



ARTHUR VIANNA FERREIRA
(ORGANIZADOR)

TEAR

EXPERIÊNCIAS E
SABERES EXTENSIONISTAS
FLUMINENSES



NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor a responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas desta obra e sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Arthur Vianna Ferreira
(Organizador)

TEAR:
Experiências e Saberes Extensionistas Fluminenses

Porto Alegre
Editora Livrologia
2023

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

T253 Tear: experiências e saberes extensionistas fluminenses. Arthur Vianna Ferreira (Org.). – Porto Alegre: Livrologia, 2023. (Pesquisa e Conhecimento).

E-book. Disponível em: <http://www.livrologia.com.br/loja/tear>

ISBN: 9786580329366

DOI: doi.org/10.52139/livrologia9786580329366

1. Educação superior. 2. Extensão universitária. 3. Universidade e sociedade. 4. Relações comunidade – Instituição. 5. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. I. Ferreira, Arthur Vianna.

202_0233

CDD 378.121 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2023

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.

Impresso no Brasil.

COMPROMISSO COM



“Envolvimento faz a referência à comunidade e à solidariedade. Despertadas durante o isolamento, as solidariedades saem de uma longa letargia nas famílias, nas vizinhanças, nas cidadezinhas, no trabalho e na nação. A conjugação desenvolvimento/envolvimento significa que o desenvolvimento dos bens materiais só tem sentido se acompanhar um modo de vida que sustente tudo o que pode envolver um Eu num Nós: convivialidade, compreensão mútua, amizade.”

Edgar Morin. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. Editora Bertrand Brasil, 2021. (p. 58-59)

PEGANDO A TRAMA DOS FIOS PARA TECER: O SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Arthur Vianna Ferreira</i>	
DIÁLOGOS DO TEAR COM A FORMAÇÃO DOCENTE NA FFP: UMA APRESENTAÇÃO	13
<i>Marilene Antunes</i>	
<i>Monica Ferreira</i>	
A EJA PELA CIDADE: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS COM O LESTE FLUMINENSE	18
<i>Adriana de Almeida</i>	
<i>Virgínia Hermínio Gonçalves</i>	
PASSEANDO PELAS ‘ENCRUZILHES’ DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS FORA DA SALA DE AULA EM TEMPOS (PÓS) PANDÊMICOS	30
<i>Arthur Vianna Ferreira</i>	
<i>Débora Simeão Ortman Pereira</i>	
<i>Larissa Lopes de Mattos</i>	
LINGUAGEM E INFÂNCIA EM DIÁLOGO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM AÇÕES EXTENSIONISTAS NO LESTE FLUMINENSE	48
<i>Bruna Molisani</i>	
<i>Giovana de Almeida</i>	
<i>Lais Ribeiro</i>	
EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA EM AÇÕES EXTENSIONISTAS A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO IDENTIDADE VISUAL	56
<i>Eloiza Gurgel Pires</i>	
<i>Caio Couto</i>	
CAMINHOS OUTROS PARA DISCENTES NA UERJ-FFP	71
<i>Carla Marcelle Silva Gonçalves</i>	
<i>Ana Luiza Possati</i>	
<i>Sueli Lima Moreira</i>	
“SE FOR PARA VIVER EM REDE... QUE SEJA EDUCATIVA!”: AÇÕES EXTENSIONISTAS EM PROL DA ESCOLA PÚBLICA	79
<i>Carla Marília</i>	
<i>Pedro Busquet</i>	
<i>Patricia dos Santos</i>	

PEGA A VISÃO: A ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO POPULAR COM JUVENTUDES DE UMA PERIFERIA URBANA DO RIO DE JANEIRO 91

Elaine Ferreira Rezende de Oliveira

Derick Garcia Fonseca

Flaviane Sousa

Gabriel Silveira de Sant'Anna

Laryssa Motta

Victor Hugo Sodré

COLEI DA FFP/UERJ – SEU NASCIMENTO, SEUS PROJETOS E SUAS RELAÇÕES FORMATIVAS COM O TEAR 111

Heloisia Carreiro

Daniele Fritiz

Lorena Areas

Maria José Vaz

Mariana Machado

Luis Cláudio do Nascimento

Renata Menezes

A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM EM MEIO A DIFERENTES CONCEITOS 133

Ítalo Ribeiro

Bruno Moreira

Marcelle Oliveira

Pâmela Esteves

CORPOS LGBTIA+ DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR 143

Renan Corrêa

Denize Sepulveda

CONHECENDOS OS AUTORES E COLETIVOS DESSE LIVRO 153

Nomes dos Coletivos, Projetos, Grupos de Extensão, Coordenadores e endereços eletrônicos para comunicação com seus autores

PREFÁCIO

Este e-book é resultado do esforço da escrita e do envolvimento de professores extensionistas e alunos bolsistas com o compromisso científico em organizar suas ações contínuas com a comunidade do Leste Fluminense em pensamentos e palavras.

Os projetos extensionistas do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) buscam a perspectiva do engajamento com a comunidade local em todas as suas ações relatadas de forma livre e por várias mãos. Os relatos da organização, das experiências e das vivências se encontram vivos em cada uma das linhas deste livro. Assim, este material servirá para os seus leitores, não como referência, mas como inspiração para que outras ações extensionistas ganhem forma, contorno e expressão para as comunidades no entorno das faculdades públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro.

As produções humanas e científicas desses profissionais da educação envolvidos na formação inicial e continuada, através dos projetos de extensão da UERJ, se expressam de forma pujante, valorizando a comunidade local e mostrando o que a universidade pública tem de melhor: os sujeitos que a constituem.

Talvez, uma das originalidades deste material se apresente no fato em que todas as atividades – e reflexões – presentes foram realizadas durante e pós-COVID-19. Assim, presta-se, à sociedade Fluminense, contas de todo um investimento educacional que proporciona a existência dos projetos de extensão universitários voltados para a própria comunidade. Apesar dos ataques governamentais e dos falaciosos discursos oficiais, a universidade pública existe, e resiste aos cortes de verbas, produzindo atividades de qualidade e produzindo uma crítica social eficiente junto aos grupos sociais parceiros dos professores, pesquisadores e alunos de graduação da UERJ.

Queremos ressaltar o trabalho dos professores e graduandos da FFP/UERJ que escreveram, com galhardia, cada um destes artigos. Da mesma forma, agradecemos aos alunos, bolsistas e voluntários do Projeto de Extensão TEAR-FFP/UERJ que fizeram a correção ortográfica e proporcionaram este belo material.

Oxalá, este seja o primeiro de muitos encontros extensionistas promovidos por esse projeto de extensão do Departamento de Educação da FFP/UERJ. E que todos que se encontrarem com essas vozes transpostas em letras neste livro se sintam animados em continuar conosco a lutar – e tecer – novas atividades extensionistas em favor das necessidades das comunidades do Leste Fluminense.

Obrigado por serem as mãos que tecem essa realidade conosco.

Arthur Vianna Ferreira

Professor do Departamento de Educação – FFP/UERJ

Coordenador do Projeto de Extensão TEAR:

Trocas de Experiências e Ações Extensionistas em São Gonçalo e Regiões Adjacentes
FFP/UERJ

**TECENDO SABERES
E EXPERIÊNCIAS EM
ARTIGOS CIENTÍFICOS**

DIALOGOS DO TEAR COM A FORMAÇÃO DOCENTE NA FFP: UMA APRESENTAÇÃO

Marilene Antunes

Monica Ferreira

Coordenadoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ - São Gonçalo no período de 2020-2022

Este livro é potência! De maneira ampla, trata do tema das interações entre a universidade pública e a sociedade ao seu redor, reafirmando o compromisso de formar profissionais, no nosso caso, implicados com a educação brasileira, e construir conhecimento democrático e impactante na vida das pessoas. Especificamente, aborda projetos e ações realizadas por docentes, bolsistas, estudantes em geral, colaboradores(as), no âmbito do Departamento de Educação da FFP/UERJ. Os trabalhos aqui apresentados constituem um quadro significativo do que está sendo discutido e produzido nos grupos de pesquisa e nas parcerias do Departamento junto às escolas, instituições não escolares, movimentos sociais, órgãos da administração pública do município de São Gonçalo e de outros municípios do Rio de Janeiro.

A presente publicação configura-se como mais um fruto do Núcleo de Trocas de experiências de ensino aprendizagem e de ações extensionistas em São Gonçalo e regiões adjacentes (TEAR/FFP/UERJ). O grupo, criado em 2016, sob a coordenação do professor Arthur Vianna Ferreira, reúne aproximadamente 11 projetos de extensão, construídos a partir de abordagens teóricas, metodologias e parcerias plurais na área da educação, e tem como objetivos potencializar a formação inicial dos graduandos(as) da Faculdade de Educação de Formação de Professores de São Gonçalo, valorizar a pesquisa e extensão como princípios pedagógicos essenciais ao aprimoramento do(a) profissional do magistério, articular internamente diálogos e práticas dos projetos e grupos de pesquisa estendendo-os às instituições locais através de parcerias com educadores(as), estudantes, gestores e colaboradores da educação pública de São Gonçalo e municípios vizinhos.

Vale informar que boa parte dos estudos e das ações empreendidas pelos grupos e apresentadas nos capítulos a seguir, foram realizadas no contexto da pandemia da Covid 19. Assim, a leitura dos textos comprova que, apesar das

inúmeras dificuldades enfrentadas, as atividades de produção, divulgação e socialização das pesquisas continuaram seus percursos através de eventos virtuais, *lives*, oficinas, cursos de extensão, publicações e experiências pedagógicas muito enriquecedoras, que denotam o esforço empreendido pela continuidade do processo de formação docente inicial e continuada.

No primeiro capítulo, as autoras Adriana de Almeida e Virgínia Hermínio Gonçalves apresentam o artigo intitulado *A EJA pela Cidade: experiências extensionistas com o leste fluminense* e nos convidam a uma reflexão sobre as relações entre as práticas extensionistas desenvolvidas pelos cursos de licenciatura da FFP/UERJ e os processos de transformação social ocorridos com os jovens e adultos das cidades de Itaboraí e São Gonçalo e seus impactos no processo de formação docente. Através da análise das ações desenvolvidas pelo projeto de extensão *A EJA pela cidade: ateliês de formação*, vinculado ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas, Experiências e Contextos da EJA da FFP/UERJ, este artigo parte em busca da compreensão das questões presentes no cotidiano das escolas da EJA, assim como, no contexto social em que se insere a Universidade, utilizando o ateliê como um instrumento metodológico de articulação e diálogo entre os saberes produzidos pelos professores, pelos jovens e adultos e pelo processo de formação docente.

Analisar as possíveis adequações das ações extensionistas realizadas pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula da FFP/UERJ sobre as práticas educativas não escolares, diante das transformações ocorridas no período pandêmico provocado pela Covid-19, é o objetivo do segundo artigo *Passeando pela “Encruzilives” das Ações Extensionistas do Fora da Sala de Aula em Tempos (Pós) Pandêmicos* produzido por Arthur Vianna Ferreira, Débora Simeão Orman Pereira e Larissa Lopes de Mattos. Os autores recorrem aos aportes teóricos de — Érico Ribas Machado, Arthur Vianna Ferreira e Geraldo Caliman para refletir sobre a Pedagogia Social como um campo de saber constituído por metodologias educativas que, atentas aos grupos em situação de vulnerabilidade social, buscam interferir, através das suas práticas socioeducativas, sobre os resultados provocados pelas desigualdades sociais. O artigo propõe a reflexão sobre a articulação entre a concepção teórico-metodológica da Pedagogia Social como campo do saber e o exercício das práticas extensionistas realizadas pelo Grupo no período da pandemia, assim como, seus respectivos desdobramentos no processo de reorganização das atividades presenciais.

Em atenção às necessidades propostas pelo diálogo com Bakhtin, Vigotski, Rinaldi, Freire, entre outros autores, o terceiro capítulo, escrito por Bruna Molisani, Giovana de Almeida e Laís Ribeiro, intitulado *Linguagem e Infância em diálogo: a formação docente em ações extensionistas no Leste Fluminense* discute as questões que envolvem as relações entre Linguagem e Infância, a partir da pers-

pectiva teórica que concebe as crianças como sujeitos ativos em interação com outros sujeitos nos processos de apropriação da linguagem e da cultura, através de práticas pedagógicas que permitam a ampliação e a problematização das diferentes formas de conceber o mundo. Ao investir na análise das oficinas e encontros realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Infância e Formação (GLIFo – FFP/UERJ) com a participação de crianças, professores da Educação Infantil, estudantes da graduação e professores da Universidade, as autoras propõem um diálogo potente a partir da perspectiva que concebe as crianças como sujeitos criativos e em interação com as práticas educativas sensíveis ao caráter de pluralidade sob o qual se expressam as diversas experiências em torno da formação docente na Educação Infantil.

Eloiza Gurgel Pires e Caio Couto são os autores do quarto artigo intitulado *Educação, Artes e Cultura em Ações Extensionistas. A Experiência do Coletivo Identidade Visual* apresentando como temática central a construção de uma perspectiva crítica acerca das relações constituídas entre a Educação, as Artes, as Culturas e o meio urbano, a partir das experiências produzidas e vivenciadas pelo *Coletivo Identidade Visual*, grupo vinculado ao projeto de extensão *Arte, Educação e Cultura Visual: interconexões, práticas e reflexões* – FFP/UERJ no período marcado pela pandemia da Covid-19, compreendido entre os anos de 2020 e 2021. Em resposta às inúmeras exigências definidas pela pandemia, o Coletivo criou a mostra virtual *Quarentena Online*, ocupando as redes sociais, como um espaço de divulgação de trabalhos de Arte e geração de redes de conhecimento, prioritariamente comprometido com a arte urbana e a cultura popular de São Gonçalo, tendo em seguida expandido sua atuação para outros estados e municípios. Em busca da compreensão dos processos e contextos de produção dos trabalhos apresentados, destacam-se neste artigo os registros e reflexões referentes aos conflitos e contradições gerados pelo confinamento social, como a violência doméstica, os conflitos relacionais, os problemas psicológicos e tantas outras questões resultantes das desigualdades sociais e econômicas, incertezas e desinformação como componentes de uma crise agravada pelo período pandêmico.

As experiências desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (GPAPCI) com a participação de estudantes das licenciaturas da FFP/UERJ e professoras da rede pública municipal de São Gonçalo compõem a temática central do quinto capítulo, intitulado *Caminhos Outros para Discentes na UERJ-FFP*, escrito por Carla Marcelle Silva Gonçalves, Ana Luiza Possati e Sueli Lima Moreira. Objetivando a compreensão das relações entre o processo de formação docente e as interrelações que envolvem o cotidiano escolar, as autoras dialogam com Antonio Nóvoa, René Barbier, Michel Thiollent, Bell Hooks, Maria Amélia Franco, entre outros autores, discutindo, através da perspectiva teórico-metodológica expressa pela Pesquisa-Ação, a

criação de um espaço de construção do conhecimento marcado pela interação entre os participantes, comprometidos com as noções de emancipação e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Como enunciado na primeira frase, o capítulo *Se for para viver em rede ... que seja educativa! Ações extensionistas em prol da escola pública*, foi textualmente escrito a seis mãos. Articulam-se entre os parágrafos e partes do texto, através das próprias descrições, desenhos, apontamentos no caderno de campo, as experiências e expectativas de Carla Marília, professora da rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, Pedro Busquet, graduando do curso de Pedagogia na UERJ/FFP e Patrícia dos Santos, professora do Departamento de Educação da FFP, na execução de um projeto de ensino-pesquisa-extensão entre a Escola Intercultural Brasil México localizada no bairro de Neves, São Gonçalo e a universidade pública. Inspirados pelo ativismo de Sojourner Truth e bell Hooks, dentre outras mulheres e intelectuais negras, e no percurso feito pelo grupo de pesquisa GENTE - Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas – o texto apresenta os encontros e fazeres de uma oficina realizada, com o tema das mulheres negras nas artes e na ciência, junto aos docentes e estudantes da escola básica, chamando a atenção para o debate do racismo e do machismo estrutural historicamente afixados em nossa sociedade.

Pega a visão: a articulação ensino, pesquisa e extensão em um projeto de educação popular com juventudes de uma periferia urbana do Rio de Janeiro, aborda a execução de uma oficina realizada pelo REDEPOP (Grupo de Extensão Rede de Ensino Aprendizagem com Juventudes Populares de Periferias Urbanas) com jovens do 8º e 9º anos de uma escola pública localizada no Morro do Feijão, bairro de Paraíso, São Gonçalo. O texto, apresentado por Elaine Ferreira Rezende de Oliveira, Derick Garcia Fonseca, Flaviane Sousa, Gabriel Silveira de Sant'Anna, Laryssa Motta e Victor Hugo dialogando com os aportes teóricos da sociologia de Bourdieu e com as práticas da educação popular freireana, apresenta dados históricos e atuais do município de São Gonçalo e demonstra como as diferentes linguagens do hip hop, das batalhas do Slam, dos bailes funk, das rodas de rima e cultura, utilizadas na pesquisa, permitem criar canais de comunicação e participação das juventudes periféricas em suas relações com a escola e com a realidade local.

No capítulo oito intitulado *COLEI da FFP/UERJ – seu nascimento, seus projetos e suas relações formativas com o TEAR*, conhecemos os projetos, atividades, integrantes e parcerias do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI) da FFP. O grupo – aqui representado por Heloisa Carreiro, Daniele Fritiz, Lorena Areas, Maria José Vaz, Mariana Machado, Luis Claudio do Nascimento e Renata Menezes – teve seu primeiro projeto contemplado com bolsa no ano de 2016 e, ao longo desses seis anos, vem construindo, principalmente nas áreas da educação e literatura infantil, importantes diálogos e práti-

cas extensionistas. Destaque para o projeto *Rodas de contação e leitura de histórias na praça: pretextos para encontros entre a comunidade acadêmica e a comunidade do Paraíso, São Gonçalo-RJ*, também conhecido como *Tenda Literária*, onde o grupo monta uma tenda de três metros, com aproximadamente 300 livros, na praça em frente a FFP, e ouve, conversa e troca poesias com quem passa por ali na sua rotina de lazer e trabalho.

O capítulo seguinte *A violência escolar: uma abordagem em meio a diferentes conceitos*, busca abordar e compreender a questão da violência escolar no contexto de escolas públicas da periferia urbana, no estado do Rio de Janeiro, levando em consideração as práticas e percepções docentes dos autores, seja através da leitura, seja por meio da discussão de diferentes textos debatidos durante as reuniões do GEVES (Grupo de Estudo Sobre Violência Escolar) vinculado à UERJ. Ítalo Ribeiro, Bruno Moreira, Marcelle Oliveira e Pâmela Esteves discutem a complexidade dos conceitos violência e violência na/da/contra a escola e debruçam-se sobre as temáticas do racismo, da intolerância religiosa e da discriminação sexual como fatores geradores de conflitos nas relações e sujeitos escolares.

O último capítulo *Corpos LGBTIA+ dentro e fora do espaço escolar* foi elaborado a partir da observação e interação realizada junto de estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexos, Assexuais e Solidárixs (LGBTIAS+) de uma escola pública, vizinha a FFP, no município de São Gonçalo. Percorrendo os conceitos de gênero e espaço, à luz das contribuições teóricas de Foucault, Judith Butler e Milton Santos, o texto investiga as relações construídas por estudantes LGBTIA+ com os espaços físicos internos e dos arredores da escola. Fundamentado nas discussões do grupo de pesquisa GESDI (Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos), Renan Corrêa e Denize Sepulveda, nos convidam a pensar sobre o isolamento e os preconceitos sofridos em relação aos corpos e a diversidade sexual no cotidiano escolar.

Concluindo, agradecemos o convite feito pelo TEAR para a apresentação do presente livro, e convidamos os leitores e leitoras a conhecer algumas das ações realizadas no Departamento de Educação. Suba as escadas e/ou a ladeira da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, adentre pelos encontros, eventos, projetos, atividades, traga suas turmas e grupos dos quais participa, e venha interagir com docentes, bolsistas, alunos e alunas para conhecer suas histórias e, coletivamente, reescrever mais algumas nos próximos tempos.

