialização dos produtos mais eficaz, levando a um aditamento orçamentário que, se por um lado melhorou as condições de vida das pessoas, por outro acabou agravando a situação da preservação do patrimônio cultural.

Há um dilema entre melhorar as condições de vida das comunidades produtoras de arte e artefato popular ou mantê-las como guardiões de um patrimônio vernacular. Não é intenção do Projeto Vernáculo preservar a todo custo os modos produtivos tradicionais. Existe um percurso natural de transformação dos processos impelindo-os a ser decompostos, alterados, convertidos em outros processos mais bem ajustados e adequados às circunstâncias que caracterizam uma sociedade em um determinado tempo. Como disse Ozelita Amorim, o tempo é hoje, e são as condições que uma sociedade vive em um determinado momento que determinam as formas de criação, produção, comercialização e consumo de toda produção material humana, tradicional ou não.

Não é intenção do projeto, tampouco, defender uma mudança a todo custo. Neste sentido, olha-se com muito resguardo as transformações radicais que, tanto alteram profundamente o contexto socioeconômico – ao ponto de os membros de uma comunidade não se reconhecerem mais como parte dela – quanto aceleram significativamente o declínio do patrimônio vernacular. A fim de conservar esse patrimônio, estimulando sua inserção em processos de desenvolvimento criativos, solidários e sustentáveis, o Projeto Vernáculo acredita que toda ação realizada sobre uma comunidade, independentemente de sua natureza, deve encontrar um justo equilíbrio entre as transformações necessárias e a preservação da sua cultura.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BO BARDI, Lina. **Tempos de grossura**: o design no impasse. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1994.

BORGES, Adélia. **Design + artesanato**: o caminho brasileiro. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NAVES, Rodrigo. **Cícero Alves dos Santos [Véio]**: esculturas. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/UFMG, 2000.

RAMOS, Everardo. **La gravure populaire au Brésil (XIXe – XXe siècle)**: du marché au marchand. Tese de Doutorado. Nanterre, Université Paris X-Nanterre, 2005.

_____. Do mercado ao museu. A legitimação artística da gravura popular. **Visualidades**. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, vol. 8, nº 1. Goiânia, UFG-FAV, 2010.

_____. Ser ou não ser: a invenção do artista na gravura popular. **Cartema**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB, ano 1, nº 1. Recife, Editora Universitária UFPE, dezembro de 2012.

_____. **Santos**: arte popular prodigiosa. Natal, EDUFRN, 2013.

_____. **Xico Santeiro**: uma escola de arte popular. Natal, EDUFRN, 2015.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.





TEMPOS E ESPAÇOS DAS ARTES E DA CULTURA NA UFRN: ASPECTOS HISTÓRICOS, FORMATIVOS E POLÍTICOS

Teodora de Araújo Alves¹

O ESPAÇO E O TEMPO DA CONSTRUÇÃO POLÍTICA PARA AS ARTES E A CULTURA NA UFRN

A Constituição Federal Brasileira (1988), em seu Art. 215, preconiza que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Nesse contexto, a extensão universitária tem papel primordial, sobretudo pelo fato de envolver uma vasta prestação de serviço e destinatários variados:

grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público e setor privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: incubação da inovação; promoção da cultura científica e técnica; atividades culturais no domínio das artes e literatura (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 67)

¹ Docente, diretora artística, pesquisadora e gestora na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Presidiu a Comissão de Criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN em 2009, onde atua como docente. É Diretora do Núcleo de Arte e Cultura da UFRN desde 2008 e Coordenadora de Ações culturais, museológicas e de memória da PROEX/UFRN (2017); Coordena o Comitê Gestor do Plano de Cultura da UFRN/Mais Cultura nas Universidades/MinC/MEC e diversos projetos de extensão universitária, entre eles, Grupo de Dança da UFRN; Projeto Encantos da Vila (2004-2011).

Entendemos que pensar e promover o desenvolvimento de uma cultura artística na universidade requer uma postura institucional de não restringir tal pensamento e ações a espaços universitários já historicamente instituídos, a exemplo dos departamentos acadêmicos formadores das licenciaturas e bacharelados em arte e cultura. É possível que esses espaços sejam impulsionadores da produção artística universitária, sobretudo quando atuam como mobilizadores do escoamento dessa produção, reverberando-a não apenas no seu próprio espaço interno e no mundo do trabalho, mas também em outros campos sociais onde possam atingir outros públicos, outras relações e construções de conhecimentos, seja pelo ensino, a pesquisa e, sobretudo pela extensão. O enlace universidade-comunidade pode ocorrer a partir “[...] de um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação.” (THIOLENT, 2002, p. 4).

Posta a questão nesses termos, discorreremos aqui sobre o contexto extensionista da arte e da cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entendendo que é desse lugar de onde me pronuncio e vivencio seu contexto formativo artístico-cultural desde o ano de 1991 como discente, desde 2004 como docente do Departamento de Artes e desde 2008 como gestora do Núcleo de Arte e Cultura, incluindo a recente atuação como coordenadora de Ações Culturais, Museológicas e de Memória da PROEX. Temos aqui, portanto, uma fala imbricada de percepções e interações vividas nesses vários espaços-tempos, com muitos interlocutores-produtores de conhecimento artístico e estético na universidade. Contudo, resalto ainda que além do breve registro textual, muitas iniciativas artísticas e culturais ocorreram ao longo dos 60 anos (sessenta anos) na UFRN e parte delas pode ser consultada nos sistemas virtuais da UFRN (www.sigaa.ufrn.br), e outra parte, construída antes do referido sistema, precisa ser

sistematizada para que a História da cultura na Universidade seja conhecida e rememorada.

A UFRN, ao longo de sua História, vem desencadeando processos criativos, críticos e reflexivos em arte e cultura que, entre outros fatores, a possibilitaram instituir sua política de cultura com diretrizes e princípios voltados ao desenvolvimento de sua cultura artística universitária, bem como contribuíram para a sua aprovação, em primeiro lugar no Programa de fomento à cultura nas Universidades, denominado Mais Cultura nas Universidades - coordenado pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Sobre isto, temos abaixo algumas declarações dos gestores do MINC e MEC, na ocasião da assinatura da portaria interministerial acerca do Programa Mais Cultura nas Universidades, em 2013, o que se desdobrou na publicação do edital Mais Cultura nas Universidades no final de 2014. Nas palavras da então Ministra da Cultura, Marta Suplicy,

Vamos dar uma injeção para que vários projetos culturais possam ser realizados. E também a reforma dos equipamentos culturais, que normalmente são os mais sofridos dentro das universidades”, destacou a ministra Marta Suplicy. Para o secretário de Educação Superior do MEC, Paulo Speller, um dos diferenciais do edital é a possibilidade de as universidades e os institutos federais firmarem parceria entre si e com instituições, empresas ou pessoas físicas, como centros de ensino, universidades estaduais e municipais, gestores e produtores culturais, Pontos de Cultura, comunidades locais e tradicionais e movimentos sociais, entre outros. “Isso possibilita a apresentação de projetos mais robustos, que podem ser, inclusive, regionais” (BRASIL, MinC, 2013).

Diante desse canal de fomento e após convocações de interessados em participar da construção do seu Plano de Cultura, a UFRN, por meio do Núcleo de Arte e Cultura e da Pró-reitoria de Extensão, sistematizou a referida proposta e pleiteou aprovação no Edital do MINC/MEC, de modo que teve sua aprovação confirmada em 2015, como a única instituição que obteve nota 100, o que a validou como tendo o Plano institucional de



cultura mais completo, entre todas as IFES pleiteantes, conforme tabela divulgada pelo MINC. Segundo este Ministério, quase 100% das instituições federais de ensino superior

aderiram ao Programa Mais Cultura nas Universidades, totalizando 101 (cento e uma) IFES pleiteantes. Abaixo segue a lista com as primeiras 29 (vinte e nove) aprovadas.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / MINISTÉRIO DA CULTURA
PROGRAMA MAIS CULTURA NAS UNIVERSIDADES
COMITÊ TÉCNICO
LISTA FINAL - NACIONAL

RANK	INSTITUIÇÃO FEDERAL	REGIÃO	UF	VALOR SOLICITADO	VALOR CONCEDIDO	NOTA	SITUAÇÃO
1ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN	NORDESTE	RN	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	100	CONTEMPLADO
2ª	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ - IFAP	NORTE	AP	R\$ 1.356.117,54	R\$ 1.017.088,16	99,9	CONTEMPLADO
3ª	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO - IFTM	SUDESTE	MG	R\$ 1.498.888,30	R\$ 1.124.166,23	99,8	CONTEMPLADO
4ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - UFV	SUDESTE	MG	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	99,7	CONTEMPLADO
5ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR	SUL	PR	R\$ 1.399.570,48	R\$ 1.049.677,86	99,6	CONTEMPLADO
6ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	NORTE	AM	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	99	CONTEMPLADO
7ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA	SUL	PR	R\$ 1.445.877,28	R\$ 1.084.407,96	99	CONTEMPLADO
8ª	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB	CENTRO-OESTE	DF	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	98,9	CONTEMPLADO
9ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP	SUDESTE	MG	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	98,8	CONTEMPLADO
10ª	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB	NORDESTE	CE	R\$ 1.491.320,50	R\$ 1.118.490,38	98,5	CONTEMPLADO
11ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB	NORDESTE	BA	R\$ 1.489.934,40	R\$ 1.117.450,80	98,2	CONTEMPLADO
12ª	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE - IFF	SUDESTE	RJ	R\$ 874.950,83	R\$ 656.213,12	97,4	CONTEMPLADO
13ª	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA	NORTE	AM	R\$ 1.490.216,00	R\$ 1.117.662,00	96,8	CONTEMPLADO
14ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM	SUDESTE	MG	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	96,4	CONTEMPLADO
15ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB	NORDESTE	PB	R\$ 1.500.000,00	R\$ 1.125.000,00	96	CONTEMPLADO
16ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS	SUL	RS	R\$ 1.475.659,20	-	95,6	CLASSIFICADO
17ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG	SUL	RS	R\$ 1.494.655,12	-	95,5	CLASSIFICADO
18ª	INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN	NORDESTE	RN	R\$ 1.495.051,20	R\$ 1.121.288,40	95	CONTEMPLADO
19ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG	SUDESTE	MG	R\$ 1.500.000,00	-	95	CLASSIFICADO
20ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA	NORTE	PA	R\$ 998.978,07	-	94,5	CLASSIFICADO
21ª	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE - IFSul	SUL	RS	R\$ 945.464,64	R\$ 709.098,48	93,5	CONTEMPLADO
22ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIÍ - UFCA	NORDESTE	CE	R\$ 1.495.639,42	-	92,2	CLASSIFICADO
23ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI	NORDESTE	PI	R\$ 1.460.306,56	-	92	CLASSIFICADO
24ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA	NORDESTE	BA	R\$ 1.500.000,00	-	91,9	CLASSIFICADO
25ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEl	SUL	RS	R\$ 1.499.910,34	-	91,5	CLASSIFICADO
26ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC	NORTE	AC	R\$ 1.492.782,00	-	91	CLASSIFICADO
27ª	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS - IFNMG	SUDESTE	MG	R\$ 1.484.406,24	-	90,7	CLASSIFICADO
28ª	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP	NORTE	AP	R\$ 1.350.846,06	-	89	CLASSIFICADO
29ª	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG	CENTRO-OESTE	GO	R\$ 1.498.908,00	R\$ 1.124.181,00	88,9	CONTEMPLADO

Figura 1 - Lista final nacional de aprovação das IFES no Programa Mais Cultura nas Universidades/MinC/MEC.

Fonte: Site do MinC

Ainda a respeito do Plano de Cultura da UFRN, o mesmo encontra-se em vigência até o início do segundo semestre de 2018 e tem como objetivo geral:

Fortalecer, criar e implementar diretrizes, metas e ações acadêmicas no campo das artes e cultura na UFRN, de modo a incluir, respeitar e fortalecer a diversidade cultural potiguar, nordestina e brasileira ao implementar ações com vistas a atingir as metas e objetivos voltados ao desenvolvimento acadêmico e social no âmbito das artes e da cultura. Para tanto, potencializará programas e projetos artístico-culturais que vem sendo desenvolvido de modo relevante na UFRN, bem como ampliará a atuação desta Universidade, ao criar novas ações e novas parcerias junto a grupos, movimentos e instituições de arte e cultura do Rio Grande do Norte, do Nordeste e do Brasil. (PC/UFRN, 2015).

Em entrevista ao Ministério da Cultura, destacamos a importância dessa aprovação, conforme mostra a matéria a seguir da Assessoria de comunicação do referido Ministério:

A diretora do Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, Teodora Alves, comemorou a classificação e acredita que se deve ao fato de o plano estar alinhado com as políticas nacionais e com o histórico da universidade na área cultural. “Trabalhamos muito para que o plano fosse bem estruturado, consistente e alinhado com os planos nacionais de educação, de cultura, com ações que já são desenvolvidas. Trabalhamos os saberes no âmbito da universidade, possibilitando o acesso da comunidade e os saberes da comunidade para a universidade”, afirma Teodora. (ASCOM/MinC, 2015).





Figura 2. Reunião entre o NAC, a PROEX e docentes da UFRN, sendo alguns membros do Comitê Gestor do Plano de Cultura - posteriormente instituído por portaria da reitora.

Fonte: Acervo do NAC/UFRN

De modo específico, o Plano de Cultura da UFRN definiu três objetivos:

1. Aprovação, divulgação e reconhecimento da Política de Cultura da UFRN pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRN (CONSEPE), tendo como base o Plano de Cultura da UFRN/Edital Mais Cultura nas Universidades/MEC/MinC – Prazo para aprovação no CONSEPE: até o final do semestre 2015.2
2. Designação do Conselho Gestor que irá coordenar, juntamente com o Núcleo de Arte e Cultura da UFRN e a Pró-Reitoria de Extensão, o Plano de Cultura da UFRN – Prazo para a designação pela Administração da UFRN: até o final do semestre de 2015.1
3. Consolidação dos Programas Estruturantes em Arte e Cultura que configuram e concretizam o Plano de Cultura da UFRN – Prazo da meta: até o final de vigência do Plano de Cultura da UFRN.

Desses objetivos, o primeiro e o segundo já foram atingidos e o terceiro encontra-se com um percentual considerável de execução.

No que diz respeito a institucionalização da política de cultura, a UFRN a aprovou através da resolução citada abaixo. Dela destacamos seus objetivos:

RESOLUÇÃO nº 125/2016-CONSEPE, de 02 de agosto de 2016. Institui a Política Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN:

- I – reconhecer e valorizar a diversidade cultural
- II – proteger e promover a produção e o patrimônio histórico e artístico, a memória material e imaterial da UFRN;
- III – valorizar e difundir as criações artísticas e os bens culturais da UFRN e da sociedade;
- IV – fomentar o diálogo constante, a troca de saberes e estabelecimento de parcerias com as produções culturais do Rio Grande do Norte e seus diversos grupos;



- V – possibilitar mecanismos pedagógicos que garantam o direito à memória por meio dos Museus, arquivos, documentos e coleções aos estudantes e servidores da UFRN, bem como à sociedade norte-rio-grandense;
- VI – estimular a presença da arte e da cultura na formação discente;
- VII – estimular o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos;
- VIII – desenvolver o pensamento crítico acerca da economia da cultura, do consumo cultural e da fruição de bens, ações acadêmicas e conteúdos culturais;
- IX – reconhecer os saberes, conhecimentos e expressões tradicionais e os direitos de seus detentores em âmbito da Universidade e da sociedade em geral;
- X – qualificar a gestão na área cultural e de memória nos setores da UFRN;
- XI – articular e integrar de forma sistêmica uma gestão cultural na UFRN.

Importante destacar que mesmo antes da aprovação do Plano e da política de cultura, a UFRN já considerava como sua missão, “educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania” (PDI, 2010-2019). De modo que a preservação e a difusão das artes e da cultura, tem sido um dos focos administrativos da UFRN.

Esse processo acadêmico e social no campo das artes e cultura na UFRN tem se norteado por diretrizes estabelecidas tanto em orientações internas, como no caso do Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos de Gestão, bem como por diretrizes externas como no caso do Plano Nacional de Cultura.

