

EXTENSÃO INOVADORA E FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: UM MODELO CONCEITUAL PARA O DIÁLOGO DE SABERES E O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL

INNOVATIVE EXTENSION AND INDIGENOUS TEACHER TRAINING: A CONCEPTUAL MODEL FOR THE DIALOGUE OF KNOWLEDGES AND SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT

EXTENSIÓN INNOVADORA Y FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS: UN MODELO CONCEPTUAL PARA EL DIÁLOGO DE SABERES Y EL DESARROLLO RURAL SOSTENIBLE.

 Wilson João Zonin¹

 Samuel Felipe Weirich²

1. Engenheiro Agrônomo (UFMS). Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGDM/UFPR). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGDRS/UNIOESTE). E-mail: wzonin@yahoo.com.br.
2. Bacharel em Direito (PUCPR). Advogado. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGDRS/UNIOESTE). E-mail: advocaciaweirich@hotmail.com.

RESUMO: A formação docente indígena em programas de pós-graduação requer abordagens que integrem sustentabilidade, interculturalidade e valorização dos saberes territoriais. Este estudo propõe uma fundamentação teórico-conceitual para a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável, ofertada no Projeto de Cooperação Interinstitucional (PCI/MINTER) entre a UNIOESTE e a UNIBOL Guaraní. Trata-se de um ensaio teórico-conceitual, de natureza qualitativa, baseado em revisão bibliográfica analítica e interpretativa, articulando educação dialógica, decolonialidade, ecologia de saberes, pensamento complexo, racionalidade ambiental, agroecologia e Bem Viver. Como principal contribuição, apresenta um Modelo Conceitual de Extensão Inovadora para a Formação Docente Indígena, estruturado em cinco dimensões: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Conclui-se que o modelo amplia os fundamentos da Extensão Inovadora, fortalecendo processos formativos orientados pela justiça cognitiva, pela produção compartilhada do conhecimento e pelo desenvolvimento rural sustentável, oferecendo subsídios para cooperação acadêmica internacional e formação docente em contextos interculturais.

Palavras-chave: Extensão Inovadora; Formação docente indígena; Desenvolvimento rural sustentável; Interculturalidade; Ecologia de saberes.

ABSTRACT: Indigenous teacher training within graduate programs requires approaches that integrate sustainability, interculturality, and the valuing of territorial knowledge. This study proposes a theoretical-conceptual foundation for the course "Innovative Extension for Sustainable Rural Development," offered as part of the Inter-institutional Cooperation Project (PCI/MINTER) between UNIOESTE and UNIBOL Guaraní. It is a qualitative, theoretical-conceptual essay based on an analytical and interpretive literature review, integrating concepts such as dialogic education, decoloniality, the ecology of knowledges, complex thought, environmental rationality, agroecology, and *Buen Vivir* (Good Living). Its main contribution is a Conceptual Model of Innovative Extension for Indigenous Teacher Training, structured around five dimensions: epistemological, pedagogical, territorial, socio-environmental, and intercultural. The study concludes that the model expands the foundations of Innovative Extension, strengthening training processes guided by cognitive justice, shared knowledge production, and sustainable rural development, while providing a basis for international academic cooperation and teacher training in intercultural contexts.

Keywords: Innovative Extension; Indigenous Teacher Training; Sustainable Rural Development; Interculturality; Ecology of Knowledges.

RESUMEN: La formación docente indígena en programas de posgrado requiere enfoques que integren la sostenibilidad, la interculturalidad y la valorización del saber territorial. Este estudio propone una base teórico-conceptual para la disciplina Extensión Innovadora para el Desarrollo Rural Sostenible, ofrecida en el Proyecto de Cooperación Interinstitucional (PCI/MINTER) entre UNIOESTE y UNIBOL Guaraní. Se trata de un ensayo cualitativo teórico-conceptual basado en una revisión bibliográfica analítica e interpretativa, que articula la educación dialógica, la decolonialidad, la ecología de los saberes, el pensamiento complejo, la racionalidad ambiental, la agroecología y el Buen Vivir. Su principal contribución es un Modelo Conceptual de Extensión Innovadora para la Formación Docente Indígena, estructurado en cinco dimensiones: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Se concluye que el modelo amplía los fundamentos de la Extensión Innovadora, fortaleciendo los procesos de formación guiados por la justicia cognitiva, la producción compartida de saber y el desarrollo rural sostenible, ofreciendo apoyo a la cooperación académica internacional y a la formación docente en contextos interculturales.

Palabras-clave: Extensión Innovadora; Formación docente indígena; Desarrollo rural sostenible; Interculturalidad; Ecología de saberes.

Recebido em: 21/07/2026

Aprovado em: 03/08/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

A internacionalização da pós-graduação tem ampliado as possibilidades de cooperação acadêmica entre instituições de ensino superior de diferentes países, favorecendo a formação de pesquisadores comprometidos com os desafios sociais, ambientais e culturais de seus territórios. Nesse contexto, o Projeto de Cooperação Interinstitucional (PCI/MINTER) estabelecido entre o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a *Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”* (UNIBOL Guaraní) constitui uma experiência de formação *stricto sensu* voltada a docentes indígenas, buscando fortalecer a produção científica, a cooperação internacional e o desenvolvimento territorial sustentável por meio de uma proposta formativa intercultural, interdisciplinar e territorializada.

Nesse contexto, a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável assume papel estratégico na formação da primeira turma especial do PCI/MINTER, composta por vinte docentes indígenas pertencentes aos povos Guaraní e a outros povos das Terras Baixas bolivianas. Mais do que um componente curricular, a disciplina fundamenta-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, orientando-se pelo diálogo entre universidade e sociedade, pela construção compartilhada do conhecimento e pela valorização dos territórios. Conforme destacam Zonin *et al.* (2026), esta proposta articula referenciais teóricos e experiências pedagógicas realizadas entre 2012 e 2016 no PPGDRS, aproximando os estudantes de diferentes realidades territoriais e fortalecendo processos de aprendizagem contextualizados. No contexto da cooperação entre a UNIOESTE e a UNIBOL Guaraní, essa proposta adquire uma dimensão intercultural ao reconhecer os territórios indígenas como espaços autônomos de produção de conhecimentos, inovação social e construção coletiva de alternativas para o desenvolvimento territorial sustentável.

A proposta parte do reconhecimento de que os docentes da UNIBOL - Guaraní ingressam na pós-graduação como sujeitos portadores de conhecimentos historicamente construídos em seus territórios, resultantes de experiências relacionadas à organização comunitária, às línguas originárias, às práticas produtivas, à cultura, à espiritualidade e ao manejo da biodiversidade. Nessa perspectiva, a formação acadêmica não deve substituir esses conhecimentos por referenciais científicos produzidos exclusivamente pela tradição ocidental, mas promover processos de diálogo intercultural entre diferentes racionalidades. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Quijano (2005), Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Santos (2007) e Walsh (2013), bem como com Morin (2000), Leff (2006), Capra (2002), Boff (2012), Altieri (2012), Acosta (2016) e Krenak (2019), cujas reflexões oferecem fundamentos para compreender a formação docente indígena a partir da decolonialidade, da ecologia de saberes, da complexidade, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver.

No campo empírico, estudos desenvolvidos junto às comunidades Avá-Guarani reforçam a pertinência dessa abordagem. Nascimento *et al.* (2026) demonstram que os Sistemas Guaraní de Produção Agroecológica (SGPA), desenvolvidos no âmbito do projeto OPANÁ: chão indígena, articulam agroecologia, soberania alimentar, metodologias participativas, protagonismo indígena e a cosmovisão da Terra Sem Males, evidenciando que território, espiritualidade, organização comunitária e produção constituem dimensões inseparáveis dos processos formativos. Tais experiências indicam que propostas educacionais voltadas aos povos indígenas demandam referenciais capazes de reconhecer essa pluralidade de racionalidades e formas de produção do conhecimento.

No âmbito do PPGDRS, essa abordagem vem sendo desenvolvida por meio da proposta de Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável, que compreende a extensão universitária como um processo permanente de interação entre universidade e sociedade, fundamentado na interdisciplinaridade, na participação social e na construção de respostas territorialmente contextualizadas para os desafios do desenvolvimento sustentável (Zonin *et al.*, 2023). Estudos recentes evidenciam que essa proposta favorece a integração entre ensino, pesquisa e extensão, aproximando os estudantes das realidades territoriais e estimulando processos de aprendizagem baseados na construção compartilhada do conhecimento (Zonin *et al.*, 2026). Todavia, essa formulação foi originalmente concebida a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas no Oeste do Paraná, não contemplando explicitamente os desafios decorrentes da formação docente indígena em contextos interculturais de cooperação acadêmica internacional.