A EJA PELA CIDADE: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS COM O LESTE FLUMINENSE

*Adriana de Almeida
Virginia Hermínio Gonçalves*

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *A EJA pela cidade: ateliês de formação* está vinculado ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas, Experiências e Contextos da EJA da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. As ações extensionistas nele desenvolvidas envolvem os cursos de licenciatura da Universidade, buscando desvelar os seus vínculos com os processos de emancipação humana e transformação da realidade social dos jovens e adultos do Leste Fluminense. Ademais, entendemos que o território da cidade é campo propício para a aprendizagem dos jovens e adultos, pois é nesse espaço que se concentram os inúmeros itinerários desses sujeitos e a relação íntima que eles tecem com a cultura, a história e a memória. A partir dessa premissa, compreendemos que é necessária uma prática reflexiva que funcione como norte para o exercício de uma atividade coletiva capaz de enfrentar os desafios colocados no cotidiano das escolas da EJA, e também presentes na realidade local e do entorno da Universidade.

Para atender a essa finalidade, criamos os ateliês de formação continuada, os quais chamamos de “A EJA pela cidade”. Eles se realizam a partir de quatro eixos essenciais que buscam potencializar a troca de experiências e práticas coletivas. São eles: 1. práticas coletivas/culturais e a literatura nas periferias: compartilhamento de experiências culturais locais e específicas do território, da formação e constituição da memória e história dos bairros de São Gonçalo. Esse eixo contempla aspectos como a cultura escolar e suas manifestações, a utilização da arte literária com as periferias, e a literatura de cordel na história do município e sua apropriação no espaço educativo; 2. educação étnico-racial: sobre esse aspecto, entendemos que as questões raciais precisam ser abordadas, pois são princípios, conhecimentos e valores para todos, independentemente da cor/raça, a fim de se construir novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, em especial, na cidade de São Gonçalo.

Cabe destacar que mesmo a EJA tendo uma forte presença de estudantes negros, não percebemos o sentimento de pertencimento étnico-racial e tampouco as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas estão integradas às práticas pedagógicas desenvolvidas nos territórios; 3. as praças públicas e a ocupação dos espaços: dar visibilidade aos espaços públicos e possibilitar aos jovens e adultos

professores e estudantes o usufruto da cidade como *locus educativo* e de responsabilidade cidadã; 4. cinema, história oral, memória e o protagonismo da EJA: por meio da linguagem cinematográfica, pretendemos destacar as especificidades dos jovens e adultos das camadas populares que estão na EJA e no entorno da Universidade.

Nesse sentido, o ateliê surge como um caminho para se articular e implementar uma ação dialogada entre os saberes vindos da experiência de trabalho dos professores, dos jovens e adultos e dos saberes vindos da formação inicial e continuada. Nóvoa (1997) chama a atenção para o fato de a formação não ser construída a partir da acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, pois a pessoa deve ser sempre valorizada e o saber, vindo da sua experiência, deve ser legitimado.

Tal como afirma Arroyo (2006, p. 23), as particularidades da “condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção de práticas formativas transformadoras e que deem visibilidade às histórias silenciadas”. Nesse modelo de formação, assume-se, como ponto de partida, que os sujeitos da EJA – estudantes universitários e a comunidade – têm muito a partilhar, tendo como base o seu próprio repertório e a sua relação cultural com a cidade, construído a partir de experiências, constatações, incertezas, fragilidades, potencialidades por eles agregados. Assim, para fortalecer ação nos territórios, será necessária a construção com o coletivo para que tenha sentido para todos, entendendo os espaços como um lugar reflexivo (ALARCÃO, 2001).

O direito à cidade é muito mais que ter acesso à infraestrutura urbana; é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a forma como olhamos e atuamos na cidade, sendo um direito coletivo. Para Placco (2012), a formação é um processo complexo, principalmente quando envolve a apropriação de conhecimentos e saberes da cultura local e dos territórios, os quais revelam-se como fundamentais para conhecimento de direitos. Esse processo não acontece de maneira espontaneísta, não fundamentada, ao contrário, demanda aprofundamento e estudo para que faça sentido e se traduza em melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, Freire (2005) aponta como essencial na formação o momento da reflexão crítica sobre a prática: é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de “tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 2005, p. 39). O projeto de extensão tem a sua legitimidade em seus impactos sociais a partir de ações concretas em situações de vulnerabilidade social e educacional. Ao mesmo tempo, essa proposta de trabalho dinamiza o currículo do curso de Pedagogia e das licenciaturas por meio da refle-

xão e formação interventiva entre os graduandos e a comunidade local, aproximando-os da realidade de 42,7% de jovens e adultos com 15 anos ou mais que não possuem escolarização completa (IBGE, 2019).

A partir desse trabalho, apresentamos neste artigo duas ações desenvolvidas dentro do projeto de extensão. O primeiro tópico irá discutir a extensão universitária e a cidade de Itaboraí na formação docente e o segundo apresentará a EJA e a cidade de São Gonçalo.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A CIDADE DE ITABORAÍ NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na introdução deste artigo, mencionamos que o projeto de extensão está presente em todo o território do Leste Fluminense em virtude do alcance e relevância da Faculdade de Formação de Professores em relação à população do estado. Em particular, neste texto, relatamos a experiência das ações extensionistas no município de Itaboraí, compreendendo que a realização das atividades de extensão nesta cidade representa um caminhar coletivo e cooperativo, bem como de promoção da interlocução entre profissionais, alunos e parceiros externos à Universidade, em busca de uma ação cidadã para superar as situações de desigualdade e de exclusão existentes no Brasil.

Ao trilharmos nosso caminho com a cidade de Itaboraí, percebemos que muitos de nossos estudantes universitários residem neste município e desconhecem a própria história e memória do lugar. A cidade de Itaboraí está localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, em área de baixada litorânea, às margens da Baía de Guanabara, a 45 km de distância da capital. O município faz divisa com Guapimirim, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá.

A economia do município é baseada na manufatura cerâmica (decorativa e utilitária), fruticultura, apicultura, pecuária extensiva, comércio e serviços. Itaboraí apresenta um relevo variado. Suas maiores altitudes são encontradas nas serras do Barbosão – à leste, na divisa com Tanguá –, do Lagarto e de Cassorotiba do Sul, na fronteira com Maricá. Nas demais localidades predominam as planícies, onde se concentram os rios que convergem para a Baía de Guanabara. Entre as planícies e as serras, observa-se um relevo suavemente ondulado com morros que raramente ultrapassam 50 metros de altitude. Parte de seu território é voltada para a Baía de Guanabara, compondo, com os municípios de Magé e Guapimirim, a APA de Guapimirim, uma Unidade de Conservação de uso sustentável voltada para a preservação e conservação de remanescentes dos manguezais.

A vegetação do município é composta principalmente por pastagens, mata de encosta, mangues e brejos. Os remanescentes de matas são observados nos setores mais íngremes e elevados nas serras do Barbosão e do Lagarto. São matas

tipicamente secundárias resultantes da regeneração natural após muita exploração de madeira para a obtenção de carvão e lenha no passado. No restante do município, as matas se encontram muito fragmentadas e aparecem em locais isolados.

Em Itaboraí, está localizado o mais antigo e importante sítio paleontológico do Brasil, às margens do Lago São José, onde foram encontrados, em 1986, os fósseis de uma preguiça gigante pré-histórica – um autêntico tesouro da arqueologia brasileira. A preguiça, que pesava várias toneladas e media cerca de 7 metros de comprimento, viveu a aproximadamente 5 milhões de anos, sendo contemporânea do homem primitivo. Outras preciosidades arqueológicas da região são os cemitérios indígenas de Itambi e Visconde e os sambaquis de Sambaetiba.

Itaboraí tem rico patrimônio histórico e acervo arquitetônico. Destaca-se o conjunto das ruínas do Convento de São Boa Ventura – tombado pelo Iphan –, que começou a ser construído em 1660. Suas ruínas são consideradas um dos mais belos e importantes conjuntos arquitetônicos religiosos do período colonial. O convento foi a quinta construção da Ordem Franciscana no Brasil. A manufatura cerâmica é uma importante atividade econômica, além de ser foco de conflitos ambientais. É considerada ainda a maior fonte de arrecadação e de geração de empregos locais e, ao mesmo tempo, é responsável por um passivo ambiental ligado à degradação dos solos que possuem jazidas de argila, ao assoreamento dos rios e à poluição atmosférica provocada pela fumaça lançada das chaminés.

Gilciano Menezes Costa, por outro lado, apresenta-nos uma outra história, segundo a qual "o negro e explicitado como atuante na construção da sociedade do município estudado." (2013, p.18), considerando, assim, a história local de Itaboraí nos acontecimentos que influenciaram a formação político-administrativa e territorial do município. Para o autor, não se trata de desmerecer a contribuição de personagens consagrados pelas obras publicadas na cidade e localizada nos sites oficiais, mas, sim, valorizar e estender o olhar interpretativo para outros agentes sociais.

Visualizar a cidade e seu povo a partir desse deslocamento é reconhecer que a sociedade de Itaboraí é fruto de conflitos, resistências e negociações entre diferentes setores sociais que se relacionavam em um contexto de uma sociedade escravocrata.

Nas palavras de Costa,

afinal, a identidade em ser Itaboraiense não se desenvolveu de forma homogênea e nem tão pouco (sic) sustentada apenas nas ações de letrados, fazendeiros ou clérigos. Apesar do silêncio "gritante" já tão naturalizado na maioria das obras produzidas, o negro, seja na condição de escravo ou liberto, crioulo ou africano, esteve presente no decorrer de todo o contexto mencionado e também em parte integrante dessa identidade (COSTA, 2013, p. 18-19, grifos do autor).

A partir da releitura do lugar, o projeto de extensão se volta para aqueles e aquelas que não tiveram a sua história contada, que viveram silenciados em suas memórias, possibilitando, assim, acesso aos patrimônios materiais e imateriais de Itaboraí. Nesse sentido, trabalhar com o público da EJA e os ateliês de formação nos espaços públicos da cidade redimensiona o nosso olhar para uma análise mais profunda da dinâmica social e do direito à educação.

A modalidade EJA oferecida no município é uma das poucas que oferta exclusivamente uma educação básica, no período diurno, para a população idosa, historicamente, à margem das políticas públicas educacionais. O Centro de Referência de Educação para Idosos, localizado em uma região central, por meio da ação extensionista, tem procurado realizar outras práticas educativas com esses sujeitos, inserindo o contexto na cidade como potencializador das experiências educacionais na terceira idade.

É relevante pensar a EJA para além da sala de aula. É preciso tomar por base a realidade vivida, sentida e percebida pelos jovens e adultos. Nesse sentido, reforça-se que se tratam de sujeitos de direitos, entre eles, à cidade, à saúde, à educação, a uma vida digna.

Assim, compreendemos que é papel da extensão universitária permitir aos acadêmicos colocar em prática o conhecimento aprendido durante a graduação de uma forma cidadã. Dessa maneira, é possível adquirir experiência na profissão escolhida, enquanto vivencia uma educação socialmente comprometida com o ensinar e o aprender.

Ao andarilharmos pelas escolas e pelas ruas da cidade, identificamos que os moradores, os estudantes de Itaboraí, vivem uma constante dialética e contradição, ora orgulham-se de sua história, dos patrimônios culturais e artísticos e do poder de suas comunidades, evidenciando que as associações de moradores locais são atuantes e têm grande poder de mobilização, ora referem-se a essa mesma história e memória como um passado distante ou reservado a poucos, uma narrativa contada e mostrada na história, porém, distanciada da luta cotidiana de suas sobrevivências.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES EM ITABORAÍ (RJ): OS DESAFIOS EM UM CONTEXTO DE AVANÇO DO CAPITAL

Na escola pública, encontramos múltiplas manifestações das contradições que permeiam as trajetórias de vida de milhares de pessoas. Pensar o ensino na educação pública básica é dialogar ampla e radicalmente com alunos e professores, os quais trazem consigo a identificação de classe. Tal ponto de referência é fundamental quando se pretende analisar o ensino de História num contexto de avanço do capital.

O município vem passando por uma série de transformações socioeconômicas em função do processo de instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), o qual alcança, inclusive, vários outros municípios fluminenses, tais como: Rio de Janeiro, Tanguá, Maricá, Saquarema, São Gonçalo, Niterói, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu, Silva Jardim, Casemiro de Abreu, Teresópolis, Guapimirim, Magé, Duque de Caxias e Itaguaí.

Esse paradigma suscita questões e desafios, a saber: qual é o projeto societário almejado pela sociedade em que o “deus mercado” é a razão dogmática na qual se consolida o poder secular das oligarquias brasileiras? Até que ponto o currículo, os gestores e os professores transgridem o consenso e atuam contra-hegemonicamente no cotidiano de suas práticas? Como se tem tratado a educação de jovens e adultos em um *locus* caracterizado pela exclusão? Muitas dessas questões podem ser relacionadas aos povos que se encontram à periferia do (sub)desenvolvimento capitalista. Portanto, a análise do ensino de História na EJA em Itaboraí está sendo feita em suas particularidades, no intuito do pensar e compreender essa realidade concreta.

Nossas questões não estão somente vinculadas às contradições do campo historiográfico, mas, sobretudo, ao ensino e à pesquisa em Educação, mais especificamente “Trabalho e Educação”, em como conciliar essa rotina no que diz respeito ao EJA, pois, objetivamente, os participantes desse tipo de modalidade de ensino precisam finalizar os estudos, porém, não podem deixar de trabalhar, sendo na interseção entre esses dois pontos que todos os contrastes acontecem, uma vez que algumas construções precisam ser feitas para se atingir a meta de finalizar os estudos.

Das narrativas dos primeiros encontros com educadores e futuros docentes que realizam a mediação das ações, destacamos duas que nos fizeram refletir sobre como a educação tem sido vista e os conhecimentos que deveriam ser abordados nas escolas em diálogo com a realidade dos jovens e adultos no que se refere à relação que estabelecem com a cidade e a sociedade:

A escola como um organismo vivo que se faz e refaz no encontro com distintas culturas é um espaço rico para o engendramento de outras realidades possíveis. Ela não só é parte de um contexto social como também interfere nele produzindo relações, percursos e histórias que estão diretamente relacionadas às experiências e expectativas de vida dos sujeitos que por ela transitam. Ao tratarmos das relações étnicas é fundamental compreender que a Escola se inscreve em um contexto de sociedade onde o racismo estrutural media as práticas sociais trazendo oportunidades distintas para os sujeitos de acordo com a sua raça/cor. Assumir seu lugar nessa cadeia nos leva a compreender que não basta construirmos experiências educativas pautadas na convivência pacífica e harmoniosa. Mas que isso, se faz necessário questionarmos o próprio processo de construção de conhecimento, fundamentado em uma perspectiva eurocêntrica que não tem em seu currículo os saberes e modos de viver e existir das comunidades negras antes e após o processo de escravidão que as objetificou. Quando há é sempre falado, contado, exposto sob a

perspectiva da voz do colonizador e o do lugar de colonizado. Implica a construção de práticas antirracistas, em que todos tenham lugar para dizer a sua palavra. (N1)

Perceber que a aprendizagem dos jovens e adultos não se realiza apenas na escola tem representado para o projeto de extensão o desafio de fomentar novas práticas didáticas e pedagógicas que realizam a formação integral dos sujeitos e nos fazem vislumbrar a íntima relação entre ensino, pesquisa e extensão.

A segunda narrativa nos fornece outros elementos para o debate:

*Sendo aluna da graduação em História, é ainda muito perceptível o caráter eurocêntrico que a instituição escolar possui. No ensino de História, por exemplo, pouco vemos o currículo escolar trazer a História da África numa perspectiva que não seja a da escravidão. Como, então, propor uma educação antirracista se a abordagem é sempre reducionista e limita a história de um continente inteiro há 388 anos? Uma educação multicultural necessita da **descolonização do ensino** para que suas práticas não sejam pensadas a partir do olhar do homem branco. A EJA ainda traz uma problemática acerca das questões de meritocracia: alunos que se sentem insuficientes e envolvidos na questão da educação como propulsor do sucesso e do "ser alguém na vida". Certamente não podemos descartar o papel do ensino na formação de qualquer pessoa, mas que ela seja pensada de forma edificadora **tanto em nível pessoal quanto no papel social de cada indivíduo**, e não de forma meritocrática visando apenas o fortalecimento de um modelo econômico. (N2)*

O trecho destacado nos alerta para a precariedade da educação ofertada à EJA. Essa proposta reducionista descumprir os princípios da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, a qual garante a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares. A preocupação em apresentar a cidade de Itaboraí, a relevância do ensino de História e as duas narrativas atende a uma preocupação central que é a valorização da contribuição desses aspectos na construção de uma identidade local da EJA. Para Michael Pollak (1989), a memória é constituída por acontecimentos, pessoas, personagens e lugares.

Os acontecimentos podem ter sido vividos pessoalmente ou vividos pelo grupo ou pela coletividade a que o indivíduo sente pertencer. As pessoas ou as personagens podem ou não terem participado do acontecimento naquele espaço-tempo, mas contribuem para o 'forjar' da memória. Já os lugares são aqueles particularmente relacionados a uma lembrança que possibilita um sentido de pertencimento e, conseqüentemente, esses elementos articulados permitem a transformação social.

A EJA E A CIDADE DE SÃO GONÇALO

Os desafios vivenciados no período pandêmico, a partir de 2020, resultaram em uma nova configuração das ações extensionistas realizadas pelo Projeto. As potencialidades das plataformas digitais nos permitiram ultrapassar novas

fronteiras e refletir sobre outras formas interativas de realização de atividades coletivas de formação inicial e continuada com a comunidade interna e externa da Universidade.

O projeto foi bem recebido tanto pelos acadêmicos das diferentes universidades brasileiras, como pela sociedade em geral – secretarias de educação e instituições de ensino públicas e privadas. Várias instâncias participaram das ações envolvendo a temática EJA e o direito à cidade no período de 2020 a 2021. Pode-se considerar que o projeto de extensão foi importante para a gestão educacional do município de São Gonçalo, bem como para o Leste Fluminense como um todo.

No caso específico de São Gonçalo, destacamos ainda a ampliação da procura da gestão do município para apoio aos seus eventos e também para participação em comissões de trabalho para repensar a EJA. Objetivando dar materialidade a esses objetivos, foi desenvolvido um canal no *Youtube* para divulgação e criação de conteúdo: perfis no *Facebook*, *Instagram*, *Telegram*, *Twitter* e um Portal do Conhecimento com diferentes informações e cursos *on-line* para toda a comunidade com acesso às informações sobre as atividades culturais, educacionais e da história da EJA pela cidade.

O reconhecimento do trabalho foi expressivo e o projeto foi convidado a apoiar a configuração de *layouts* e desenhos pedagógicos para o trabalho que vem sendo implementado neste ano de 2022 com a cultura local dos bairros da cidade.

A partir de uma metodologia interventiva mediada pela literatura de *cor-del* (inspirada em nosso primeiro eixo de trabalho), o projeto possibilitou atividades teóricas, crítico-reflexivas que reconheceram as determinações conjunturais da sociedade, tendo como pressuposto a aceitação da singularidade dos sujeitos sociais.

Esse primeiro eixo se deu em meio aos desafios provocados pela pandemia. Realizamos nossas “práticas culturais” de forma remota. Por percebemos, tal como Paulo Freire, a extensão como uma ação cultural, como *práxis transformadora*, as atividades desenvolvidas propiciaram aos estudantes o conhecimento e compreensão de como trabalhar com a modalidade EJA, uma vez que a oferta dessa disciplina é praticamente inexistente nos cursos de licenciatura, exceto para o curso de Pedagogia.

Ampliamos o trabalho coletivo entre a coordenação, bolsistas de iniciação científica, bolsistas de apoio acadêmico, voluntários, estudantes das licenciaturas, professores, educadores sociais e profissionais da educação. Outra questão que merece atenção se refere ao diálogo proporcionado entre a Universidade e a Educação Básica da Rede Pública Municipal de Educação de São Gonçalo.

Dessa dinâmica, foi possível reconhecer as influências do poder local e da organização da EJA no município. Em que pese os limites impostos pela me-

dição tecnológica, conseguimos atender a um número expressivo de estudantes, inclusive de outras universidades do estado que buscavam a formação no campo da EJA. Organizamos um canal oficial formativo para possibilitar a geração de novos conhecimentos de forma interdisciplinar, o qual denominamos de “Diálogos em Tela”. Nele, trabalhamos com a vasta literatura que aborda inúmeros intelectuais importantes que nos auxiliam no conhecimento da especificidade da EJA e de seus sujeitos, dentre eles: *Quarto de Despejo*, *Torto Arado*, *Capitães de Areia*, entre outros. O diálogo literário também viabilizou o reconhecimento do direito à cidade por parte dos jovens e adultos e dos docentes-educadores envolvidos nas ações.