Acreditamos que a imensa população universitária ao receber, vivenciar ou produzir

saberes artísticos diversos, poderá se tornar agente cultural multiplicador interno e externo, de modo a reconhecer, valorizar e difundir a arte e a cultura em suas diversidades de linguagens, etnias, coletivos artísticos, movimentos sociais, práticas de saberes, mestres populares e profissionais, bem como demais modalidades e agentes que compõem o universo da arte e cultura brasileira. Nessa perspectiva, cabe frisar que quanto mais esta instituição promover o acesso às manifestações, expressões, produções artísticas e culturais, envolvendo tanto seu público interno quanto dialogando permanentemente com o público externo e seu território, mais haverá inclusão social, respeito e reconhecimento da diversidade cultural. (PC/UFRN, 2015)

Nesse contexto, ressaltamos ainda no âmbito da UFRN, o desenvolvimento de uma política museológica que considera a interlocução cultural e educacional com os diversos segmentos da sociedade, na perspectiva da implicação curricular nos processos formativos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFRN (PDI/UFRN, 2010-2019). Em função disso, a universidade também aprovou a resolução e a normatização da sua Política de Memória, de modo que, segundo a PROEX/UFRN (2017),

A Resolução 17/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) aprovada em fevereiro passado é fruto de debates cujo início remonta ao ano de 2009, quando da realização do I Seminário Universidade, Memória e Sociedade, no auditório da Biblioteca Central Zila Mamede. Nesses oito anos, as discussões evoluíram e até 2016 foram três edições do evento. Até a finalização do texto, cerca de 50 participantes de unidades da UFRN, entre pesquisadores e técnicos, contribuíram para a elaboração da minuta, cuja condensação das propostas coube à Coordenadoria de Cultura, Memória, Documentação e Museu (CCDM/PROEX)

da Pró-Reitora de Extensão. Resguardar a memória já era uma preocupação expressa em um dos eixos programáticos do Plano de Gestão 2015-2019, da UFRN. Documento de acesso público, o Plano faz menção à necessidade de uma política de preservação da memória institucional. Ao se referir à Política Cultural e à Rede de Museus, ambas aprovadas em 2014 e 2016, respectivamente, a reitora da UFRN, Ângela Maria Paiva Cruz, considera a resolução recém aprovada como “mais um passo para a modernização da gestão de políticas acadêmicas e administrativas”. Ao contextualizar a relação densa e estreita da memória institucional com a identidade e a cultura organizacional, a reitora identifica que, com a Política de Memória, a UFRN estabelece diretrizes claras e objetivas sobre seu papel de responsabilidade na construção, na preservação e difusão da memória material e imaterial. (PROEX/UFRN, 2017).

Ressaltamos ainda a importante criação da Rede de Museus Universitários (RUMUS), através da Resolução no. 005/2014-CONSUNI, de 15 de agosto de 2014, objetivando a promoção e a articulação entre os museus, de modo a viabilizar troca de experiências (encontros, seminários); Capacitação de pessoal (programas de capacitação, aprimoramento de gestão, minicursos, oficinas); Proposições de estratégias institucionais para captação de recursos (projetos, editais, parcerias); Estabelecimento e divulgação de padrões técnicos (elaboração conjunta de diretrizes, publicações); Promoção e divulgação das ações dos museus (criação de um periódico, catálogos), entre outras ações

orquestradas.

Nos últimos anos a Pró-Reitoria de Extensão vem publicando editais de fomento às ações de memória desenvolvidas por docentes da UFRN, o que tem viabilizado significativos avanços nessa área. E nesse contexto museológico, temos como destaque o Museu Câmara Cascudo (MCC), que foi criado no dia 04 de outubro de 1973, sendo inicialmente vinculado ao Departamento de Geociências do Centro de Ciências Exatas e Naturais e cuja função primordial é educativa, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão nas suas áreas específicas (MCC/UFRN, 2018). Nos últimos anos, o MCC tem buscado qualificar suas ações e atrair públicos diversificados para uma maior dinamização do espaço museu.

Ainda no que concerne ao Plano de Cultura da UFRN e mais especificamente ao seu objetivo referente aos Programas estruturantes que o configuram, ressaltamos que os mesmos dizem respeito aos seguintes Programas: SigaArte na UFRN; Programa de Acessibilidade Cultural; Programa Circuito Cultural Universitário; Programa Cine UFRN; Programa Chão de Saberes; Programa Cultura e Memória; Programa Incubadora Cultural; Programa de Fomento aos Grupos Artísticos da UFRN; Programa de Eventos Permanentes da UFRN. Todos esses programas têm sido desenvolvidos de modo exitoso e podem ser conferidos na página virtual do Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, onde consta a descrição sobre cada um e o registro das ações do Plano de Cultura da UFRN (www.nac.ufrn.br).



ESPAÇOS CULTURAIS NA UFRN: FORMAÇÃO ACADÊMICA E DE PÚBLICO PARA AS ARTES

Do ponto de vista de seu patrimônio cultural e da produção de conhecimento artístico-cultural, a UFRN possui diversas unidades administrativas e acadêmicas que lidam com essas áreas. Aqui abordaremos alguns que institucionalmente têm tido papel primordial e direto no debate e no desenvolvimento das áreas da arte e da cultura na UFRN.

O Núcleo de Arte e Cultura da UFRN (NAC) foi criado em 24 de maio de 1979, conforme a Resolução n.º 63/79 – CONSUNI e tem o papel institucional de fomentar a formação, a difusão e a articulação da produção artístico-cultural da UFRN, assessorando a Reitoria na gestão da política cultural da instituição e contribuindo para a memória e a preservação de seu patrimônio cultural. Esta Unidade, entre suas muitas ações, coordena e operacionaliza, juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão e o Comitê gestor, o Plano de Cultura da UFRN/Mais Cultura nas Universidades/MEC/MINC, contribuindo assim para o fortalecimento, a criação e a implementação de diretrizes, metas e ações acadêmico-sociais no campo das artes e da cultura da UFRN e do RN.

O NAC possui uma Galeria de Artes (Galeria Conviv'Art), localizada no Centro de Convivência Djalma Marinho, que oferece aos seus visitantes a oportunidade de conhecer obras de diversos artistas, buscando estimular a produção de artes visuais de modo articulado com o ensino, a pesquisa e a extensão. Com área expositiva de 126 m², de acesso gratuito, possui uma programação que engloba também projetos especiais de interesse institucional e caráter acadêmico, bem como oficinas, cursos e palestras que versam sobre artes e áreas afins. Possui ainda o Atelier de Artes, o qual promove o aprendizado de diversas técnicas das artes visuais, como pintura acrílica, aquarela, introdução ao desenho artístico, entre outros,

voltados tanto ao público interno quanto ao externo à UFRN.

O NAC, nos últimos anos, tem intensificado a coordenação e/ou o apoio a diversas ações de formação e difusão no âmbito da cultura da UFRN, muitas delas em parceria com grupos, artistas, associações, instituições culturais, secretarias de cultura e secretarias de educação, a exemplo da coordenação dos Circuitos culturais universitários, aprovados em 2009, 2011, 2012, 2013 em editais do PROExt/MEC/SESu, além de apoiar a realização de ações culturais de outros setores da UFRN e coordenar o Plano de Cultura da UFRN/Mais cultura nas universidades/MinC/MEC. Ressaltamos que o PROExt/MEC/SESu, trata-se de um Programa de Extensão Universitária do Governo Federal, com objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Seu funcionamento ocorreu até o ano de 2016.

Somando-se a tais iniciativas do NAC, juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão, anualmente a UFRN lança um edital de apoio aos seus Grupos artísticos de extensão, sendo uma média de 30 grupos (música, dança, teatro, artes visuais, poesia) que cada vez mais precisam “destinar parte de suas atividades à disseminação de sua produção junto à comunidade e/ou segmentos sociais com baixo poder de acesso a bens culturais (bairros periféricos, escolas públicas, entre outros)”, conforme preconizado em portaria específica. Entendidos como coletivos que investigam as linguagens artísticas e que socializam os seus resultados, sobretudo, por meio de apresentações para a comunidade acadêmica e para outros setores da sociedade, esses grupos artísticos de extensão tem contribuído efetivamente com a formação artístico-cultural de estudantes,



professores e funcionários, bem como, com a formação de plateias em outros contextos sociais. Evidenciamos ainda, a atuação do NAC, nos últimos dez anos e em parceria com a PROEX/UFRN, na realização das seguintes ações:

- a) Catalogação do acervo de artes plásticas da UFRN, como parte de um Programa de registro do patrimônio artístico-cultural da UFRN, tendo como foco as diversas obras do campo das artes visuais, o qual subsidiará o desenvolvimento de visitas pedagógicas, bem como estudos relacionados à história das artes visuais do Rio Grande do Norte.
- b) O Espetáculo Entreatos - ATO CÊNICO, em parceria com a PROEX, contou com a participação de diversos grupos artísticos da UFRN: Corais, Quartetos, Octetos, Ópera, Bandas e Dança. Uma celebração à produção artística da universidade que ajudou a compor cenários poéticos para o universo acadêmico. O espetáculo incluiu, ainda, a exibição de um vídeo alusivo ao cinquentenário e à federalização da UFRN, bem como a história de cada grupo e suas relações com a universidade; o espetáculo foi encerrado com a apresentação do artista Chico César. Esse evento marcou o término das atividades em 2008 e as festividades de final de ano nesta instituição.
- c) O Projeto Interarte Multimídia, que foi aprovado no Edital PROExt/MEC/SESu de 2009, teve como objetivo agregar, divulgar e ampliar ações que possuem pontos convergentes nas suas configurações e atuações, ações essas já consolidadas no Núcleo de Arte e Cultura com os seguintes projetos: “Cinema no Campus”, cujo intuito é mostrar o melhor do cinema nacional e internacional, como também a produção acadêmica da UFRN, à comunidade interna e externa,

possibilitando o acesso gratuito a uma produção cinematográfica de qualidade, pois o cinema é um grande veículo de comunicação social e uma poderosa instância de pedagogia cultural; “Cinema na Rua”, que proporciona a exibição de filmes nacionais, preferencialmente atuais, em espaço público, para pessoas de bairros periféricos de Natal que não dispõem de cinema próximo às suas residências, nem mesmo condições financeiras para frequentar as salas dos Shoppings Centers; e o “Museu Virtual Abraham Palatinik”, espaço que já conta com um acervo de obras de arte multimídia hospedado em sítio virtual. Abrange as mais diversas modalidades da arte contemporânea, tais como: arte/postal, poesia visual, arte e tecnologia, xerografia, videoartes, performance. Esse museu, como alternativa extensionista em espaço virtual, funciona de forma dinâmica e interativa, proporcionando aos alunos de comunicação, artes e áreas afins o acesso a diversas informações sobre arte multimídia em geral.

- d) A SBPC Cultural, realizada em articulação com a Semana de Ciência e Tecnologia (CIENTEC), alcançou seu objetivo, uma vez que proporcionou um diálogo entre a cultura artística da universidade e da sociedade com a ciência, tendo como pano de fundo a realização da SBPC pela UFRN, no período de 25 a 30 de julho de 2010, mobilizando a comunidade científica e universitária do país, atingindo diretamente vários segmentos da população do Estado.

Cabe ressaltarmos que a UFRN possui Cursos de Graduação e de Pós-graduação diretamente ligado às artes e a cultura, a saber: Curso de Licenciatura em Teatro, Curso de Licenciatura em Dança, Curso



de Licenciatura em Artes Visuais, Curso de Licenciatura e Bacharelado em Música, Curso de Bacharelado em Design, Curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas e também em Música, Curso de Antropologia, Curso

de Comunicação Social, entre outros. Nesse contexto, destacamos o Departamento de Artes (DEART) com uma produção extremamente formativa no âmbito do ensino, da extensão e da pesquisa.



Figura 3. Fachada do DEART/UFRN.

Fonte: Acervo da PROEX/UFRN

A Escola de Música da UFRN, em torno de 50 anos, tem se dedicado ao ensino, as atividades de extensão e a pesquisa. Nesse tempo, a EMUFRN tem movimentado a cultura musical no RN, com inserções nacionais e internacionais, ao promover seminários, recitais, festivais, encontros de bandas, ciclos de conferências e apresentações de professores e alunos.

A Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CIENTEC), também é um marco no desenvolvimento das artes e da cultura na UFRN. Este evento, já consolidado no calendário potiguar, existente há 23 anos e expõe anualmente os principais fundamentos das ações científicas, tecnológicas e culturais da Universidade,

buscando, dessa forma, uma interface com a sociedade. Nas últimas edições, o evento contou com uma média de 2.500 estudantes na organização e um público aproximado de 70.000 (setenta mil) pessoas ao longo de três turnos e três dias. Foram apresentados em torno de 1.200 trabalhos sob a forma de pôsteres e 215 estandes acadêmicos. No que diz respeito a sua dimensão cultural, anualmente o Núcleo de Arte e Cultura junto com a Pró-Reitoria de extensão fazem uma curadoria das inscrições, de modo a garantir uma programação diversificada nos diversos espaços culturais do evento, a saber: Anfiteatro da Praça Cívica da UFRN, Auditório da Escola de Música da UFRN, Capela do Campus, Departamento de Artes, Vila da Cultura.





Figura 4. Espaço Vila da Cultura e apresentação do Grupo de Dança da UFRN (GDUFRN) junto a Cia de Dança do Teatro Alberto Maranhão e a artista norte-americana Debi Irons, no Anfiteatro da UFRN.

Fonte: Acervo do NAC/UFRN

O ESPAÇO E O TEMPO DA REFLEXÃO E DE PROPOSIÇÕES PARA AS ARTES E A CULTURA NA UFRN

Poderíamos seguir citando diversos espaços propositivos para as artes e a cultura na universidade, seja no âmbito da extensão, da pesquisa ou do ensino, porém focaremos nosso olhar para um desses espaços que institucionalmente tem fortalecido o desenvolvimento da História artística e cultural na UFRN, sobretudo do ponto de vista político. Trata-se de um recorte acerca dos Seminários de Arte e Cultura da UFRN, propostos anualmente pelo Núcleo de Arte e Cultura e coordenado por este em parceria com a PROEX.

A 1ª edição do Seminário de Arte e Cultura da UFRN, em 2011, foi configurada como uma ação articuladora da UFRN com Instituições e fóruns artísticos que atuam na área cultural do RN e do Brasil. O evento possibilitou a elaboração de diretrizes e ações que ajudaram a ampliar o acesso da comunidade acadêmica e da sociedade civil à formação, à fruição e à produção cultural universitária, bem como a ampliar as discussões sobre arte e cultura em instâncias administrativas da UFRN. Nessa edição, o Seminário foi intitulado “I Seminário de arte e cultura da UFRN: diretrizes e ações no

contexto das políticas culturais” e “I Fórum de arte e cultura da UFRN”. De modo específico, o evento promoveu reflexões acerca de temas relacionados à arte e a cultura, a saber: Arte e cultura na extensão universitária; Formação em produção cultural no contexto acadêmico; Economia da cultura; Leis de incentivo, política de editais e elaboração de projetos culturais; Interfaces arte e mídia, entre outros. O evento buscou ainda: Promover reflexões sobre o patrimônio artístico-cultural da UFRN e sobre suas ações acadêmicas no campo da arte, cultura e comunicação; Fortalecer o diálogo da Universidade com movimentos sociais e fóruns artísticos regionais, bem como com instituições de fomento à arte e à cultura e por fim, contribuir com a visibilidade das ações extensionistas em arte e cultura da UFRN.

Em 2012, houve o “II Seminário de arte e cultura da UFRN: formação e democratização no contexto da Universidade Cidadã” e “II Fórum de arte e cultura da UFRN”. O objetivo naquela ocasião foi promover o debate acerca de questões emergentes no âmbito da Arte e da Cultura na UFRN, considerando



tanto o processo de formação quanto a importância do desenvolvimento de uma política nessas áreas que se orientasse pelo diálogo entre a universidade, os movimentos sociais, os segmentos produtivos e institucionais. O evento foi configurado a partir das seguintes temáticas: políticas culturais para as universidades públicas; patrimônio, memória e museus; ensino de arte no contexto da educação

brasileira; estágio curricular em artes e formação docente; processos educativos e criativos da arte na cidade; regulamentação, avaliação e execução orçamentária de projetos artísticos universitários; internacionalização de projetos artísticos e culturais. As referidas temáticas foram desenvolvidas através de palestras, rodas de conversas, oficinas artísticas e apresentações espetaculares.

II Seminário de Arte e Cultura da UFRN
I Fórum de Arte e Cultura da UFRN
22 a 25 de maio de 2012

Formação e Democratização no contexto da Universidade Cidadã

- Políticas culturais para as universidades públicas
- Patrimônio, memória e museus
- Ensino de arte no contexto da educação brasileira
- Estágio curricular em artes e formação docente
- Processos educativos e criativos da arte na cidade
- Regulamentação, avaliação e execução orçamentária de projetos artísticos universitários
- Internacionalização de projetos artísticos e culturais
- Palestras
- Rodas de conversas
- Oficinas e Apresentações Artísticas

Programação	Dia 22	Auditório da BCZM	Dias 23, 24, 25	Auditório da SEDIS	Manhã 08:30h às 10:00h Tarde 14:30h às 15:30h Noite 18:30h às 21:30h
-------------	--------	-------------------	-----------------	--------------------	--

INSCRIÇÕES: www.nac.ufrn.br/seminario2012

Logos: UFRN, PROEX, DEART, COA, UFRN, Cultura Tais

Figura 5. Cartaz do II Seminário de Arte e Cultura da UFRN.