Apesar dos avanços das discussões sobre extensão universitária, educação dialógica, interculturalidade crítica, ecologia de saberes, agroecologia, Bem Viver e desenvolvimento rural sustentável, esses referenciais permanecem frequentemente abordados de forma isolada, privilegiando determinadas perspectivas sem explorar, de maneira sistemática, suas interfaces teóricas no contexto da formação docente indígena. Permanecem escassos estudos que proponham um modelo teórico-conceitual capaz de articular essas contribuições para subsidiar processos formativos desenvolvidos em programas de pós-graduação interculturais, especialmente em iniciativas de cooperação acadêmica internacional, como o PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: como integrar os referenciais da educação dialógica, da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da ecologia de saberes, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver em um modelo teórico-conceitual capaz de orientar a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável em contextos de formação docente? Parte-se do pressuposto de que a articulação desses referenciais permite superar abordagens fragmentadas da formação intercultural, oferecendo um referencial analítico inicial que amplia a proposta da Extensão Inovadora ao incorporar dimensões epistemológicas, pedagógicas, territoriais, socioambientais e interculturais voltadas à construção compartilhada do conhecimento.

Nesse sentido, o artigo objetiva construir e discutir um modelo teórico-conceitual para a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável, articulando referenciais da educação dialógica, da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da ecologia de saberes, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver, com vistas à formação docente indígena no contexto do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. O modelo proposto configura uma sistematização teórico-conceitual decorrente da revisão bibliográfica e documental realizada, buscando oferecer um referencial analítico inicial para orientar processos formativos interculturais. Sua pertinência e aplicabilidade deverão ser discutidas, aperfeiçoadas e validadas em estudos futuros, desenvolvidos em diálogo com os docentes da UNIBOL Guaraní e com as comunidades participantes.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um ensaio teórico-conceitual, de natureza qualitativa e caráter propositivo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A investigação fundamentou-se na análise integrada de literatura científica especializada e de documentos institucionais relacionados à disciplina **“Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável”**, disciplina obrigatória integrante das atividades do Projeto de Cooperação Interinstitucional (PCI/MINTER) estabelecido entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a *Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”* (UNIBOL Guaraní).

A pesquisa documental compreendeu a análise do Plano de Ensino oficial da disciplina, aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS), contemplando ementa, objetivos, metodologia, conteúdos programáticos e bibliografia, bem como do material didático elaborado para sua oferta, composto por apresentações, referenciais teóricos e organização metodológica dos conteúdos. Esses documentos foram utilizados para identificar os fundamentos pedagógicos e conceituais da disciplina e subsidiar sua adaptação ao contexto intercultural do PCI/MINTER.

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre janeiro e julho de 2026, utilizando a base Google Scholar para localizar livros, artigos científicos, capítulos de livros e documentos institucionais relacionados à extensão universitária, educação dialógica, decolonialidade, interculturalidade crítica, ecologia de saberes, pensamento complexo, racionalidade ambiental, agroecologia, Bem Viver e desenvolvimento rural sustentável. Foram empregados, isoladamente e em combinação, descritores em português, espanhol e inglês, tais como Extensão Universitária, Extensão Inovadora, Desenvolvimento Rural Sustentável, Formação Docente Indígena, Interculturalidade, Decolonialidade, Ecologia de Saberes, Agroecologia, Bem Viver e Sustentabilidade.

A seleção das obras ocorreu por amostragem intencional, considerando quatro critérios: (i) reconhecimento científico dos autores em seus respectivos campos de conhecimento; (ii) aderência ao objeto da pesquisa; (iii) contribuição para a compreensão da extensão universitária, da formação docente, da interculturalidade e do desenvolvimento rural sustentável; e (iv) potencial de articulação com o contexto intercultural do PCI/MINTER. Nesse processo, o estudo de Zonin et al. (2026), que sistematiza os fundamentos da Extensão Inovadora a partir de experiências desenvolvidas no Oeste do Paraná, constituiu o principal referencial para compreender a estrutura conceitual da disciplina, posteriormente ampliada mediante contribuições da educação dialógica, da decolonialidade, da ecologia de saberes, do pensamento complexo, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver.

Após a seleção das fontes, realizou-se leitura analítica e interpretativa da literatura e dos documentos institucionais, buscando identificar conceitos recorrentes, aproximações, diferenças e interfaces entre os referenciais teóricos. A organização desse material originou seis eixos analíticos: (i) extensão universitária e construção compartilhada do conhecimento; (ii) colonialidade, interculturalidade crítica e ecologia de saberes; (iii) pensamento complexo, racionalidade ambiental e sustentabilidade; (iv) agroecologia, Bem Viver e desenvolvimento rural sustentável; (v) formação docente indígena e internacionalização da pós-graduação; e (vi) fundamentos da disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável no contexto do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní.

Na etapa seguinte, procedeu-se à síntese interpretativa desses eixos, identificando convergências conceituais que permitissem estruturar uma proposta integrada para a formação docente indígena. Desse processo resultou a proposição de um modelo teórico-conceitual inicial, organizado em cinco dimensões interdependentes: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Essas dimensões constituem uma síntese analítica elaborada pelos autores e não categorias previamente estabelecidas na literatura.

A disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável integra o currículo do PPGDRS desde sua criação, sendo ofertada regularmente há quatorze anos. Ao longo desse período, consolidou-se como componente curricular voltado à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixo central a análise de experiências inovadoras de desenvolvimento rural sustentável desenvolvidas no Oeste do Paraná. Sua proposta pedagógica combina fundamentos teóricos, metodologias participativas, visitas técnicas e estudos de caso, proporcionando aos pós-graduandos contato direto com experiências territorializadas de inovação social, agroecologia, governança e sustentabilidade.

No âmbito do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní, essa disciplina passa por um processo de atualização teórica, metodológica e epistemológica, buscando adequar seus fundamentos ao contexto da formação docente indígena. Não se trata da simples transposição de uma experiência desenvolvida no Brasil, mas da construção de uma proposta sensível às especificidades históricas, culturais, linguísticas e territoriais dos povos participantes, mediante a incorporação de referenciais da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da ecologia de saberes, da agroecologia, do Bem Viver e da racionalidade ambiental.

A aproximação entre autores provenientes de diferentes tradições teóricas não pressupõe identidade epistemológica entre suas obras. Ao contrário, reconhece-se que Paulo Freire (1983; 1987; 1996), Juan Díaz Bordenave (1988), Orlando Fals Borda (1987), Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2007), Catherine Walsh (2013), Edgar Morin (2000), Enrique Leff (2006; 2009), Fritjof Capra (2002), Leonardo Boff (2012), Miguel Altieri (2012), Alberto Acosta (2016), Ailton Krenak (2019; 2022), Everett Rogers (2003), Carlos Alberto El-Hani (2022), Silva, Campani e Negreiros (2020), Pereira *et al.* (2023), Feiden e Villalva Filho (2022) e Nascimento *et al.* (2026) desenvolvem perspectivas formuladas em contextos históricos, políticos e epistemológicos distintos, respondendo a problemas específicos e, por vezes, adotando pressupostos analíticos distintos. A construção do modelo privilegiou a identificação de interfaces relacionadas ao diálogo de saberes, à crítica da racionalidade moderna, à sustentabilidade, à valorização das epistemologias indígenas, à extensão universitária e à formação intercultural, preservando as especificidades de cada referencial e evitando tratá-los como perspectivas homogêneas ou automaticamente convergentes.

Como a disciplina ainda não havia sido ofertada no momento da realização desta pesquisa, não foram produzidos nem analisados dados empíricos relativos à sua implementação. Assim, o estudo não compreende observações de campo, entrevistas, registros de aula, avaliações ou manifestações dos docentes indígenas participantes do PCI/MINTER. O modelo apresentado possui natureza teórico-conceitual e propositiva, destinando-se a subsidiar a oferta da disciplina e a orientar futuras investigações participativas voltadas à sua aplicação, avaliação e aperfeiçoamento em diálogo com os docentes da UNIBOL Guaraní e as comunidades envolvidas.

Referencial Teórico

Extensão universitária, diálogo e construção compartilhada do conhecimento

A extensão universitária constitui, ao lado do ensino e da pesquisa, uma das funções estruturantes da universidade contemporânea, assumindo papel estratégico na produção de conhecimentos socialmente comprometidos e na aproximação entre universidade e sociedade. Distanciando-se de concepções assistencialistas, mercantilistas e difusionistas, a extensão passa a ser compreendida como um processo educativo, interdisciplinar, dialógico e transformador, fundamentado na interação entre diferentes sujeitos, conhecimentos e experiências. Nesse contexto, a produção do conhecimento deixa de ocorrer exclusivamente nos espaços acadêmicos e passa a incorporar demandas, práticas e formas de interpretação da realidade construídas nos territórios (FORPROEX, 2012).