Quanto ao impacto comunitário do projeto, a cada evento foi observado o amadurecimento do público participante, não só, mas também das pessoas e organizações que fizeram parte do planejamento e organização do tema "Educação de Jovens e Adultos". Quanto à expectativa de estimular o desenvolvimento de ateliês de formação continuada, observaram-se novas ações importantes em defesa do direito à educação e do ir e vir dos jovens e adultos na cidade. A preparação de atividades de intervenção a partir dos ateliês, de cunho interativo estimulou o desenvolvimento de competências para lidar com desafios típicos da autogestão, tais como, conflitos, trabalho coletivo e autonomia, elaboração de materiais multimodais e multimeios didáticos do eixo “Práticas Culturais”.

Apresentamos uma terceira narrativa para exemplificar a experiência desse eixo e a síntese feita por uma das participantes:

A relação entre a docência e a discência capaz de fortalecer o trabalho com a EJA precisa estar pautada nesta relação e experiência dialógica que priorize um processo de formação comprometido com o desenvolvimento e emancipação de todos os sujeitos envolvidos, sejam educandos, educadores ou participantes da comunidade escolar. Esta relação está intimamente ligada à compreensão freiriana da vocação que cada sujeito tem de "ser mais" e no acesso aos direitos, espaços e responsabilidades que possam garantir a existência de todos, sem distinções, de forma digna e plena (N3).

Cabe destacar que o grupo já realiza o projeto de extensão desde 2018 e, ainda hoje, as escolas municipais de EJA não possuem um plano de ação sobre formação continuada em serviço. Nesse sentido, o projeto de extensão atua diretamente na consolidação de um planejamento de ação continuada e em serviço que aconteça dentro da escola e fora dela, na cidade.

A formação tem sido realizada em parceria com a coordenação pedagógica da escola para que o espaço escolar também tenha autonomia de realizar o trabalho de acordo com as suas demandas cotidianas. Os estudantes da EJA dessa escola também foram convidados a participar das aulas na Universidade, onde realizamos uma roda de conversa sobre o livro "Educação como Prática da Li-

berdade", de Paulo Freire, com os estudantes da graduação e da EJA sobre os principais conceitos discutidos pelo autor e sobre a importância de lutarmos pelo direito à educação no município.

Esse modelo de formação em serviço denominado de Ateliê de Formação (MACHADO, 2015) possibilitou a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e da cultura popular, tendo como consequência a construção do conhecimento resultante do confronto entre a realidade vivida e percebida no âmbito acadêmico e as experiências sociais da cultura popular vivenciada pelos sujeitos trabalhadores da EJA. Assim, destaca-se que o projeto de extensão fortaleceu a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Para além de uma visão instrumentalizadora do desenvolvimento do projeto, há um processo dialético entre teoria e prática, além do projeto de extensão se consolidar como um trabalho interdisciplinar que prioriza a visão integrada do social e a leitura de mundo proposta por Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar as potencialidades da extensão universitária na formação docente, assim como demonstrar a possibilidade de uma troca de saberes entre a academia e seu entorno. Para isso, utilizou-se como estudo de caso as ações extensionistas desenvolvidas na FFP/UERJ que estão vinculadas ao projeto de extensão "Troca de Experiências e Ações Extensionistas na Região de São Gonçalo – TEAR". As vantagens da extensão são inúmeras: conhecimento da realidade da comunidade em que a Universidade está inserida; prestação de serviços e assistência à comunidade; fornecimento de subsídios para o aprimoramento curricular e criação de novos cursos; fornecimento de subsídios para o aprimoramento da nossa carreira acadêmica.

Com vistas à superação da indissociabilidade atribuída à extensão, pesquisa e ensino, tornou-se factível a realização de um Portal do Conhecimento e de fóruns virtuais com toda a sociedade. A realização dessas ações embasou-se na perspectiva da extensão como elemento que permite questionar a própria realidade e incitar mudanças na compreensão e entendimento do contexto social da pandemia e sua relação com a educação. Esses espaços coletivos abrem caminhos para a prática de metodologias de intervenção de extensão com ações socioeducativas interdisciplinares a partir da dimensão coletiva. Sendo assim, o projeto abrangeu outros departamentos da FFP/UERJ, estabelecendo parcerias com outros grupos de extensão, sindicatos de professores e coletivos estudantis. As ações extensionistas desenvolveram novas formas de expressão, oportunizando melhorias na formação discente dos cursos de licenciatura.

É importante pontuar a atribuição de sentidos dada a esses momentos de ensino, pesquisa e extensão, principalmente considerando a possibilidade criada para a partilha de conhecimentos, saberes e experiências como essencial para a reflexão e transformação da própria atividade docente e discente. Pensar a formação e o trabalho dos professores em estreita relação com a cidade e o estado do Rio de Janeiro exigiu uma aproximação do contexto de trabalho desses profissionais, ou dos contextos para a maioria, uma vez que muitos são obrigados a distribuir sua carga horária em diversas escolas, das questões e tensões que permeiam as suas atividades docentes diárias.

Das participações nas atividades de extensão, foi possível perceber que alguns poucos professores apresentavam uma visão mais estreita da formação quando atribuíam sentido somente à dimensão conteudista da formação, como se na docência não estivessem implicadas outras dimensões como a pedagógica/didática, social, pessoal, cultural e profissional. No entanto, com as discussões coletivas, tendo os professores e estudantes como principais protagonistas, ocorreu a compreensão e o desejo em assumir que o desenvolvimento de uma atividade profissional na EJA exige um processo de aprendizagem permanente – a partir de uma visão mais prospectiva – comprometida com a educação, a história da cidade e a sua relação com o estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: _____ (Org.). *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001, p.11-23 – Coleção Cidine.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. *Formação de Educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD- MEC; UNESCO, 2006.

COSTA, Gilciano Menezes. *A escravidão em Itaboraí: uma vivência às margens do rio Macacu (1833- 1875)*. Programa de Pós-graduação em História. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013. 197 f.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

NÓVOA, António (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-20.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989, p. 16

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABORAÍ. *Portal oficial*. A cidade. Disponível em: <https://portal.ib.itaborai.rj.gov.br/conheca-nossa-historia/>. Acesso em: 10 jun., 2022.

THOMPSON, Edward P. *Os românticos*. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PASSEANDO PELAS ‘ENCRUZILIVES’ DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS FORA DA SALA DE AULA EM TEMPOS (PÓS) PANDÊMICOS

Arthur Vianna Ferreira
Débora Simeão Ortman Pereira
Larissa Lopes de Mattos

INTRODUZINDO: POR ONDE QUEREMOS CAMINHAR COM ESSA REFLEXÃO?

O presente artigo tem como objetivo relatar as adaptações possíveis realizadas pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para continuar as suas atividades formativas extensionistas sobre as práticas educativas não escolares a partir do fenômeno social, político e higienista da COVID-19, iniciado em março de 2020. Esse evento, que provocou o fechamento dos estabelecimentos de ensino no país, exigiu de todos os profissionais da educação novas alternativas para continuar os seus trabalhos cotidianos, realizando duas funções fundamentais: continuar os processos cognitivos iniciados nos ambientes educacionais e manter os vínculos interpessoais, através das redes sociais, com sujeitos que viveram de maneira impositiva o isolamento social total e/ou parcial por dois anos.

Assim, esse artigo não é apenas um relato de experiência, mas sim uma possibilidade de entendermos que o evento COVID-19 não é algo passageiro e que deixou marcar profundas em nossas práticas educacionais, dentro e fora da sala de aula. E, ainda mais, para as ações educativas realizadas a partir de ações extensionistas promovidas pelas universidades públicas, de maneira especial, a FFP/UERJ.

Por isso, dividimos esse texto em duas partes. A primeira, explicando sobre o campo do saber da Pedagogia Social como o fundamento das atividades extensionistas praticadas por esse grupo de pesquisa com foco na formação continuada de educadores sociais, ou seja, profissionais da educação que se dedicam às rotinas de aprendizagem em ambientes não escolares. E, na segunda, a organização das ações extensionistas realizadas no período da pandemia, suas participações, vantagens e desvantagens, chegando a determinadas inferências sobre como aproveitar as aprendizagens desse período pandêmico que permaneceram nessa retomada as atividades presenciais dentro e fora da universidade.

COMO DEFINIR A PEDAGOGIA SOCIAL PARA PENSÁ-LA DESDE UM PERÍODO PANDÊMICO?

A Pedagogia Social como fundamentação teórica surge da necessidade de propor metodologias educativas que atendam às especificidades de cada grupo em vulnerabilidade social. Sua *práxis* busca apaziguar os impactos causados pela desigualdade social, reconhecendo que as práticas socioeducativas são ferramentas essenciais no processo de transformação social e de autossuficiência dos indivíduos. No campo teórico da Pedagogia Social – sobre seu contexto inicial – Érico Ribas Machado, Arthur Vianna Ferreira e Geraldo Caliman, em suas obras, contribuem não apenas para a contextualização social e histórica da Pedagogia Social, mas também reafirmam a importância dela para o desenvolvimento das práticas socioeducativas existentes nos diversos grupos sociais que hoje constituem a sociedade.

Hoje, de acordo com Érico Ribas Machado – professor do Departamento de Educação da UEPG –, há diferentes perspectivas que vão contribuir para a fundamentação teórica e metodológica da Pedagogia Social. Dessa forma, para a compreensão autêntica sobre o campo da Pedagogia Social, é crucial ser consciente sobre sua origem e seu contexto social, onde, a partir desse ponto de partida, é possível compreender todo processo de estruturação da Pedagogia Social. Machado (2013), ao destacar os processos sociais e educacionais ocorridos no final do século XIX e no início do Século XX no continente europeu, destaca os contextos sociais da Alemanha e da Espanha. O autor argumenta que a Educação do século XIX estava intimamente ligada aos acontecimentos políticos e sociais de sua época e, por isso, ela se adapta às condições históricas dos diversos países que no século XIX estabelecem seus sistemas nacionais (2013, p. 29). Ao falar também sobre o processo de desenvolvimento da Pedagogia Social, Arthur Vianna Ferreira afirma:

a Pedagogia Social, como um campo teórico a ser aprofundado atualmente, foi organizada na Alemanha do final do século XIX. Paul Natorp (1854-1924) foi um dos primeiros teóricos da educação a cunhar o termo *Socialpädagogik* que se traduz como “Pedagogia Social” utilizado para designar essa teoria... De fato, Natorp (cf. OTTO, 2009, p. 29) utiliza esse termo em um contexto social alemão específico. No início do século XIX os trabalhadores alemães sofriam com as mudanças sociais e econômicas do país que não garantiam as políticas de bem-estar social e as estruturas sociais mínimas para atender as demandas da população operária e suas famílias. (FERREIRA, 2018, p. 32)

A Pedagogia Social — nesse contexto — passa a ganhar traços e contrastes de uma teoria e prática educativa voltada em denunciar as estruturas curriculares formais que não atendiam às demandas trazidas por essas populações de trabalhadores alemães do século XIX. Portanto, se torna necessário construir

estruturas educativas que se organizem de outra forma para atender às demandas sociais vividas pelos sujeitos e, a partir disso, propor novos modelos de relações educativas e sociais que propiciem a integração e a autonomia do indivíduo na sociedade. Ferreira evidencia que outros países do continente europeu como Itália, Portugal, Espanha e Inglaterra deram continuidade a esse campo teórico proporcionando também novas reflexões e perspectivas com base nas situações econômicas ocasionadas após o processo de guerra, ainda que esses mesmos países “não tenham utilizado o termo ‘Pedagogia Social’ para designar a sistematização sobre essa temática.” (2018, p. 33).

Nos países latino-americanos, em especial no Brasil, a preocupação a respeito do ambiente escolar também recebeu um certo destaque. Apesar da constituição das políticas educacionais se voltarem mais para a organização formal – segundo os interesses e os desejos dos grupos que estavam no poder – a realidade social vivida pelos grupos empobrecidos se tornou foco de diversos estudos na área da Educação:

O manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, já trazia grandes pontos de inspiração que legitimavam o anseio de uma organização escolar que visasse, de alguma forma, atender às demandas dos grupos populares da sociedade brasileira. Pensadores, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo contribuíram muito para que se entendesse o sistema escolar como uma forma integrada de educar a população brasileira e que, mesmo tendo o currículo como centro da atividade, abrisse a possibilidade de enraizá-lo de maneira a promover, nos estudantes, formas mais livres de expressar suas vivências sociais e, por conseguinte, uma maior liberdade para a promoção do exercício da cidadania e da luta pelos seus direitos. (FERREIRA, 2018, p. 63).

Apesar do interesse sobre a existência de uma educação que contemplasse os grupos populares, Ferreira reforça que nenhum desses teóricos envolvidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação são considerados fundadores de uma Pedagogia Social no país, porém, os escritos e os movimentos realizados em favor da educação, em conjunto com os autores clássicos desse campo teórico, propiciaram a abertura de pensamentos sobre

A inclusão de práticas educativas não formais, que se preocupem em se utilizar dos fundamentos da educação na organização educativa e que inspirem os indivíduos a práticas de transformação e emancipação frente às realidades de desigualdades sociais e econômicas do país. (FERREIRA, 2018, p. 63).

Sobre a construção e o desenvolvimento da Pedagogia Social no Brasil, tanto Machado (2013), quanto Ferreira (2018), enfatizam sobre o alinhamento feito entre a Pedagogia Social e as fundamentações da Educação Popular desen-

volvidas por Paulo Freire. Ferreira destaca que as obras de Freire colocam em evidência os problemas sociais existentes na sociedade:

nessa trilha de reflexão sobre Pedagogia e realidade social, no Brasil, chegamos a Paulo Freire na segunda metade do século XX no Brasil. As teorias centrais das pedagogias do Oprimido de 1968 e da Autonomia de 1996, assim como as reflexões expressas em livros como: Educação como Prática da Liberdade, de 1967; Ação Cultural para a liberdade, de 1976; Educação e Mudança, de 1979 e A Educação na Cidade, de 1991 - são apenas alguns exemplos da luta que esse teórico, e seus seguidores, começaram a travar no campo ideológico da educação e os problemas sociológicos existentes no país. (FERREIRA, 2018, p.34).

A aproximação e o contato com as camadas populares, os sujeitos em vulnerabilidade social e um sistema escolar que não correspondia as dificuldades desses sujeitos vão contribuir para a construção de um novo método de se pensar a organização da ação educativa no Brasil. Dessa forma, a Pedagogia Social no Brasil ganha a significação de “Educação Popular”, onde através da ação dos educadores, com base nos conceitos socioeducativos de Paulo Freire, atua no campo social, valorizando outros saberes e realidades.

Para Geraldo Caliman (2011), dentro das diversas concepções que se tem sobre a Pedagogia Social, hoje, no Brasil, as contribuições teóricas e as práticas educativas realizadas por Freire contribuíram para construção de uma Pedagogia Social crítica e emancipadora dos indivíduos.

Nesse cenário, a Pedagogia Social que antes focalizaria em ações compensatórias e redistributivas através de uma solidariedade social, agora alinhada a uma perspectiva crítica, essa mesma Pedagogia, através de ações socioeducativas, passa a ter como objetivo a mudança não apenas nos indivíduos, mas também nas estruturas mantenedoras da desigualdade na sociedade (CALIMAN, 2011, p. 491). Dessa forma, um dos aspectos mais significativos da Pedagogia de Freire se alinha à capacitação dos indivíduos no processo de administração dos riscos vividos por eles. Nesse processo, de acordo com Caliman “os riscos sociais não podem ser simplesmente extirpados da realidade cotidiana das pessoas” (2011, p. 492).

Desse modo, parte-se do fundamento de entender que esses riscos sociais não são acasos predestinados, mas frutos da história e de ações que contribuíram para a manutenção de privilégios de uns e para a exposição à vulnerabilidade de outros. Portanto, a Pedagogia Social dentro de uma perspectiva crítica, objetiva os processos de conscientização e compreensão sobre o mundo, onde estas levam à indignação, que é a provocadora da necessidade de mudanças:

a perspectiva da educação para Freire transfere-se de um centro gravitacional da educação para a realidade sociocultural. Não se trata somente de educar indivíduos em

ambiente conflitivos, mas de promover uma educação de grupos, educação popular, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade. Sua palavra-chave é a esperança na transformação social; seu método, o método dialógico. Sua pedagogia (social) se coloca na perspectiva da mudança, situando-se como Pedagogia crítica e «emancipadora». (CALIMAN, 2011, p. 493).

A Pedagogia Social, portanto, viabiliza pontes de proximidade entre a dimensão social da vida cotidiana e a educação. Ela, “enquanto práxis educativa é práxis tecnológica com finalidade social, uma ciência educativa do serviço social ou um serviço social em sua dimensão pedagógica” (CALIMAN, 2011, p. 494). Nesse sentido, falamos de uma Pedagogia Social com um potencial crítico e emancipador para a ação socioeducativa. Trata-se de uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, que objetiva emancipar e potencializar os sujeitos sociais para que eles sejam conscientes sobre suas condições sociais e históricas e que a partir dessa consciência assumam o protagonismo no processo de transformação.

EXISTEM FORMAS DE CONCRETIZAR A PEDAGOGIA SOCIAL EM PRÁTICAS NÃO ESCOLARES?

O campo de atuação da Pedagogia Social exige não apenas uma docência ampliada, mas também novas ferramentas metodológicas para o diálogo com outros saberes e outras realidades. Falamos de um campo social que é heterogêneo. E ao assumir essa heterogeneidade, reconhece-se a existência de múltiplos grupos sociais com suas diversas vivências, identidades e vulnerabilidades. Torna-se fundamental, desse modo, não ser indiferente a essas diferenças, mas trabalhar dentro da especificidade de cada grupo. Dentro dessa necessidade de ser atento à alteridade existente na relação com outro, a *Pedagogia da Hospitalidade* surge como aporte teórico fundamental para a prática de uma ação socioeducativa que seja inclusiva e acolhedora:

seja em que circunstância for, tratar alguém como hóspede significa que aceitamos recebê-lo nos nossos domínios, na nossa casa, colocando à sua disposição o melhor do que somos e do que possuímos, sem que isso represente uma perda de poder sobre as nossas coisas(...) por outro lado, o nosso canto fica mais rico pela novidade que entretanto o habitou. (BAPTISTA, 2005, p. 49).

Isabel Baptista (2005) assegura que o reconhecimento da pluralidade e da diversidade do humano, leva-nos a somar um conjunto de exigências éticas ligadas à necessidade e ao desejo de viver em conjunto com os outros. Nesse sentido, o compromisso da Pedagogia Social perpassa o objetivo de promover o respeito ao que preexiste, mas assume também, o compromisso de colocar em prática normas reguladoras do espaço da vida em comum. Para Baptista, isso só é

possível a partir de uma reflexão sincera sobre a concepção que construímos a respeito do “outro”. Nas relações sociais, incluindo a própria relação educativa, “a forma que equacionamos a relação com os outros depende muito da concepção de ‘outro’ que tivermos em referência” (BAPTISTA, 2005, p. 45). Falamos de uma Pedagogia que, dentro de uma prática hospitaleira, reafirma que:

a descoberta desse “outro” é útil à descoberta de si, que possibilita uma relação de proximidade, de protagonismo frente a intolerância, a passividade, o quietismo se configurando como cultura de paz. Ou seja, essa paz acontece quando as pessoas se relacionam, mas respeitam umas às outras, seus espaços, seus silêncios etc. (BAPTISTA, 2005, p. 46).

Torna-se fundamental enfatizar que nesse processo de contato e aproximação com o outro, a convivência, conforme diz Baptista, pode ser geradora de múltiplos sentimentos, uma vez que “o Convívio é gerador de sentimentos, de afectos, de idéias, de memórias, de desejos e de valores. Como Tal, ele pode, também, ser gerador de conflitos, de frustrações e de riscos” (BAPTISTA, 2005, p.47). Embora haja plena consciência que essa convivência não é indolor, predomina-se também a certeza de que para uma prática autêntica de hospitalidade, é imprescindível uma verdadeira abertura à alteridade. Essa abertura, embora possa resultar desassossego e risco, jamais poderá justificar uma violência.

Enquanto a prática de convivência, a paz não se confunde com atitudes de tolerância passiva, com indiferença, com conformismo e quietismo. (...) a paz começa no movimento que rompe com o egoísmo e a auto-suficiência, traduzindo-se no prazer do encontro, na atenção, no cuidado e na ação solidária. Sem esquecer que aprender a conviver passa também pelo aprender a respeitar os espaços de solidão e de privacidades. (BAPTISTA, 2005, p.47).