Fonte: Acervo do NAC/UFRN

Em 2013, novamente com a parceria do Ministério da Cultura, da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, do Departamento de Artes, da Escola de Música e do Departamento de Comunicação, o referido Seminário foi intitulado “III Seminário de arte e cultura da UFRN: arte para quê e para quem?”, promovendo diálogos, reflexões e proposições acerca da produção e da difusão do conhecimento acadêmico em artes, problematizando seus sentidos e significados a partir das dimensões

metodológica, política e social. Nesse sentido, sua programação se configurou a partir das seguintes temáticas: Políticas do Ministério da Cultura e interfaces com as universidades brasileiras; A arte e a cultura das diferenças e igualdades; Design cultural: arte e tecnologia; Mediação cultural e provocações estéticas; Processos criativos e crítica de arte; Sentidos e significados da arte: contextos e perspectivas estéticas e educacionais; Metodologia do ensino da dança; Patrimônio cultural e jornalismo



cultural; Pedagogia do teatro e cena contemporânea; Pós-Graduação em Artes Cênicas, em Design e em Música e por fim, Acervos multimídia e museus.

Na edição de 2014, o Seminário foi realizado dentro da programação da Teia Nacional da Diversidade, ocorrida na UFRN e coordenada internamente pelo NAC. A IV edição, portanto, tratou do tema “tessituras culturais, políticas e formação acadêmica” e com isso atualizou os participantes acerca dos avanços em termos de políticas públicas para a cultura e como elas chegam na formação acadêmica.

A V edição do Seminário foi realizada no intuito de apresentar à comunidade acadêmica e a comunidade externa o Plano de Cultura da UFRN, haja vista sua aprovação no Programa Mais Cultura nas Universidades/MinC/MEC, bem como promover a participação do Comitê gestor e a implementação dos Programas estruturantes que integram o referido Plano de Cultura.

Recentemente, no final de 2017, houve a realização da VI edição do Seminário, versando sobre o tema: “Pluriversos Culturais: A potencialidade da arte e da cultura como política de desenvolvimento acadêmico-social”. Nele foram debatidas questões relativas aos Planos de cultura municipal, estadual e federal, incluindo relatos acerca da execução, dos desafios e avanços do Plano de Cultura da UFRN.

Outra ação extremamente exitosa no âmbito das artes e da cultura na UFRN, diz respeito ao Programa Escambo de Saberes, sobre o qual destacamos o que consta no relatório de gestão da PROEX/UFRN (2007-2011):

O Programa Escambo de Saberes, proposto pelas Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação da UFRN, tem como objetivo desenvolver uma proposta de ação interinstitucional, tomando como referência o Estágio Supervisionado de Formação de Professores nas áreas de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais da UFRN, como desencadeador de um processo mútuo de

formação, contemplando os licenciandos nessas áreas e os professores de Artes da rede pública de ensino. Como perspectiva, vislumbra-se que essa ação interinstitucional no campo da formação docente contribuirá para a inserção curricular das ações extensionistas no campo do estágio supervisionado, na proporção em que as experiências dialógicas construídas suscitem a reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação envolvidos. O referido programa tem como coproponentes as coordenações dos cursos de Licenciatura das Artes, o Núcleo de Arte e Cultura (NAC/UFRN) e o Projeto Arte na Escola. Além disso, foram estabelecidas parcerias interinstitucionais com a Secretaria de Educação do RN/1ª DIRED e a Secretaria de Educação do Município do Natal/RN (SME). Para a definição e deliberação das diretrizes e ações, foi constituída uma comissão gestora com a participação de representantes da PROEX, PROGRAD, NAC, Arte na Escola, Coordenadores dos cursos de Arte/UFRN e representações da 1ª DIRED e SME, incorporando, posteriormente, representantes dos professores de artes, da direção e da coordenação pedagógica das escolas envolvidas.

As primeiras reuniões ocorreram em 2010, com o objetivo de promover discussões preliminares em torno dos objetivos, aspectos metodológicos, linhas de ação. Em 2011, as reuniões se intensificaram a partir de fevereiro, envolvendo diretamente os professores, diretores e coordenadores das escolas. Esses encontros permitiram a configuração de três eixos de intervenção formativa, quais sejam: Um circuito de formação de professores, centrando-se, em 2011, em atividades (seminários e mesas-redondas) reflexivas e problematizadas da realidade docente em Artes nas escolas públicas; Dois cursos de formação continuada direcionados, inicialmente, para a gestão escolar (diretores e coordenadores pedagógicos): “O Ensino de Arte e a Gestão Escolar” e “A Violência na Escola”, ambos com 40 horas (2º



semestre); Um circuito cultural, designado Zé Correia, em homenagem ao Mestre do Congo de Calçolas de Ponta Negra, que, sob a coordenação do Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, permitiria a circulação da produção artístico-cultural da escola, do bairro e da UFRN, tendo como objetivo a troca de experiências em torno dos objetivos estéticos e artísticos, a constituição de público e a organização de espaços espetaculares de caráter educativo que possibilitem o desencadeamento de novas referências culturais para a comunidade escolar e para os licenciandos (2º semestre).

No dia 05 de maio de 2011 houve a primeira atividade formativa, dentro do Circuito de Formação de Professores, a mesa-redonda “A Produção Cultural e Artística na Atuação do Professor de Arte”, que fez parte do I Seminário de Arte e Cultura da UFRN. Participaram desse evento estagiários, professores, coordenadores e diretores de escolas públicas do Estado e do município, onde foi

debatida a relação entre as ações artístico-culturais da cidade e do bairro que circunda a escola e sua relação com a prática educativa escolar. O Programa dará prosseguimento ao trabalho em todo o ano de 2011, com a realização de mesas-redondas acerca do ensino da arte, seus desafios e possibilidades, ateliês nas áreas específicas (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro) e um seminário denominado Escambo de Saberes: o ensino de artes em permuta. Esse programa terá vigência mínima de 04 anos. Além dessas atividades de extensão no campo da formação continuada, diretamente estimuladas pela PROEx, em parceria com outras Pró-Reitorias ou Unidades Acadêmicas, destaca-se a realização de várias ações no campo da formação docente, representando iniciativas de professores e grupos de pesquisadores, em sintonia com as respectivas investigações na esfera do ensino e da pesquisa e/ou estimuladas por editais ou por demandas dos sistemas educacionais.



Figura 6. Cartaz explicativo do Programa Circuito A.C. M. Zé Correia

Fonte: Acervo do NAC/UFRN



O ESPAÇO E O TEMPO DOS DESAFIOS E DAS (IN)CERTEZAS

Até 2015 constatávamos que nos últimos dez anos a UFRN vivia um momento intensamente significativo, sobretudo com a participação e recebimento de orçamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o que repercutiu positivamente na realidade da nossa instituição e de um modo geral na realidade das universidades brasileiras, conforme informações no site do Ministério da Educação, ao afirmar naquela ocasião que:

A expansão do ensino superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (BRASIL/MEC, 2015).

Somando-se a isso, no âmbito do fomento às ações de extensão, constatávamos que com a aprovação do Plano de Cultura e da aprovação da Política de Cultura, estávamos em um momento efervescente e que, há anos a UFRN vinha buscando, com vistas a impulsionar, ampliar parcerias, concretizar processos e produtos concernentes ao reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, tanto internamente, quanto junto ao MinC,

o MEC e segmentos sociais. É fato que nossa universidade é pulsante em cultura e é possível afirmar que avançou bastante em suas relações com a comunidade externa, e mais do que isso, tem convicção de que precisa avançar ainda mais e por isso entende que a sua política de cultura já instituída precisa constantemente ser evidenciada, efetivada, considerada para que a arte e a cultura universitárias, em diálogo com os diversos segmentos culturais, possam alçar maiores voos, continuar consolidando ações culturais exitosas, atingir metas em prol de uma universidade aberta, em fluxo e democrática. Hoje, as dificuldades de orçamento e a falta de perspectivas frente à instabilidade política e social que vive o Brasil, se apresentam como possíveis paralisadores de percursos já transitados com êxito e que, se não continuarmos tendo apoios federais, poderemos em um próximo texto não termos muito a contar e somente seguirmos nos caminhos agora extremamente tortuosos; sem equilíbrio e prestes a cairmos em armadilhas governamentais.

Por fim, o esforço institucional de expandir e qualificar as políticas e ações artísticas e culturais na UFRN, precisa cada vez mais está intimamente relacionado à mobilização de recursos orçamentários de fontes internas e externas que possam atender aos custos operacionais de sua implementação, sobretudo nesse momento de instabilidade política pela qual passa o Brasil, incluindo os cancelamentos de Programas fundamentais de fomento a cultura nas IFES, a exemplo do PROExt/MEC/SESu e do Programa Mais Cultura nas Universidades que até o momento não há nenhuma sinalização por parte do Ministério da Cultura em dar continuidade a tal fomento.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Cultura**. LEI Nº 12.343, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**, 2015.

CONSELHO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO DA UFRN. **Cria o Núcleo de Arte e Cultura da UFRN (NAC)**. RESOLUÇÃO nº. 63/79 – CONSUNI, de 24 de maio de 1979.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFRN. **Institui a Política Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**. RESOLUÇÃO Nº 125/2016-CONSEPE, de 02 de agosto de 2016.

CONSELHO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO DA UFRN. **Institui e regulamenta a Rede Universitária de Museus - RUMUS**, delimitando seus objetivos, atribuições e composição. RESOLUÇÃO nº 005/2014-CONSUNI, de 15 de agosto de 2014.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFRN. **Institui a Política de Memória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN**. RESOLUÇÃO Nº 017/2017- CONSEPE, de 21 de fevereiro de 2017.

ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN. **Histórico**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em www.musica.ufrn.br. Acesso em março de 2018.

MUSEU CÂMARA CASCUDO. **Histórico**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Disponível em www.mcc.ufrn.br/Institucional. Acesso em maio de 2018.

NÚCLEO DE ARTE E CULTURA DA UFRN. Institucional. **Realizações**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. Disponível em www.nac.ufrn.br. Acesso em março de 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI/UFRN): 2010-2019. **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. – Natal, RN, 2010.



PLANO DE CULTURA DA UFRN (PC/UFRN): 2015- 2018. **Universidade Federal do Rio Grande do Norte** – Natal, RN, 2015. Disponível em <http://www.nac.ufrn.br>. Acesso em março de 2018.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: 2012. **Rede Nacional de Extensão (RENEX)**. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos>. Acesso em março de 2018.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DA UFRN. **Consepe aprova resolução e normatiza Política de Memória na Universidade**. Disponível em <http://www.proex.ufrn.br/noticias>. Acesso em março de 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO DA PROEX: 2007-2011. **Universidade Federal do Rio Grande do Norte** - Natal, RN, 2011.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.





DESAFIOS IDENTITÁRIOS E EXPERIÊNCIAS PATRIMONIAIS; O PROGRAMA TRONCO, RAMOS E RAÍZES¹

Julie Antoinette Cavignac²

A implementação de políticas para a promoção da igualdade racial durante o governo Lula teve repercussões diretas na sociedade brasileira, particularmente na educação. O lema do primeiro governo Lula “Brasil, um país de todos” colocou as questões étnicas como prioridade e, neste período, houve um crescimento dos movimentos indígenas e quilombolas organizados com uma participação ativa nas pautas públicas, em particular, nas questões de regularização territoriais. No entanto, os esforços iniciados não foram suficientes para quebrar os preconceitos e as estruturas

hierárquicas oriundas do período colonial e não tiveram continuidade. O brutal retrocesso provocado pelo golpe de 2016 fragilizou ainda mais os programas sociais e educativos, com os cortes orçamentários realizados logo após a instalação do novo regime. É provável que versão da história escrita pelas elites brancas se consolide neste contexto político desfavorável às populações tradicionais pois enaltece a conquista territorial e os benefícios do progresso trazido pelos europeus, difama a imagem dos grupos que foram submetidas à dominação do colonizador (VOGT & BRUM, 2016).

¹ Algumas reflexões deste artigo foram inicialmente apresentadas na conferência de abertura do III Colóquio Luso Afro Brasileiro na Universidade de Cabo Verde (6 e 7 de julho de 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde).

² Professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atualmente vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, PPGAS - UFRN. Defendeu sua tese de doutorado em Nanterre (Paris X, França). É membro do Conselho Científico e do Comitê Patrimônio e Museu da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Recebeu a Comenda do Mérito Folclorista Deífilo Gurgel (2015)

Neste cenário, o aniversário da Abolição da escravidão que completa 130 anos em 2018 não é motivo de celebração, pois sabe-se que as dificuldades na efetivação das políticas públicas foram múltiplas, em particular no que diz respeito às medidas de reparação histórica. A ausência de investimentos do então governo para fazer cumprir a legislação e os empecilhos burocráticos impediram que fosse feito um grande número de regularizações fundiárias durante os governos petistas. A ausência de alguns atores importantes do *script* da história nacional - os índios e os negros - ainda se faz sentir, não sendo considerados como protagonistas dos eventos ou como cidadãos plenos. Fica a questão: como introduzir a questão étnicorracial na escola ou nas ações de extensão realizadas pela Universidade? Como desconstruir a visão que empurre as populações tradicionais no limbo do passado? Essa mesma visão que associa a história dos

índios aos massacres e ao seu desaparecimento inexorável e que atrela a população negra à escravidão. Nas pesquisas e ações de extensão realizadas desde 2012 verificamos que o peso dos acontecimentos históricos e do preconceito racial tem repercussão direta na vida pessoal dos interlocutores e os efeitos do « encontro colonial » se fazem sentir: o exemplo do programa de extensão *Tronco, Ramos e Raízes*, desenvolvido inicialmente no Seridó e depois em diferentes comunidades do território potiguar, procura repensar a história em conjunto com os locutores, introduzindo novas versões ao *script* nacional nas quais encontram-se marcas da resistência, com as lembranças trazidas pelos antepassados, com o objetivo de reaproximar as novas gerações das suas raízes. Iremos nos limitar a expor algumas reflexões relativas a ações no Seridó, mas antes, parece necessário entender o contexto político no qual as comunidades tradicionais vivem.

O PESO DA HISTÓRIA

Repensar o passado colonial é antes de tudo, falar de guerras de conquistas territoriais, dos massacres, da evangelização, da escravidão, do trabalho e dos deslocamentos forçados, de dramas familiares, de discriminação, etc. (BALANDIER, 1951). Para combater as visões estereotipadas que persistem no pensamento comum e que são reforçados pela mídia, é preciso ampliar o debate sobre as consequências da institucionalização da dominação colonial no mundo atual, das suas marcas na vida cotidiana e em particular nas relações de trabalho. Ao mesmo tempo, é preciso questionar a ausência do protagonismo indígena e negro nas versões da história que foram escritas, levar os indivíduos ao encontro da sua própria história para que estes possam ser incluídos na narrativa nacional.

Durante esses últimos anos, o programa de extensão buscou coletar e valorizar as vozes dos subalternos, reencontrar as narrativas sobre o

passado das populações que foram diretamente atingidas pelo sistema colonial. Mas como reparar essa falha? O problema se coloca quando procuramos saber como as questões históricas são introduzidas em sala de aula ou nas situações cotidianas, em particular, como os jovens indígenas, negros e quilombolas se posicionam em relação à estas visões. Como abordar a questão das origens do racismo, da segregação e da desigualdade se não for a partir das experiências dos próprios sujeitos? Como ir contra a ideia do desaparecimento total dos indígenas quando se construiu uma imagem de um índio conservado no formol da história do estado ou assassino de padres pacíficos? O que contestar aos que afirmam que a escravidão foi branda e que não havia conflitos entre os donos e os servos? A prova é que laços de “amizade” entre as famílias brancas e negras se mantiveram até hoje. A proposta de uma educação que parte da percepção dos sujeitos sobre a trajetória do



grupo se aproxima da antropologia por adotar sistematicamente esta perspectiva metodológica. O exercício leva a priorizar esses agentes da história não mais como subalternos mas como os protagonistas de uma história que ainda está para ser contada. A cultura e as identidades étnicas se tornaram temas de uma leitura mais crítica, útil para pensar as realidades pós-coloniais. Assim, as perspectivas que associam questões culturais com a agência política trouxeram novas questões, em particular, a reflexão original de Manuela C. da Cunha destaca o papel da ‘cultura’ como “argumento político e “arma dos fracos” (CUNHA, 2009, p. 312). A cultura é utilizada para fins políticos nas emergências étnicas e é vista como uma possibilidade de transformação das realidades dos grupos subalternos que, na ocasião, se reapropriam os conceitos antropológicos e os instrumentalizam.