Essa transformação ultrapassa a adoção de novas metodologias e envolve mudanças na própria compreensão do conhecimento universitário. Silva, Campani e Negreiros (2020) argumentam que a inovação pedagógica exige rupturas epistemológicas com modelos baseados na transmissão unilateral, na racionalidade técnica e na centralidade exclusiva do conhecimento científico. Sob essa perspectiva, a extensão favorece a articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências sociais e práticas culturais, contribuindo para currículos mais inclusivos e interculturais. A inovação, portanto, não se restringe à incorporação de tecnologias ou metodologias, mas pressupõe a redefinição das relações entre docentes, estudantes, comunidades e saberes.

Essa compreensão encontra fundamento na obra de Paulo Freire (1983; 1996), que critica a concepção tradicional de extensão baseada na transferência unilateral de conhecimentos e propõe substituí-la por uma relação de comunicação entre sujeitos históricos capazes de aprender, ensinar e transformar conjuntamente a realidade. Para o autor, o conhecimento é produzido no diálogo, na problematização da realidade e na práxis, compreendida como unidade entre reflexão e ação. Agricultores familiares, organizações comunitárias e povos indígenas deixam, assim, de ser considerados receptores passivos do conhecimento científico para serem reconhecidos como sujeitos que produzem saberes e participam da construção dos processos educativos e territoriais.

A crítica freireana também evidencia que a extensão não constitui uma prática epistemologicamente neutra. Pereira *et al.* (2023) demonstram que ela pode assumir diferentes configurações sendo assistencialistas, mercantilistas ou emancipatórias, conforme os projetos de sociedade e as concepções educativas que a orientam. Ao analisarem experiências da disciplina de Extensão Inovadora desenvolvidas junto à agricultura familiar no Oeste do Paraná, os

autores aproximam extensão popular, educação popular e agroecologia, compreendendo os territórios como espaços educativos marcados por disputas entre distintos modelos de produção, consumo e desenvolvimento rural. Nesse contexto, a construção compartilhada do conhecimento não corresponde a um encontro harmonioso entre saberes, mas a um processo atravessado por conflitos, negociações e diferentes projetos de sociedade.

Uma perspectiva distinta, embora convergente em alguns aspectos, é desenvolvida por Orlando Fals Borda (1987) por meio da Investigação-Ação Participativa. Diferentemente da ênfase pedagógica de Freire, Fals Borda concentra sua reflexão na pesquisa participativa como estratégia de produção de conhecimento socialmente comprometida, defendendo que as comunidades participem da definição dos problemas, da produção das informações, da interpretação dos resultados e da construção das soluções. Embora ambos compartilhem a crítica às relações verticais de conhecimento, suas formulações possuem genealogias, objetos e finalidades distintas, razão pela qual não devem ser tratadas como perspectivas equivalentes.

Neste estudo, a aproximação entre Freire (1983; 1996) e Fals Borda (1987) constitui uma opção interpretativa voltada à compreensão da extensão universitária como espaço simultâneo de formação, investigação e ação territorial. Enquanto Freire oferece fundamentos para repensar a relação entre educadores e educandos, Fals Borda (1987) amplia essa discussão ao problematizar a posição dos sujeitos na produção e na utilização social do conhecimento.

A comunicação também desempenha papel central nos processos extensionistas. Para Bordenave (1988), a comunicação rural não consiste na transmissão vertical de informações, mas em um processo participativo capaz de fortalecer a organização comunitária, a aprendizagem coletiva e a construção compartilhada de soluções para os problemas vivenciados nos territórios. Essa perspectiva aproxima comunicação, participação e desenvolvimento rural, dialogando com a pedagogia freireana ao reconhecer os sujeitos como protagonistas da produção e circulação do conhecimento.

Entretanto, o diálogo de saberes não pode ser compreendido como mera justaposição entre conhecimentos científicos e tradicionais. El-Hani (2022) observa que a educação intercultural exige reconhecer diferenças epistemológicas, examinar assimetrias de poder e promover processos de tradução intercultural que não reduzam os conhecimentos do outro às categorias da ciência acadêmica. A tradução intercultural, portanto, não implica assimilação, mas a construção de novos significados capazes de transformar os próprios participantes do diálogo.

Essa discussão é aprofundada por Leff (2009), para quem o diálogo de saberes ultrapassa uma simples troca comunicativa entre conhecimentos e representa o encontro entre sujeitos constituídos por diferentes histórias, identidades e racionalidades culturais. O autor sustenta que o saber ambiental emerge das relações entre natureza, cultura, território, poder e alteridade, questionando a racionalidade instrumental que fragmenta a realidade e subordina outras formas de conhecimento. Nessa perspectiva, dialogar não significa eliminar diferenças em busca de um consenso universal, mas reconhecer a coexistência de múltiplas racionalidades e projetos de futuro.

Embora Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Leff (2009), Silva, Campani e Negreiros (2020), El-Hani (2022) e Pereira *et al.* (2023) compartilhem críticas às formas unilaterais de produção e transmissão do conhecimento, suas contribuições não são intercambiáveis. Freire privilegia a dimensão pedagógica da emancipação; Fals Borda enfatiza a coprodução do conhecimento por meio da investigação participativa; Leff insere o diálogo de saberes no campo da racionalidade ambiental; El-Hani problematiza os limites da tradução intercultural; Silva, Campani e Negreiros discutem a inovação pedagógica universitária; e Pereira *et al.* analisam essas questões no contexto da extensão popular e da agroecologia.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS), essas contribuições oferecem referenciais para interpretar a proposta de Extensão Inovadora como um processo de aprendizagem territorial. Conforme discutem Zonin *et al.* (2023), Pereira *et al.* (2023) e Zonin *et al.* (2026), a inserção dos estudantes em experiências concretas favorece a aproximação entre referenciais científicos e conhecimentos produzidos por agricultores familiares, cooperativas, organizações sociais e comunidades indígenas. Entretanto, essa articulação não deve ser compreendida como convergência automática, mas como um processo de negociação entre diferentes racionalidades presentes nos territórios.

Assim, a Extensão Inovadora não se caracteriza apenas pela realização de atividades de campo ou pela aproximação física entre universidade e sociedade. Seu potencial inovador reside na capacidade de problematizar

hierarquias epistemológicas, reconhecer diferentes autorias, reorganizar práticas pedagógicas e ampliar a participação dos sujeitos na produção do conhecimento. No contexto do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guarani, essa proposta constitui um referencial teórico inicial, cuja adequação deverá ser discutida, reconstruída e validada em diálogo com os docentes da UNIBOL Guarani e com os diferentes povos e comunidades participantes, respeitando suas especificidades linguísticas, culturais, territoriais e epistemológicas.

Complexidade, racionalidade ambiental e sustentabilidade

Os desafios contemporâneos relacionados ao desenvolvimento rural sustentável caracterizam-se por sua natureza multidimensional, envolvendo aspectos ecológicos, econômicos, sociais, políticos, culturais e territoriais que dificilmente podem ser compreendidos por abordagens fragmentadas. Morin (2000) argumenta que a educação deve superar a excessiva compartimentalização do conhecimento, promovendo formas de compreensão capazes de relacionar partes e totalidades, contexto e sistema, unidade e diversidade. O pensamento complexo não elimina as especializações disciplinares, mas questiona seu isolamento ao reconhecer a interdependência, a incerteza e a historicidade dos fenômenos sociais e ambientais.

A racionalidade ambiental desenvolvida por Leff (2006; 2009), embora dialogue com essa crítica, possui fundamentos distintos. Enquanto Morin propõe uma epistemologia voltada à superação da fragmentação do conhecimento, Leff interpreta a crise ambiental como expressão das relações entre conhecimento, poder, economia, cultura e apropriação da natureza. Para o autor, trata-se de uma crise da racionalidade moderna, marcada pela objetivação do mundo e pela subordinação de outros sistemas de conhecimento. Assim, a racionalidade ambiental não busca apenas integrar disciplinas, mas questionar os fundamentos políticos e epistemológicos dos modelos dominantes de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o saber ambiental ultrapassa o conhecimento científico sobre a natureza, constituindo-se nas relações entre identidades, práticas culturais, territórios, valores e projetos coletivos (Leff, 2006; 2009). O diálogo de saberes, portanto, não corresponde a uma simples troca de informações entre sistemas distintos, mas ao encontro entre sujeitos e racionalidades historicamente constituídos. Esse processo pode revelar convergências, mas também conflitos, assimetrias e disputas relacionadas às formas de apropriação da natureza e à construção de futuros sustentáveis. Dessa forma, a sustentabilidade não decorre automaticamente da integração entre conhecimentos científicos e tradicionais, mas da construção de novas formas de convivência que reconheçam a legitimidade da diversidade epistemológica.