A Pedagogia da Hospitalidade implica numa experiência que vai além de abrir a sua casa e o seu espaço para o outro, mas se alinha também à partilha de vivências e experiências que se cruzam, anulando certezas reducionistas sobre as experiências sociais que cada indivíduo experimenta. Baptista (2005) destaca que em tempo de tantos conflitos, a sociedade contemporânea tem nas práticas educativas um lugar privilegiado para a concretização do ideal de humanidade construído em torno dos valores da democracia, da justiça, da paz e da solidariedade. A prática da Hospitalidade exige abertura e acolhimento, porém, reafirma-se que essa sensibilidade pedagógica exigida na prática educativa não deve ser confundida com amor ou com outro sentimento que apele para um sentimentalismo.

A centralização da alteridade na Pedagogia da Hospitalidade, leva-nos a reconhecer que todo o indivíduo social é dependente dos demais indivíduos que constituem a sociedade. Falamos de uma ligação recíproca entre o “eu” e o “ou-

tro”, onde o mundo individual e o mundo do outro coexistem ao mesmo tempo. Baptista, em seus escritos, reafirma que nada prepara melhor para dialogar com o imprevisível e o indecível do que a relação que nos leva a acolher o outro, reafirmando que a descoberta desse “outro” é útil à descoberta de si mesmo (cf. BAPTISTA, 2005, p. 46). Dessa forma,

a prática da hospitalidade é essencial para que a valorização da dimensão cultural de casa sujeito seja respeitada, pois somente ela garante que a entrada do outro no nosso espaço, aconteça sem desconfiança e medo, onde sua bagagem com sua vivência seja vista não como um obstáculo pedagógico, mas como uma nova possibilidade de potencializar do ato de ensinar, valorizando a riqueza pedagógica dos outros espaços e entendendo que quando se trata de ensinar, a vida utiliza tudo. (PEREIRA; LOPES; 2020, p. 77)

Se para Baptista uma das grandes características da contemporaneidade é a coexistência das múltiplas heranças culturais, religiosas e filosóficas, essa coexistência exige de todos os envolvidos no processo educativo – e principalmente do educador – o compromisso relacionado à “responsabilidade do herdeiro” que implica na responsabilidade “de promover o respeito ao que nos pré-existe, ao que nos é dado e transmitido-ensinado”. (BAPTISTA, 2005, p. 36). Concluimos, desse modo, que a Pedagogia da Hospitalidade surge como um aporte teórico de grande importância, não apenas para o rompimento dos muros individuais, mas também para a construção de laços de convivência, equacionando, portanto, um conjunto de normas e exigências éticas para um convívio democrático.

A PARTIR DE TUDO ISSO, CHEGAMOS A UMA ENCRUZILHADA: COMO REALIZAR AÇÕES EXTENSIONISTAS EM TEMPOS PANDÊMICOS?

O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão “*Fora da Sala de Aula: Formações, representações e práticas educativas com camadas empobrecidas no município de São Gonçalo*” está registrado como um projeto de extensão no PR3 da UERJ e vem realizando encontros mensais desde abril de 2016 com atividades de formação continuada entre graduandos da FFP, professores da rede municipal e privada e educadores sociais do município de São Gonçalo e Baixada Fluminense para discutir textos de Pedagogia Social e filmes ou documentários com os temas mais recorrentes as rodas de conversas desenvolvidas com esses profissionais.

Esse projeto é organizado a partir de ações formativas, a saber: cursos de extensão na modalidade a distância, duas vezes por ano; encontros mensais com educadores sociais, graduandos e comunidade local para a discussão de temas relativos à pobreza, educação e formação docente inicial e continuada; palestras e aulas realizadas fora da UERJ em parceria com as Secretarias de Desenvolvimen-

to Social e Educação do município de São Gonçalo e adjacência; e organização anual de Jornadas de Educação Não Escolar – JENEPS.

A relevância dessas ações extensionistas está na inclusão do campo do saber da Pedagogia Social na formação docente, inicial e continuada, nos espaços formativos do ensino superior. Ao mesmo tempo, aproximar a comunidade do entorno da universidade para as discussões sobre as realidades educacionais concretas que acontecem em espaços não escolares e que fazem parte da cultura local do Leste Fluminense.

Ao trazer a realidade de vulnerabilidade vivida pelos grupos sociais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro – de maneira especial, o município de São Gonçalo – os sujeitos envolvidos nessas ações extensionistas identificam os principais espaços de exclusão existentes nessas cidades, como os indivíduos/grupos vivenciam as diversas situações de vulnerabilidade social e quais as principais estratégias educativas podem ser organizadas em conjunto com esses indivíduos para que eles potencializem suas dinâmicas sociais e políticas para possível defesa e emancipação dos processos de desigualdades sociais.

As pesquisas, que nascem do contato com as práticas extensionistas realizadas por esse grupo, aproximam a universidade dos sujeitos responsáveis pelas práticas educativas com as camadas empobrecidas existentes na sociedade gonçalense e regiões adjacentes, proporcionando a compreensão das *'lógicas de ações'* dos grupos, a organização das suas vivências e as formas socioeducacionais de perpetuação de (in)submissão desses grupos diante às políticas que são impostas para que sejam vividas pelos indivíduos sociais.

Esse aspecto das relações interpessoais se faz importante para a formação do educador social, pois, ao entender essa dinâmica, ele pode organizar estratégias que possam suprir as reais necessidades dos indivíduos em vulnerabilidade, e não aos *'pseudopobres'* determinados por representações sociais presentes nas relações psicossociais. Ou seja, se as práticas educativas estiverem focadas nesses estereótipos e estigmas com respeito a esses pobres, elas sempre serão ineficazes e insuficientes para retirar os indivíduos de sua situação real de pobreza (cf. Ferreira 2012; 2016). A inclusão dos resultados das pesquisas sobre as representações sociais de empobrecimento local para as discussões acadêmicas sobre os espaços sociais de educação se transforma em um diferencial na formação docente ampliada (realizada por essa ação extensionista) na busca de alternativas criativas e estratégias educacionais possíveis para atender às demandas socioeducacionais de São Gonçalo e seu entorno.

As discussões promovidas por essas ações extensionistas formativas apenas corroboram – e ampliam – um conjunto de ações pedagógicas já existentes no departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo sobre formação docente e desigualdades sociais. Nesse caso, todos os

resultados dessas práticas extensionistas se aglutinam no Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais – LaPPes¹ – UERJ/FFP – criado no final de 2018 como grande espaço de consulta pública sobre as atividades realizadas pelo projeto e de consulta gratuita dos materiais produzidos pelos sujeitos extensionistas.

Além disso, todo esse material vivenciado e refletido junto aos sujeitos da educação não escolar é organizado, através desse laboratório, em artigos científicos e livros publicados (por editoras como CRV, de Curitiba, Pimenta Cultural, de São Paulo, Autografia, do Rio de Janeiro) ao longo dos anos. Assim, o projeto atinge o seu objetivo final que é a disponibilização para o público em geral de um conjunto de materiais didáticos próprios e originais para a formação docente, inicial e continuada, conformando, assim, o campo da formação docente ampliada, ou seja, a construção de um conjunto de reflexões sobre as práticas educativas ocorridas fora do ambiente escolar e quais os elementos fundamentais para organizar esse trabalho sócio-pedagógico. Em geral, as bases fundantes dessa discussão transitam nos campos da Pedagogia Social, Psicologia Social, Políticas Públicas e Formação docente em geral.

As ações extensionistas organizadas para serem desenvolvidas ao longo dos anos 2020 e 2021 foram concentradas diretamente em duas ações bem delimitadas mensalmente: os encontros do “Oficine Debate” – em que um vídeo é exibido e os participantes refletem sobre a temática abordada na plataforma onde está sendo exibido – e nos encontros do “Grupo de Estudos” – quando, os textos previamente enviados e estudados, são discutidos no espaço coletivo extensionista e mediados pelo professor-coordenador. Todos os textos utilizados para reflexão nas duas ações extensionistas podem ser encontradas em um site próprio para consulta pública e gratuita (www.socializandopedagogias.wordpress.com).

Contudo, com o fechamento das universidades e as redes de ensino no Rio de Janeiro, a partir do dia 15 de março de 2020, para o isolamento social requerido como elemento central do combate à pandemia instaurada com a COVID-19, todas as atividades de ensino, extensão e pesquisa tiveram que ser replanejadas para atender essa nova realidade social e sanitária.

Na verdade, a situação promovida pela pandemia do Novo Coronavírus nos alertou a respeito de um entendimento melhor sobre os novos tipos de relação que vamos ter que ir construindo ao longo de nossa vida cotidiana e que tem suas consequências em nossas práticas educacionais. Santos (2020) ao refletir sobre a situação que o vírus da COVID-19, coloca-nos para pensarmos o quanto a sociedade nos apresenta potenciais conhecimentos decorrentes da pandemia.

¹ O site do Laboratório agrupa as diversas ações organizadas pelo Projeto de Extensão e outros projetos de iniciação científica coordenados pelo mesmo professor. Todo o material está disponível em: <https://lappesuerj.wixsite.com/inicio>

Dentre eles, o que mais nos auxilia nessa reflexão é a conceito de ‘elasticidade social’. Segundo o autor, “a irrupção de uma pandemia (...) exige transformações drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivesse sido” (SANTOS, 2020, p. 7). Ou seja, a vivência do vírus a que fomos expostos propõe uma pedagogia sobre o social que faz com que os modos dominantes de viver (trabalho, consumo, lazer, convivência) existentes de forma regular e impositiva ao longo da história passam a ser menos rígidos. E, a situação presente, determinante de certa feita da vida e morte dentro de uma sociedade, mostra que há novas alternativas para vivermos as relações sociais, econômicas e culturais entre os seres humanos. E, só não a realizamos, porque o sistema político-democrático foi levado a não discutir, desde sempre, as possíveis alternativas ao sistema.

Outro ponto importante ressaltado por Santos (2020) que nos ajudou a pensar novas práticas educativas no tempo de pandemia são as formas de viver a quarentena, de maneira especial, no interior dos grupos socialmente vulneráveis na contemporaneidade. Esses são denominados pelo autor como “ao sul da quarentena” e, por muitas vezes, não podemos determinar com exatidão a sua extensão social.

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar em gente encarcerada e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco selecionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pela mídia e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a esse sofrimento. (SANTOS, 2020, p. 21)

Ao pontuar-se dois elementos importantes da Pedagogia do Vírus refletida pelo autor, pensamos de forma criativa as práticas educativas extensionistas situadas dentro dessa discussão e como nos organizamos dentro do contexto da pandemia para continuar as nossas práticas formativas. Ao pensarmos em ‘elasticidade social’, trazemos a preocupação de encontrarmos formas de realizar a formação continuada proposta pelo projeto de extensão. E, ao pensarmos no ‘sul da quarentena’, pensamos no público que já participava das nossas formações (os que trabalham com as camadas empobrecidas da Região Metropolitana) e como podemos fazer para que a educação seja uma ferramenta que diminua a exclusão social que essa pandemia amplifica e legitima as diversas formas com os quais os sujeitos são tratados pelo sistema econômico para vivenciar – ou não – o período de isolamento social como forma de preservação da vida.

A partir dessas duas premissas, as atividades extensionistas desse projeto se reorganizaram para atender às demandas desse tempo-espaco-histórico pandêmico na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

DE FORA DA SALA PARA DENTRO DA REDE? AS ALTERNATIVAS DE AÇÕES EXTENSIONISTAS PARA O PERÍODO PANDÊMICO

A partir desse momento, construiremos um breve relato sobre as práticas realizadas a partir dos pontos de ação de enfrentamento desse momento pandêmico existente no cenário educacional brasileiro. Faz-se importante colocar de forma reduzida os dados relevantes sobre as atividades realizadas pelo grupo nesses dois anos (2020 e 2021) através das redes sociais (*Facebook, Instagram, Youtube, Blogs e Podcasts*), algumas criadas especialmente para esse período da pandemia e que foram, aos poucos, incorporadas como novas atividades do nosso grupo.

A rede social *Facebook* (@projexforadasaladeaula) já existe como espaço de divulgação das atividades presenciais do grupo. A partir de abril de 2020, ela passou a ser utilizada para duas novas atividades: a primeira, criada no tempo da pandemia, é a ação extensionista “Livestudos”. Essa prática constituía na organização de *lives* bimestrais que traziam convidados do campo da educação social para discutir sobre as temáticas e os problemas que aconteciam e ainda acontecem, com a presença da COVID-19. Assim como os profissionais da educação social, em diversas partes do país, puderam relatar suas experiências e suas criatividades para continuar trabalhando no sistema remoto. Esses encontros foram realizados através de *streams* gratuitos, com uma duração de 60 minutos.

A escolha desse formato atendia a duas políticas de nosso grupo: a utilização de ferramentas digitais gratuitas como forma de demonstrar que é possível fazer um trabalho de qualidade mesmo com baixo orçamento; e a utilização de redes sociais mais populares e que possam ser executadas em aparelhos de celulares e/ou *tablets* mais populares. Assim, facilitaríamos o acesso aos nossos conteúdos e teríamos maior participação da população. Essa atividade foi institucionalizada pelo nosso grupo e continuou a ser realizada até o presente momento.

Outra atividade que foi readequada para o novo formato do período pandêmico foi o “Oficinedebate”. Esse evento era realizado de forma presencial nas dependências da FFP/UERJ, onde os alunos podiam assistir a um filme e logo após discutir sobre ele. No tempo pandêmico, tivemos que readaptá-lo para o sistema totalmente *on-line*. Assim, bimestralmente, indicávamos um filme para ser visto e no dia programado era feita uma *live* na qual um bolsista do grupo, juntamente com outro convidado, fazia a discussão sobre o filme sempre tendo em consideração um texto sobre Pedagogia Social para a discussão. A *live* era transmitida ao vivo pelo *Facebook* e os ouvintes poderiam interagir a partir do *chat* do *Facebook*. Esse modelo ainda permanece em funcionamento até o presente momento, pois as circulações da Universidade ainda se encontram cerceadas por causa de algumas medidas sanitárias do período pós-COVID-19.

Embora o *Facebook* continue sendo um espaço de divulgação sobre as atividades do grupo, principalmente na disseminação dos *links* para que os sujeitos pudessem ser direcionados às atividades formativas mais interessantes para cada um dos educadores no período de pandemia. A pandemia promoveu a presença das atividades extensionistas em outros espaços de distribuição de vídeos e mídias sociais. Os vídeos produzidos, tanto pela Livestudos quanto pelo Oficinadebate, estão organizados na página do Grupo Fora da Sala de Aula no *Youtube* com o nome “Projeto Fora da Sala de Aula”.²

Assim, damos uma nova funcionalidade para a plataforma digital *Youtube*: ser um repositório de vídeos produzidos pelos jovens bolsistas de extensão, iniciação científica, monitoria, pós-graduação e outros convidados envolvidos na formação continuada de educadores sociais. O *Youtube* passa ser o local de encontro de ‘materiais didáticos’ possíveis para as reflexões sobre Pedagogia Social, formação docente ampliada e práticas educativas sociais com as camadas empobrecidas. A utilização dessa plataforma gratuita amplia o acesso à discussão e promove a universalização de materiais produzidos pelos integrantes do grupo e seus encontros com os educadores sociais, não somente do Leste Fluminense, mas de todo o Brasil.

Os grupos de estudos, realizados de forma presencial, foram reorganizados para o sistema virtual. Desde 2020, os bolsistas e os vários educadores sociais e alunos de graduação foram convidados a participar quinzenalmente das reflexões totalmente *on-line* através da plataforma de vídeo conferência (*Whereby.com*). Foram por volta de 20 textos estudados em grupo, de forma remota, ao longo desses dois anos de forma sistemática e continuada. Todos esses textos e livros estão disponíveis no repositório para consulta pública.³

Na volta ao sistema presencial, estamos fazendo a experiência das atividades de forma híbrida, ou seja, parte dos alunos se encontram na FFP/UERJ e outra parte, os educadores sociais de todas as regiões fluminenses, encontram-se conosco de forma síncrona pela plataforma virtual. Outros espaços e, consequentemente, outras ações extensionistas se organizaram dentro do conceito de “elasticidade social” em outras redes sociais criadas pelo grupo para atender a demandas da diversidade de vivências dos grupos “ao sul da quarentena” em seus períodos de pandemia.

O primeiro deles foi a rede social *Instagram* (@foradasaladeaula). A criação desse espaço de comunicação com o público atendido pela ação extensionista se deu pela sua rapidez e divulgação entre os educadores mais jovens (entre 19 a 25 anos). Com suas notícias mais rápidas e seus vídeos curtos, os conteúdos de

² Ver: (<https://www.youtube.com/channel/UCcWxG9Fs9v1VCRFCOCbv1Zg/videos>).

³ Ver: (www.socializandopedagogias.wordpress.com).

formação foram compactados para que mais pessoas pudessem receber os conteúdos de forma mais simples e pontual. E, a partir dos interesses de cada um dos participantes, eles eram indicados a procurar os outros canais do projeto de extensão. Nesses dois anos, além da participação de educadores sociais do sudeste do país, essa rede ampliou o alcance do número de participantes de nossos conteúdos, sobretudo de outros estados do Brasil, principalmente do Sul (Paraná e Rio Grande do Sul) e do Nordeste do Brasil (Bahia, Paraíba, Pernambuco e Ceará).

O segundo espaço foi a criação de *Podcasts* organizados em plataformas gratuitas (*Spotify* e *Anchor fm*) para a leitura e aprofundamento dos textos que foram sendo utilizados nos cursos de extensão a distância e no grupo de estudo quinzenal de nosso Grupo de Pesquisa.

O canal Fora da Sala de Aula⁴ – FFP/UERJ (<https://anchor.fm/professor-arthur>) produziu 10 áudios, de 10 minutos em média, com a leitura e a explicação de textos sobre Pedagogia Social e Educação Social. Dessa forma, amplia-se as possibilidades de aprendizagens dos sujeitos extensionistas no período de pandemia. Atualmente, a procura por esse material em formato de áudio se apresenta de forma contínua através de constante propagandas realizadas através do perfil do grupo de extensão na rede social *Instagram* que promove semanalmente lembretes para que os seguidores possam (re)visitar esses áudios ao longo dos meses. Além disso, esses áudios se transformam em ‘recursos áudio-didáticos’ para os alunos da graduação de Pedagogia e Licenciaturas da FFP/UERJ nas disciplinas de Didática, Psicologia Social e Psicologia da Educação.

E, o terceiro espaço virtual organizado no período pandêmico e que tem uma relação direta com as ações extensionistas são os canais virtuais de *Youtube* e *Podcast* intitulados ‘Apoema FFP’. Esses canais, sob a responsabilidade do Projeto de Extensão TEAR, organizou as aulas remotas para a graduação das licenciaturas da FFP/UERJ no período de abril de 2020 a maio de 2022.

As aulas assíncronas realizadas pela plataforma de videoconferência gratuita (*whereby.com*) foram gravadas e colocadas no canal Apoema FFP do *Youtube* (https://www.youtube.com/channel/UCH3M4z_BmVU9VY53TT_saBg). Essas aulas correspondem às disciplinas Educação Em Espaços Não Escolares, Didática, Psicologia da Educação e Psicologia Social. Esse recurso das redes sociais foi extremamente precioso para que os alunos pudessem acessar, de maneira fácil, gratuita e rápida, os conteúdos das disciplinas. O bolsista de extensão se fez responsável pela organização desse espaço. Contudo, como esse material está disponível de forma pública, o canal do *Youtube*, que inicialmente foi organizado para os sujeitos em formação inicial, passou a ser visitado por outros sujeitos que

⁴ Ver também: <https://open.spotify.com/show/2t17tie9S0NppzEWc7Cd1D?si=ac3c6539f83c4724>

não estavam regularmente matriculados nas disciplinas. E, dessa forma, os vídeos foram se organizando para atender a outras demandas que não as do cotidiano da sala de aula.

Na verdade, o espaço virtualizado da formação docente inicial foi ampliado de forma a abrigar, não somente os alunos, mas também todos os interessados nas aulas postas nessa plataforma, atendendo a demandas que não podemos mensurar, mas que também contribuíram para outros processos formativos não escolares (ou seja, fora do que foi previamente programado nas ementas das referidas disciplinas universitárias).