No Brasil contemporâneo, a questão étnica parece ser definidora no estabelecimento das desigualdades educacionais e sociais: com a implementação das políticas de promoção da igualdade racial, houve um aumento de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Em dez anos, passamos de 44,7% em 2000 para 50,7% em 2010, somando 96,7 milhões de pessoas (IBGE, 2010). No entanto, ainda não se pode falar de uma verdadeira democratização da sociedade brasileira, pois o racismo continua institucionalizado e naturalizado e isto pode ser constatado cotidianamente, num país sacudido por crises econômicas, políticas e morais, expressões de ódio social e racial incluindo os nordestinos que são designados como sendo os responsáveis do atraso do Brasil -, que hoje são veiculadas e multiplicadas pelas redes sociais (CHAUI, 2007; GARCIA & GARCIA, 2013; GUIMARÃES, 2002). No campo da política, é apenas a partir dos anos 2000, com a pressão da sociedade civil organizada, que a Constituição Federal de 1988 foi efetivada, com reconhecimento de direitos reparatórios para as comunidades quilombolas. O Artigo 68 do Ato

das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e o Decreto 4.887/2003, que tratam especificamente da regularização e titulação de territórios quilombolas, deram instrumentos legais para que o Estado brasileiro possa emitir títulos das terras por elas ocupadas, incentivando os grupos a se organizarem e a solicitar diretamente os órgãos representativos – é o que explica a explosão de tantas demandas de regularização fundiária.

Em outro plano, os artigos 215 e 216 da Constituição que tratam da cultura, destacam a importância da valorização e da salvaguarda das manifestações culturais das comunidades tradicionais, o que teve como consequência, entre outros, o registro de várias manifestações como patrimônio imaterial: jogos, danças e rituais (jongo no sudeste, matrizes do samba no Rio de Janeiro, o ofício dos mestres e a roda de capoeira, maracatu, caboclinho, cavalo marinho, ritual yaokwa do povo indígena Enawenê Nawê, samba de roda do recôncavo baiano), expressões artísticas (pintura corporal e arte gráfica wajápi, bonecas Karajá, expressão artística e cosmológica do povo Karajá), saberes (paneleiras de Goiabeira, ofício das baianas de acarajé), lugares de referência para os povos indígenas, etc. Mesmo se ainda não podemos mensurar todas as consequências dos avanços com a criação de uma secretaria para a promoção da igualdade racial (SEPPIR), os termos da questão racial mudaram significativamente, pelo menos na educação, com a introdução de temáticas sobre a cultura afro-brasileira e indígena em diversos níveis de ensino, a reformulação dos livros didáticos ressaltando a diversidade étnica do país, a formação dos professores na temática, a criação de universidades voltadas para a integração com a África (UNILAB), a emergência dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas nos Institutos federais ou ainda a entrada de cotistas nas universidades. Hoje, com as pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito da história e da antropologia, se tem uma visão mais



clara das consequências do sistema colonial instalado pelos portugueses, das suas repercussões na composição hierárquica da sociedade brasileira e na economia mundial (VOGT & BRUM, 2016).

Assim, a partir dos anos 2000, a questão étnicorracial entrou como tema na agenda política e intelectual da sociedade brasileira. É na educação que se observa as mudanças mais drásticas e que o debate é mais acirrado (VOGT & BRUM, 2016). A introdução de novas políticas de ensino, entre elas, as cotas raciais na graduação, na pós-graduação, em 2016, nos concursos públicos ou nas campanhas publicitárias do governo, foram combinadas com as outras formas de combate ao racismo coordenadas pela Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial criada em 2003 (SEPPIR) e imprimiram mudanças efetivas nos diferentes níveis de ensino. Ainda, todas essas medidas não foram suficientes para “reparar” todas as desigualdades. A inclusão da história da África e da cultura afrobrasileira no currículo do ensino médio e superior é uma das antigas reivindicações do Movimento Negro no Brasil que constava na agenda dos militantes durante a Constituinte. Mas é somente a partir de 2008 que o governo brasileiro decide implementar ações visando promover o combate a todas as formas de discriminação, e cria, em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade ligada ao Ministério da Educação, estabelecendo diretrizes para os conteúdos dos livros didáticos e promovendo ações no ambiente escolar, como por exemplo cursos formativos para os professores sobre gênero e raça; entre outras iniciativas, o Ministério da Educação pública, em parceria com a UNESCO, publica e disponibiliza amplamente os oito volumes da História da África e inicia uma campanha para reformulação dos livros didáticos³.

Além da implementação das políticas educacionais voltadas para o combate à discriminação racial e para a valorização da

história e cultura afro-brasileira foram feitos investimentos visando a preservação do seu patrimônio: a Constituição de 1988 reconheceu a diversidade cultural dos povos tradicionais (indígenas e quilombolas) e o Estado se comprometeu em oferecer condições para a manutenção do seu patrimônio étnico-cultural (LIMA, 2010). Para possibilitar esse reconhecimento, vários mecanismos de reparação e de promoção de justiça social foram votados mas nem sempre aplicados, pois existem fortes resistências no Congresso e no Senado: entre elas, a Lei n. 10.639, sancionada em 2003, tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nas escolas de Educação Básica brasileiras em 2008 foram incluídas as populações indígenas, virou a Lei n. 11.645. Desde então, para que sejam criadas as condições necessárias e colocar em prática o que a Lei preconiza, diversas ações foram implementadas pelo Ministério da Educação, especialmente por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Considerada estratégica durante os anos Lula”, a política de promoção de igualdade racial incentivou não somente a entrada de negros na Universidade mas também introduziu o tema para ser discutido na sala de aula, com a produção de estudos e pesquisas sobre exclusão social, discriminação, desigualdade étnicorracial e uma realidade quase desconhecida até então, a das comunidades quilombolas rurais e urbanas. Essas ações deram nascimento ao Estatuto da Igualdade Racial em 2010.

A temática da diversidade étnico-cultural foi introduzida na formulação de várias políticas públicas, em particular foi maciça no campo da educação, com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra e indígena no ensino básico, médio e superior como tema transversal. Em dez anos, foi implementada uma legislação visando a reparar a dívida histórica da escravidão e que salientava o protagonismo negro ao longo da história da sociedade brasileira.

³ Sobre mudanças da legislação e as ações de inclusão pelo Ministério da Educação, ver Bezerra; Araújo (2014). Sobre as políticas afirmativas, ver Domingues (2005).



Apesar das medidas tomadas recentemente pelo governo pós-Dilma, não houve ainda decisões que colocassem em xeque os avanços na questão racial. Além da Lei n. 11.645, podemos destacar algumas datas importantes: em 2002, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a publicação da Portaria do MEC/ Capes para Implementação das Cotas na Pós-Graduação em 2016; em 2003, a revisão dos livros didáticos e até eliminação de várias obras em que os negros apareciam de forma estereotipada; em 2004, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais; em 2010, a Lei 12.288/2010 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; em 2012, Lei 12.711 ou Lei Federal de cotas torna obrigatória a reserva de 50% de vagas na graduação para cotas sociais e raciais.

O respeito das diferenças devia ser fomentado pela promoção de uma educação inclusiva, com uma atenção especial para a diversidade, o que se casava com a ideia de que uma harmonia social era possível se ancorada no respeito mútuo, no multiculturalismo e num acordo pactuado entre os diferentes grupos que formam a sociedade brasileira. É o que o lema do primeiro governo Lula sugere – “Brasil, um

país de todos”. O princípio foi brutalmente questionado com a reviravolta política que o país conheceu com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. A proposta do governo resumida num *slogan* correspondia à pressão dos movimentos sociais e colocava na agenda nacional a tarefa de reavaliar a narrativa que apresenta o Brasil como um país mestiço e sem racismo. Com o surgimento de novos sujeitos de direito que denunciavam a exclusão e a discriminação pelo simples fato de frequentar espaços antes segregados, como os *shopping centers* ou os aeroportos, o Brasil se descobriu excludente, racista, violento e não conseguiu mais esconder esta mancha. A máscara caiu e deixou o lugar à expressão do ódio ordinário e da violência que é vivenciada no cotidiano (DOMINGUES, 2005, p. 172). De fato, é preciso insistir sobre a ideia de que o genocídio indígena, a escravidão e o tráfico negreiro são crimes contra a humanidade e que são fundamentais para compreender o Brasil de hoje: formaram um sistema integrado e total, pois organizaram a economia, a política e a sociedade brasileira como um todo desde a colônia até nossos dias (CHALHOUB & SILVA, 2009; MARQUEZE, 2006).

COMBATER O RACISMO: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO ETNICORACIAL NO SERIDÓ

Apesar da legislação encorajadora, é difícil encontrar as formas de financiamento para que projetos possam ser implementados nas comunidades onde existem problemas estruturais e onde as políticas públicas dificilmente chegam até os grupos que deveriam ser beneficiados, pois existem intermediários retendo a informação e uma grande burocratização dos processos. Se as comunidades não são organizadas ou se não recebem assessoria externa como a das prefeituras para responder aos editais e manter os projetos, dificilmente, essas conseguem acessar às políticas e a lei não é aplicada. No entanto, apesar das dificuldades

todo este aparato legislativo proporcionou uma aproximação da sociedade civil organizada, em particular as comunidades quilombolas, com as universidades e os órgãos governamentais encarregados de acompanhar os processos (SANTOS, 2010; LIMA, 2010).

Os desafios para um melhor entendimento das relações étnicorraciais vão além da tarefa de descrever o mundo colonial no qual os africanos escravizados e os indígenas viveram, inseridos numa sociedade hierárquica que faz questão de manter as barreiras simbólicas entre os grupos sociais (DAMATTA, 1979). É preciso mostrar aos nossos interlocutores,



inclusive nossos alunos, porque e como esses atores colocados à margem da história desenvolveram formas de resistência ativas e como tiveram que acomodar a dominação nos seus modos de existências⁴. É também necessário ressaltar as formas concretas pelas quais os indivíduos e os grupos conseguiram sobreviver aos múltiplos mecanismos de subalternização, de opressão, à doutrinação e à catequização. Hoje, conscientes dos danos ocorridos durante o processo colonial, com a institucionalização da escravidão indígena e africana e da sua marca profunda na sociedade brasileira, os povos tradicionais se tornam sujeitos de direito; ocupam a cena política, inventam novas modalidades de cidadania e se tornam protagonistas das mudanças ocorridas na reconfiguração do social, sem volta possível para o lugar de onde a história os tinha confinado (CHALHOUB & SILVA, 2009).

A pesquisa-ação que está sendo desenvolvida no Seridó desde 2012, e que tem a comunidade quilombola da Boa Vista como epicentro, mostra o protagonismo dos sujeitos de uma história que está sendo escrita, apesar das poucas referências sobre a presença dos descendentes dos africanos escravizados na historiografia local. Poderia se dizer o mesmo com os indígenas que deixaram suas marcas nas paredes das serras, com as gravuras e as pinturas rupestres, e na paisagem, com os topônimos: Pico do Arerê, Boca da Mata, Serra da Tapuia, Cachoeira, Furna ou Passagem do Caboclo, Rio dos índios, etc. A ideia de realizar ações patrimoniais no Seridó associadas ao combate à discriminação racial, tem como estratégia a valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena.

“*Tronco, ramos e raízes!*” propõe um olhar sobre Seridó, região conhecida por reivindicar uma identidade cultural forte, ancorada numa tradição rústica de criadores de gado. Tradicionalmente, a valorização local do passado colonial e da «civilização do couro» não se acompanha do reconhecimento dos

outros patrimônios, indígena e afrobrasileiro. Na literatura regional, a presença africana no Seridó foi menosprezada (CAVIGNAC, 2003), em particular, na obra do folclorista Câmara Cascudo (1955) encontramos explicações sobre a baixa rentabilidade da atividade pastoril nas fazendas como razão à pouca presença de escravos no sertão. No entanto, como no litoral, o sistema colonial era baseado no trabalho servil: a maior parte dos fazendeiros possuía um conjunto inferior a cinco escravos, quando tinham boas condições financeiras, com algumas exceções que chegaram a números notáveis de 10 e 20 cativos, respectivamente.

Da mesma forma, as características ecológicas e climáticas da região não permitiram a acumulação de grandes fortunas e, em alguns casos, favoreceram as alforrias ou as fugas, com a desestruturação da economia local. As atividades de criatório, associadas às pequenas lavouras e ao trabalho “alugado”, num espaço pouco requisitado onde havia “terras soltas” e numa sociedade onde circulava pouco dinheiro, ofereceram as condições para que uma população escrava e liberta no Seridó ganhasse uma relativa autonomia, apesar das condições difíceis de existência (CAVIGNAC & MACEDO, 2014). Assim, é preciso revisar a imagem tradicional da paisagem social e étnica seridoense para conseguirmos enxergar a presença de segregação racial e de relações inter-étnicas fundamentalmente desiguais, sejam elas proporcionadas pela vizinhança ou pelo trabalho, com o estabelecimento de laços de compadrio que tinham como modelo o sistema patriarcal pelas irmandades religiosas.

Para desconstruir esta versão da história sedimentada até nos quilombolas, foi preciso contar com a participação ativa dos moradores, na ocasião da pesquisa para elaboração do relatório antropológico para fins de demarcação do território, realizada em 2007. Num primeiro momento, foi feito um levantamento dos registros orais, das fotografias e dos documentos existentes; esses dados coletados serviram, após

⁴ Por exemplo, nossos interlocutores contam que o silêncio respeitoso que era imposto pelos brancos mais potentes aos quilombolas se estendiam às crianças que não podiam ficar escutando “as conversas dos adultos”. A transmissão dos conhecimentos e dos segredos foi impossibilitada, mas também apareceu como uma arma potente para proteger o grupo.



a entrega do relatório, para nortear ações de educação patrimoniais que foram desenvolvidas na comunidade. O interesse despertado pelo passado por parte de várias lideranças foi mantido e surgiu a possibilidade de realizar projetos de extensão e novas pesquisas sobre aspectos sociais e culturais diversos que, de certa forma, deram continuidade à pesquisa realizada para a elaboração do relatório antropológico. Foi também uma ocasião única de discutir dos direitos e de refletir sobre a trajetória histórica do grupo.

Em 2012, através de um edital nacional de extensão, foi aprovado um programa realizado inicialmente por uma equipe composta por jovens quilombolas, alunos do ensino médio quatro deles receberam uma bolsa no primeiro ano -, um número crescente de bolsistas do ensino superior, alunos interessados, professores da rede pública da região ou pessoas envolvidas com ações culturais. Em momentos diferenciados, outros participantes vieram se agregar ao programa: moradores da Boa Vista, quilombolas de outras comunidades, vizinhos, parentes, integrantes das irmandades, artesãos, agentes externos (ministrantes das oficinas), voluntários, artistas, jogadores de futebol reconvertidos em professores, gestores públicos, agentes culturais, representantes dos movimentos sociais, funcionários públicos encarregados da implementação das políticas públicas, professores das escolas municipais, guardiões da memória, pesquisadores leigos, colecionadores, estudantes ou professores africanos, etc.

O programa, que tem um caráter inclusivo, envolveu, ao todo, mais de 150 pessoas que participaram regularmente ou pontualmente das atividades propostas, dos quais 40 pesquisadores e alunos ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (Departamentos de Antropologia, de Educação, de Turismo, de Artes Cênicas, de Química, de Tecnologia da Informação, de Letras, de História do campus central/Natal, de Currais Novos e do CERES/ Caicó, Escola de Ciências e tecnologia) e

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sem contar com as turmas dos alunos que visitaram a Boa Vista, em particular durante os períodos da festa de Nossa Senhora do Rosário e na Semana da Consciência Negra.

Professores e alunos de graduação e de pós-graduação de diferentes horizontes tiveram um contato com os diversos interlocutores, os integrantes do programa, as instituições e os quilombolas cujo interesse para ingressar no ensino superior foi despertado - dois deles finalizaram o curso de graduação em gestão de cooperativa pela UFRN e quilombolas ingressaram no Mestrado em Antropologia em Natal que abriu uma seleção específica para quilombolas e indígenas e que adotou cotas raciais desde 2016. Essa troca de experiências propicia uma aproximação entre os diferentes segmentos da sociedade ao mesmo tempo que oferece espaços abertos para compartilhar o conhecimento; trocas são realizadas na base da confiança e da amizade, relações foram construídas ao longo dos anos e aproximaram universos antes afastados.

A proposta do programa é colocar em discussão a presença indígena e afro-brasileira na região através da divulgação das ações para coletivos (comunidades quilombolas, irmandade do Rosário, escolas, pontos de cultura, grupos de capoeira, etc.), além de registrar, apresentar e discutir conjuntamente os dados históricos, arqueológicos e culturais coletados, propondo ações de educação patrimonial: registros orais, sonoros e visuais, oficinas e cursos, exposições itinerantes, documentários, ações de sensibilização dos agentes locais, em particular os jovens das comunidades envolvidas, etc. A equipe, sempre em transformação, é composta por professores e alunos de diferentes cursos e conta com a participação ativa das lideranças e dos interessados, agentes culturais, professores quilombolas ou não, jovens, etc. Desde o início, o “programa” solicitou uma parceria com a área de Tecnologia da Informação da UFRN



para elaborar um museu virtual num endereço institucional e organizar vários eventos, a publicação de um material bibliográfico e a produção de um acervo audiovisual.