A distinção entre complexidade e racionalidade ambiental evita tratá-las como perspectivas equivalentes. O pensamento complexo oferece instrumentos para compreender a interdependência entre os fenômenos e superar dicotomias rígidas entre natureza e sociedade. A racionalidade ambiental acrescenta uma crítica explícita às relações de poder presentes na produção do conhecimento e nos modelos de desenvolvimento. Neste estudo, sua aproximação constitui uma opção interpretativa voltada à compreensão do desenvolvimento rural sustentável como processo simultaneamente ecológico, social, cultural, político e epistemológico.

Essa discussão pode ser aproximada, com as devidas cautelas, de estudos sobre territórios e conhecimentos Guarani. Feiden e Villalva Filho (2022) demonstram que a linguagem expressa formas historicamente constituídas de relação com o ambiente, o pertencimento e a memória coletiva. Ao analisarem termos da língua guarani associados à água, à terra, às árvores e ao vento, os autores evidenciam que a nomeação do território participa da produção de significados culturais e territoriais, permitindo compreendê-lo como espaço material, simbólico e relacional. Todavia, essas contribuições referem-se aos contextos investigados e não autorizam generalizações sobre uma suposta "cosmovisão indígena" homogênea ou comum a todos os povos Guarani e aos diferentes povos participantes da UNIBOL Guarani.

Em perspectiva semelhante, Nascimento *et al.* (2026) evidenciam que, nas experiências analisadas junto a comunidades Avá-Guarani, práticas produtivas, espiritualidade, organização comunitária e vínculos territoriais apresentam-se fortemente articulados. Tais resultados reforçam a importância de compreender os processos de

desenvolvimento rural a partir das especificidades históricas, culturais e territoriais dos sujeitos envolvidos, sem transformar essas experiências particulares em categorias universais aplicáveis a todos os povos indígenas.

A perspectiva sistêmica de Capra (2002) acrescenta outra dimensão ao debate ao compreender os ecossistemas como redes dinâmicas de interdependência, nas quais cooperação, diversidade e equilíbrio constituem princípios fundamentais da manutenção da vida. Diferentemente de Leff, cujo foco recai sobre a crítica político-epistemológica da racionalidade moderna, Capra dedica-se à compreensão dos padrões de organização dos sistemas vivos. Já Boff (2012) amplia essa discussão ao compreender a sustentabilidade como um princípio ético fundamentado no cuidado, na solidariedade e na responsabilidade intergeracional, enfatizando os compromissos morais envolvidos na preservação das condições que sustentam a vida.

Assim, Morin (2000), Capra (2002), Leff (2006; 2009) e Boff (2012) pertencem a tradições teóricas distintas e respondem a problemas analíticos específicos. Morin concentra-se na complexidade do conhecimento; Capra, na organização sistêmica da vida; Leff, na crítica político-epistemológica dos modelos de desenvolvimento; e Boff, na ética do cuidado e da responsabilidade socioambiental. A articulação desses referenciais, realizada neste estudo, constitui uma construção interpretativa dos autores voltada à elaboração de um referencial analítico para a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável, e não uma convergência originalmente formulada por esses pensadores.

No contexto do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní, esse referencial oferece uma base inicial para refletir sobre práticas formativas que articulem conhecimento, território, cultura e sustentabilidade. Contudo, sua adequação ao contexto boliviano deverá ser discutida, reconstruída e validada em diálogo com os docentes da UNIBOL Guaraní e com os diferentes povos e comunidades participantes, respeitando suas especificidades históricas, culturais, linguísticas e epistemológicas.

Agroecologia, bem viver e desenvolvimento rural sustentável

No campo do desenvolvimento rural sustentável, a agroecologia tem sido apresentada como uma alternativa aos modelos convencionais de produção agrícola ao integrar conhecimentos ecológicos, práticas produtivas locais e estratégias de conservação da biodiversidade. Para Altieri (2012), a agroecologia constitui simultaneamente um campo científico, um conjunto de práticas agrícolas e uma perspectiva orientadora para a construção de sistemas produtivos mais resilientes e sustentáveis. Nesse contexto, agricultores familiares e diferentes povos indígenas desempenham papel relevante na conservação da agrobiodiversidade, no manejo dos recursos naturais e na manutenção de conhecimentos acumulados sobre sementes, solos, ciclos ecológicos e formas de cultivo adaptadas às condições locais.

Embora frequentemente associada aos saberes tradicionais, a agroecologia não se confunde com eles. Sua construção resulta do diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento, articulando contribuições das ciências agrárias, da ecologia, da sociologia rural e dos conhecimentos produzidos pelas comunidades locais. Em perspectiva semelhante, Caporal e Costabeber (2004) compreendem a agroecologia como uma base científica e metodológica para orientar processos de transição rumo a estilos de agricultura ambientalmente sustentáveis e socialmente justos. Assim, a aproximação entre agroecologia e conhecimentos indígenas não decorre de uma identidade epistemológica, mas da possibilidade de construção compartilhada de práticas produtivas fundamentadas na diversidade biológica, cultural e territorial.

Essa distinção também se aplica às experiências desenvolvidas em contextos indígenas. Nascimento *et al.* (2026) evidenciam que os Sistemas Guaraní de Produção Agroecológica (SGPA) articulam práticas agrícolas, organização comunitária, territorialidade, espiritualidade e transmissão intergeracional de conhecimentos. Entretanto, tais experiências correspondem a contextos socioterritoriais específicos e não devem ser interpretadas como representação homogênea dos modos de produção dos povos Guaraní ou dos povos indígenas latino-americanos. Neste estudo, são mobilizadas como referências para refletir sobre processos territorializados de desenvolvimento rural sustentável, respeitados seus limites de generalização.

A discussão sobre agroecologia aproxima-se, mas não se identifica, com o conceito de Bem Viver desenvolvido por Acosta (2016). Enquanto a agroecologia concentra-se nas formas de organização dos sistemas produtivos e nas relações entre agricultura, biodiversidade e sustentabilidade, o Bem Viver constitui uma crítica mais ampla às concepções modernas de desenvolvimento. Inspirado nas cosmovisões indígenas andinas, esse referencial propõe deslocar o crescimento econômico do centro das políticas públicas, valorizando princípios como reciprocidade, solidariedade, diversidade cultural, autonomia dos povos e convivência harmoniosa entre sociedade e natureza.

Essa interpretação é aprofundada por Revollo (2018), ao defender que o Bem Viver não representa uma modalidade alternativa de desenvolvimento, mas uma alternativa ao próprio paradigma desenvolvimentista construído pela modernidade ocidental. Segundo a autora, trata-se de uma proposta político-epistemológica que emerge das experiências históricas dos povos indígenas latino-americanos e questiona racionalidades baseadas na acumulação de capital, na exploração da natureza e na homogeneização cultural. Embora dialogue com a sustentabilidade, o Bem Viver possui fundamentos próprios e não deve ser reduzido a um princípio geral de gestão ambiental ou desenvolvimento rural.

As contribuições de Feiden e Villalva Filho (2022) acrescentam outra dimensão a essa discussão ao evidenciar que a língua guarani constitui elemento fundamental da identidade, da memória coletiva e das formas de relação com o território. A preservação das línguas originárias representa, portanto, também a continuidade de formas próprias de nomear, interpretar e significar o mundo, aspecto particularmente relevante para processos formativos interculturais. Em perspectiva complementar, Piacentini *et al.* (2025) demonstram que os territórios indígenas podem constituir importantes espaços educativos ao integrarem dimensões culturais, produtivas, ambientais, políticas e espirituais, embora ressaltem que tais experiências permanecem inseparáveis de suas especificidades históricas e territoriais.

Nesse contexto, a proposta de Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável aproxima-se de referenciais latino-americanos que compreendem a inovação como processo socialmente construído, e não como simples difusão de tecnologias. As contribuições de Freire (1983), Bordenave (1988), Caporal e Costabeber (2004) e Santos e Meneses (2009) convergem ao enfatizar a participação comunitária, a comunicação horizontal, o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes locais e a valorização das experiências territoriais. Todavia, essas contribuições decorrem de tradições teóricas distintas e são aproximadas neste estudo por meio de uma construção interpretativa voltada à formação docente indígena, não por representarem uma perspectiva epistemológica única.

Formação docente indígena e internacionalização da pós-graduação

A internacionalização da educação superior tem assumido papel estratégico na produção do conhecimento científico diante de desafios globais relacionados à sustentabilidade, às mudanças climáticas, à segurança alimentar e às desigualdades sociais. Contudo, conforme Araújo e Fernandes (2021), esse processo não deve ser reduzido à mobilidade acadêmica ou à cooperação institucional, mas compreendido como oportunidade para ampliar a produção compartilhada do conhecimento, fortalecer redes de pesquisa e formar recursos humanos capazes de responder a problemas contemporâneos em contextos locais e globais.