Da mesma forma, o canal de Podcast “Apoema FFP” segue o mesmo critério do seu canal correlato do *Youtube*, porém, com os conteúdos diferentes. Em canais gratuitos do *Spotify* e do *Anchor fm* (<https://anchor.fm/apoemaffp/>)⁵ os materiais no formato de ‘áudio-aulas’ irão versar sobre os textos utilizados nas aulas da graduação de Licenciaturas da FFP/UERJ. Os áudios mantêm o formato de 10 minutos para cada textos (em média) no qual os alunos – e outros interessados nos temas – podem escutar a explicação sobre os principais pontos dos textos trabalhados em sala de aula. A dinâmica que aconteceu no canal do *Youtube* se apresenta da mesma forma nesse formato de ‘áudio-aulas’ e, com isso, esse recurso áudio-didático tem sido frequentado por outros sujeitos que não se encontram em formação inicial.

Esses dados podem ser recolhidos pelas métricas produzidas pela mesma plataforma que indica, não somente a assiduidade, mas também a localidade na qual esses áudios são acessados. Ao longo desses dois anos, temos registrado o acesso desde outros países da América Latina apresentando uma ampliação do alcance de nossos materiais, inicialmente produzidos para os nossos alunos locais em outros espaços-tempos de formação inicial e/ou continuada.

Ambos os canais (*Youtube* e *Podcasts*) do Projeto Apoema FFP continuam ativos mesmo após o período de isolamento da COVID-19 por dois motivos: o primeiro, institucional, uma vez que a universidade continua se utilizando das plataformas virtuais nesse período pós-pandemia; e, segundo, pedagógico, à medida que se apresenta uma adesão dos alunos a esses recursos didáticos como parte da sua formação docente inicial. Ao mesmo tempo, a contínua procura pelos vídeos e aulas por outros sujeitos fora do ambiente universitário faz com que esse repositório tenha demanda suficiente para a manutenção desses espaços pelo projeto de extensão TEAR e o Laboratório Lappes – FFP/UERJ.

Por fim, vale a pena destacar uma das atividades que mais exigiu do grupo de estudos o esforço para que pudesse ser realizada de forma efetiva e eficaz no período pandêmico: as Jornadas de Educação Não Escolar e Pedagogia Social

⁵ Ver também: (<https://open.spotify.com/show/7lq8jmd38wQapJvm6dvOK3>)

(JENEPS). Com o fechamento da UERJ nos anos de 2020 e 2021, as jornadas tiveram que ser feitas de forma virtual, como todos os outros eventos e congressos da área da educação no período pandêmico. Isso exigiu de cada um dos integrantes um grande esforço pelas seguintes condições: a utilização de recursos tecnológicos e mídias sociais comuns para o evento, a dependência do pacote de dados de internet de cada um dos integrantes (e participantes do evento) e a falta de habilidade dos integrantes do grupo para o gerenciamento das tecnologias e mídias digitais que tiveram que ser adaptadas para esse tipo de atividade.

Contudo, as duas (Web) JENEPS – como ficaram conhecidas – tiveram suas vantagens, como o aumento do número de participantes dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, a presença de palestrantes internacionais (Portugal, Moçambique e Guiné-Bissau) nas Telas de Conversas (nome que foi dado para as mesas realizadas nos encontros) e um aumento na apresentação de trabalhos orais através das salas de vídeo conferências. Assim, os resultados desses trabalhos puderam ser reorganizados nos Cadernos JENEPS que funcionam como os anais do evento.

Em 2020, o tema do V (Web) JENEPS foi “Educação Social: entre a pandemia e os pandemônios(s)” e o em 2021, o VI (web) JENEPS, fazendo memória ao centenário de Paulo Freire, teve como tema-reflexão “Pedagogia Social: da indignação à emancipação”. Além da produção do material físico a partir da publicação dos textos apresentados, a novidade se encontra na gravação das discussões e seu acesso ao público através dos repositórios do *Youtube Fora da Sala de Aula*.

Essa experiência de virtualidade proporcionado por esses dois eventos de ordem extensionistas motivou os projetos (Fora da Sala de Aula e TEAR) a reorganizarem em 2022 as atividades dessa Jornada de maneira diferenciada. A partir da progressiva reabertura da UERJ para as aulas e os eventos presenciais, o VII JENEPS retoma as suas atividades dentro da FFP, porém, de forma híbrida. Assim, 2/3 das suas atividades foram realizadas de forma presencial, contudo com a possibilidade de participação dos indivíduos de forma remota.

A tentativa do grupo é, ao retomar a formação presencial, conciliar os benefícios aprendidos desde as atividades remotas do período pandêmico. Dessa forma, podemos citar como exemplo a ampliação das participações dos sujeitos de outros municípios do Rio de Janeiro, de outros estados do país e outros países lusófonos (como aconteceu nos dois anos de pandemia da COVID-19). Outro ponto relevante trazido pela organização do evento de forma remota foi a possibilidade da presença de palestrantes, professores e educadores sociais de outros estados brasileiros, assim como de outros países, estarem nas mesas de reflexão e rodas de conversas. O remoto possibilita esses encontros, uma vez que diminui os

custos (econômicos e temporais) que o formato presencial acarretaria para esses profissionais da educação em função dos deslocamentos até a FFP/UERJ.

Ao final desses relatos de experiências que mostram uma “elasticidade social” e a vivência do “sul da quarentena” (cf. SANTOS 2020) assumidas pelas atividades extensionistas realizadas, reorganizadas e (re)criadas em função da pandemia da COVID-19, esquadrinha-se, abaixo, um panorama das ações extensionistas formativas promovidas por esses projetos de extensão presentes no Lappes – FFP/UERJ.

Quadro 1 – Atividades dos Projetos de Extensão Fora da Sala de Aula e TEAR organizados no Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicos para/com Educadores Sociais – LAPPES – FFP/UERJ no período da pandemia COVID-19 (2020-2022).

ATIVIDADES DO GEPE FORA DA SALA DE AULA (2020-2022)	Existente antes da pandemia COVID-19	Criado durante a pandemia de COVID-19	Quantitativo das atividades (Vídeos, áudios e blogs)	Alcance de visualizações das atividade (antes e depois das exibições)	Localidades dos participantes das atividades (Estados e Países com mais expressividade)
LIVESTUDOS		X	33	674	RJ-SP-ES-BA-PR-RS-CE-PA-PE
OFICINE DEBATE	X		19	372	RJ-SP-ES-BA-PR-RS-MG-CE-PA
JENEPS	X		16	1830	RJ-SP-ES-BA-PR-RS-CE-PE-DF-MG Portugal – Moçambique – Guiné Bissau
YOUTUBE FORA		X	63	839	-
INSTAGRAM FORA	X		42	1079	-
PODCAST FORA		X	21	110	Brasil – Portugal – Peru – México – Moçambique – Portugal
FACEBOOK FORA	X		127	2770	-
YOUTUBE APOEMA		X	22	210	-
PODCAST APOEMA		X	12	56	Brasil – Peru – México – Portugal
FACEBOOK TEAR	X		39	359	-
CURSOS DE EXTENSÃO EAD	X		05	1603	RJ-SP-ES-BA-PR-RS-MG-BA-PE

O quadro acima deixa claro as mudanças acontecidas ao longo da pandemia e como as ações extensionistas se multiplicaram ao longo do período da pandemia da COVID-19 e do isolamento social imposto pela Universidade. Na verdade, ao nos determos sobre os conteúdos expostos, percebemos que as atividades dos projetos de extensão sofreram alterações substanciais, mas não essenciais com respeito ao oferecimento de processos formativos para práticas educativas não escolares. De fato, a reformulação imposta pela pandemia para o grupo legitimou o espaço virtual como o ambiente não escolar favorável para a formação da mesma temática trabalhada pelo grupo, ou seja, as práticas educativas tratadas como não formais e informais.

Com essas modificações, vemos uma ampliação de frentes de trabalho que promoveram novos espaços formativos e novas relações com os ambientes virtuais que favoreceram tanto os educadores sociais quanto os bolsistas envolvidos nos projetos de formação. Além disso, todas as outras atividades que ganharam a sua versão virtual tiveram um aumento significativo no quantitativo de

participações formativas, assim como houve uma ampliação nos atendimentos do público-alvo das formações a partir das atividades remotas.

Dessa forma, há uma tendência forte dentro do Lappes e das ações extensionistas administradas por esse espaço de manter as atividades de forma remota e/ou híbrida. Assim, mantém-se o que foi aprendido com a pandemia sobre as diversas possibilidades de formação para a temática das práticas educativas não escolares e a reflexão sobre a Pedagogia Social com os grupos mais empobrecidos de nossa sociedade.

ENFIM, O QUE ESPERAR DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS A PARTIR DAS “ENCRUZILIVES” FORMATIVAS SOCIOEDUCATIVAS?

Olhar para o futuro a partir da experiência da virtualidade que nos foi imposta: esta pode ser uma das finalidades inéditas das “encruzilives” que foram impostas pela pandemia. Mesmo com o isolamento social vivenciado no período da pandemia da COVID-19, o campo do saber da Pedagogia Social continua fornecendo pistas para que possamos pensar sobre as nossas ações formativas no campo da extensão. Uma vez que esse conjunto de teorias se debruça sobre o trabalho realizados nos espaços socioeducacionais, o espaço do virtual se transforma nesse novo lugar da existência de pessoas que, mediadas pelas diversas redes sociais e midiáticas, possam estabelecer vínculos possíveis para continuar refletindo sobre uma educação geradora de seres críticos, autônomos e emancipadores (cf. Caliman, 2011).

Os espaços virtuais de formação apresentados ao longo deste artigo mostraram um grande esforço para encontro com a alteridade de sujeitos que se encontravam afastados pelo distanciamento social. Assim, a hospitalidade como dispositivo pedagógico se transformou em um dos elemento-chaves para pensarmos novas alternativas de ação extensionista. E, dessa forma, a criação e reformulação dos espaços formativos passam a ser a possibilidade do exercício da existência de um outro que, mesmo não presencialmente, tem uma demanda de formação a ser atendida.

Conforme Baptista (2005, p. 49) nos recorda, criamos ambientes extensionistas que possam receber esses sujeitos em processos de isolamento social como ‘hóspedes’ em nossos espaços de formação virtual, colocando à disposição o melhor dos que somos e possuímos como formadores sem perder a riqueza da diferença e da diversidade cultural que os recursos virtuais nos proporcionaram ao ampliarmos o nosso espectro de atendimentos em outras regiões do país – e por que não dizer – do mundo.

Assim, o que se apresenta relatado como produção extensionista nesse período específico da pandemia é o que autores como Santos (2020) propõe: a constatação de uma realidade desigual e uma nova forma de se pensar as relações

a partir da fragilidade exposta pelo vírus da COVID-19. Ou seja, a reorganização das atividades demonstra a nossa capacidade de nos reinventarmos cotidianamente, inclusive no período pós-pandêmico. Oxalá, as ações extensionistas continuarão transitando nas encruzilhadas virtuais como parte do seu processo formativo, levando em consideração os seus ganhos e perdas, nas práticas educativas dentro do tripe universitário (ensino, pesquisa e extensão) brasileiro.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Boaventura. *A cruel pedagogia do Vírus*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2020.

BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto, Portugal: Profedições, 2005

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social no Brasil: evolução e perspectivas. *Orientamenti pedagogici: rivista Internazionale di scienze dell'educazione*, v. 58, n. 345, p. 485-504, 2011.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Convivência e Itinerância: uma abordagem psicossocial para revitalização das relações agostinianas / Arthur Vianna Ferreira, Maringá (Pr): A. R. Publisher Editora, 2019*

MACHADO, Érico Ribas. *Fundamentos da Pedagogia Social*. Paraná: Editora Unicentro, 2013.

PEREIRA, Débora Simeão Ortman; LOPES, Lucas Salgueiro. CONVIVER REQUER HOSPITALIDADE: pensando modelos de práticas socioeducativas a partir dos diálogos entre as Pedagogias da Hospitalidade e da Convivência. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão (Org.). *Educação, Hospitalidade e Pobreza*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

LINGUAGEM E INFÂNCIA EM DIÁLOGO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM AÇÕES EXTENSIONISTAS NO LESTE FLUMINENSE

*Bruna Molisani
Giovana de Almeida
Lais Ribeiro*

A proposta deste artigo é compartilhar experiências vividas nas ações extensionistas de formação realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre linguagem, infância e formação (GLIFo - FFP UERJ) desde 2017, abordando discussões sobre Linguagem e Infância e suas contribuições para a formação de professores dos municípios do Leste Fluminense.

Os referenciais teórico-metodológicos com os quais dialogamos afirmam as crianças como seres potentes, criativos, curiosos, ativos que se constituem na relação com outros sujeitos, na linguagem, na cultura (BAKHTIN, 2003; 2009; VIGOTSKI, 2018; 2007; RINALDI, 2016). Sujeitos que não apenas incorporam e reproduzem elementos da cultura em que estão inseridos, mas também criam, produzem modos de ser, estar e ler o mundo. Dialogamos também com Paulo Freire no sentido de buscar uma pedagogia que se baseie na pergunta, na curiosidade, no desejo de interrogar e se interrogar, ampliando leituras e escritas de mundo.

O projeto de extensão que desenvolvemos tem centralidade na ideia de encontro e de alteridade, destacando a importância do outro para negociação de sentidos, desdobramento de olhares, deslocamentos (BAKHTIN, 2003, 2009). Assim, ao propor realização de oficinas e encontros com crianças, professores, estudantes da graduação e professores da universidade, apostamos na construção de relações exotópicas entre escola e universidade em que uma acrescenta a outra algo que do lugar que ocupa não consegue ver. Olhares que se complementam e que podem ser concordantes ou antagônicos, gerando debates e embates que são inerentes ao encontro, à possibilidade de falar, ouvir, responder e ser respondido, ao diálogo e provocam deslocamentos nos sujeitos envolvidos.

É importante que os deslocamentos vividos ganhem palavras de modo que crianças, professores, estudantes e pesquisadores possam contar como se alteraram nos encontros vividos, renovando sentidos e abrindo-se a transformações. Assim, a formação, seja de professores ou crianças, é pensada como espaço de encontro e de troca, instaurando processos de produção, negociação e compartilhamento de sentidos sobre os seres humanos, suas linguagens e sobre o traba-

lho pedagógico na escola e as concepções que o sustentam. A ideia é pensar a escola como espaço de trabalho com as diferentes linguagens, possibilitando que a criança expresse significados através de diferentes formas de produção simbólica, como a fala, o movimento, o desenho, a modelagem, a dramatização etc., em suma, experimentando suas cem linguagens (EDWARD, GANDINI, FORMAN, 1999).

Afirmamos, assim, o desejo de investir em um trabalho que se configure como extensão, pesquisa e ensino que possibilite encontrar professores e crianças e investigar seus modos de viver a/na escola, suas produções, suas linguagens. Acreditamos que fazer dialogar com os sentidos produzidos pode ser um caminho fecundo para avançar no enfrentamento de desafios que permanecem para o trabalho na escola e na universidade.

ENCONTROS COM PROFESSORES E ESTUDANTES

Os encontros de formação vinculados ao projeto de extensão do GLIFo começaram a acontecer em 2017 na Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) e são intitulados “Vem com a gente”. Em 2020, com o início da pandemia, o grupo manteve suas reuniões semanalmente através da plataforma *Google Meet* e foram pensadas formas de retornar os encontros de extensão para juntar pessoas interessadas em aprofundar os estudos nos temas priorizados no grupo. Assim, iniciaram-se reuniões mensais com professores da Educação Infantil, estudantes da graduação e participantes de outros grupos de pesquisa da Faculdade de Formação de Professores na modalidade virtual pela plataforma *Google Meet*, em que era proposto um texto-base previamente estudado nas reuniões semanais para iniciar os diálogos dos encontros de extensão.

Os encontros virtuais mensais acolhiam os membros do grupo, professores de Redes Municipais do estado do Rio de Janeiro, além de estudantes do curso de Pedagogia da FFP. Os temas eram pré-definidos com textos estudados anteriormente no grupo, explorando as múltiplas linguagens e a pedagogia da escuta (RINALDI, 2016). Esses encontros permitiram a criação de um espaço de estudo em que teoria e prática estavam em permanente diálogo, especialmente através da participação de quem atua dia a dia no chão da escola e pode trazer contribuições significativas para os estudantes da graduação.

Em setembro de 2020, aconteceu o primeiro encontro virtual de extensão e teve como tema *Pedagogia da Escuta: uma pedagogia para a vida*. O encontro contou com 28 participantes interessados pela temática, que foi uma troca sobre as concepções de escuta e sua importância na Educação Infantil. Já em outubro, o encontro foi realizado sobre a pesquisa como princípio do trabalho docente, que abordou a importância da pesquisa desde a mais tenra idade e contou com 28

participantes para a conversa que teve a partilha de diversas experiências do dia a dia das professoras com suas crianças em sala de aula.

O último encontro do ano de 2020 foi realizado no mês de novembro com o tema da documentação como uma escuta visível, contou com 21 participantes, e tivemos a fala muito importante e sensível da Júlia Abreu, formada em Pedagogia pela UERJ/FFP e membro do nosso grupo de estudos e pesquisa, contando um pouco de sua experiência com a documentação pedagógica no trabalho com crianças na Educação Infantil.

Já no ano de 2021, o GLIFo traçou bases para os encontros pensando na perspectiva das múltiplas linguagens da criança. Assim, em cada encontro, discutimos uma linguagem específica, como a linguagem escrita, corporal, oral, visual, entre outras.

No primeiro encontro do ano foram colocadas em debate as concepções de linguagem e de infância. Esse encontro contou com 17 participantes e trouxe a proposta de discutir amplamente as concepções de linguagem para a partir do próximo encontro olhar especificamente para um tipo de linguagem. O segundo encontro colocou em foco a corporeidade. Um tema que suscitou muitas reflexões entre os participantes presentes. Esse encontro teve a participação efetiva de professoras da Educação Básica que compartilharam suas experiências em sala de aula, trazendo propostas e dúvidas para a reflexão.

As formações traziam muitos debates entre as participantes, em sua maioria mulheres, com suas experiências de sala de aula que davam vida ao que era estudado nos textos, colocando sempre as crianças pequenas como sujeitos principais e protagonistas da escola e do trabalho em sala. Escutá-las é parte essencial do trabalho pedagógico para compreender suas necessidades a fim de montar um planejamento pensado para elas. Esses encontros ajudaram muito a compreender o que era trabalhado pelos autores e a observar práticas que vão além da teoria, pois escutar quem trabalha dia a dia com os pequenos é sempre primordial para percebermos a imprevisibilidade com que estamos sujeitos a lidar todos os dias e criar formas de nos reinventarmos para lidar com as crianças.

Compreende-se que os professores estão em constante estudo e seus principais motivadores para isso são as crianças com quem trabalham. Porém, precisam lidar com uma rotina acelerada e repleta de atravessamentos próprios da profissão, que, muitas vezes, reduzem o tempo dedicado aos estudos para auxiliar em sua função. Os encontros extensionistas do GLIFo agiam como uma forma de tempo reservado para estudo dos professores que necessitavam ler anteriormente o texto e estar disponíveis no momento do encontro virtual para a discussão com os demais.

Outro aspecto relevante dos encontros é a leitura literária. Candido (2011) defende o direito à literatura como direito humano, como um bem que não pode ser negado a ninguém porque entende que o ser humano, assim como

sonha todas as noites, não consegue passar vinte e quatro horas sem entrar no universo fabulado, sem imaginar e, para o autor, a literatura se define como produções que permitem entrar em contato com alguma espécie de fabulação, sendo a literatura “o sonho acordado das civilizações” (p. 242). Assim, o autor conclui que

ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p. 242).

Mais do que contato com a leitura, mais do que um hábito, ler literatura deve ser uma experiência ética e estética. Como experiência ética, segundo Salutto (2019, p. 116), “a literatura alarga a experiência de viver, de entrar e estar em relação, de escutar a si mesmo e ao outro”, abrindo espaço para pensar sobre a própria vida, a sociedade, a cultura. Como experiência estética, toca nossos sentidos, abri-nos ao sensível, ao encantamento, à emoção.

Como experiência ética e estética e como um direito de todos os seres humanos, a leitura literária precisa ser garantida desde a infância e, embora não seja tarefa exclusiva da escola, ela se configura como um espaço privilegiado para isso, tendo o professor como mediador de leituras e formador de leitores. Segundo Cosson,

na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2011, p. 67)

Decorre disso, portanto, a importância do trabalho com a leitura literária na formação de professores, pois como oferecer ao outro o que não se tem? É preciso que os professores se constituam como leitores de literatura, e os espaços e propostas de formação precisam investir nisso.

AS OFICINAS COM AS CRIANÇAS

Com o intuito de aprendermos com as crianças, viemos desenvolvendo, desde 2018, um projeto de pesquisa articulado ao projeto de extensão em uma Unidade Municipal de Educação Infantil do município de Niterói, com grupos de 2 a 5 anos, abarcando a ideia de que “conviver com a cotidianidade do outro

constitui uma experiência de aprendizado permanente” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 16).