Assim, entre 2012 e 2017, foram realizadas ações patrimoniais e de valorização da cultura quilombola que envolveram sistematicamente os jovens da comunidade. Eles iniciaram com a coleta e o reconhecimento das fotografias antigas encontradas nas casas visitadas, participaram de visitas nos locais históricos, de oficinas de memória, durante as quais foram apresentados os dados históricos e culturais (registros orais, sonoros e visuais). Reuniões da equipe foram organizadas com os diferentes agentes (comunidade em geral, anciões, pesquisadores locais, autoridades e líderes comunitários, etc.), debates foram promovidos com os moradores sobre assuntos relativos ao território ou às atividades a serem implementadas, atividades foram preparadas com os integrantes das irmandades ou com os representantes de associações de outras comunidades.

Ao longo dos anos, foram organizadas várias oficinas de elaboração de produtos audiovisuais, mostras de filmes, workshop de confecção de tambores, houve torneios de futsal, oficinas de ritmos, de dança e de capoeira, capacitação em cooperativismo, fabricação de doces, curso de cabelos afro e de turbante com ativistas negras, sensibilização à preservação do meio ambiente, à saúde ou à prevenção da gravidez precoce; foram montadas e exibidas exposições de fotografias e filmes realizados na comunidade em eventos científicos, nos centros culturais da região e, em particular, no ponto de cultura da Boa Vista no período da Consciência Negra, em novembro, quando as escolas visitam a comunidade. Viagens foram programadas para que membros do projeto pudessem participar de eventos científicos na UFRN, contando com a presença de outras lideranças, com a organização de rodas de capoeira ou de eventos artísticos como o encontro dos tambores em Sibaúma em 2016 quando a

irmandade do Rosário veio se apresentar; laços foram criados entre os integrantes das diferentes comunidades.

Ao todo, mais de 100 pessoas participaram efetivamente do programa: em 2016, contamos 10 bolsistas que desenvolveram atividades nos eventos organizados bem como nas comunidades visitadas, 50 alunos participaram das viagens, 10 professores da UFRN e 45 pessoas da comunidade externa participaram regularmente ou que ministram atividades, sem contar o público em geral. Desde 2012, o programa é coordenado por mim e pelo professor Muirakytan K. de Macêdo, com a participação de professores, em particular José Glebson Vieira do Departamento de Antropologia, de Rummenigge Rudson Dantas da Escola de Ciências e Tecnologia. No CERES, em Caicó, contamos com a preciosa colaboração de Helder Alexandre Medeiros de Macedo e de Lourival Andrade Junior. O fotógrafo independente Ac Júnior que acompanha e registra com sensibilidade e talento o destino dos quilombolas do Seridó desde 1998, é nosso parceiro. As burocracias e as viagens, mais numerosas quando havia orçamento suficiente para desenvolver as atividades, eram mais leves com o suporte logístico de Ana Elvira de Azevedo.

Destacam-se como principais impactos das ações desenvolvidas, o incentivo aos estudos na região do Seridó relacionados à temática afro-brasileira e indígena, contemplando não só a perspectiva histórica, mas também os estudos sobre a memória e os que utilizam registros audiovisuais como ferramentas. Os resultados das atividades realizadas são sistematicamente apresentados pelos bolsistas aos moradores da Boa Vista e nas cidades onde foi feita a pesquisa principalmente Parelhas, Jardim do Seridó e Acari, onde foi montada uma exposição no museu da cidade em 2013. As atividades do programa que passou a se chamar Tronco, Ramos e Raízes, nome aludindo à festa da irmandade, eram divulgadas nas redes sociais,



para garantir um público local: uma página no *Facebook* foi criada e é visitada regularmente pelos moradores e os participantes do projeto. O uso da tecnologia digital potencializa a circulação de informações e possibilita manter o diálogo com os interlocutores da pesquisa em lugares onde os telefones celulares não funcionam! As informações coletadas foram organizadas num banco de dados criado por professores e alunos da UFRN e, gradativamente, estão sendo disponibilizadas no museu virtual que foi pensado para reunir as informações e divulgar os documentos acumulados nesses cinco anos.

Todas essas atividades formaram a base para elaboração do museu virtual, onde se encontra também uma biblioteca com os artigos, os livros, os trabalhos de fim de curso de graduação e de pós-graduação de alunos. Uma das últimas atividades realizadas foi a elaboração de um guia cultural afro do Seridó ilustrado que está disponibilizado no museu e pode ser impresso: em diálogo com os nossos interlocutores, foram eleitas as manifestações a serem pesquisadas e os lugares de referência. Irá servir de fonte de informação didática bem como de apoio para um turismo comunitário no Seridó, focando na presença histórica das comunidades negras. Sempre que é possível, ainda com orçamento reduzido, envolvemos os alunos de graduação e de pós-graduação em estudos de temas relativos à questão étnico-racial e incentivamos a vivência do cotidiano do local e a realização de atividades durante as viagens junto com crianças e adultos; os resultados (produtos audiovisuais e produções acadêmicas) são apresentados em eventos realizados na UFRN e nas comunidades visitadas.

Os principais resultados foram publicados em artigos, capítulos de livros, coletâneas, em particular, o livro que apresenta os resultados do primeiro programa, organizado com Muirakytan K. de Macedo “Tronco, ramos e raízes! História e patrimônio cultural do Seridó Negro” (ed. ABA, EDUFRN, Flor do Sal, 2014). Produziu-se quatro documentários, muitas fotografias e dois guias culturais com fins educativos e de informação turística (o guia afro do Seridó e o guia indígena do RN), material que está sendo disponibilizado na página no *Facebook* do programa e no museu virtual que está sendo totalmente reelaborado após ter sido hackeado⁶.

Assim, a valorização das manifestações culturais e a divulgação da presença histórica das comunidades negras e indígenas do Rio Grande do Norte ajuda a construir uma imagem positiva dos que ainda levam o estigma da escravidão ou da selvageria. É também uma nova forma de fazer pesquisa, junto com os detentores da história e dos saberes, pois contamos com a participação dos jovens quilombolas e das pessoas mais experientes na tentativa de repensar a história do Brasil e o lugar das comunidades tradicionais no mundo contemporâneo. Apesar das ações se rareficarem devido ao corte brusco nos editais de financiamento do MEC desde 2016, houve uma dinâmica que foi criada, solidariedades foram ensaiadas e a universidade – através dos seus professores e alunos - se tornou uma parceira. É também um destino turístico que gostam de frequentar durante os eventos e logo, se torna familiar, pois participem «do projeto da UFRN» e desejam ingressar nos cursos oferecidos.

⁵ Os resultados do projeto de extensão podem ser visualizados no museu virtual [https://tronco.cchla.ufrn.br].

⁶ CAVIGNAC, Julie A. As voltas da história: terra, memória e educação patrimonial na Boa Vista dos negros. *Vivência: Revista de Antropologia*, v. 42, p. 113-126, 2013; CAVIGNAC, J. A. Cabodas brabas e tapuias amansados: uma história mal contada. *Perigo iminente*, v. 2, p. 57 - 63, 2012. CAVIGNAC, Julie A.; DANTAS, Maria Isabel; SILVA, D. P. Comidas de raiz: a retomada da cultura quilombola no Seridó (Brasil). *Revista Tessituras*, v. 3, p. 105 - 139, 2015. CAVIGNAC, Julie A. Danser pour se souvenir – la confrérie de Notre Dame du Rosaire à Boa Vista dos Negros (Parelhas – RN, Brésil) In: *Les Amériques créatives. Regards croisés sur les discours et les pratiques*. 1 ed. Paris: L'Harmattan, 2017, v. 1, p. 295-310. CAVIGNAC, Julie A.; ANDRADE, L.; MACEDO, H.; MACEDO, Muirakytan Kennedy de; MORAES, A. P. C. P.; DEMETRIO, E.; CHAVES, J. O. S.; MARTINS, J. S. Seridó Negro: invisibilidade e resistência In: *Cultura e sensibilidades: sertões, histórias e memórias*. 1 ed. Caicó, Cabo Frio: Mares editores, 2017, v. 1, p. 55-76. CAVIGNAC, Julie A.; MACEDO, Muirakytan Kennedy de; SILVA, D. P.; DANTAS, Maria Isabel. O Seridó nas panelas: história, organização social e sistema alimentar In: *O Seridó nas panelas: história, organização social e sistema alimentar*. 1 ed. Natal: Brasília: Edufrn; ABA, 2016, v. 1, p. 91-182. *Dona Chica* (2012) de R. Melo [https://vimeo.com/74682984]; *A cruz da Negra* (2013) [https://www.youtube.com/watch?v=Sy3V-bTG35I]; *Rosário Negro* (2015) [https://www.youtube.com/watch?v=py4v44cJw0], ambos realizados por Cécile Chagnaud. *Tambores do Rosário* (2017), Danycelle Silva et. al. [https://www.youtube.com/watch?v=oG_KXm-QILU]. Endereço do museu: http://tronco.cchla.ufrn.br e a página facebook do programa: https://www.facebook.com/patrimonio.Serido/?fref=t



REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **O turista aprendiz**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

ARAÚJO, I. **A medicina popular**. Natal: Nossa Editora, 1985.

ARTES, A. & RICOLDI, A. M. **Acesso de negros no ensino superior**: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, 45 (158), 858-881, 2015. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400858&lng=pt&nrm=iso Acesso em 02 ago 2017.

BALANDIER, Georges. **La situation coloniale**. Approche théorique, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 110, janvier-juin, 2001, pp. 9-29. Paris : Les Presses universitaires de France.

BARTH, F. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. In P. Poutignat, *Teorias da etnicidade*. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. São Paulo: UNESP, 1998.

BEZERRA, G. F. & ARAÚJO, D. A. C. . **Novas (re)configurações no Ministério da Educação**: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 101-102, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em 13 nov. 2017.

CASCUDO, L. C. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: MEC, 1955.

CAVIGNAC, J. & MACÊDO, M. K. (orgs.) **Tronco, ramos e raízes!** História e patrimônio cultural do Seridó negro, Brasília, ABA; Natal: Flor do Sal, EDUFRN, 2014.

CAVIGNAC, J. Índios, negros e caboclos: identidade e fronteira étnicas em perspectiva. O caso do Rio Grande do Norte. In M. R. Carvalho, E. Reesink, & J. Cavnac (orgs.), **Negros no mundo dos índios**: imagens, reflexos, alteridades (pp. 195-244). Natal: EDUFRN, 2011.

CHALHOUB, S., & SILVA, F. **Sujeitos no imaginário acadêmico**: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Cad. AEL*, 2009.



CHAUÍ, M. **Contra a violência**. Editora Perseu Abramo, 2007. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chau>. Acesso em 3 nov. 2016.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DOMINGUES, P. **Ações afirmativas para negros no Brasil**: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, no 29, 164-177, 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13 Acesso em 11 jun. 2017.

GARCIA, A. S. & GARCIA JR., A. R. G. (Orgs.). **Relações de gênero, raça, classe e identidade social no Brasil e na França**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

GUIMARÃES, A. S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HOBSBAWN, E. J., & RANGER, T. (Orgs.). **The invention of tradition**. Cambridge U.P., 1983.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2011. **Censo da educação superior 2010**. Brasília. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>

LIMA, M.. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, 2010, n. 87, 77-95. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005. Acesso em 01 de outubro de 2017.

LOPES, M. A. & BRAGA, M. L. S. (Org.) **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004866.pdf>. Acesso em 17 set 2017.

MARQUESE, R. B. A dinâmica da escravidão no Brasil. Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos**, 2006, 74, 107-123. Disponível em www.scielo.br/pdf/nec/n74/29642.pdf. Acesso em 17 de setembro de 2017.

MEDEIROS Filho, Olavo de. **Cronologia Seridoense**, Mossoró, Fundação Guimarães Duque, coleção Mossoroense, vol. 1268, 2002;

MENEZES, E. D. B. (Org.). **Para uma leitura sociológica da literatura de cordel**. Revista de Ciências Sociais, 1977, VIII (1-2).



MOTA, L. Sertão alegre. **Poesia e linguagem do sertão nordestino**. Fortaleza: s. ed., 1965.

NAPOLITANO, M. **História e música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PLÍNIO DOS SANTOS, C. A. B. **Fiéis descendentes**: redes-irmandades na pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses. Tese de doutorado em Antropologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**, S. Paulo, Edusp, Hucitec, 2002, 85, 100-210.

ROMERO, S. **Estudos sobre a poesia popular do Brasil**. 2a Ed. Petrópolis: Vozes. 1977.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, R. & TOBIAS, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, 2016, n. 65, 177-199. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n65/2316-901X-rieb-65-00177.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

VOGT, C. & FRY, P. **Cafundó**: A África no Brasil. Linguagem e Sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VOGT, O. P. & BRUM, M. B. **Escravidão e Negros em livros didáticos de História**. Aedos, 2016, v. 8, n. 18, 52-74. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/download/58695/38232. Acesso em 02 de setembro de 2017.

WACHTEL, N. **Le retour des ancêtres**: les indiens Urus de Bolivie, XXe-XVIe siècle. Paris: Gallimard, 1990.





TERRITÓRIOS RURAIS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL

Tatiana Ribeiro Velloso¹

Ronalda Barreto Silva²

INTRODUÇÃO

De maneira geral, os processos históricos no contexto brasileiro propiciaram a distinção de dois mundos rurais: o primeiro, dos sujeitos do modo de vida familiar, representado pela exclusão do acesso à terra e às condições de permanência e de produção de maneira digna e, o segundo, pela *modernidade* de grandes áreas produtivas à base da monocultura, representado pela manutenção de modelo colonial.

A existência desses mundos rurais, tão distintos, reflete as políticas de promoção do desenvolvimento rural que foram materializadas por quase duas décadas, a partir de dois Ministérios Federais para tratar respectivamente destes sujeitos: o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA; e o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA

¹ Graduada em Agronomia (UFBA), Especialização em Cooperativismo, Mestre em Extensão Rural (UFV) e Doutora em Geografia (UFS). É professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, metodologias participativas, agricultura familiar, tecnologias sociais, movimentos sociais e sindicais do campo, projetos sociais, economia solidária, cooperativismo e associativismo.

² Graduada em Pedagogia (UFBA), mestre em Educação (UFSC) e doutora em Educação (UNICAMP). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, atuando no programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Tem experiência na área de Educação, Políticas Públicas, Economia Solidária e seus processos educativos.

representa, historicamente, o segmento patronal rural. E, em 1999, foi criado o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA como garantia de outro espaço de interlocução e de operacionalização, no Governo Federal, para os programas governamentais e as políticas públicas orientadas para o setor rural, denominado de agricultura familiar.

A separação entre agricultura familiar e agricultura patronal ou agronegócio buscou estabelecer diretrizes específicas no contexto da dinâmica particular de cada realidade: a primeira, a partir do modelo familiar de relação íntima entre trabalho e gestão, com ênfase na diversificação produtiva e, a segunda, com a completa separação entre trabalho e gestão, com ênfase na especialização produtiva.

Em 2003, foi reformulada a política do MDA com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT que assumiu a gestão do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF nas áreas de infraestrutura e de serviços, que deu origem ao PRONAT – Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais e, posteriormente, ao PROINF - Projetos de Infraestrutura e Serviços em Territórios Rurais. A SDT objetivou executar ações de promoção do desenvolvimento rural, a partir da constituição de *territórios rurais*, como forma de garantir a participação social da agricultura familiar com a gestão do PROINF.

A estratégia da política dos territórios rurais foi garantir espaços de governança, com a constituição de Colegiados Territoriais – CODETERS. Essas instâncias são compostas por representação de organizações do poder público e da sociedade civil, de um determinado espaço geográfico na escala de *território*, constituído por um conjunto de municípios que possuem um sentimento de pertencimento ao local (CGU, 2008).

Em 2014, o MDA abriu uma Chamada Pública em parceria com o Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Secretária Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM para constituição de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento territorial – NEDET, com o objetivo de aproximar as universidades e os institutos públicos através de ações de extensão e pesquisa universitária para a assessoria, o acompanhamento e o monitoramento das iniciativas de desenvolvimento territorial do MDA. Esse Edital surgiu no âmbito do programa Desenvolvimento Regional, Territorial Sustentável e Economia Solidária e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, em especial, na sua interface com as mulheres do campo e da floresta (CNPq, 2014).

A criação dos NEDETs foi a possibilidade, de um lado, de aproximar as universidades e os institutos públicos para a política dos territórios rurais e, por outro, de fortalecimento das universidades e institutos públicos que tinham relação ou participavam das instâncias dos Colegiados Territoriais. Esses Núcleos atuaram no período de 2014 a 2017, com a constituição de 89 NEDETs em todas as regiões brasileiras. Algumas experiências continuaram e outras buscaram formatos distintos na relação com os Colegiados Territoriais.

Assim, este trabalho relaciona a ação da política de desenvolvimento territorial com a extensão universitária como espaço formativo na relação com a sociedade, principalmente no contexto rural, em que se busca a construção de conhecimentos voltados para a ruptura histórica da centralização do planejamento de desenvolvimento. Duas questões são apontadas: a primeira é a permanência da política de desenvolvimento a partir dos territórios rurais e a segunda diz respeito à descontinuidade das políticas de extensão universitária.