No contexto latino-americano, essa perspectiva incorpora processos de cooperação horizontal entre instituições comprometidas com a valorização dos territórios, das identidades culturais e dos conhecimentos produzidos por diferentes povos indígenas e comunidades tradicionais. O Projeto de Cooperação Interinstitucional (PCI/MINTER) entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaiki Tüpa" (UNIBOL Guaraní) insere-se nesse horizonte ao propor uma experiência de

internacionalização solidária fundamentada na cooperação acadêmica, no fortalecimento institucional e na formação de docentes indígenas em nível de pós-graduação stricto sensu.

Diferentemente de modelos tradicionais, marcados pela circulação unidirecional do conhecimento entre instituições consideradas centrais e periféricas, essa cooperação busca construir relações acadêmicas baseadas na reciprocidade e na aprendizagem mútua. A internacionalização passa, assim, a ser compreendida como um processo de coprodução do conhecimento, no qual diferentes experiências territoriais podem contribuir para enfrentar desafios comuns relacionados ao desenvolvimento rural sustentável.

Essa concepção aproxima-se da crítica formulada por Freire (1983) à noção tradicional de extensão universitária. Em sua obra denominada “Extensão ou Comunicação”, o autor demonstra que a extensão, quando concebida como transmissão unilateral do conhecimento, reproduz relações de dependência entre quem ensina e quem aprende. Em contraposição, propõe a comunicação dialógica como fundamento da produção compartilhada do conhecimento, perspectiva aprofundada posteriormente em Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), ao defender uma prática educativa baseada no diálogo, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento. Sob essa perspectiva, os docentes indígenas participantes do PCI/MINTER são compreendidos como pesquisadores capazes de articular referenciais acadêmicos, experiências territoriais e conhecimentos ancestrais, e não como meros receptores de conteúdos produzidos pela universidade.

A crítica de Freire dialoga com Quijano (2005), Santos (2007) e Walsh (2013), embora esses autores desenvolvam perspectivas distintas. Quijano concentra sua análise na colonialidade do poder e do saber, evidenciando as hierarquias epistemológicas produzidas pela modernidade. Santos propõe a ecologia de saberes e a justiça cognitiva como fundamentos para o diálogo entre conhecimentos científicos, populares, tradicionais e indígenas. Walsh, por sua vez, desloca essa discussão para a interculturalidade crítica, enfatizando a necessidade de transformar currículos, metodologias, práticas pedagógicas e critérios de produção do conhecimento nas instituições de ensino superior. Neste estudo, a aproximação entre esses referenciais constitui uma construção interpretativa voltada à reflexão sobre a formação docente indígena, preservando suas diferenças teóricas e seus distintos objetos de análise.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, essa perspectiva aproxima-se da proposta de Extensão Inovadora sistematizada por UNIOESTE (2025; 2026), que compreende os territórios como espaços privilegiados de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Complementarmente, Zonin *et al.* (2026) argumentam que experiências extensionistas territorializadas podem favorecer a formação crítica dos pós-graduandos ao aproximar referenciais científicos e realidades locais.

Em contexto específico, Nascimento *et al.* (2026) demonstram que a participação de indígenas em equipes extensionistas pode fortalecer processos formativos, ampliar a legitimidade das ações desenvolvidas e favorecer relações interculturais baseadas no diálogo de saberes. Do mesmo modo, Piacentini *et al.* (2025) destacam que os territórios indígenas podem constituir importantes espaços educativos ao integrarem dimensões culturais, produtivas, ambientais, espirituais e políticas. Entretanto, ambas as pesquisas referem-se a experiências particulares e não devem ser generalizadas para outros povos indígenas ou para a realidade da UNIBOL Guarani.

As contribuições de Feiden e Villalva Filho (2022) reforçam essa discussão ao evidenciarem que a permanência da língua guarani representa também a continuidade de formas próprias de interpretar, nomear e transmitir conhecimentos sobre o território. Essa perspectiva amplia a compreensão da

internacionalização ao reconhecer que a produção científica pode ser enriquecida pelo diálogo entre diferentes tradições linguísticas, culturais e epistemológicas.

Cumprir reconhecer, contudo, que o referencial apresentado possui natureza eminentemente teórico-conceitual. Como a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável ainda não havia sido ofertada à turma do PCI/MINTER durante a realização desta pesquisa, não foram incorporadas narrativas, avaliações ou produções elaboradas pelos docentes indígenas participantes. Assim, o modelo apresentado deve ser compreendido como uma proposta analítica inicial, construída a partir da literatura científica e de documentos institucionais, cuja adequação ao contexto da UNIBOL Guaraní dependerá de processos futuros de implementação, diálogo, reconstrução e validação participativa.

Nessa perspectiva, a oferta da disciplina apresenta potencial para contribuir com processos de internacionalização da pós-graduação fundamentados na cooperação horizontal, na aprendizagem recíproca e na valorização da pluralidade epistemológica. Sua efetividade, contudo, dependerá da capacidade de construir, em conjunto com os docentes e as comunidades participantes, estratégias formativas sensíveis às especificidades históricas, culturais, linguísticas e territoriais dos diferentes povos envolvidos.

Resultados e Discussão

Proposição de um modelo teórico-conceitual para a formação docente indígena

A sistematização da literatura permitiu organizar os referenciais analisados em cinco dimensões analíticas complementares: epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Essas dimensões não foram previamente definidas, mas resultaram de um processo interpretativo de síntese desenvolvido a partir da análise dos referenciais teóricos e dos documentos institucionais que fundamentam a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável. Inicialmente, foram identificados eixos temáticos recorrentes relacionados à produção do conhecimento, aos processos educativos, às relações entre território e desenvolvimento, às abordagens socioambientais e às perspectivas interculturais. Posteriormente, esses eixos foram reorganizados segundo suas interfaces conceituais, originando cinco dimensões analíticas capazes de integrar contribuições provenientes de diferentes tradições teóricas. Trata-se, portanto, de uma construção interpretativa elaborada pelos autores, sem a pretensão de representar uma classificação definitiva nem um modelo empiricamente validado.

A proposição do modelo busca responder à lacuna identificada na literatura referente à ausência de um referencial capaz de articular, de forma integrada, contribuições da educação dialógica, da decolonialidade, da ecologia de saberes, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver para subsidiar processos de formação docente indígena em programas de pós-graduação desenvolvidos em contextos de cooperação acadêmica internacional. Nesse sentido, o modelo não pretende substituir abordagens anteriormente propostas, mas oferecer uma síntese teórico-conceitual inicial que explicita interfaces entre referenciais que, em geral, são discutidos de forma isolada.