Além de acompanharmos o cotidiano do grupo de crianças através de observação participante uma vez por semana, realizamos oficinas que têm como objetivo oferecer espaço de livre expressão para as crianças em diferentes linguagens. Entendemos como livre expressão a possibilidade de criar suas produções sem a diretividade tão comum nos cotidianos escolares, salientando que a liberdade expressiva está sempre circunscrita ao contexto e à proposta feita às crianças, o que, em certa medida, também limita e condiciona suas produções.

As observações realizadas no cotidiano da UMEI confirmaram nossa escolha de investir na realização de oficinas que favorecessem a livre expressão das crianças. Com essa intenção, começamos a planejar o espaço, selecionar os materiais, delinear objetivos – para nós e para as crianças. Alguns dos objetivos orientados para nós foram: perceber como as crianças se relacionam com os objetos oferecidos; perceber como as crianças vivem as diferentes linguagens. Como objetivos para as crianças, tínhamos: interagir livremente com os diferentes objetos; expressar-se em diferentes linguagens; movimentar-se livremente. Interagimos com os outros e com o mundo através de formas de comunicação e produção de sentido que se materializam em diferentes linguagens. Nossa primeira linguagem é corporal.

Os primeiros diálogos que acontecem de um bebê com o adulto que cuida dele acontecem por meio do corpo: choro, toque, olhar, muitas vezes acompanhada pela voz do adulto que expressa em palavras o sentido que produz para as manifestações corporais do bebê, respondendo dialogicamente a elas. Se o bebê chora e a mãe interpreta esse choro como sinal de fome, ela pode responder a ele dizendo “Ah, você está com fome! Vamos mamar.” E pega o bebê no colo e o amamenta.

Vemos como a linguagem corporal muitas vezes está acompanhada da fala. O trabalho com a oralidade é um aspecto fundamental e que nem sempre é desenvolvido com intencionalidade pedagógica. É comum, por exemplo, que professores identifiquem rodinha de conversa como o espaço da oralidade. No entanto, vale indagar: qual o sentido da rodinha? As crianças têm espaço para narrar suas experiências? Na roda de conversa, há realmente conversa?

Em sua pesquisa de doutorado, Alves (2016), ao analisar discursos de professoras de Educação Infantil, encontrou pistas que sinalizam que a roda de conversa era vivida por uma professora como um momento rotineiro, mecânico em que o próprio tema da “conversa” se repetia – “é uma coisa que eu faço sempre” [perguntar sobre o que fizeram no fim de semana]. E as crianças, sujeitos ativos que aprendem rapidamente a sobreviver nos engessamentos cotidianos, demonstravam ter entendido que o importante ali não era contar o que tinham

vivido no fim de semana, mas responder à pergunta feita pela professora, evidenciando, assim, que “passar o turno da fala para a criança não garantia interlocução” (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 77).

No sentido de compreender como se dá o domínio de um sistema complexo de signos como a escrita, Vigotski apresenta o gesto, o desenho e a brincadeira como atividades simbólicas que constituem o desenvolvimento dos signos na criança e que ele chama de pré-história da linguagem da escrita. Cabe aqui refletir: que espaço o desenho e a brincadeira têm nas práticas pedagógicas e como entendemos seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças?

Começemos pelo desenho. É comum que as crianças desenhem na escola, especialmente na Educação Infantil, muitas vezes sem que sejam alvo de uma intencionalidade pedagógica, vividos como linguagem. Além disso, quem nunca considerou o desenho de uma criança como algo “feio”? Decorre disso a insistência em desenhos prontos para elas pintarem ou em “trabalhinhos de artes” que não são abertos para a criação infantil, mas realizados pela mão da professora que segura a da criança, conduzindo-a de acordo com um modelo.

Precisamos aprender a olhar a produção gráfica da criança como linguagem desde os primeiros rabiscos que se configuram como traços que registram os gestos (cf. VIGOTSKI, 2007). Precisamos olhar para o desenho da criança e buscar perceber o que ele nos diz, como nos afeta, que sentidos nos permite construir, fugindo da necessidade de perguntar para a criança o que ela escreveu e ainda escrever no desenho dela os nomes das coisas que ela diz ter desenhado. É preciso compreender, como ensina Vigotski (2007), que as crianças desenharam o que conhecem e não o que veem.

Em uma oficina que realizamos com uma turma de Educação Infantil com crianças de quatro anos de idade, fizemos a leitura do livro “Branca de Neve e as sete versões” (TORERO e PIMENTA, 2011), conversamos sobre ele e pedimos que as crianças fizessem um desenho de alguma versão da história, do livro ou outra criada pela criança. O desenho de uma das crianças, por exemplo, foi produzido como uma narrativa em que a Branca de Neve tinha um carro (traços vermelhos na horizontal do papel) e passava por lugares diferentes, vivia diversas situações, como encontrar tubarões (traços azuis, à esquerda). Vemos, assim, Vigotski (2007, p. 138) afirma que “(...) a linguagem falada permeia o desenho das crianças. Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação”, processo fundamental para o desenvolvimento da escrita como sistema de signos.

A realização das oficinas com as crianças se desdobra em encontros de formação que a coordenadora do GLIFo dinamiza com a equipe da UMEI parceira de nosso projeto, o que tem possibilitado o estreitamento do diálogo entre universidade e escola, favorecendo a reflexão contínua sobre a prática pedagógica

e sobre as produções das crianças em diferentes linguagens. O impacto principal a ser destacado é a reflexão que as oficinas proporcionaram às professoras da UMEI onde o projeto está sendo realizado. Elas passaram a planejar momentos de atividade livre das crianças, ampliaram suas formas de observação e de registro das crianças e suas produções, além de diversificarem os materiais e a organização dos espaços para as atividades das crianças.

REFLEXÕES FINAIS

Dialogando com Vigotski (2018) que define a criação como uma atividade combinatória em que as experiências anteriores do sujeito fornecem repertório para a autoria, é fundamental que as práticas pedagógicas proporcionem situações de leitura e produção em diferentes linguagens, que enriqueçam o conhecimento das crianças, ampliem seus universos culturais e seus modos de ser e estar no mundo. Além de Vigotski (2007, 2018), que nos ajuda a pensar os processos de criação, imaginação e desenvolvimento humano, buscamos diálogos com a abordagem italiana e com a abordagem pikleriana para pensar as possibilidades de expressão desde os momentos de cuidado, a exploração e o movimento livre, a autonomia e a competência da criança, bem como o papel do professor como organizador dos ambientes.

Os encontros de formação realizados, além de possibilitarem a difusão dos conhecimentos produzidos sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas, geraram debates fecundos acerca da linguagem e das crianças como sujeitos potentes e criativos, o que também buscamos reafirmar com as oficinas realizadas com as crianças. Destacamos as contribuições das ações de extensão para o trabalho com diferentes linguagens em seu caráter plural e inventivo que, ao favorecer o intercâmbio de experiências e abrir espaço para os modos distintos de se dizer da criança, permite ao adulto conhecer e se relacionar com ela, percebendo seus interesses e singularidades para uma melhor organização dos ambientes e práticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. *Palavras que contam: linguagem, formação docente e educação infantil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, A. O direito a literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL, Ministério da Educação - SEB. PAIVA, MACIEL, COSSON (coord). *Literatura: ensino fundamental / Coleção Explorando o Ensino*; v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, F.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, pp. 69-85, jan./abr. 2011.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C., GANDINI, L. FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

SALUTTO, Nazareth. Leitura, ética e alteridade: seis proposições para formação do leitor. *Revista FronteiraZ* – N° 22 – julho de 2019, pp. 114-130.

TORERO, José Roberto. PIMENTA, Marcus Aurelius. *Branca de Neve e as sete versões*. Ilustrações: Bruna Assis Brasil. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. il. color.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista GIS* n°11, 2008, pp. 23-36. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/antecedentes/rvgis11.pdf>

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA EM AÇÕES EXTENSIONISTAS: A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO IDENTIDADE VISUAL

Eloiza Gurgel Pires

Caio Couto

INTRODUÇÃO

Na nossa contemporaneidade, as relações entre ensino, pesquisa e extensão – dentro e fora do espaço acadêmico – desafiam-nos a todo instante a reconhecer os valores de um mundo instável que se revela nas modalidades real e virtual, nas imagens e visualidades que se deslocam no tempo e no espaço, mobilizando experiências e desejos. Somos confrontados com rupturas simbólicas que demandam subversões epistemológicas e constante reinvenção das nossas práticas e modos de ver, sentir e pensar como estudantes, docentes e pesquisadores. Na tentativa de discutir essas relações, especialmente no contexto de pandemia global ocasionado pela COVID-19 nos últimos dois anos – 2020 e 2021 –, este artigo apresenta uma reflexão sobre a experiência do *Coletivo Identidade Visual*, grupo vinculado ao projeto de extensão *Arte, Educação e Cultura Visual: interconexões, práticas e reflexões* – FFP/UERJ⁶.

Em tempos de pandemia, o *Coletivo Identidade Visual* precisou readequar sua agenda em virtude das medidas sanitárias que precisaram ser seguidas a partir de 2020. Inicialmente, para esse ano, estavam previstos um seminário com a presença de vários agentes culturais da cidade de São Gonçalo-RJ e uma mostra expositiva física com trabalhos de artistas e estudantes de Arte. Porém, com o prolongamento do confinamento social, o Coletivo precisou repensar suas estratégias e criou como alternativa a exposição *Quarentena Online*, mostra virtual que passou a ocorrer de forma contínua nas redes sociais.

A proposta da mostra *Quarentena Online* era a de preservar e fortalecer vínculos de afeto e redes de conhecimento, possibilitando um espaço para a di-

⁶ O projeto foi iniciado em 2017 vinculado à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP-UERJ. Ao tomar como referência teórica a abordagem crítica da Cultura Visual e propor a criação de um coletivo de arte e cultura com vistas a possibilitar a experimentação de linguagens – especialmente da cultura urbana e da arte contemporânea na construção de práticas renovadas e propostas metodológicas para a arte e o seu ensino nas articulações entre o espaço acadêmico, a rede pública de ensino e os agentes culturais e artísticos da cidade –, o projeto tem como objetivo promover ações e enfatizar enfoques epistêmicos que reconheçam as visualidades e as imagens da arte e do cotidiano urbano como produtoras e mediadoras de cultura.

vulgação de trabalhos de Arte que não estivessem restritos aos padrões institucionais e burocráticos dos museus, das galerias e da própria Universidade. Todos os trabalhos enviados foram aceitos, independente da técnica utilizada, da temática ou do grau de experiência dos artistas. Isso expandiu as fronteiras das ações extensionistas do Coletivo, lembrando que o projeto ao qual este está vinculado possui como propósito promover exposições, encontros e ocupações nos espaços culturais e educativos urbanos, dando prioridade à arte urbana e à cultura popular da cidade de São Gonçalo-RJ⁷.

Em decorrência da pandemia, a ocupação dos espaços urbanos passou a ocorrer nos espaços virtuais. Se por um lado as ações do Coletivo foram limitadas pelas medidas de confinamento e ao aparato tecnológico um tanto precário, por outro os limites físicos foram dissolvidos e houve um alcance mais amplo das ações e atuações do grupo. As fronteiras do município de São Gonçalo se expandiram para outros sítios, municípios e estados. Após alguns meses recebendo e publicando desenhos, pinturas, esculturas, intervenções urbanas, fotografias e vídeos, o Coletivo convocou os seus integrantes e os participantes da exposição *on-line* para encontros remotos em que eram discutidas outras propostas para a elaboração de obras colaborativas e experimentais no contexto pandêmico e digital.

A partir da análise temática dos trabalhos, percebeu-se que apesar de serem bastante diferentes sob vários aspectos, as obras convergiam em um ponto: a intensidade de um discurso político sobre o corpo em decorrência do impacto das circunstâncias geradas pela pandemia. Essa convergência culminou no projeto *Corpo Político*, resultando no *Webnário Corpo Político*; na elaboração de colagens digitais e de uma vídeo-performance apresentada no *IV Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil – EnreFAEB*. Essas ações mostraram outro horizonte para a prática artística participativa como articuladora das relações entre Arte, Educação, política e cidadania em um contexto de adversidade.

QUARENTENA ONLINE

A mostra *Quarentena Online*, realizada durante todo o ano de 2020, foi uma exposição virtual de Arte que recebeu em torno de 100 trabalhos enviados *on-line* e divulgados nas redes sociais do *Coletivo Identidade Visual*, nas plataformas do *Facebook*, do *Instagram* e do *Youtube*. Participaram jovens artistas e estudantes de Arte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo e da Universidade Federal de Sergipe, num total de

⁷ Município no qual está situada a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade a qual está vinculado o projeto.

21 participantes. Além dos integrantes oriundos do estado do Rio de Janeiro, participaram artistas dos estados de Sergipe, de São Paulo e ainda de Lisboa – Portugal.

Vários artistas expositores da mostra apresentaram em seus trabalhos a temática da pandemia, como pode ser observado nas obras que trazem elementos característicos desse cenário, como a máscara. Outro elemento mais recorrente e um pouco menos evidente, característico desse recorte, pode ser observado na técnica dessas obras: a utilização de pintura digital, colagem digital ou de outros recursos tecnológicos na produção artística, que passou a ser mais intensificada e incentivada pelo momento. Vale lembrar que no início das medidas de confinamento, grande parte das pessoas teve dificuldade em utilizar determinados materiais devido à impossibilidade de deslocamento para adquiri-los. Dessa forma, sobraram duas alternativas: comprar pela internet ou recorrer aos materiais disponíveis.



Figura 1. Obra de Gabi Tores. Pintura digital, 2020. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).

Segundo a professora Lucia Gouveia Pimentel:

tecnologias para a elaboração de obras artísticas não são novidade. Em cada tempo o artista lançou mão de tecnologias que estavam ao seu alcance, ou criou novas tecnologias para que pudesse realizar suas obras. Gravura, cinema e fotografia, por exemplo, usam tecnologias mediadas por equipamentos para realizar suas produções e, por isso, essas modalidades artísticas demoraram algum tempo para serem reconhecidas como tal. O mesmo acontece atualmente com a arte digital, sob a alegação de que os instrumentos usados são equipamentos que interferem na obra, como o smartphone ou o computador. No entanto, instrumentos sempre foram usados para a produção artística, de acordo com a tecnologia disponível em cada período. Não era possível fazer arte digital na Idade Média, assim como não temos disponíveis hoje, com a mesma composição, materiais utilizados no século XIX (PIMENTEL, 2019, p. 866).

A Arte é, então, pensada no contexto das novas condições produtivas como um componente decisivo, sobretudo, nas mutações da experiência urbana do sujeito moderno. Benjamin (1996) em seu ensaio sobre a reprodutibilidade técnica das imagens aponta para a importância dessa experiência enquanto construção social das práticas do ver. Nessa perspectiva, para Mitchell (2002), o que importa é a “ideia da visão como uma prática social, como algo construído socialmente ou localizado culturalmente, ao mesmo tempo em que libera as práticas do ver de todo ato mimético, as eleva graças à interpretação” (*apud* GUASCH, 2003, p.11). Do ponto de vista educacional, a experiência do *Coletivo Identidade Visual* privilegiou a dimensão visual para além dos objetos visíveis nos eventos realizados *on-line*, buscando a compreensão dos seus processos e, principalmente, dos seus contextos.

Por um lado, o contexto de confinamento social estimula a utilização das tecnologias, por outro, abre espaço para diversas questões que, senão são consequência desse momento, persistem e/ou são agravadas pela pandemia. De modo que algumas obras, independentemente de terem sido feitas antes de 2020 no processo curatorial, ganham leituras atravessadas pelas circunstâncias da crise sanitária.

Na série *Quiromancia*, de Mylena Godinho, é utilizado o *scanner* caseiro para produzir escritas grafadas não com tinta, mas costuradas diretamente na pele da artista como múltiplas tentativas de prever o que estava por vir em dias tão repetitivos. Escritas que falam do corpo, o mesmo que ficou aprisionado e agora precisa reexistir em um espaço que não comporta matéria, que não sente o pulsar dos corações, o calor e a respiração nos abdomens em contato, só armazena dados e, mesmo assim, impõe-se como única possibilidade viável para a conexão com seres físicos e afetivos. Esse espaço foi ocupado pelas experimentações da Arte, pelo corpo físico em existência virtual.



Figura 2. Obra de Mylena Godinho. Série: Quiromancia. Registro performático digitalizado. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).

Dentro do espaço íntimo do lar, a violência contra as mulheres aumentou durante o confinamento social, consequência de uma sociedade radicalmente machista e doente nas suas relações. Manifestando-se sobre essa questão, a artista Maria Fernandes apresentou uma obra-denúncia com a série *Rogai Por Nós*, na qual discute a naturalização do domínio masculino sobre a mulher, trazendo documentos que relatam casos de violência doméstica relacionados a frases bíblicas que objetivam e põem o feminino como posse do masculino, seja por afetos danosos e doentios, ou somente pela precariedade social e econômica.

Nem todas as casas se configuraram como lugares seguros e acolhedores. Os conflitos relacionais se intensificaram pela convivência forçada no confinamento. Houve agressões, ameaças, aumento dos pedidos de divórcio, diversos problemas psicológicos gerados e agravados pela permanência do corpo no lar. Os altos índices de violência doméstica no período pandêmico expuseram um problema: o abrigo não é seguro.

Era veiculada na mídia em geral, com bastante frequência, a recomendação: “Se puder, fique em casa”, porém, como foi constatado, isso nem sempre era viável. Estar em casa foi um privilégio dos que podiam e queriam fazer o isolamento social. Grande parcela da população – trabalhadores informais, desempregados, pessoas em situação de rua etc. – encontrou-se em um contexto de extrema dificuldade pelo agravamento das desigualdades sociais na pandemia sem meios de prover bens básicos a suas famílias. Além das mazelas dos nossos abismos sociais, foi preciso enfrentar a desinformação, a expansão de mitos e as chamadas *Fake News* em meio a uma avassaladora disseminação de informações. Esse cenário de incertezas e contradições atravessou a experiência do *Coletivo Identidade Visual* em um momento de exceção no qual os espaços remotos da

internet foram imprescindíveis para o fortalecimento do grupo e dos vínculos estabelecidos, tão necessários nesse momento.

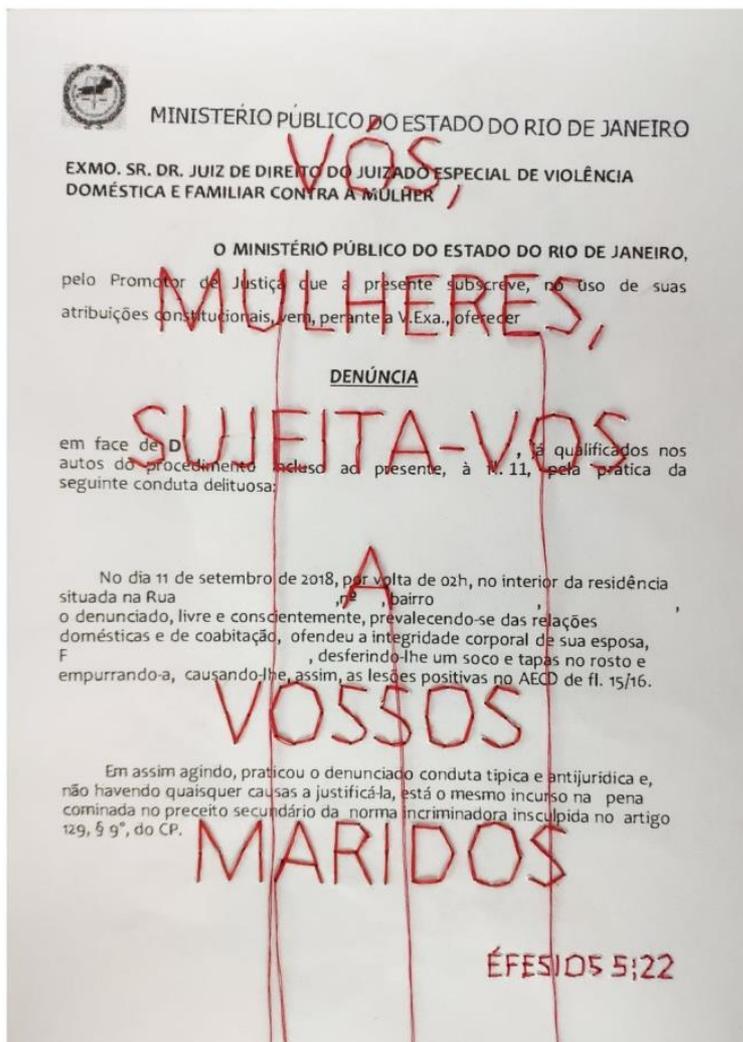


Figura 3. Obra de Maria Fernandes. Por nós. Costura sobre papel, 2020.
Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).