A permanência da política de desenvolvimento a partir dos territórios rurais tem grandes dificuldades, visto que o MDA foi extinto³ e suas funções foram passadas para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário - MDSA,

³ Medida Provisória nº 726 de 12 de maio de 2016.

criado com a fusão do MDA e do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS. Nesse mesmo ano criou-se a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário vinculado à Casa Civil da Presidência da República⁴ que, institucionalmente, assume as políticas de Estado das questões agrárias e fundiárias e “de desenvolvimento rural sustentável, com enfoque na agricultura familiar” (SEAD, 2018, p.1). A extinção do MDA e sua incorporação ao MDSA e, posteriormente, seu rebaixamento à condição de Secretaria Especial traz, na concepção, a agricultora familiar apenas como *segmento beneficiário* de uma política social e secundarizada no contexto da política de Estado.

Além da situação política e institucional abordada, houve descontinuidade das políticas de extensão universitária a partir de 2017, não havendo reedição do Edital do PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária pela Secretaria de Ensino Superior – SESU do Ministério da Educação – MEC e do

próprio Núcleo de Desenvolvimento Agrário - NEDET/MDA pelo CNPq, colocando em ameaça o espaço formativo construído na relação da universidade com a sociedade, no contexto rural.

A despeito das questões postas, defendemos a tese de que a constituição do espaço de governança do CODETER, que possibilitou a participação social no planejamento e na execução de ações, representa, hoje, a estratégia de resistência na relação entre a sociedade civil e o poder público e tem, na relação com as universidades, a expectativa que seja garantida, a partir dos Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial – NEDET ou de outras estruturas universitárias, instâncias que possibilitem construir conhecimentos capazes de proporcionar melhoria na qualidade de vida da população e superação das desigualdades de renda, gênero e geração. Espera-se, também, que as atividades acadêmicas, no ambiente territorial, contribuam para a resistência e a luta pela democracia.

TRAJETÓRIA DO DESENVOLVIMENTO RURAL E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DOS TERRITÓRIOS RURAIS

As políticas de desenvolvimento, no Brasil, contribuíram para o estabelecimento de hierarquias, a centralização do planejamento da ação governamental e a distribuição desigual das riquezas geradas. A partir de 1950, após a II Guerra Mundial, a análise regional no Brasil surgiu voltada para a implantação e a expansão das indústrias, com o acelerado processo de urbanização, marcada por uma visão setorial e, estritamente, com foco orientado para o crescimento econômico. A partir de 1970, inicia-se a discussão do planejamento regional, ainda concentrado na esfera pública estatal e com o entendimento de que o desenvolvimento era sinônimo de crescimento econômico na dimensão exógena.

No momento da redemocratização brasileira, a partir de 1985, surgiu a concepção de ideias *endogenistas*, com integração de paradigmas focados nos efeitos locais dos processos globais. Nessa perspectiva, a concepção do desenvolvimento na dimensão endógena, conhecida como Desenvolvimento Local, pressupõe que é no lugar que a inovação precisa ser acionada, com princípios de interações e de interdependência para geração de conhecimentos e de aprendizagens. Segundo Amaral Filho (2001), é uma nova estratégia de desenvolvimento regional, uma vez que o desenvolvimento local envolve fatores sociais, culturais e políticos que não se regulam pelo sistema de mercado.

⁴ Decreto nº 8.780 de 27 de maio de 2016.

A tentativa de descentralização prevista na Constituição Federal de 1988, nas esferas de decisões e no controle social dos programas governamentais e das políticas públicas, deve considerar que a realidade brasileira apresenta problemas estruturais complexos, a partir do Pacto Federativo. Nesse contexto, Castro (1997) aborda que a relação entre poder central e local, sob o Pacto Federativo e a reorganização territorial, impactou no diferente modo do fazer político, nos seus conteúdos territoriais, na definição dos limites e das competências das escalas no poder de decisão.

Castro (1997) afirma que se trata de um modo institucional dos interesses sociais se acomodarem. Isso ocorre porque, com o enfraquecimento do Estado para a política social, o Pacto Federativo poderia representar uma possibilidade de maior controle da sociedade civil no âmbito municipal. Entretanto, não foi isso que se viu com a histórica relação entre os poderes central e local, apesar da tentativa de promover a construção de uma cidadania territorialmente oportunizada, principalmente na relação espacial entre a sociedade civil e o poder público.

Com a redemocratização do País, foi intensificada a discussão das desigualdades sociais no Brasil, principalmente no campo rural, abordando as questões agrárias estruturais necessárias para a transformação do quadro de concentração e de exclusão social histórica, aprofundada durante a considerada modernização *conservadora*, período em que ocorreu a repressão aos movimentos e às organizações sociais que lutavam pela questão agrária.

A intensificação do debate, com o desenvolvimento de teorias regionais endógenas, vem junto com o (re)surgimento de movimentos e de organizações sociais do campo e a presença de organizações sociais sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG que, nas manifestações do Grito da Terra Brasil, colocaram em

evidência a necessidade de ações para setores específicos do campo, com a denominação de *agricultura familiar*. Havia urgência de programas e de políticas voltadas para as suas especificidades, que são diferentes da agricultura patronal ou do agronegócio. Sendo importante considerar que esse segmento, apesar da sua heterogeneidade, representava a maioria da população rural, contribuía e contribui, significativamente, para a geração de trabalho, emprego e renda, além da produção de alimentos para o consumo interno.

A constituição do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF (divididas em grupos) foi um esforço para atender às características heterogêneas do segmento da agricultura familiar, cuja operacionalização teve premissas de participação social e de descentralização do Governo Federal que emergiram com a finalidade de superar a política tradicional de promoção do desenvolvimento regional. Entre as condições está a criação de Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável – CMDRS que foram constituídos como estruturas operacionais do PRONAF, especificamente na linha de infraestrutura e de serviços promovidas pelo MDA. Esse condicionamento de repasse de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar foi uma forma que o Governo teve de buscar a promoção da participação social e da descentralização do planejamento rural (ABRAMOVAY, 2004).

Em 2003, com a mudança do Governo Federal, a política do MDA foi reformulada com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT que assumiu a gestão do PRONAF nas áreas de infraestrutura e de serviços e deu origem ao Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais – PRONAT. A criação dessa Secretaria teve como finalidade executar ações de promoção do desenvolvimento rural, a partir da constituição de uma nova regionalização

com a constituição de *territórios rurais*, com ênfase na agricultura familiar, estratégias locais de consolidação da participação social e da articulação das políticas públicas setoriais.

Nesse debate há a inclusão do recorte territorial como pressuposto para o desenvolvimento, voltado às dimensões e princípios de participação social no contexto rural, a partir de uma regionalização de ação concreta de controle e de significação do espaço para os programas e as políticas governamentais. A criação de programas e de políticas em uma *nova* regionalização foi uma tentativa de ruptura da centralização do planejamento de ações e integra um conjunto de municípios na composição de um território rural que antes tinha a concepção regional. Essa mudança não é apenas conceitual, mas pressupõe premissas no planejamento das ações governamentais e na participação das organizações sociais do campo, a partir de uma rede intermunicipal.

A abordagem territorial surge no debate do desenvolvimento rural no reconhecimento da dinâmica das desigualdades regionais, de forma a promover a inclusão social, a realização do planejamento com o envolvimento dos sujeitos do campo, como também a integração das políticas públicas e de outras dimensões além da econômica e da lógica de oferta. Para esta operacionalização, a SDT/MDA formulou a divisão dos territórios rurais, a partir de um conjunto de municípios, em uma *nova* unidade de regionalização que tem como marca o sentimento de pertencimento dos seus habitantes e pode ser entendido como

espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (SDT, 2005a, p. 28).

A partir desta dinâmica, em 2011, havia instituído pelo MDA, 164 *territórios rurais* no Brasil. Esses territórios rurais envolvem, diretamente, 2.500 municípios brasileiros, que representam 44,93% dos municípios brasileiros. A concentração dos territórios rurais na região Nordeste do país reflete a concentração da pobreza nesta região, localizada principalmente no meio rural. Nessa região, a pobreza é proporcionalmente maior no meio rural que representa dois terços da pobreza rural brasileira e um quinto de sua pobreza total (VEIGA, 2000).

Cada território rural constituiu uma instância de governança a partir de um Colegiado Territorial. Essa instância está em consonância com a Constituição Federal de 1988 que instituiu as principais diretrizes em um novo contexto democrático, expressando a cidadania e o pluralismo político em caráter democrático e descentralizado da administração, a partir da participação da população por meio de organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

COLEGIADO TERRITORIAL E EXERCÍCIO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA RELAÇÃO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A implantação de conselhos gestores foi fomentada como espaços de governança, centrada na mediação entre a sociedade civil e o Estado, e de controle da administração pública. A Constituição Federal de 1988 institucionalizou a descentralização pública com maior autonomia para os municípios, como espaços participativos e democráticos para atuar nas demandas populares. Segundo Barreto Junior e Meneses (2010), a Constituição Federal trouxe transformações nos instrumentos de regulação, com dotação de relativa autonomia e de poder para os municípios no desenvolvimento político do país, de institucionalização de espaços de controle social, o que ocorre com a referida implantação de conselhos gestores.

Sabe-se, entretanto, que existem desafios empíricos com referência à participação dos sujeitos da sociedade civil: no primeiro contexto, considerando a trajetória de implementação de políticas públicas em um ambiente centralizador e autoritário para uma participação efetiva na relação entre sociedade civil e poder público e, no segundo contexto, o dilema da participação representativa, como também da própria prática de participação efetiva enquanto categoria nova no contexto brasileiro.

É preciso compreender que os sujeitos sociais das políticas territoriais, a agricultura familiar, não representam apenas uma questão de nomenclatura, mas de compreensão do sujeito do campo, excluído historicamente, e como o Estado brasileiro, com as políticas públicas e os programas governamentais, tem dado tratamento a esses sujeitos. Esse tratamento teria características estruturantes ou compensatórias no enfrentamento das desigualdades sociais e da exclusão no mundo rural, a partir da trajetória de formação desses sujeitos sociais e dos problemas estruturais históricos.

Compreender a formação dos sujeitos sociais das políticas territoriais, no seu contexto histórico e no tratamento das políticas públicas, é necessário para o estabelecimento do enfoque territorial do desenvolvimento. Esse enfoque foi uma estratégia de estabelecer novas espacialidades e práticas para o planejamento e a gestão dos programas governamentais para o desenvolvimento rural, com a garantia de novas dinâmicas de participação e de interseccionalização. Como aborda Favareto (2007), a conjugação do adjetivo “territorial” no substantivo “desenvolvimento” deu-se com a intencionalidade de qualificar a dimensão espacial e princípios como participação, descentralização e multidimensionalidade.

O território representa espaço de ação e de poderes e, no contexto contemporâneo, tem diferentes inserções na globalidade historicamente fragmentada. Cara (1995) contextualiza que o território é ligado à territorialidade em dois pensamentos geográficos: o primeiro, considerando a influência do global como condicionante e, um segundo, a revalorização do local e do cotidiano como ponto de partida.

Mesmo compreendendo que território não é sinônimo de local, ou de região ou de lugar, Carlos (1996, p. 24) entende que a análise parte do pensamento, a partir do cotidiano, onde se realizam o local e o mundial. É a história do sujeito que produziu o espaço e é também marcada por contradições de poder e de lutas. Entretanto, um dilema nas relações de poder está a constituição dos espaços de governança na relação entre o Poder Público e a sociedade civil, que não se constituem um todo homogêneo, monolítico, mas expressam processos de negociação e de conflitos de interesses. Os conselhos têm como fundamentos a participação social, a democracia e a universalização dos direitos. Para o cumprimento de sua função,

existe a necessidade de controle social por parte dos representantes da sociedade civil, com participação plena e consciente.

O controle social está intimamente ligado ao modelo de gestão que depende da descentralização e da participação social, e que, para exercitá-la, os representantes precisam assegurar suas liberdades de acesso às condições necessárias. Abramovay (2001) afirma que não existe estudo sobre o tema dos conselhos gestores no Brasil que não aborde a precariedade da participação social e sua submissão aos poderes locais dominantes. Mas, ao mesmo tempo, tem-se o reconhecimento do potencial de transformação política como exercício da prática social.

Essa prática social pode ser compreendida como um exercício de cidadania, a partir da compreensão do processo político brasileiro que, na sua história, foi marcado pela centralização e autoritarismo, sem, portanto, a instauração plena de processos de participação e de democracia da grande maioria da população. Trata-se do desafio de enfrentamento da tradição política brasileira, caracterizada por “relações clientelistas, de tutela, de concessão de favores, como a forma principal de relação entre Estado e sociedade” e, por isso, nunca se instituiu de fato um Estado *público* dissociado das “relações promíscuas entre o público e o privado” (CARVALHO, 1998, p.1). A cultura criada a partir das relações de tutela praticada pelo Estado brasileiro afeta diretamente o grau de participação e de apropriação dos sujeitos sociais em relação a um *novo* espaço de governança proposto como descentralizado e democrático.

O desafio estende-se para a extensão universitária, muitas vezes vista como prestação de serviço, na substituição do papel do poder público executivo, inclusive com características clientelísticas ou assistencialistas. Ou, ainda, com caráter difusionista que, muitas vezes, *estende* o conhecimento gerado pela pesquisa

científica sem estabelecimento de relação horizontal entre os saberes acadêmicos e populares, princípio para a efetiva inclusão social e empoderamento de segmentos em situação de vulnerabilidade social.

A partir do questionamento das ações desenvolvidas pela extensão, esta passou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais (FORPROEX, 1988). Diz respeito, portanto, ao desafio de assegurar que as universidades obedeçam ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme artigo 207 da Constituição Federal de 1988. O desafio traz a necessidade de aprofundar a concepção de universidade comprometida com as classes populares.

Nesse sentido, abordamos o paradigma estabelecido pelo Plano Nacional da Extensão Universitária (1988):

a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão 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. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1988, p. 2).

Nessa perspectiva, interessa-nos, aqui, discutir o fortalecimento dos conselhos territoriais e como a extensão universitária, na sua articulação com o ensino e a pesquisa, pode contribuir com esse espaço de governança, democratizando o conhecimento acadêmico

e oportunizando a ampliação da participação das comunidades rurais, por um lado e, por outro lado, obter contribuições para a referência social da universidade e a qualidade das atividades acadêmicas, a partir do conhecimento produzido, dialeticamente, nessa relação.

Considerando a participação como aspecto fundamental, é importante ressaltar que Boaventura Santos (2008) problematiza a participação por meio da representação sob a influência de uma apatia política e de distância entre os eleitores e os eleitos. Afirma, portanto, que existe a necessidade de exercitar a perplexidade, de identificar a velha opressão de classe para que seja “possível pôr a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora do lugar” (SANTOS, B., 2008, p. 22).

Assim, o espaço de governança instituído através de conselhos enfrenta o desafio da garantia da participação consciente como essência da democracia, conforme afirma Bogo (2008), quando aborda *identidades e luta de classes*. Para o autor, o processo organizativo é que forma a classe e qualquer iniciativa impulsionada por interesses desligados da ótica organizativa estacionam na esfera assistencial, burocrática, que “tende a ajudar o Estado a oferecer os serviços que o capital ainda permite que sejam prestados, e disfarçam a luta de classes” (BOGO, 2008, p. 141).

A participação consciente dá-se após a superação de obstáculos, com reforço para o exercício da cidadania que permite a expansão de maior integração dos *desprivilegiados* em relação ao acesso às suas necessidades básicas (SOUZA, 2008). Existem lutas em determinados setores destes segmentos por transparência e equidade das ações do Estado, mas também de reconhecimento como *sujeitos* na construção de uma cultura política *emancipadora* (TEIXEIRA, 2001).

Portanto, apontam-se os desafios de promover a ruptura de um sistema clientelístico no contexto histórico, que de alguma forma

demarca os territórios de manobra, com postura de submissão, de medo da autoridade, da justiça, da polícia, da burocracia do Estado, que foram aparatos de um jogo institucional voltado para a manutenção do mando para garantir os níveis de exploração para muitos e as margens de acumulação de riquezas para poucos. A universidade pode contribuir e ter contribuições a partir da extensão universitária, promovendo a construção de conhecimentos que rompam com o sistema que acomoda os interesses dominantes, voltadas para a acumulação de capital, contra a valorização da vida.

Nesse sentido, os Núcleos de Extensão em Desenvolvimento territorial – NEDET foram criados com o objetivo aproximar as universidades e os institutos públicos através de ações de extensão e pesquisa universitária para a assessoria, o acompanhamento e o monitoramento das iniciativas de desenvolvimento territorial do MDA, voltada para as instâncias de governança: os Colegiados Territoriais⁵. Segundo o CNPq (2014, p. 6-7), esta chamada pública teve o objetivo de integrar as universidades e os institutos públicos para contribuir na consolidação de

um modelo de governança territorial baseado na gestão social, com o compartilhamento, entre poder público e sociedade civil organizada, da formulação, gestão e controle das políticas públicas, com especial atenção à superação das desigualdades de renda, gênero, raça, etnia e geração, consolidando a abordagem territorial como estratégia de desenvolvimento sustentável para o Brasil Rural; fortalecer as políticas voltadas para a inclusão produtiva e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, considerando as práticas da economia solidária, com especial atenção à população rural em condição de extrema pobreza.