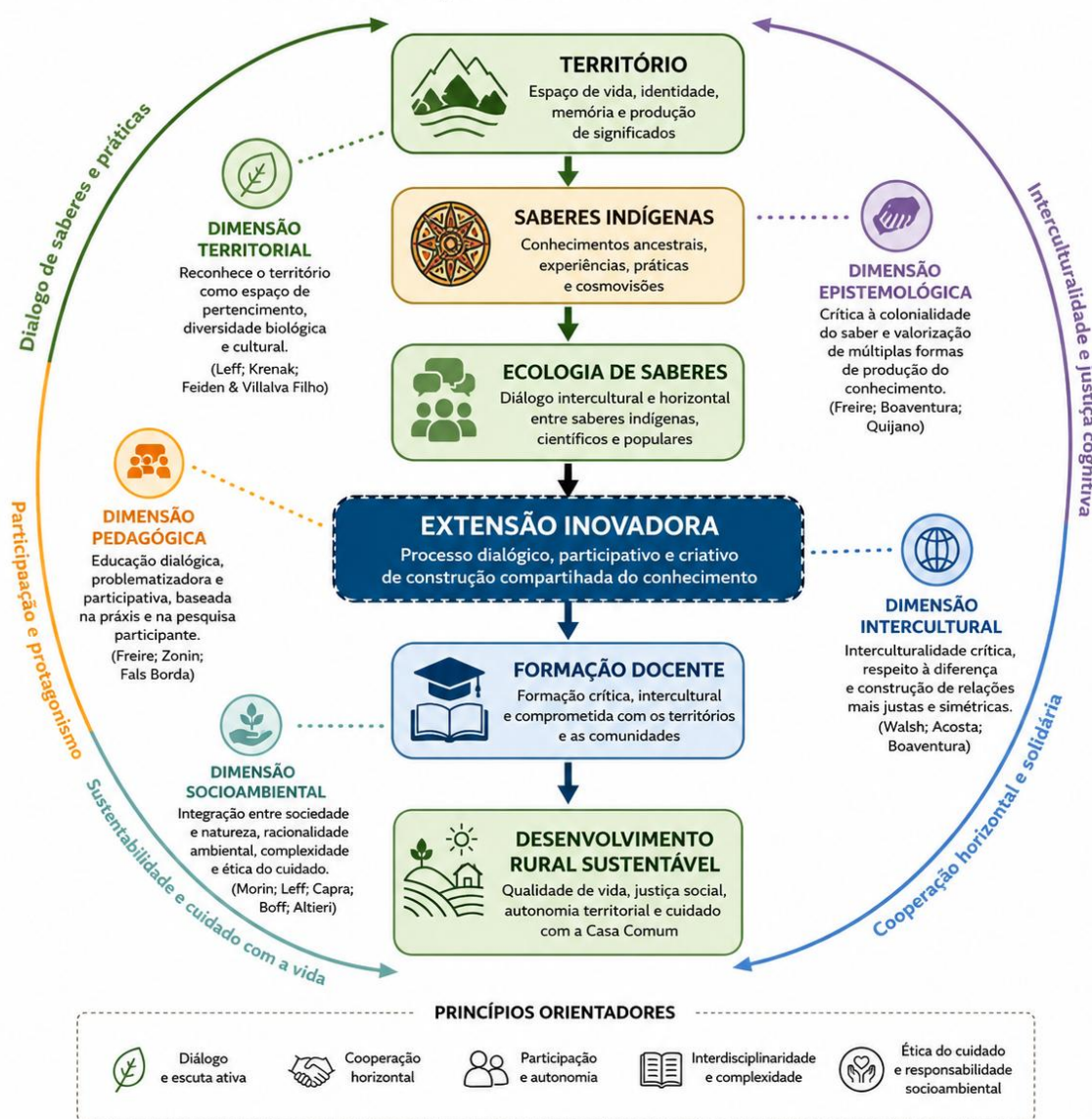
Consequentemente, o modelo não representa uma sequência linear de etapas, um protocolo metodológico ou uma proposta prescritiva para a oferta da disciplina. Sua finalidade consiste em oferecer um referencial analítico para orientar processos de planejamento curricular, organização pedagógica e futuras adaptações da disciplina em contextos interculturais, permanecendo aberto à revisão, ao aperfeiçoamento e à validação participativa durante sua implementação junto aos docentes e às comunidades vinculadas ao PCI/MINTER UNIOESTE-UNIBOL Guaraní.

A Figura 1 apresenta uma representação esquemática do modelo teórico-conceitual proposto, sintetizando as relações entre as cinco dimensões identificadas na literatura. A representação possui finalidade analítica e ilustrativa, não correspondendo a um fluxo operacional nem a um modelo previamente validado em contexto empírico.

Figura 1 – Modelo Conceitual da Disciplina

Figura 1 – Modelo Conceitual da Disciplina

Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos referenciais teóricos da pesquisa.

Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com apoio do ChatGPT (OpenAI).

A dimensão epistemológica fundamenta-se na compreensão de que a produção do conhecimento não constitui um processo neutro nem exclusivamente orientado pelos referenciais científicos tradicionais. Freire (1983; 1996) compreende o conhecimento como resultado do diálogo crítico entre sujeitos históricos inseridos em realidades concretas, enquanto Santos (2007) propõe a ecologia de saberes como fundamento para ampliar a pluralidade epistemológica e superar a monocultura do conhecimento científico. Embora ambos valorizem o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, partem de referenciais distintos e respondem a problemas analíticos específicos. Neste estudo, sua aproximação constitui uma construção interpretativa destinada a subsidiar processos de formação docente intercultural. Complementarmente, Quijano (2005) evidencia que a colonialidade do poder produziu hierarquias epistemológicas que historicamente marginalizaram os conhecimentos de povos indígenas e comunidades tradicionais, oferecendo elementos para compreender as bases históricas dessas desigualdades.

A dimensão pedagógica articula contribuições da educação dialógica de Freire (1983; 1996), da Investigação-Ação Participativa de Fals Borda (1987) e da proposta de Extensão Inovadora sistematizada por Zonin *et al.* (2023) e Zonin *et al.* (2026). Esses referenciais possuem objetos distintos: Freire concentra-se na formação crítica e na relação pedagógica; Fals Borda desenvolve uma metodologia participativa de produção do conhecimento; e Zonin organiza uma proposta curricular baseada na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Sua aproximação decorre da centralidade atribuída ao diálogo, ao protagonismo dos sujeitos e à territorialização dos processos formativos. Para Walsh (2017), o pedagógico constitui uma prática política e cultural que atravessa diferentes espaços de existência, ultrapassando os limites formais da instituição escolar e reconhecendo os territórios e as comunidades como espaços legítimos de aprendizagem e produção do conhecimento.

A dimensão territorial compreende o território como categoria material, histórica, cultural e política. Leff (2006; 2009) interpreta-o como espaço de produção de diferentes racionalidades ambientais e de disputas em torno da apropriação da natureza, enquanto Krenak (2019; 2022), a partir de cosmologias indígenas, questiona a separação moderna entre sociedade e natureza. Em perspectiva complementar, Feiden e Villalva Filho (2022) demonstram que a língua guarani expressa formas próprias de relação com o território, a memória e a identidade coletiva. Neste modelo, tais contribuições são articuladas para reconhecer o território como espaço privilegiado de produção e circulação de conhecimentos, preservando as especificidades de cada abordagem.

A dimensão socioambiental reúne referenciais provenientes de diferentes tradições teóricas. Morin (2000) propõe o pensamento complexo como alternativa à fragmentação disciplinar; Capra (2002) interpreta os sistemas vivos sob uma perspectiva sistêmica; Boff (2012) compreende a sustentabilidade como princípio ético fundamentado no cuidado; e Altieri (2012) desenvolve a agroecologia como campo científico e prática voltada ao fortalecimento de sistemas agrícolas sustentáveis. Embora possuam objetos e escalas analíticas distintos, esses referenciais permitem compreender o desenvolvimento rural sustentável em sua multidimensionalidade ecológica, social, econômica e cultural.

A dimensão intercultural estrutura-se principalmente a partir da interculturalidade crítica de Walsh (2013), que compreende os processos educativos como espaços de transformação das relações historicamente marcadas pela colonialidade. Essa perspectiva dialoga com o Bem Viver formulado por Acosta (2016), cuja crítica dirige-se ao paradigma moderno de desenvolvimento inspirado em racionalidades econômicas hegemônicas. A aproximação entre ambos busca evidenciar a necessidade de processos formativos comprometidos com a pluralidade epistemológica, a reciprocidade e o reconhecimento da diversidade cultural, preservando suas diferenças conceituais.

No contexto do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní, essas dimensões não pressupõem que a coprodução do conhecimento já tenha sido alcançada. Ao contrário, constituem um referencial teórico inicial que poderá orientar a futura implementação da disciplina, favorecendo processos de diálogo entre conhecimentos científicos e saberes produzidos pelos docentes indígenas participantes. As experiências analisadas por Nascimento *et al.* (2026), embora desenvolvidas em contexto distinto, demonstram que práticas extensionistas territorializadas podem fortalecer processos de aprendizagem contextualizados e ampliar o diálogo entre universidade e comunidades, oferecendo elementos para essa reflexão sem constituir validação empírica do modelo aqui proposto.

A articulação das cinco dimensões resulta em um modelo teórico-conceitual destinado a subsidiar a organização da disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável no âmbito do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. Sua principal contribuição consiste em integrar, em um mesmo quadro analítico, referenciais que a literatura normalmente discute de forma isolada, oferecendo

uma base conceitual para orientar processos de formação docente intercultural. Trata-se, contudo, de uma síntese interpretativa construída a partir da literatura especializada e da análise documental, cuja adequação dependerá de sua implementação, discussão e validação participativa junto aos docentes e às comunidades envolvidas.

O modelo teórico-conceitual para a formação docente indígena em diálogo com as dimensões da Extensão Inovadora

A proposta teórico-conceitual sistematizada neste estudo dialoga com o modelo de Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável apresentado por Zonin *et al.* (2023; 2026), tomando-o como referência para refletir sobre sua aplicação em contextos de formação docente indígena vinculados ao PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guaraní. Não se trata de uma reformulação ou substituição da proposta original, mas de uma ampliação analítica destinada a explicitar fundamentos epistemológicos, pedagógicos, territoriais, socioambientais e interculturais particularmente relevantes em processos de cooperação acadêmica internacional marcados pela diversidade cultural e pela coexistência de diferentes sistemas de produção do conhecimento.

Enquanto Zonin (2023; 2026) organiza a Extensão Inovadora em quatro dimensões — institucional, educativa, política e inovadora —, o modelo aqui proposto sistematiza cinco dimensões analíticas — epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Essa reorganização resulta da síntese interpretativa desenvolvida durante a revisão bibliográfica e documental, buscando tornar explícitos aspectos relacionados à produção do conhecimento, à interculturalidade, à territorialidade e à sustentabilidade que permaneciam implícitos na formulação original e que assumem centralidade na formação docente indígena.