A experiência de estar em casa na pandemia não foi igual para todos, porém, esse espaço permaneceu nos discursos da mídia como uma das formas mais seguras e responsáveis de se proteger contra a propagação do Novo Coronavírus. A representação de um lugar de (com)vivência e de habitação marcou as obras da

mostra. A artista chilena residente no Brasil Claudia TS, durante o período de reclusão, utilizou o seu próprio corpo para investigar a territorialidade do espaço doméstico através de performances registradas em fotografias e vídeos. Aos objetos cotidianos foram incorporadas ações e experiências da artista. Embalagens de remédios usados, cascas de ovos, folhas, cobertas, cortinas e a paisagem na janela revelam um microuniverso que existe independente do caos mundial. De certa forma, as obras abstratas da artista portuguesa Marcela Santos também estabelecem uma relação com o espaço íntimo do lar. Em tempos de obstrução dos trânsitos sociais e dos circuitos artísticos – de forma física – a casa potencializa-se como laboratório ou ateliê – espaço de criação e de reflexão.

A casa abrigo como metáfora de acolhimento traduz um aspecto relevante sobre a experiência do *Coletivo Identidade Visual*, pois um princípio importante das suas ações sempre foi o de incluir discursos, incentivar produções, divulgar conhecimentos de forma democrática. Sem julgamentos de qualidade, sem escolha temática, limitações de técnica, seleção de currículos e perfis, nenhum acordo prévio do que seria ou não considerado arte. Apenas a intenção de estar receptivo, aberto à escuta e a serviço da comunidade, à disposição do diálogo. Assim, estar participando das ações do Coletivo era integrar um espaço de acolhimento, uma casa abrigo *on-line*.

A organização das ações do Coletivo em 2020 ocorreu com o apoio de uma família de universitários, com a então bolsista Fabiana Lima, mãe de outros dois organizadores voluntários, estando os organizadores habitando o mesmo espaço e a coordenadora e demais artistas em relação remota. O caráter acolhedor e incentivador do projeto privilegiou o constante diálogo entre seus integrantes, tendo em vista despertar a percepção dos participantes para suas próprias potencialidades artísticas e culturais.

O Coletivo possui como proposta atuar no cotidiano da cidade de São Gonçalo (SG), município do Rio de Janeiro uma cidade dormitório, na qual a maior parte dos habitantes sai de casa pela manhã para trabalhar só voltando no final do dia. Há pouca oferta de equipamentos culturais e artísticos, mas a cidade possui muitos grafites e inúmeras pichações ao longo das suas ruas. Diversas manifestações artísticas e culturais estão presentes em SG, desde o *funk* às rodas de rima e de capoeira. Manifestações muitas vezes imperceptíveis e marginalizadas aos olhos dos habitantes distraídos. O coletivo se coloca como espaço alternativo que pretende divulgar e valorizar a produção de Arte gonçalense.

No contexto remoto, foi inevitável a perda do diálogo direto com a cidade e seus fluxos. Como já foi colocado, outras relações surgiram a partir dessa ausência, o que não supera os danos da interrupção e os traumas gerados em decorrência da pandemia. Contudo, a internet possibilitou o contato do Coletivo com outra camada de artistas gonçalenses, ofereceu espaço e incentivos para que

expusessem seus trabalhos e produzissem em relação, não somente uns com os outros, mas com os demais artistas de outras regiões e com apoio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Potencialidade que permanece e oferece uma perspectiva otimista para a continuidade dos projetos do grupo.

O processo de compartilhamento de experiências pode ser tomado como um processo de aprendizagem em um campo social gerado pelos vínculos estabelecidos. Esses vínculos não são abstratos, teóricos, racionais, mas constituem-se na emergência daquilo que Maffesoli chamou de “neotribalismo” do mundo contemporâneo, assentado “na necessidade de solidariedade e proteção que caracteriza todos os grupos sociais” (MAFFESOLI, 2004, p. 23). Para esse autor, a tecnologia possibilitou o renascimento de um “mundo imaginado” no qual a imagem é elemento fundamental de um estar-junto. Nesse sentido, a Arte é componente importante em um “tripé constituído pela experiência, pelo coletivo e pela vivência, é justamente o que fundamenta a legitimidade de uma razão que entra em sinergia com o sensível” (MAFFESOLI, 2004, p. 44).



Figura 4. Obra de Fabiana Lima. Ultrapassando. Pintura interativa sobre tela, registro fotográfico, 2020. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).



Figura 5. Proposta Bruna Ignacio. Execução: Bruna Ignacio, Daniel de Freitas, Fernanda Rabelo, Giselle Magioli, Ingrid Lemos, Marcus Flora, Verônica de Maia e Victor Tufani. Bandeira dos Inconformados I. Pintura, pixo e stencil sobre algodão crú, 2019. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).



Figura 6. Ensaio fotográfico de Guilherme Nogueira. Ato dos movimentos sociais de mulheres, no centro do Rio de Janeiro, pelo 08 de março em defesa da UERJ. Fotografia, 2015. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).

Na mostra *Quarentena Online*, essa racionalidade do sensível a qual se refere Maffesoli se expande em um tempo de passados presentes que emerge especialmente em trabalhos que reconstituem nas suas imagens o binômio história/memória, como no ensaio fotográfico do professor Guilherme Nogueira (CAp/UERJ), no qual foram captadas imagens de resistência da comunidade Uerjiana nas manifestações de 2015. Luta e resistência são elementos encontrados também na obra *Bandeira dos Inconformados*, proposta pedagógica de Bruna Inácio em um trabalho colaborativo, que traz diversas falas e inconformidades que refletem o cenário político pré-pandêmico; já a pintura de Fabiana Lima experimenta um gesto que irrompe na tela e apresenta o próprio contexto da pandemia.

CORPO POLÍTICO: TERRITÓRIO E CORPOREIDADE LÍQUIDA

O corpo como território, o território como corpo são interesses recorrentes em todas as obras da exposição *Quarentena Online*. O artista paulistano naturalizado em Sergipe David Cayêras, utilizando de colagens digitais, pensa o corpo – sua própria imagem – em diálogo com um tempo ancestral extrapolando os limites do real dentro da composição. A obra foi realizada desde sua concepção na atmosfera virtual.

De forma diferente, explorando um espaço híbrido entre as ruas da cidade e as imagens digitalizadas, o artista Higor de Alcântara utilizou de outra estra-

tégia para trabalhar sua própria imagem e concretizar o virtual em territórios físicos. Trabalhando o seu autorretrato no *Photoshop*, Alcântara diluiu sua imagem em reproduções que se modificam ao longo do passar dos dias. Durante o processo de elaboração da série, o artista transportou uma matriz de *stencil* com sua imagem até uma manilha que servia de barricada para o tráfico, impedindo o fácil acesso da região, e grafou seu rosto como quem se apropria de um terreno. O que servia ao tráfico, agora também serve de suporte expositivo para uma intervenção artística nascida na virtualidade e materializada em Guaxindiba, interior de São Gonçalo, durante a pandemia.

A metáfora do corpo como campo de batalha, utilizada em um dos trabalhos da artista norte americana Bárbara Kruger⁸, parece ser um instrumento interessante para uma análise das obras e da complexa relação estabelecida entre os jovens artistas e o contexto político-social em tempos pandêmicos. O corpo é âmbito conflituoso, lugar de disputas e de pulsões biológicas, políticas, morais. É o lugar onde se travam todas as batalhas sociais e políticas.



Figura 7. Obra de Higor Alcântara. Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, domingo. Vetor em photoshop, 2020. Colagens digitais e Intervenção urbana, stencil sobre barricada. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).

⁸ Em 1989, a artista participou da Marcha de Mulheres, em Washington, levando consigo o cartaz “Your body is a battleground” (O seu corpo é um campo de batalha).

As relações entre esse corpo/campo de batalha e o contexto pandêmico passam a ser pensadas coletivamente com a criação do projeto *Corpo Político*. As primeiras iniciativas foram reuniões por *Google Meet* junto a um *drive* conjunto para compartilhar fotos e vídeos que serviram de base para elaboração de trabalhos. Inicialmente, algumas montagens foram produzidas sem tanta adesão dos participantes do Coletivo em sua totalidade. Foram enfrentadas algumas dificuldades em lidar com alguns recursos e com o manejo das tecnologias digitais.

Contudo, a falta do domínio tecnológico não impediu que o grupo experimentasse as ferramentas disponíveis na criação de fotos, vídeos, textos e trocas de conhecimentos. A primeira obra produzida a partir de um trabalho colaborativo foi a vídeo-performance *Pele*, que mobilizou todo o grupo e foi apresentada durante o *IV Encontro Regional da Federação dos Arte Educadores do Brasil – 2020*. Posteriormente, as dificuldades tecnológicas começaram a ser trabalhadas com a abertura da oficina remota de *estêncil* ministrada pelo artista Higor Alcântara. Nessa oficina, os mais adaptados ao meio virtual ajudavam e ensinavam os que possuíam alguma dificuldade.

Em *Pele*, o corpo é componente central na luta pela afirmação da vida. A pele, este tecido poroso, revela e oculta o fluxo ininterrupto da existência nos limiares da vida interior e exterior, nas esferas do visível e do invisível, do material e do imaterial. Nesse movimento incessante, o corpo é um lugar de convergências e disputas. As lutas de classes, de gêneros e todas as batalhas sociais se desenvolvem nesse âmbito. Na vídeo-performance apresentada pelo Coletivo, o corpo vasto quer se projetar para além das suas fronteiras, matar o medo, morrer, nascer de novo.



Figura 8. Obra de Gabriela Couto e Fabiana Lima. Pimenta caseira. Colagem digital, ano 2020. Colagens digitais. Acervo virtual no Instagram/[idvisualuerj](https://www.instagram.com/idvisualuerj) (São Gonçalo, RJ).

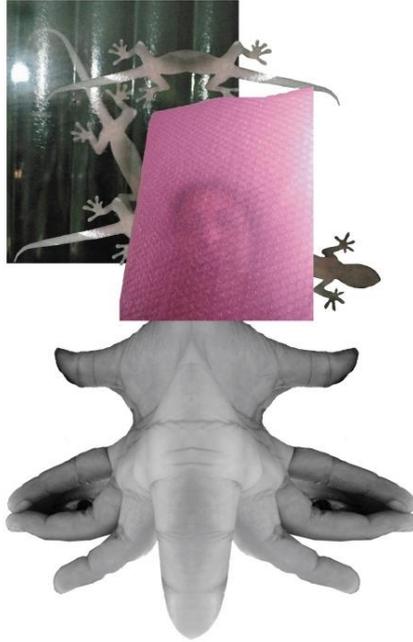


Figura 9. Obra de Claudia TS e David Cayêras. “Sem título”. Colagem digital, ano 2020.
Colagens digitais. Acervo virtual no Instagram/idvisualuerj (São Gonçalo, RJ).

Assim como a água muda de estado, o corpo nas artes digitais pode ser liquefeito e solidificado e vice-versa. O corpo físico precisou se liquefazer para atender às demandas das expressões da Arte na pandemia. Na criação coletiva da performance *Pele*, o grupo se mobilizou para elaborar um texto de quatro autorias: Emily Costa, Maria Miranda, Rodrigo Claro e Rai do Vale, narrado pela voz do ator Ribamar Ribeiro, editado por Bruna Ignacio e Rai do Vale. Nasce, assim, no escuro, submerge como envolto em placenta, cores quentes em *RGB*, o corpo que dança ao vibrar do poema em cada *pixel*.

A experimentação poética do *Coletivo Identidade Visual* em tempos pandêmicos pode ser pensada como um espaço de criação e de produção de trabalhos que tratam das dinâmicas de grupo e da solidão, de microuniversos presentes nos jardins das casas, nos canteiros de obras e nas relações rotineiras. Desde as coletas das formigas e os ovos da mosca que nascem na merda até o arrastar do *mouse*, o teclado no celular em conversas saudosas, a videochamada e a cadeira de praia em canto qualquer da casa. O cotidiano é matéria de poesia, é o espaço em que os corpos se recriam nas tramas e urdiduras dos limiars da Arte.



Figura 10. Rai do Vale, Ribamar Ribeiro, Emily Costa, Maria Miranda, Rodrigo Claro, Bruna Ignacio. Vídeo performance, 2020. Acervo virtual no Youtube/Coletivo Identidade Visual (São Gonçalo, RJ). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h72haFSpVGE>>.

WEBNÁRIO CORPO POLÍTICO

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação dos estudantes, especialmente pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Nesse sentido, as ações do *Coletivo Identidade Visual* possibilitaram a incorporação de novas práticas, trocas de experiências e visão crítica acerca dos desafios enfrentados em tempos de exceção. Destacamos aqui as intensas discussões proporcionadas pelo *Webnário Corpo Político* – evento em nível nacional promovido pelo Coletivo em agosto de 2021. Participaram estudantes e professores universitários e o público em geral interessados no debate sobre os devires do tema *Corpo Político* a partir de diferentes experiências, contribuições e perspectivas teóricas. O evento discutiu, no contexto contemporâneo, as potências políticas do corpo, bem como as possibilidades do corpo como campo de batalha social na geração de novos saberes e na ressignificação de comportamentos. Integraram à programação desse encontro três mesas-redondas. A primeira, *O corpo como território do político*, abriu o Webnário debatendo sobre as possibilidades do corpo como campo de batalha social: os sentidos do político na relação entre corpo e território, tanto no sentido do corpo como território quanto do território como corpo. Na segunda mesa, *As reexistências do corpo no campo da arte*, propôs-se pensar os corpos contranormativos e insubordinados na ocupação dos territórios da arte, na geração de novos saberes, na ressignificação de comportamentos e em suas relações com as potências políticas do corpo. A terceira mesa, *Os processos performativos do corpo*, fechou o terceiro dia do Webnário discutindo o

conceito de *performatividade*, no que diz respeito ao corpo, à linguagem e aos aspectos políticos das experimentações artísticas e culturais.

Os palestrantes – artistas, pesquisadores e professores de programas de pós-graduação (Universidade Regional de Sergipe; Universidade Estadual Paulista; Faculdade de Formação de Professores – UERJ; Universidade Regional de Blumenau) –, a partir de aportes teóricos diferenciados, ressaltaram a importância do tema e sua atualidade, sobretudo para se pensar o atual contexto socio-político-cultural brasileiro e as recentes barbáries cometidas contra corpos negros assassinados por instituições policiais, contra indígenas e mulheres que sofreram feminicídio. Em todas as falas, foi ressaltada a necessidade de se buscar formas de reexistir a essa tragédia sem perder de vista o imprescindível exercício de liberdade necessário à ocupação dos espaços da Cultura, da Educação, da Arte e do pensamento crítico. Nesse sentido, a Arte foi apontada como campo importante enquanto experiência de resistência, como uma dobra da existência. Essa reexistência é o que mobiliza os corpos retomando a subjetividade como criação. Os estudantes participaram da organização e da mediação das mesas, inclusive, indicando nomes de convidados. Foram muitos os encontros em que se discutiu a concepção deste evento em grupos de estudos e em rodas de conversa. Os ótimos resultados geraram o interesse nos componentes do grupo em desenvolver nos seus trabalhos de conclusão de curso análises e relatos sobre a atuação do Coletivo na discussão do tema apresentado neste Webnário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do *Coletivo Identidade Visual* possibilitaram uma discussão pertinente e desafiadora sobre a importância das artes e das expressões culturais em um momento pandêmico, focalizando as territorialidades urbanas numa dimensão na qual já não é mais possível separar arte, espaço urbano e vida. O impacto gerado pelas atividades que possibilitaram essa discussão foi o de instigar no público *on-line* o interesse por uma trama de conhecimentos tecida a partir da experimentação das linguagens artísticas e de uma abordagem crítica em torno das relações estabelecidas entre a Educação, as artes, as culturas e o meio urbano.

Daí a importância da experimentação poética das linguagens contemporâneas da Arte e as apropriações dos símbolos da cultura urbana e das suas territorialidades em um fazer colaborativo que incorporou nas suas criações o exercício de liberdade imprescindível às reexistências da Arte, especialmente em tempos de exceção. Em fotomontagens, nos vídeos e em outras criações do grupo, o corpo, em um contexto político, foi pensado como um campo de batalha. A questão central era: *quais são as nossas trincheiras nesse campo na luta pela afirmação da vida?* A mobilização dos estudantes e dos artistas integrantes do Coletivo em torno do interesse despertado por essa questão só corrobora a importância de se

ressignificar o sentido das ações extensionistas para a ampliação da experiência discente nas articulações entre o universo acadêmico e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

GUASCH. A. M. *Estudios visuales: un estado de la cuestión*. Estudios Visuales, n. 1, nov. 2003, p. 8-16

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Atlântida Editora, 2004.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Ecosistema Artístico em Ensino/aprendizagem de Artes Digitais*, pág 865. Anais 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educação do Brasil. (2019: Manaus, AM). Disponível em:<www.faeb.com.br/anais-confaeb/ISSN:2525-880X>. Acesso em: maio de 2022.

CAMINHOS OUTROS PARA DISCENTES NA UERJ-FFP

Carla Marcelle Silva Gonçalves

Ana Luiza Possati

Sueli Lima Moreira

INTRODUÇÃO

Nós, estudantes de licenciaturas, passamos cerca de 2 anos dentro das universidades estudando as práticas escolares sem acesso a elas. Geralmente, somente no quarto período, nos estágios supervisionados, podemos entrar nas escolas. No entanto, por caminhos outros, através de nossa atuação no Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (GPAPCI) nos foi possível participar do cotidiano das escolas interagindo com seus professores e estudantes em meio ao complexo momento em que a educação pública enfrenta no Brasil.

O GPAPCI é constituído de professoras das escolas que desenvolvem investigações de suas práticas articuladas aos estudantes das licenciaturas. Dessa forma, nos foi possível desenvolver um trabalho conjunto com as escolas municipais de São Gonçalo (RJ). O envolvimento com o GPAPCI trouxe perspectivas sobre a licenciatura que antes nos eram desconhecidas: participar da luta dos professores por reivindicação de reajuste salarial, como a greve de professores do município de São Gonçalo em 2018⁹ (R7.COM, 2018), acompanhar os desafios e contradições que envolveram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas, compreender o contexto de desmonte das políticas educacionais brasileiras depois do golpe parlamentar de 2016 bem como, mais recentemente, os desafios da área na pandemia.

Na maioria dos cursos de licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores (FFP), o contato com a realidade escolar tem início na disciplina de estágio que ocorre, geralmente, no quarto período, ou seja, metade da graduação. Nos três primeiros períodos são disponibilizadas disciplinas de Laboratório de Ensino, durante os quais lemos textos sobre os diferentes segmentos de atuação (fundamental, médio e escolas nas comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas e caiçaras).

Há preparação de materiais pedagógicos, porém, tudo se passa dentro da universidade, sem qualquer contato com as escolas. Para nós, estudantes, trata-se

⁹ A proposta feita pela Prefeitura de São Gonçalo em março (2018) só contemplava os professores, excluindo outros funcionários como auxiliares de creche, inspetores e merendeiros. Este aumento seria escalonado, com reajuste de 2,25% em março e 9,25% em junho, de acordo com a professora.

de um tempo muito longo para a compreensão das relações tão exploradas teoricamente referente à práxis pedagógica. O trabalho no GPAPCI nos permitiu a experiência de uma formação contextualizada em nosso principal campo profissional, as escolas.

A universidade não forma o aluno em “campo”, esse contato ocorre de forma tardia e muito burocratizada, ampliando as distâncias com as escolas. Nós, estudantes, antes de ingressarmos na sala de aula, precisamos de autorização de vários órgãos e quando conseguimos entrar somos tratadas como externas às escolas, como observadoras, e não como professoras em exercício/formação. As teorias estudadas nos Laboratórios de Ensino são, para a grande maioria, tardiamente experienciadas em nossos ambientes profissionais. O que é importante dizer: reforça ainda mais a distância entre escolas e universidades, teorias e práticas.