As ações dos NEDETs foram orientadas e acordadas pelas organizações que compõem os Colegiados Territoriais para que pudessem estruturar e fortalecer esses espaços de governança da política dos territórios rurais para o

⁵ Criado em 2014 pelo o MDA através de Chamada Pública em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq e a Secretária Nacional de Políticas para as Mulheres – SPM.

acesso às políticas públicas fundamentais na promoção do desenvolvimento rural. Foram estruturados, no período de 2014 a 2017, no âmbito das universidades e institutos federais, 89 NEDETs, podendo esses abranger de um a cinco territórios rurais, respectivamente, módulo territorial ou módulo multiterritorial que variava de dois a cinco territórios.

Em 2013 foram incorporados mais 75 territórios rurais aos 164 existentes, o que totalizou 239 territórios rurais no Brasil. Entretanto, a chamada pública contemplava 183 territórios rurais, sendo destes 88 territórios rurais participam do Programa Território de Cidadania⁶. A distribuição regional foi: 88 territórios rurais da região Nordeste; 31 territórios rurais da região Norte; 26 territórios rurais da região Centro-Oeste; 22 territórios rurais da região Sul; e 16 territórios rurais da região Sudeste. A concentração dos territórios rurais e, principalmente, do Programa Território de Cidadania nas regiões Nordeste e Norte é justificada por conta dos critérios de seleção, como o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH; a concentração de agricultores familiares e assentados da reforma agrária; a concentração de povos tradicionais (quilombolas e indígenas); os beneficiários de programas de transferência de renda; e o número de municípios com baixo dinamismo econômico.

A chamada pública afirma, no termo de referência, que o futuro da política de desenvolvimento na abordagem territorial depende “por um lado, o fortalecimento da articulação institucional entre os órgãos federais e os entes federados, e por outro, a consolidação da participação social nos territórios” (CNPq, 2014, p.8). A incorporação de universidades e institutos públicos no interior do país propiciou que, em pelo menos, 213 territórios rurais estas instituições fizessem-se presentes e que, em 2010, mais de 164 grupos de pesquisa cadastrados na plataforma do CNPq indicassem atividades relacionadas ao tema de desenvolvimento territorial.

Com esse levantamento, foi possível constatar uma presença marcante das universidades e institutos públicos na política de territórios rurais mas, com o desafio de se relacionarem de maneira contínua nas instâncias de governança dos Colegiados Territoriais, a despeito dos rumos da política. As ações financiadas pela Chamada Pública perduraram, em alguns Núcleos, até 2017 e, em outros Núcleos foram finalizadas em 2016 e não houve outra edição de editais de Chamada Pública voltados para os NEDETs, bem como não houve do PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária pela Secretaria de Ensino Superior – SESU do Ministério da Educação – MEC⁷.

Esses núcleos possibilitaram dois movimentos: o primeiro, de fortalecimento das instituições públicas de ensino na relação com a política dos territórios rurais e, segundo, de aproximação e de promoção na relação para aquelas que ainda não tinham atividades no contexto dos territórios rurais. Entretanto, com a extinção do MDA, em 2016, houve descontinuidade da política de territórios rurais com apoio e fomento, principalmente para os Colegiados Territoriais e, também, das políticas de extensão universitária. Assim sendo, reafirmamos o desafio de manutenção dos Colegiados Territoriais enquanto espaço de governança, como aliança importante para a resistência e a luta pela democracia.

Outra questão é a existência de Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRSs em que as universidades e institutos públicos poderiam contribuir na sua sistematização e/ou atualização, bem como ter contribuições para a agenda acadêmica de extensão, ensino e pesquisa universitária⁸. O PTDRS é o instrumento de planejamento das ações territoriais, entendido como um conjunto de diretrizes, estratégias e compromissos, resultante de consensos compartilhados dos sujeitos sociais e das esferas governamentais (municipal, estadual e federal). Esse plano é construído em

⁶ O Programa de Território de Cidadania foi implantado, em 2008, como uma estratégia de universalizar programas básicos de cidadania nos territórios rurais, principalmente para aqueles com maior índice de pobreza rural.

⁷ O Edital PROEXT/MEC/SESU era o único financiamento da extensão universitária pública e, em uma das linhas, estava o Desenvolvimento Rural.

⁸ Em 2013 havia a elaboração de 158 PTDRSs.

oficinas territoriais e suas temáticas específicas constituem documento norteador das ações do território e para as instituições que participam do Colegiado Territorial, como processo dinâmico participativo. Importante ressaltar que não deve ser focado apenas nas políticas públicas praticadas pelo MDA (SDT, 2005b).

Portanto, a luta é pela manutenção da política de desenvolvimento rural, a partir dos territórios rurais, por conta da extinção do MDA e sua incorporação ao MDSA e o posterior rebaixamento à condição de Secretaria Especial que não garante a dinâmica de fomento a esta política, principalmente na concepção de fortalecimento da agricultura familiar. Também é pela permanência das universidades e dos institutos públicos, a

partir das políticas de extensão universitária voltadas para a participação social como exercício da cidadania.

Ainda que haja o reconhecimento dos limites da participação da sociedade civil em conselhos, principalmente porque esta participação deve ser articulada ao fortalecimento da consciência da classe trabalhadora, devido à heterogeneidade dos sujeitos sociais, de seus grupos, de suas instituições e de seus limites históricos. Assim, propomo-nos ao exercício da reflexão para criar e recriar lugares de exercício da democracia que, historicamente, nunca foi exercido pela maioria da população brasileira para dinamizar espaços decisórios e reunificar o que o sistema capitalista dividiu: a política e a economia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É importante considerar que o rural é um território em disputa, e historicamente as políticas de desenvolvimento rural promoveram imposição de relações do modo de produção capitalista em detrimento das relações não capitalistas ou familiares e comunitárias, com intensificação de políticas de expropriação das unidades familiares que perdem seus territórios para o capital. As territorialidades são distintas entre a agricultura familiar e o agronegócio: a primeira desenvolve todas as dimensões da vida para sua existência, marcada pela diversidade na produção de alimentos, enquanto a segunda organiza seu território para produção de mercadorias em uma paisagem homogênea, estabelecida com princípios históricos de acumulação de terra em monocultura (FERNANDES, 2008).

A herança histórica dos processos de desenvolvimento rural traduz as desigualdades sociais e as explorações dos sujeitos do modo de vida familiar e das expropriações não só materiais, como acesso à terra e às políticas sociais e econômicas mas, imateriais relacionadas à sua cultura e sua identidade. A partir de 2003, foi importante a participação desses sujeitos

dos territórios rurais na política de desenvolvimento rural, a partir de suas organizações. Esse exercício foi materializado nos Colegiados Territoriais que buscaram superar o limite municipal e estadual em uma escala de relação a partir do pertencimento e da identidade. É uma experiência recente no contexto da história, que representou uma nova institucionalidade do desenvolvimento rural voltado para a promoção da participação de sujeitos sociais do campo, que antes nunca tiveram espaços institucionais para formular e/ou implementar programas governamentais.

A manutenção desse espaço de governança como aliança importante para a resistência e a luta pela democracia relaciona-se com o que Milton Santos (1994) afirma: o lugar representa a resistência da sociedade civil e, por isso, é necessário as análises sobre o território como possibilidade de ampliar essas resistências em escalas mais altas. Essas escalas mais altas são alcançadas a partir da formação de redes horizontais como condição de construir *outra globalização*, com a restauração da dignidade humana, através da cooperação, da democracia, do controle social e da autonomia.

É importante compreender que esse processo de resistência e de luta nos traz a compreensão de que o território não é apenas espaço de governança e não se deve ocultar os diversos territórios e a subalternidade entre dominantes

e dominados, pois as disputas territoriais têm significação nas relações sociais e no controle dos diferentes tipos de territórios pelas classes sociais e seus respectivos modelos de desenvolvimento (FERNANDES, 2008, p. 279).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Desenvolvimento e instituições: a importância da explicação histórica. In: ARBIX, G. ZILBOVICIUS, M. ABRAMOVAY, R. (orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo: UNESP/ EDUSP, 2001. p. 165-177.

_____. Representatividade e inovação. In: **Seminário Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília – DF: CNPq, 2004.

AMARAL FILHO, J. do. A endogeneização no desenvolvimento econômico regional e local, **Planejamento e Políticas Públicas**, n° 23, jun 2001. p. 261-286.

BARRETO JUNIOR, E. R.; MENESES, N. S. Gestão participativa e desenvolvimento local: limites e desafios a partir da experiência de Nossa Senhora da Glória – SE. In: HANSEN, D. L.; TEIXEIRA, O. A.; SANTANA, J. R. de (orgs.). **Estratégias de desenvolvimento regional: conceitos e experiências**. São Cristovão – SE: Editora UFS, 2010. p. 251-273.

BOGO, A. **Identidade e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CARA, R. B. Territórios de lo cotidiano (puntos de partida para lareflexión). In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (orgs.). **Territorios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p. 67-75.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARVALHO, M. do C. A. A. Participação Social no Brasil Hoje. **Polis Paper**. São Paulo: Instituto Polis, 1998.

CASTRO, I. E. de. Solidariedade territorial e representação: novas questões para o pacto federativo nacional. **Revista Território**, 1(2), 1997. p. 33-42.

CGU. Controladoria Geral da União. **Orientações para o acompanhamento de Programa do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA: um guia para o cidadão exercer o controle social**. Brasília – DF: CGU, 2008.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **CHAMADA CNPq/MDA/SPM-PR N° 11/2014 Apoio à implantação e manutenção de Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial.** Disponível em: http://cnpq.br/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&id=47-347-2459&detalha=chamadaDetalhada&filtro=resultados. Acesso em: abril 2018.

FAVARETO, A. A longa relação da evolução rural – urbano: para além de uma abordagem normativa do desenvolvimento rural. **Revista do Centro de Estudos Rurais**, Unicamp. n. 1, março de 2007. p. 157-190.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (orgs). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p.273-301.

FORPROEX. **O Plano Nacional de Extensão Universitária**. Belo Horizonte: UFMG, 1988. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/proex/renex/imagens/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>>. Acesso em: abril de 2018.

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

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. SOUZA, M. A. A. de. SILVEIRA, M. L. (orgs). **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 15-20.

SDT. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil**. Brasília: MDA, 2005. (Documentos Institucional n° 3) (a)

SDT. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**: Guia para o Planejamento. Brasília: MDA, 2005. (Documento de Apoio n° 02) (b)

SDT. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Brasília – DF: MDA, 2009. Disponível em:<http://sit.mda.gov.br/imagens/mapas/tr/br_055_tr_164_maio_2009.jpg>. Acesso em: dez 2009.

SEAD. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. **Institucional**. Disponível em: < <http://www.mda.gov.br/sitemda/pagina/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: mai 2018.

TEIXEIRA, E. C. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

TONNNEAU, J. P.; CUNHA, L. H. Pesquisas em desenvolvimento territorial no semi-árido. **Raízes**, Campina Grande, vol 24, n. 01 e 02, p.45-53, jan/dez. 2005. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_56.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2008.

VEIGA, J. E. da. Pobreza Rural, Distribuição da Riqueza e Crescimento: a experiência brasileira. In: TEÓFILO, E. (org.). **Distribuição de Riqueza e Crescimento Econômico**. Brasília: MDA/NEAD, 2000. p. 173-200.



CAMINHOS DA EXTENSÃO NA UFRN: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PASSADO E DO PRESENTE

Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes¹

Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo²

Candida de Souza³

Breno Guilherme de Araújo Tinoco Cabral⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o contexto histórico e social do papel da extensão na formação integral com base nos princípios

da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, interação dialógica e potencial de transformação por meio da educação.

¹ Bióloga pela UFRN e doutora em Ciências Biológicas (Entomologia) pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Atualmente é professora associada da UFRN. Tem experiência na área de Parasitologia, com ênfase em Bioecologia de Parasitos e Vetores. Na gestão acadêmica da UFRN atuou como chefe do Departamento de Microbiologia e Parasitologia; Diretora do Centro de Biociências; Vice-Reitora e atualmente é pró-reitora de extensão universitária.

² Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela UFRN. Especialista em Microbiologia (UFRN), Mestre em Bioecologia Aquática (UFRN) e doutora em Ciências (Ecologia de Microrganismos aquáticos) pela UFSCar. Atualmente é professora associado atuando como docente nas disciplinas de Interações Microbianas e parasitárias e Instrumentação para o ensino de Ciências e Biologia para o curso de graduação em Ciências Biológicas.

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB e mestre em Psicologia Social pela UFRN. É coordenadora adjunta do Centro de Referência em Direitos Humanos Marcos Dionísio; conselheira do Conselho de Direitos Humanos e Cidadania do RN; membro do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência; e professora da Escola Nacional de Socioeducação.

⁴ Graduado em Educação Física pela UFRN, mestre em Ciências da Saúde (UFRN) e doutor em Ciências do desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Atualmente é professor da UFRN, pró-reitor adjunto de extensão da UFRN e Membro da comissão de assessoramento de área para áreas avaliadas no ENAD- INEP. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em ciências do esporte, atuando principalmente nos seguintes temas: maturação, avaliação física e saúde, iniciação esportiva e voleibol.



Trata-se de um estudo qualitativo de natureza crítica e histórico-estrutural a partir de experiências da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de modo a refletir sobre a extensão como potencializadora da formação integral a partir da interação dialógica com a sociedade e da transformação social.

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “imersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2000, p. 117).

CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL

As ideias trazidas pela Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, em 1918, deixaram para a América Latina a extensão como função social da universidade, aliada à interação e diálogo entre a instituição universitária, as pessoas e suas vidas. Surge, portanto, a extensão como resultado de um processo histórico de busca pela democratização da universidade e seu compromisso social.

No Brasil, a extensão universitária é formalizada no Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.851/1931) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) sob a perspectiva de ensino como transmissão de conhecimento, e da extensão apenas como assistência; ambos dirigidos a atender aos interesses e necessidades da sociedade.

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario. § 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à diffusão de conhecimentos uteis à vida individual ou colectiva, à solução de problemas sociaes ou à propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

Art. 46. Alem dos cursos destinados a transmitir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitarios deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originaes que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaesquer outros pesquisadores estranhos à propria universidade (grafia original do Decreto-Lei nº 19.851/1931).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 são apresentados, em seu primeiro artigo, os elementos norteadores da missão educacional do País.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

preservação e expansão do patrimônio cultural;

a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), a Extensão passou a ser obrigatória no ensino superior em um formato de cursos e serviços especiais.

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.



Nos anos de 1980, com mais liberdade e fortalecimento da sociedade civil, em oposição ao regime autoritário instalado em 1964, o papel da extensão e a relação da universidade com a sociedade foram postos em evidência, particularmente depois da criação do Fórum de Pró-Reitores das Universidades

Públicas em 1987, na Universidade de Brasília. Em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 201, reconheceu a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão das universidades, além de ter assegurado o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

ANTECEDENTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO RIO GRANDE DO NORTE

Entre as décadas de 1960 e 1970, as ideias de Paulo Freire trouxeram alicerce e disposição aos movimentos voltados à educação popular, especialmente no Nordeste do Brasil, região com elevados índices de analfabetismo. Destacam-se a política de educação e cultura “De pé no chão também se aprende a ler” no Rio Grande do Norte; o Movimento de

Cultura Popular em Recife, Pernambuco e o Movimento de Educação de Base criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que no Rio Grande do Norte se deu por meio do rádio, sobretudo para pessoas residentes em zonas rurais, transmitindo aulas e/ou programas que consistiam no ensino de conteúdos instrucionais diversificados.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER

Em Natal, capital do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil, a despeito das condições bem mais agravantes que em outras regiões do país, foram dados passos pioneiros e importantes, que, de algum modo, se relacionam à ação extensionista que viria a se configurar com a implantação e fortalecimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inicialmente uma campanha para erradicação do analfabetismo, transformou-se em uma política de cultura e educação popular para o município de Natal, à época com 140 mil habitantes, na gestão do prefeito Djalma Maranhão e do educador Moacyr de Góes, então secretário de educação de Natal. Impossibilitado de viver em Natal, mudou-se para o Rio de Janeiro e foi um dos criadores da extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* crianças, jovens e adultos eram alfabetizados pelos professores da rede municipal de ensino após cursos de capacitação, precedendo as ações auxiliadas por monitores também capacitados com a colaboração da Universidade. O movimento social organizado e a participação da Universidade foram essenciais na transposição de barreiras relacionadas ao espaço físico e à capacitação de pessoas. Acampamentos cobertos com palha de coqueiro eram usados como salas de aula; bibliotecas populares e praças de cultura foram criadas. Em três anos, de 1961 a 1963, a taxa de matrícula e os índices de aprovação foram significativamente elevados. Mas, em 1964, o movimento foi destruído pelo golpe militar sob acusação de “comunização” do Nordeste (USP. Paideia. MOACYR DE GOES, 1993).