Mais do que acrescentar novos autores, essa reorganização procura responder a um problema teórico específico: como adaptar uma proposta concebida para experiências extensionistas desenvolvidas no Oeste do Paraná a um programa internacional de formação docente indígena fundamentado na cooperação intercultural entre a UNIOESTE e a UNIBOL Guaraní. Nessa perspectiva, o modelo busca integrar, em um mesmo referencial analítico, contribuições da educação dialógica, da ecologia de saberes, da racionalidade ambiental, da agroecologia e da interculturalidade crítica, preservando as especificidades de cada tradição teórica.

Nesse contexto, a dimensão institucional da proposta de Zonin *et al.* (2023; 2026) amplia-se mediante a articulação entre as dimensões epistemológica e intercultural, incorporando não apenas a cooperação entre universidades, instituições de pesquisa, organizações de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e organizações sociais, mas também o diálogo entre instituições pertencentes a diferentes contextos culturais e epistemológicos. Essa ampliação aproxima contribuições de Freire (1983; 1996), Santos (2007) e Walsh (2013), preservando suas diferenças conceituais quanto ao diálogo, à justiça cognitiva e à interculturalidade.

A dimensão educativa é aprofundada pela articulação entre as dimensões pedagógica e epistemológica. Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Santos (2007) e Quijano (2005) partem de referenciais distintos, mas oferecem elementos complementares para compreender processos formativos baseados no diálogo, na participação, na produção compartilhada do conhecimento e no reconhecimento da diversidade epistemológica em contextos interculturais.

Da mesma forma, a dimensão política é ampliada pelo diálogo com as dimensões territorial e intercultural. Enquanto o modelo original enfatiza participação social, gestão democrática e

sustentabilidade, a presente proposta incorpora a racionalidade ambiental de Leff (2006; 2009), a crítica de Krenak (2019; 2022) à separação entre sociedade e natureza e a interculturalidade crítica de Walsh (2013), permitindo compreender a produção do conhecimento também como dimensão política relacionada à autonomia territorial, à pluralidade cultural e à justiça cognitiva.

Por sua vez, a dimensão inovadora passa a ser analisada sob uma perspectiva socioambiental, integrando contribuições do pensamento complexo (Morin, 2000), da visão sistêmica (Capra, 2002), da ética do cuidado (Boff, 2012), da racionalidade ambiental (Leff, 2006; 2009) e da agroecologia (Altieri, 2012). Embora esses autores pertençam a tradições distintas, sua aproximação permite compreender a inovação não apenas como desenvolvimento de tecnologias ou metodologias, mas como construção de respostas territorializadas para desafios ecológicos, sociais e culturais.

Essa ampliação também evidencia que processos formativos interculturais exigem reconhecer dimensões frequentemente ausentes nos modelos tradicionais de extensão. Conforme demonstram Feiden e Villalva Filho (2022), a língua guarani expressa formas próprias de compreender o território, a natureza e a identidade coletiva, indicando que práticas educativas voltadas aos povos indígenas precisam considerar igualmente as dimensões linguísticas, culturais e epistemológicas da produção do conhecimento.

Conforme argumenta Walsh (2017), a dimensão pedagógica da interculturalidade crítica não se restringe ao currículo escolar ou às práticas desenvolvidas em sala de aula, mas compreende processos formativos construídos nos territórios, nas relações comunitárias, nas lutas sociais e nas experiências de resistência, reexistência e produção de conhecimentos.

Tabela 1 – Comparação entre as dimensões da Extensão Inovadora

Dimensões da Extensão Inovadora (Zonin <i>et al.</i>, 2026)	Dimensões do modelo teórico-conceitual (este estudo)	Possíveis contribuições analíticas para o contexto intercultural
Institucional	Intercultural	Amplia a discussão sobre cooperação acadêmica ao incorporar diálogo de saberes, justiça cognitiva, internacionalização solidária e interação entre diferentes sistemas de conhecimento.
Educativa	Pedagógica Epistemológica	Evidencia fundamentos relacionados à educação dialógica, investigação participativa, construção compartilhada do conhecimento e valorização das epistemologias indígenas.
Política	Territorial	Destaca a territorialidade, a autonomia dos povos, a diversidade cultural, a participação social e o reconhecimento da pluralidade epistemológica na construção do desenvolvimento rural sustentável.
Inovadora	Socioambiental	Reinterpreta a inovação à luz do pensamento complexo, da racionalidade ambiental, da agroecologia, da ética do cuidado e da sustentabilidade territorial.

Fonte: Elaborado pelos Autores (2026).

Assim, a principal contribuição deste estudo não consiste em substituir o modelo de Extensão Inovadora anteriormente sistematizado por Zonin (2023; 2026), mas em oferecer uma proposição teórico-conceitual inicial voltada à sua adaptação para contextos de formação docente indígena em programas internacionais de pós-graduação. A originalidade da proposta reside na explicitação de dimensões analíticas que permitem compreender, de forma integrada, aspectos epistemológicos, territoriais e interculturais pouco desenvolvidos na formulação original. Trata-se, contudo, de uma síntese interpretativa construída a partir da literatura especializada e da análise documental, cuja adequação deverá ser discutida, aperfeiçoada e validada de forma participativa durante a implementação da disciplina junto aos docentes da UNIBOL Guaraní.

A comparação apresentada na Tabela 2 não tem por finalidade substituir, hierarquizar ou validar o modelo de Extensão Inovadora sistematizado por Zonin *et al.* (2026). Seu objetivo consiste em explicitar

como os referenciais mobilizados neste estudo permitem reinterpretar suas quatro dimensões quando consideradas as especificidades da formação docente indígena em contextos interculturais de cooperação acadêmica internacional. Trata-se, portanto, de uma proposição teórico-conceitual construída a partir da literatura especializada e da análise documental, cuja adequação deverá ser discutida e avaliada durante a implementação da disciplina no âmbito do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guarani.

A principal contribuição analítica da proposta reside na explicitação de aspectos que não constituíam o foco central da formulação original da Extensão Inovadora, especialmente aqueles relacionados à justiça cognitiva, à interculturalidade crítica, à territorialidade indígena e ao diálogo entre diferentes sistemas de produção do conhecimento. Assim, a reorganização em cinco dimensões procura responder a um problema específico deste estudo: como adaptar uma proposta originalmente concebida para experiências extensionistas desenvolvidas no Oeste do Paraná a um programa internacional de formação docente indígena, preservando seus fundamentos e incorporando referenciais da decolonialidade, da ecologia de saberes, da agroecologia e do Bem Viver.

Essa sistematização não decorre da simples reunião de autores em um mesmo quadro analítico. Ao contrário, parte do reconhecimento de que Freire (1983; 1996), Fals Borda (1987), Quijano (2005), Santos (2007), Walsh (2013), Leff (2006; 2009), Morin (2000), Capra (2002), Boff (2012), Altieri (2012), Acosta (2016), Krenak (2019; 2022), Feiden e Villalva Filho (2022), Piacentini *et al.* (2025) e Nascimento *et al.* (2026) desenvolvem perspectivas formuladas em contextos históricos, políticos e epistemológicos distintos. A aproximação entre esses referenciais constitui uma construção interpretativa dos autores deste artigo, elaborada para subsidiar a adaptação da disciplina ao contexto intercultural do PCI/MINTER, preservando as especificidades de cada tradição teórica.

As experiências analisadas por Nascimento *et al.* (2026) ilustram o potencial de processos formativos territorializados ao articularem território, práticas produtivas, organização comunitária, espiritualidade e agroecologia em comunidades Avá-Guarani. Todavia, tais experiências referem-se a um contexto específico e não constituem validação empírica do modelo aqui proposto. Neste estudo, são mobilizadas como referências que sustentam a hipótese de que propostas de formação docente indígena podem beneficiar-se de abordagens interdisciplinares e interculturais sensíveis às especificidades socioterritoriais das comunidades participantes.

O diálogo estabelecido com o Bem Viver, conforme discutido por Acosta (2016) e Revollo (2018), amplia essa reflexão ao deslocar o foco da formação docente da simples qualificação profissional para a construção de processos educativos comprometidos com a defesa da vida, da diversidade cultural, da reciprocidade e das diferentes formas de relação entre sociedade e natureza. Nessa perspectiva, a aproximação entre Extensão Inovadora e Bem Viver não pressupõe identidade entre esses referenciais, mas explora suas possibilidades de diálogo na construção de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento rural sustentável em contextos interculturais.

A discussão sobre inovação também dialoga com a teoria da Difusão das Inovações, de Rogers (2003), segundo a qual a adoção de novas ideias depende de fatores como vantagem relativa, compatibilidade, complexidade, experimentação e observabilidade. Entretanto, o próprio autor reconhece limitações importantes dessa abordagem, como o viés pró-inovação, a reduzida atenção às consequências sociais das tecnologias e a insuficiente consideração dos processos de adaptação e reinvenção promovidos pelos próprios usuários. Em contextos interculturais, tais limitações tornam-se particularmente relevantes, pois a inovação dificilmente pode ser compreendida como um processo linear de difusão tecnológica.

Sob essa perspectiva, o modelo teórico-conceitual aqui proposto aproxima-se da concepção de Extensão Inovadora desenvolvida por Zonin *et al.* (2026) ao compreender a inovação como um processo

de construção compartilhada entre universidade, territórios e comunidades. Diferentemente das abordagens difusionistas, a inovação passa a ser entendida como resultado do diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, da valorização das territorialidades e da adaptação das práticas às realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Por fim, o modelo teórico-conceitual apresentado deve ser compreendido como um referencial analítico inicial, elaborado a partir de revisão bibliográfica e análise documental, cuja finalidade consiste em subsidiar o planejamento da disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável no âmbito do PCI/MINTER UNIOESTE–UNIBOL Guarani. Sua pertinência, seus limites e suas potencialidades deverão ser discutidos, aperfeiçoados e validados em pesquisas futuras desenvolvidas em diálogo com os docentes indígenas, a UNIBOL Guarani e as comunidades participantes.

Considerações Finais

O presente estudo buscou construir uma fundamentação teórico-conceitual para subsidiar a disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável no contexto do Projeto de Cooperação Interinstitucional (PCI/MINTER) entre a UNIOESTE e a UNIBOL Guarani. A partir da articulação entre referenciais da educação dialógica, da decolonialidade, da ecologia de saberes, do pensamento complexo, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver, foi possível sistematizar um referencial analítico voltado à reflexão sobre a formação docente indígena em contextos interculturais de pós-graduação.

A principal contribuição do artigo consiste na proposição de um modelo teórico-conceitual inicial, organizado nas dimensões epistemológica, pedagógica, territorial, socioambiental e intercultural. Mais do que substituir modelos anteriormente propostos para a Extensão Inovadora, essa sistematização procura explicitar categorias analíticas consideradas relevantes para a adaptação da disciplina ao contexto específico da cooperação acadêmica entre a UNIOESTE e a UNIBOL Guarani. Dessa forma, o modelo deve ser compreendido como um referencial aberto à discussão, ao aperfeiçoamento e à reconstrução coletiva durante sua implementação.

O estudo também evidencia que iniciativas de internacionalização da pós-graduação voltadas à formação docente indígena suscitam desafios que ultrapassam a mobilidade acadêmica e a cooperação institucional. A incorporação de diferentes racionalidades, epistemologias e formas de relação com o território requer processos formativos fundamentados no diálogo intercultural e na produção compartilhada do conhecimento, evitando tanto a reprodução de modelos universalizantes quanto a simplificação da diversidade existente entre os povos indígenas participantes.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que a proposta apresentada possui limitações inerentes à sua natureza teórico-conceitual. O modelo foi elaborado com base em revisão bibliográfica e análise documental, sem a realização de investigação empírica junto aos discentes indígenas do PCI/MINTER ou às comunidades envolvidas. Consequentemente, sua pertinência pedagógica, seus limites e suas potencialidades deverão ser discutidos e avaliados durante a oferta da disciplina, prevista para ocorrer entre setembro e dezembro de 2026, mediante pesquisas participativas que incorporem as contribuições dos docentes da UNIBOL Guarani e das diferentes comunidades representadas no programa.

Por fim, este estudo oferece uma contribuição teórico-conceitual para o campo da formação docente indígena ao integrar referenciais da educação dialógica, da decolonialidade, da interculturalidade crítica, da ecologia de saberes, da racionalidade ambiental, da agroecologia e do Bem Viver em uma proposta articulada de Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável. O modelo desenvolvido

constitui um referencial inicial para orientar experiências formativas em contextos interculturais, com potencial para subsidiar pesquisas futuras, qualificar práticas extensionistas e fortalecer processos de construção compartilhada do conhecimento entre universidades e povos indígenas. Sua implementação e validação participativa poderão contribuir para o aperfeiçoamento de políticas e práticas educacionais comprometidas com a diversidade epistemológica, a justiça cognitiva e o desenvolvimento rural sustentável.

Desta forma, espera-se a construção do “estado da arte” relacionado ao tema do desenvolvimento rural e territorial sustentável da região de atuação da UNIBOL Guarani, envolvendo aspectos epistemológicos, teóricos, práticos, pedagógicos e institucionais, que fortaleçam a produção acadêmica das Universidades envolvidas e apontem caminhos para o fortalecimento das agendas locais e globais da sustentabilidade.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial (IA): Os autores declaram que utilizaram o ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como ferramenta de apoio à organização textual, revisão linguística, construção da Figura 1 e formatação das referências bibliográficas. A ferramenta não foi utilizada para a definição do problema de pesquisa, seleção ou análise da literatura, construção da metodologia, elaboração do modelo teórico-conceitual, produção de dados, análises, interpretações, discussões ou conclusões científicas. Todo o conteúdo acadêmico do manuscrito, incluindo a concepção da pesquisa, a sistematização dos referenciais teóricos, a análise documental, a elaboração do modelo proposto e a redação final, foi desenvolvido, revisado e validado pelos autores, que assumem integral responsabilidade pela originalidade, precisão, integridade científica e conformidade ética do trabalho.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação rural**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- EL-HANI, Charbel Niño. Bases teórico-filosóficas para o design de educação intercultural como diálogo de saberes. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-38, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p01>. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2806>. Acesso em: 31 jul. 2026.
- FALS BORDA, Orlando. The application of participatory action research in Latin America. **International Sociology**, Thousand Oaks, v. 2, n. 4, p. 329-347, 1987.
- FEIDEN, Aldi; VILLALVA FILHO, Mario Ramão. A língua guarani (ainda) viva no Brasil: a cultura originária que a colonização não conseguiu eliminar. **Onomástica desde América Latina**, Cascavel, v. 3,

n. 5, p. 4-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/odal.v3i5.27582>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica/article/view/27582>. Acesso em: 20 jul. 2026.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000300003. Acesso em: 31 jul. 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Valtemir Santos et al. Sistemas Guarani de produção agroecológica na região Oeste do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-14, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i4.25585>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25585>. Acesso em: 21 jul. 2026.

PEREIRA, Vilmar Alves et al. Extensão, educação popular e agroecologia na agricultura familiar: relato de experiência de estudantes e docentes da pós-graduação. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo, v. 17, n. 7, e03479, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n7-008>. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/3479>. Acesso em: 31 jul. 2026.

PIACENTINI, Rafael Venturin et al. Apropriação do território pelos povos Guarani: um estudo interdisciplinar das interações socioespaciais e o perspectivismo ameríndio. **Aracê**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 36170-36205, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-059>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6380>. Acesso em: 20 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

REVOLLO, Patricia Roncal. El vivir bien como alternativa al desarrollo y no como modelo de desarrollo alternativo. In: GERRITSEN, Peter R. W. et al. (org.). **Multifuncionalidad, sustentabilidad y buen vivir**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2018. p. 67-74.

ROGERS, Everett M. **Diffusion of Innovations**. 5. ed. New York: Free Press, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, R. M. G. da; CAMPANI, A.; NEGREIROS, J. G. Contribuição da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de ligas da enfermagem da Universidade Estadual vale do Acaraú. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1615–1628, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp2.13835. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13835>. Acesso em: 31 jul. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. **Plano de ensino da disciplina Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável**. Marechal Cândido Rondon: PPGDRS/UNIOESTE, 2026. Documento institucional não publicado.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. **Extensão Inovadora para o Desenvolvimento Rural Sustentável: material didático da disciplina**. Marechal Cândido Rondon: PPGDRS/UNIOESTE, 2025. Material didático (slides). Documento não publicado.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

ZONIN, Wilson João et al. **50 anos de Estocolmo-72, 30 anos da Rio-92, 10 anos do PPGDRS: uma análise sobre o III Seminário Internacional de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável** / Wilson João Zonin, Vinícius Mattia, Natália Cardoso dos Santos, Irene Carniatto (organizadores) – Curitiba: CRV, 2023.

ZONIN, W. J. et al. Extensão Inovadora e Desenvolvimento Rural Sustentável: Percepções de Pós-Graduandos Sobre Experiências Extensionistas no Oeste do Paraná. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 1-73, 2026. ISSN: 2965-6672.

Revisão: Davi Jose Nicaretta Boufleuher.