MÉTODO PAULO FREIRE

Em dezembro de 1962, um grupo de vinte estudantes da UFRN e três estudantes secundaristas, mobilizados pela União Nacional de Estudantes, participaram do levantamento do universo vocabular da população de Angicos, pequena cidade do Rio Grande do Norte, como etapa inicial do trabalho que se desenvolveria em seguida. Nos primeiros meses de 1963, esses estudantes criaram os Círculos de Cultura e tornaram possível o emprego do Método Paulo Freire fazendo os participantes aprenderem a ler e a escrever em 40 horas, além de despertar o ser político em cada um

de seus alunos na ocasião e fazer com que reconhecessem o papel do trabalhador na sociedade. As experiências de vida eram o ponto de partida para a alfabetização. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Paulo Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte foi amplamente divulgado nos meios de comunicação de vários países. Em Angicos/RN estiveram presentes especialistas em educação e jornalistas de várias partes do mundo, além do presidente da república, João Goulart, no encerramento do curso (GERMANO, 1997).

CRUTAC

O Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC foi criado em agosto de 1966 com o objetivo de interiorizar as ações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio de Treinamento e Extensão Universitária, na forma de prestação de serviços à comunidade do interior do estado.

Instalado no município de Santa Cruz, o CRUTAC oportunizou a realização de experiências na atenção social à população

rural efetivando a orientação extensionista da UFRN e a prática multiprofissional no processo de trabalho em saúde.

O CRUTAC, por sua relevância social, foi referência nacional no campo da Extensão Universitária e da Ação Comunitária no âmbito das universidades. Esta experiência foi pioneira em todo o Brasil e difundiu-se nas diversas regiões do país em aproximadamente quarenta instituições públicas de ensino superior.

EXTENSÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL

A flexibilização curricular de modo a contemplar a extensão e o desafio de uma formação técnico-científica e humanista com base na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, em diálogo com as demandas sociais, vem sendo objeto de análises e encaminhamentos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária ao longo do tempo, buscando e consolidando a extensão como oportunidade de integração social e científica nas universidades brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 abriu o espaço para propostas pedagógicas mais flexíveis, nas quais se alteram o sentido e as relações entre ensino, pesquisa e extensão, e o reconhecimento do valor do aprendizado por meio de interação com a realidade e vivências com outros saberes:

Art. 43: A educação superior tem por finalidade:

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;



VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Cabe, nesse contexto, portanto, o dilema: investigação científica e produção de conhecimento *para que e para quem?* A despeito dos avanços observados na institucionalização das ações de extensão nas universidades públicas, ainda restam muitos entraves à flexibilização curricular e desenvolvimento de ações de ensino integradas à extensão. Os argumentos usados por diferentes autores, no mínimo, há vinte anos, permanecem atuais e na mesma direção aponta o Plano Nacional de Educação (2014-2024):

(...)uma concepção de currículo, para que seja aceitável precisa extrapolar os limites meramente disciplinares e organizativos inscrevendo-se na tendência crítica que situa o currículo no contexto das relações entre

conhecimento e poder, integrando categorias sociais, culturais, políticas e econômicas numa perspectiva culturalista (MOREIRA, 1995, p. 719).

(...) a forte pressão sobreadaptativa que pretende conformar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas receitas do mercado, a qual ocasiona a separação/ fragmentação do conhecimento e do próprio homem, relegando, a segundo plano, a cultura humanista e o ensino geral (...). (MORIN, 1999, p. 17).

(...) E, mesmo quando a universidade faz opção por programas ou atividades de extensão, muitas vezes, estas são reduzidas a ações assistencialistas, prestação de serviços ou ligações com o setor produtivo, gerando muito mais uma relação de concessão do que de troca e parceria. Essas se transformaram em ações de aplicação técnica, antes de serem aplicações edificadoras do saber científico, pois se configuraram como prestação de serviço a outrem, a despeito da prestação que traria ao ensino e à própria universidade (...) (TIMOTEO, 2014, p. 22).

O REUNI - UFRN

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, lançado em 2007, agregou esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, conforme previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu o provimento da oferta da educação superior para pelo menos 30% dos jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, até 2010. No Rio Grande do Norte, em 2007, apenas 9,8% dos jovens, entre 18 e 24 anos de idade, estavam matriculados em curso de nível superior, e os egressos da rede pública possuíam bastante dificuldade de acesso, especialmente aqueles que trabalhavam durante o dia e necessitavam estudar à noite.

O Projeto da UFRN apresentou metas no âmbito das seis dimensões do Programa REUNI: ampliação da oferta no ensino superior; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição e suporte

da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativos dos cursos de graduação. No ensino de graduação presencial, por meio do REUNI, houve aumento expressivo da oferta de vagas. Essa expansão só foi possível devido ao aumento da oferta nos cursos existentes e com a criação de 43 cursos novos.

Com a aprovação do Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2010-2019), foram previstas ações articuladas visando ao fortalecimento e à disseminação da flexibilidade curricular nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, assumindo o compromisso com uma sólida formação teórica articulada à prática profissional e social, com a interdisciplinaridade e com o diálogo entre os diversos campos dos saberes científicos, cotidianos e da tradição. Essa flexibilização prevê ainda interfaces entre os cursos para possibilitar ao aluno a construção de um percurso formativo ampliado e diversificado, apropriando-se de conhecimentos, habilidades e atitudes que consolidem competências a



serem construídas no ensino, na pesquisa e na extensão, em busca de uma formação integrada à realidade social.

Portanto, as iniciativas no período de 2008 a 2012 para expandir a participação de docentes, técnicos e discentes nas ações de extensão, bem como dinamizar e qualificar essas ações, tiveram como foco o estímulo à integração da extensão com o ensino e a pesquisa, na perspectiva da indissociabilidade; na promoção do debate e da cooperação entre docentes das diversas unidades, com vistas à formulação e execução de programas integrados; na coordenação de iniciativas para uma inserção qualificada das ações de extensão nos projetos pedagógicos dos diversos cursos, com ênfase nas ações apoiadas pelo PROEXT (MEC), no programa PET, em suas várias versões e no Programa de Extensão Trilhas Potiguaras.

Destaca-se, ainda, a realização de eventos como a CIENTEC (Semana de Ciências, Tecnologia e Cultura), seminários em direitos humanos, tecnologias sociais, além do apoio à participação de docentes, técnicos e discentes envolvidos em ações de extensão universitária. As ações resultaram no incremento de projetos, cursos e eventos, e ao correspondente aumento de docentes, técnicos e estudantes envolvidos nas ações. Esta expansão se diversificou e se intensificou pela presença da Universidade em diversos espaços territoriais, urbanos e rurais, do estado do Rio Grande do Norte.

Desta forma, o REUNI –UFRN permitiu ampliar e reafirmar o compromisso social da Universidade por meio de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e extensão universitária (www.reuni.ufrn.br).

UM NOVO MOMENTO DA EXTENSÃO

Ao longo dos anos, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão vem contribuindo com o debate acerca da extensão, como pode ser evidenciado nas reuniões anuais e nas publicações. Conceitos e diretrizes foram estabelecidos na *Política Nacional de Extensão* (FORPROEX, 2012). A partir disso, observa-se a ampliação do debate em torno da flexibilização e da inserção curricular da extensão nos projetos pedagógicos dos cursos em fóruns regionais e nacionais, posto como mais um desafio a reforçar a importância da extensão universitária na formação profissional, respaldado em artigos e documentos institucionais.

No entanto, o desenvolvimento de processos de extensão crítica e posições

ético-político-pedagógicas não dependem unicamente de uma política universitária central, encontra terreno mais propício quando conta com uma política marcada claramente por concepções, prioridades e posicionamentos (TOMMASINO; CANO, 2016).

A reclamação por falta de recursos, de modo particular, com a suspensão do fomento à extensão por meio do PROEXT-MEC, precisa ser suplantada pelo sentido político e formativo da extensão; pela compreensão sobre o quanto nossa maneira de ensinar deve levar em conta as demandas da sociedade e sobre quando a distância entre a teoria que pregamos for igual a nossa prática (DEUS; HENRIQUES, 2017).



PNE E O DESAFIO DA INSERÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS COM VISTAS À FORMAÇÃO INTEGRAL

O novo Plano Nacional da Educação (LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014), estabelece como estratégias em sua Meta 12:

assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

As atividades de extensão universitária são incentivadoras da aproximação da universidade à comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica, indo além do espaço tradicional da sala de aula; e promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social (GARCIA ET AL, 2013, p. 171). Ao atuarem em atividades de extensão, os estudantes se preparam e ganham experiências para melhor conviverem com situações similares futuras, já em suas realidades profissionais, além de passarem a assumir forte compromisso social. Eles podem, no contexto comunitário, rever sua posição pessoal a partir da perspectiva de grupo e podem aprender a construir uma convivência mais humanitária, elevando seus níveis de aceitação das diferenças, uma vez que ampliam a compreensão sobre o seu papel na transformação do mundo.

É nesse contexto que pretendemos discutir a inserção curricular da extensão como estratégia fundamental na formação profissional,

o que vem sendo feito pelas universidades brasileiras a partir do que ficou estabelecido nos documentos orientadores da educação. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecido no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, destaca a necessidade de uma formação crítica do estudante na pesquisa e na extensão universitária (BRASIL, 1988), e a flexibilização curricular nos cursos de graduação, concebida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação destaca que, para além da formação profissional específica é preciso conceber uma formação cidadã, com consciência na responsabilidade social.

Como um exemplo do que isso significa, podemos pensar que a experiência em atividades de cursos da área da saúde que envolvam não apenas a função curativa ou o tratamento de sequelas, mas também o acompanhamento familiar ganha destaque, pois impõe um novo olhar, uma nova maneira de atuar que envolve pensar não apenas as doenças e suas consequências, mas nas causas sociais que as determinam. Em contextos de extensão, esses aprendizes podem compreender a importância da prevenção para que a saúde se sobreponha à doença, não sendo prioritário atuar sempre sobre a doença.

Ações eventuais já apontam para o efeito que a extensão universitária tem sobre as populações que ela alcança e sobre o próprio profissional em formação. Essas mudanças e seus efeitos requerem uma discussão mais ampliada sobre a necessidade de fazer constar a extensão de maneira obrigatória na formação das diversas profissões e isso poderá garantir uma atuação profissional humanizada, com perspectiva de uma visão mais integral do ser humano, em acordo com a realidade comunitária local.



CONCLUSÕES

A despeito dos avanços, o debate e os entraves estão postos. Na prática, ainda se convive com a negação da extensão pelo desconhecimento ou por opção. A expansão e a renovação do quadro docente e técnico, nos últimos quinze anos, traz consigo um quadro de servidores mais capacitado à pesquisa científica e inovação tecnológica, porém sem a compreensão mais ampla do significado da formação integral, sob nossa responsabilidade, em uma instituição pública de ensino superior e do papel e compromisso que se assume ao ingressar na carreira universitária.

Convive-se nos dias atuais com questões antigas e novas, tais como: o reconhecimento de saberes cotidianos e tradicionais destitui o papel central do professor? A extensão como processo de transformação afeta a hegemonia da docência e da investigação científica? O fortalecimento da associação ensino-pesquisa-extensão proporciona espaço para disputas político-acadêmicas nas universidades? Qual a configuração emergente?

O tripé ensino-pesquisa-extensão em que se apoia a Universidade deve contemplar os segmentos menos favorecidos da sociedade e

a busca de respostas e soluções para as mazelas decorrentes da exclusão, da violação dos direitos humanos, das ameaças à vida e ao planeta. A política de pós-graduação, mesmo nos cursos com maior inserção social, induz à premiação do produtivismo acadêmico e ensino de pós-graduação em detrimento do ensino de graduação ancorado na missão social das universidades. A busca de alternativas e novos modelos de avaliação se fazem necessários na universidade atual de modo a reverter essa cultura.

Embora compreendendo a extensão como um processo dinâmico e com especificidades que variam de acordo com as áreas, ressalta-se a necessidade de se analisar o quanto e como o conceito de extensão como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade vem se desenvolvendo nas universidades.

(...) Um dos grandes desafios do nosso século é saber ler bem, um mundo imerso na incerteza. É saber escolher e tratar informações; é transformar informações em conhecimento pertinente, aquele que está inserido num contexto (...) (ALMEIDA; SEVERO; SILVA 2016).



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C.; SEVERO, E.A.; SILVA, F. L. **Um sábio na natureza** (Orgs). Natal: IFRN Editora, 2015. 178 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.**

BRASIL. **Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931.** Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação.**

BUENO, W. C. **Universidade e Responsabilidade Social.** Disponível em: <http://www.metodista.br/maiscidadania/artigos/universidade-e-responsabilidade-social/>. Acesso em 15 jul.2008.

CASTRO, J. O.; TOMMASINO, H. **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe.** Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DEUS, S.; HENRIQUES, R.L.M. A Universidade Brasileira e sua Inserção social. In: CASTRO, J. O.; TOMMASINO, H. **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe.** Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. 230 p.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre, 2012 .

FREIRE. P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 p.

GARCIA, B. R. Z.; Bohn, L. R. D.; ARAUJO, M. I. S. UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMARELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E COMPROMISSO SOCIAL, In: **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem** / Luiz Síveres (Organizador) — Brasília: Liber Livro, 2013. 272 p

GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 59, agosto/1997.



MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: _____. (Org.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes. São Paulo: Cortez, 1999.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria. Disponível em: https://es.wikisource.org/wiki/Manifiesto_Liminar_de_la_Reforma_Universitaria. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

SARAIVA, J.L. **A Origem e o papel da extensão universitária no Brasil**. Brasília Med, v. 44, n. 33, p. 226-234, 2007.

TIMOTEO, R.P.S. **A universidade e a flexibilização curricular**: dilemas e desafios a enfrentar. Coleção pedagógica. Disponível em: http://www.prograd.ufrn.br/pagina.php?a=-col_per_6, acesso em 18 fev. 2018.

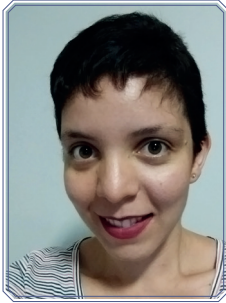
TOMMASINO, H.; CANO, A. **Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay**, Revista Masquedós, Secretaria de Extensión UNICEN, Tandil, Argentina, n.1, v. 1, pp. 9-23, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Esta extensão chamada CRUTAC**. Natal/RN: UFRN, 1975.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Paidéia**. FFCLRP. Ribeirão Preto. 1993



ILUSTRADORES



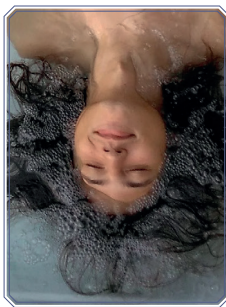
AMANDA SILVA, p.61

facebook.com/profile.php?id=100000048922045



ANDRÉ SOARES, p.15

instagram.com/also.ansope/
behance.net/ansope



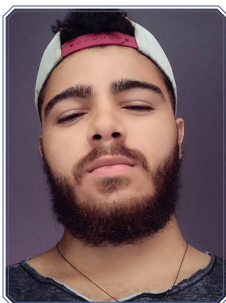
ANTÔNIO DE OLIVEIRA, p.47

instagram.com/antoniovdmo



CAROL SIMONETTI, p.35

instagram.com/goosepansu

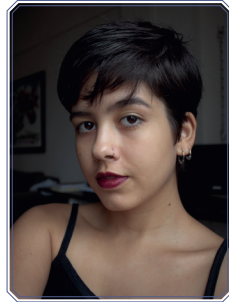


IAGO DUARTE, p.89

behance.net/iagoduartec73e



LAILA ALVES, p.113
[facebook.com/artelailalory](https://www.facebook.com/artelailalory)
lailalory.tumblr.com
[instagram.com/lailalory](https://www.instagram.com/lailalory)



LUIZA FONSECA, p.101
[instagram.com/luiza_fs](https://www.instagram.com/luiza_fs)



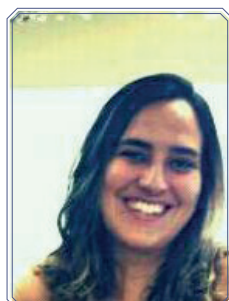
MORENA GIL, p.73
[behance.net/morenagil2893c](https://www.behance.net/morenagil2893c)



RAFAEL FERREIRA, p.25
[behance.net/rafafr](https://www.behance.net/rafafr)
[instagram.com/rafafrrr](https://www.instagram.com/rafafrrr)



TARSILA ARAÚJO, p.17
[instagram.com/silacinnamon](https://www.instagram.com/silacinnamon)



THEMIS SUERDA, p.11
[instagram.com/themis_suerda](https://www.instagram.com/themis_suerda)