Nos Laboratórios e Estágios, os processos burocráticos chegam a levar semanas para serem resolvidos; em alguns casos, só é possível desenvolver um material pedagógico por semestre, devido ao curto tempo. Nos trabalhos com GPAPCI, aprendemos que as práticas pedagógicas não se limitam a aprender a preparar um plano de aula, ou seja, não basta saber as teorias se não as compreendermos no contexto. É no contato direto com os alunos das escolas que podemos desenvolver a constante “construção ou (re)construção de conhecimento” (THIOLLENT, 2006, p.153), pois articulamos os conhecimentos das disciplinas abrangentes a diversas experiências de alunos, que trazem para a sala de aula saberes diferentes.

No campo de atuação profissional, compreendemos as complexidades envolvidas, experimentamos suas contradições e limites, possuindo, com o apoio de toda as equipes envolvidas (docentes universitária e das escolas), condições de reagir criticamente aos desafios que nos esperam nas escolas. Outro aspecto importante que temos aprendido ao longo desse período diz respeito às relações escolas/comunidades. Professores traziam para as rodas do grupo de pesquisa Coletivo Investigador, GPAPCI, diversas temáticas que não se limitavam apenas ao que acontecia dentro da sala de aula, mas também em seu entorno. O contato do estudante de licenciatura com a escola e seu contexto social amplia-nos à própria noção do que é escola. Este não é um lugar abstrato, está inserida num contexto social e nós, professores, precisamos observá-lo.

Nosso trabalho está situado na cidade de São Gonçalo¹⁰, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro que constantemente aparece em telejornais por conta de ações da polícia em suas comunidades e sua abordagem agressiva

¹⁰ Com uma área total de 248,4 km² (correspondentes a 5% da área da Região Metropolitana do Rio de Janeiro) e uma população de 999.728 habitantes.

dentro desses espaços, que já sofre com a ausência do Estado em promover políticas públicas e garantia de direitos à população. Quanto aos dados na área da educação, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, último a ser divulgado, a cidade infelizmente teve um dos piores resultados, não alcançando a meta esperada (MAGALHÃES, 2020).

Como formar professores distantes da realidade escolar e do contexto social em seu entorno? A universidade promove encontros de aproximação dos futuros docentes com os docentes “*actantes*”? (BABIÉ, 2002). A troca entre professores em exercício e outros em formação fomenta um espaço de comunicação e desenvolvimento intelectual para ambos, estabelecendo “uma construção ou (re)construção de conhecimento, que envolve, além dos universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados” (THIOLLENT, 2006, p. 153).

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. (NÓVOA, 2017, p. 10)

Esse “*outro lugar*” seria em diálogo com a universidade, articulado diretamente com quem trabalha no chão da escola, lugar onde o “*conhecimento livre-co*” (HOOKS, 2017, p. 28) ministrado dentro das universidades ganha propósito com as práticas desenvolvidas nas escolas. Esse lugar que Nóvoa aponta nasce, para nós do GPAPCI, da articulação da pesquisa e ensino à extensão.

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. (cf. NÓVOA, 2017, p. 1122)

Nóvoa afirma que “não é possível formar professores sem a presença de outros e sem a vivência das instituições escolares”. Questiona a centralidade de universidades nos processos de formação de professores, desafiando as instituições que os formam a criar um diálogo com as escolas para que se tornem espaços abertos às práticas reflexivas, assim como a universidade em um espaço aberto à escuta da sociedade.

Uma formação por meio da coparticipação, constituída de estudantes pesquisadores e professores, todos atentos às complexidades do trabalho pedagógico. Nós, estudantes-pesquisadores, podemos “compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente” (FRANCO, 2016, p. 513) e o professor, a partir da sua vivência no chão da escola, passa a “compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar

sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos” (FRANCO, 2016, p. 513).

A formação desse “novo lugar institucional” (NÓVOA, 2017, p. 09) é um ambiente que une os futuros professores aos que já estão no *front*¹¹, pensando a formação dos licenciandos a partir de uma educação mais horizontal, contextualizada no chão da escola e baseada na reflexão das práticas pedagógicas.

EXTENSÃO E PESQUISA

A metodologia proposta causou estranhamento em quem chegava para participar do GPAPCI, logo a coordenação do grupo precisou trazer a leitura do que era a pesquisa-ação pedagógica de Franco (2016) e o que ela significava. Acostumados a uma lógica de instrução verticalizada com “textos prontos que recebem para servir de guias de aula, dentro da perspectiva de ensino apostilado” (FRANCO, 2016, p. 519), professores e estudantes da universidade não compreendem como seriam autores e protagonistas de uma pesquisa.

A metodologia de Franco (2016) busca articular uma pesquisa, ação e formação, por meio do diálogo entre pesquisadores, instituições e políticas envolvidas na formação docente. Como afirma Thiollent, é um espaço de “*interlocução*”, onde os componentes estão envolvidos na formação de todo o processo, desde encontrar objetos de pesquisa até propor soluções e aprender em ação.

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (cf. BARBIER, 2002, p. 70-71).

Segundo Barbier, a validação da pesquisa-ação ocorre quando os integrantes estão envolvidos afetivamente com a pesquisa, quando são atuantes e interessados nas respostas que ela vai dar. No trabalho que desenvolvemos no Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (GPAPCI), lidar com a pluralidade de pensamento foi desafiador; a pesquisa em educação abraça um público diverso e “os participantes aprendem em contato com os outros, aceitando relativizar seus pontos de vista” (THIOLLENT, 2006, p. 160). O trabalho se deu como uma costura de uma grande colcha de retalhos, uma verdadeira “construção social do conhecimento” (THIOLLENT, 2006, p. 155), partindo da “escu-

¹¹ Termo militar que significa: Grupo de pessoas que, num confronto militar, segue na frente; na linha de frente.

ta sensível” (FRANCO, 2016, p. 519) e a fala sobre os “sentimentos e situações que vivenciam” (FRANCO, 2016, p. 519), permitindo a interação de todos os participantes na produção de “conhecimentos no/com o professor (e não apenas para o professor)” (FRANCO, 2016, p. 512), estimulando a emancipação e a capacidade de reflexão crítica de suas práticas pedagógicas.

Emancipação é o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. O termo caracteriza situações em que se encontra um sujeito que consegue atuar com autonomia, liberdade, auto realização, etc. (THIOLENT, 2006, p. 161).

A pesquisa-ação no GPAPCI inicia seu processo de crítica a essa “alienação” (THIOLENT, 2006, p. 161), que implica ausência de reflexão e contextualização social da práxis pedagógica, trazendo para o grupo “autonomia, liberdade” (THIOLENT, 2006, p. 161) para a produção coletiva de saberes desenvolvidos por "actantes", como diz Barbier, partindo das experiências dos professores no cotidiano escolar e das práticas docentes dos graduandos durante os estágios.

Conforme Nóvoa (2017), “edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e escolas” apontou/aponta outras ações pautadas no compartilhamento da diversidade de experiências e contextos de vida e profissional, que dentro do GPAPCI se desenvolveu em práticas de pesquisa-ação e tiveram como objetivo colaborar com os desafios da formação docente no Brasil, partindo da perspectiva da educação pública na cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

AS PESQUISAS REALIZADAS

1) Escolas do Município de São Gonçalo/RJ e a BNCC

Ao me aproximar do Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador, em 2018, eles estavam iniciando uma pesquisa sobre o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996. Se, por um lado, a BNCC é um documento que serve de norma que busca garantir e definir os aprendizados essenciais e comum aos estudantes do Brasil, por outro lado, ficava evidente a ausência de discussão sobre como seria implementada, assim como a preocupação com a redução drástica da autonomia dos professores em sala. Além disso, ficava nítida, também, a visão de um país homogêneo, de condições sociais iguais, quando a realidade é um país com uma imensa diversidade cultural.

As muitas leituras acadêmicas sobre os currículos serem campos de disputas passou a fazer sentido a partir dessa aproximação, pois, professores que estavam tendo que lidar com as mudanças propostas enriqueceram essa discussão trazendo dados reais do chão da escola. A pesquisa foi realizada com 12 escolas do ensino fundamental, com IDEBs entre 2,8 e 4,5 e apoiada por um conjunto de

ferramentas, como: roda de conversa, entrevistas semiestruturadas, leitura das normas da BNCC, análise de documento das escolas¹².

2) Educação na Pandemia da COVID-19 – “O que dizem professores, estudantes e responsáveis?” (2020 – 2021)

A pesquisa teve como objetivo identificar os desafios que professores, estudantes e responsáveis da Rede Municipal de São Gonçalo estavam lidando devido à pandemia da COVID-19; foram ouvidos representantes das três categorias que, coletivamente, identificamos como os mais interessados e afetados com as mudanças, entre 15 de junho a 13 de julho de 2020. Respeitando as normas exigidas pela Comissão de Ética da UERJ e também a Organização Mundial da Saúde (OMS), os formulários foram enviados por *Whatsapp*¹³ e por outros meios de comunicação digital. Como resposta, tivemos 161 na categoria dos professores da Rede Municipal de São Gonçalo, 114 dos alunos da rede e 205 responsáveis.

Com base nessa pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador, observou-se a real necessidade do aumento do diálogo entre a universidade e as escolas, já que o Estado não buscou diálogo com a comunidade, impôs um formato de educação a distância sem entender as reais demandas da população gonçalense.

Após a publicação, em 20 de junho de 2020, do *Relatório de Pesquisa: Educação em tempos de pandemia na cidade de São Gonçalo – RJ, 2020*¹⁴, baseando-se nele sobre as condições educacionais na conjuntura pandêmica, foi desenvolvido o *Laboratório de Aprendizagens Remotas*, com as práticas totalmente virtuais, seguindo as orientações de distanciamento social da OMS, resultado da dedicação de professores da escola básica e estudantes de licenciaturas dispostos a colaborar com os desafios da educação pública durante a pandemia da COVID-19.

Nesse contexto de distanciamento, surge a necessidade de criar um ambiente em uma plataforma digital para que os trabalhos desenvolvidos entre escolas básicas e alunos do ensino superior de licenciaturas pudessem ser observados, possibilitando outras perspectivas de práxis pedagógica com base nas novas condições de trabalho. O grupo de pesquisa elaborou um site (coletivoinvestigadorffp.com.br), onde estão disponíveis as informações, feitos e conquistas do grupo. O site está organizado em abas que facilitam a apresentação do Coletivo Investigador.

¹² Resultados e Artigos: <https://www.coletivoinvestigadorffp.com.br/pesquisas>.

¹³ Aplicativo de celular.

¹⁴ Resultados e Artigos: <https://www.coletivoinvestigadorffp.com.br/pesquisas>.

CONSIDERAÇÕES PARA DEBATE

O Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica Coletivo Investigador (GPAPCI) tem a intenção de aproximar estudantes de licenciaturas aos professores de escolas básicas em trabalhos de pesquisa conjunta. Acredita que dessa forma é possível contribuir para a instauração de um outro lugar para a formação docente. As partilhas entre educadores da rede e estudantes de licenciatura promovem um espaço de troca que pode ser mais explorado por escolas e universidades.

O que propõe Nóvoa com a expressão “*lugar híbrido*” (NÓVOA, 2017, p. 1114) deve ser sustentado pela universidade, porém, com diálogo direto com quem trabalha no chão da escola, um lugar onde professores e estudantes de licenciaturas troquem experiências. A proposta revê a necessidade curricular de aguardar o período do estágio para iniciar as articulações entre escolas e universidades e nos coloca em contato direto com o campo.

Neste trabalho, experimentamos outras relações entre teorias e práticas. Para nós, futuros professores, estudar e atuar em relações diretas com nosso campo profissional nos prepara substancialmente para os desafios que as escolas possuem. Podemos avançar na direção de uma nova construção de formação pedagógica desenvolvida pelos professores das escolas em conjunto com os estudantes de licenciatura, de modo a instaurarmos outras relações para a formação docente, mais ligadas à partilha de experiências contextualizadas no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana. *São Gonçalo é a cidade mais violenta do RJ; 51 pessoas foram baleadas e 21 delas morreram só em setembro*. G1, Rio de Janeiro, 06 out. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/06/sao-goncalo-baleadas-setembro.ghtml>>. Acesso em: 23 jun 2022.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

FERREIRA, Lucas. *Professores de São Gonçalo entram em greve por aumento salarial*. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/professores-de-sao-goncalo-entram-em-greve-por-aumento-salarial-03082018>>. Acesso em: 22 jun 2022.

FRANCO, Maria Amélia. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Revista de Educação Temática*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-513, 2016.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

MAGALHÃES, Daniel. *São Gonçalo é uma das cidades com o pior ensino básico e fundamental do estado, aponta Ideb - O São Gonçalo*. Disponível em: <<https://www.osaogoncalo.com.br/geral/87790/sao-goncalo-e-uma-das-cidades-com-o-pior-ensino-basico-e-fundamental-do-estado-aponta-ideb#:~:text=O%20munic%C3%ADpio%20em%20quest%C3%A3o%20atingiu,e%20Japeri%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Metropolitana.>>. Acesso em: 8 jul 2022.

“SE FOR PARA VIVER EM REDE... QUE SEJA EDUCATIVA!”: AÇÕES EXTENSIONISTAS EM PROL DA ESCOLA PÚBLICA

*Carla Marília
Pedro Busquet
Patricia dos Santos*

A vida é uma batalha difícil de qualquer maneira. Se rimos e cantamos um pouco enquanto lutamos a boa luta da liberdade, tudo fica mais fácil. Eu não vou permitir que a luz da minha vida seja determinada pela escuridão ao meu redor. (SOJOURNER TRUTH¹⁵, s/d)

INTRODUÇÃO

Esse é um texto mobilizado por seis mãos que vem se encontrando em prol da escola pública, mãos que vão estabelecendo a relação escola e universidade diante do trabalho coletivo e amoroso. Produzindo as redes de conhecimento e afeto a partir da extensão, mas não deixando de pensar que o ensino e a pesquisa estão situados nessa logística também. Essas mãos, inspiradas também em Sojourner Truth, é da aposta na escola pública, por sujeitos dentro dela, que vai abrindo caminhos para as nossas intenções de qualificar a educação democrática e antirracista. Falar do trabalho em conjunto é também falar sobre resistência, pois é com ela que nós conseguimos transgredir com um sistema que inviabiliza nossos espaços, corpos e vozes. E cada um foi se encontrando em seu movimento:

Trabalhar em conjunto para mim, Pedro, foi trabalhar meus conceitos sobre o que é trabalhar numa escola pública, lidar com o conceito do que era pedagogia e o que é aprender em conjunto com os alunos, vivenciar uma relação de aprendizado dia a dia, não só para os alunos, mas também para com os mediadores. Ainda, ver Carla se inteirar com o uso do celular na sala de aula, receber as orientações de Patricia, estabelecer um contato entre a universidade e a escola Brasil-México, foi algo muito fulcral para mim e minha informação. Construir relações me fez desconstruir o que é o espaço do saber na escola, aquele que fica marcado de forma engessada, mas que não precisa ser.

Trabalhar em conjunto para mim, Carla, foi a retomada da relação direta com a Universidade nas minhas práticas docentes, através das reuniões de orien-

¹⁵ Esse é um dizer do século XIX e está organizado no livro de Jaqueline Gomes de Jesus (2019).

tação com a Professora Patricia e o apoio e troca durante as aulas com o estagiário Pedro; essa parceria me trouxe a reflexão da prática docente que antes se dava, em sua maior parte, de forma isolada, a força e potência da parceria que se entrelaçou na construção e fortalecimento da minha identidade como docente, pesquisadora e mulher preta.

Trabalhar em conjunto para mim, Patricia, é perceber tudo que pretendo exercer na minha docência, gosto do desafio, de estar junto, de escuta e troca, gosto da sala de aula com os estudantes e da sala de aula com outros colegas professores, partilhando e vivendo aprendizados. Gosto da gente junto formulando e pensando a escola pública, gratidão por ter podido fazer esse exercício de escrita, de troca, de afeto com Pedro e Carla.

Essas mãos também estão localizadas no Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas (GENTE), que é um espaço de produção de sentido e afetos, de trabalho, de estudo, de trocas, fofocas e risadas. E o GENTE, desde 2017, funciona como uma grande articulação entre ensino, pesquisa e extensão, produzindo a indissociabilidade (ou a intenção do que representa) e onde temos estudantes da graduação, professores da educação básica e do ensino superior, e parcerias com pesquisadores e instituições. Em uma das nossas vertentes, ainda propomos ações a partir dos projetos em prol da educação pública, e um desses projetos é o “Redes educativas e debates raciais: reconhecendo outros saberes e sujeitos”.

O Projeto da Rede Educativa surge em 2019, mas é em 2021 que começamos a lidar com projeto a partir de encontros remotos com professores da educação básica de três escolas públicas, sendo possível iniciar a ideia da rede educativa como uma produção de sentido coletivo de pessoas envolvidas com a educação pública, em prol do debate racial e democrático no espaço da escola. A ideia é de ativar uma proposta que constrói o lugar de aprendizagem, estudo e compartilhamento da instituição escolar, possibilitando olhar para as especificidades que ela produz a partir de outras epistemologias.

É a possibilidade em sugerir um projeto educativo com o reconhecimento de outros saberes e questões raciais em uma agenda mobilizada por professores e estudantes protagonistas em suas narrativas e práticas, ao implementar metodologias, ensinamentos e aprendizagens entendidos nos saberes históricos e pessoais das experiências, que possa contribuir para evidenciar redes educativas em escolas parceiras. Apostamos na escola como lugar de reelaborar encontros, de produção e de organização de conhecimentos críticos, antirracistas, antissexistas, não discriminatórios, emancipados e criativos.

A educação como prática da liberdade, discorre Bell Hooks (2013), em diálogo com a teoria e a prática de Paulo Freire no livro *Ensinando a Transgredir*, que os processos educativos são contundentemente diferenciados da educa-

ção como prática de dominação. A escritora nos conta também que “estimular o entusiasmo [é] um ato de transgressão” (p. 17), porque o êxtase é contrário ao tédio e nas salas de aulas e nos encontros os esquemas precisam ser flexíveis para que as juventudes sejam movidas pela possibilidade de mudança e autonomia.

O trabalho coletivo é mobilizado tanto para a formação e estudo, quanto para a criação de outras estratégias. As escolas e seus sujeitos podem nos dizer o que é possível criar com base na escola e em seus territórios e que esse espaço legítimo de conhecimento pode também se abrir para as demandas juvenis – que em nossa aposta passa pelo debate racial diante do não reconhecimento sobre as origens e o processo de diáspora que se viveu, e não da história contada e atravessada pelo livro que reconhece e reelabora uma certa distância, mas o quanto esses outros conhecimentos estão nos seus próprios cotidianos e necessitam se aproximar do espaço educativo – que estão em busca de outras formas de aprender, escutar e compartilhar.

Além do mais, é importante para nós o reconhecimento do território que os estudantes vivenciam. Trazendo para o cotidiano na escola o entorno como lugar de aprendizados e de entendimentos, onde há possibilidades de lidar com saberes que inicialmente não têm sido evidenciados, seja pela instituição e comunidade escolar seja pela sociedade no geral – no modelo atual das estruturas de cidades planejadas e fixadas, as crianças e os jovens não são entendidos como formuladores de práticas e convivências criadoras.

Esse projeto também busca retirar os sujeitos do lugar de objeto da pesquisa, aqueles que serão investigados, e torná-los investigadores das histórias, dos seus bairros, cidades em fazer reflexões que pautam as próprias vivências. De certa forma, o interesse da pesquisa passa tanto pelo fato de considerarmos a produção dos intelectuais que tratam de questões raciais, e tem sido cada vez mais extensiva para ser acessada nas escolas, quanto pela possibilidade de articular a produção dos modos de ser e existir no mundo em que coletivamente e com a participação dos estudantes passam pela possibilidade de nos dizer sobre lugares de construção de conhecimento; e mesmo do sentido de escola e evasão tão bem intencionada pela expectativa da pesquisa em geral. Esse caminho de encontros e construções se torna possível quando apostamos na possibilidade que a evasão escolar pode encontrar caminhos e deslocar transformações, pela via do debate racial.

É fato que hoje a evasão escolar se tornou uma questão importante e necessária especialmente quando lidamos com o Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas públicas do país. No entanto, mais do que pensar a evasão como base de aporte separada, há uma aposta nessa discussão que passa não apenas pela saída dos estudantes, mas também pelo conteúdo que dá sentido às vivências e significados das práticas e estratégias pedagógicas, o que poderíamos questionar a

efetividade da implementação de conhecimentos mais humanizados e em relações mais horizontais.

Bell Hooks (2020) elucida sobre os educadores progressistas que ao entender a educação como prática da liberdade¹⁶ reconhece que a democracia é mais possível ao promover um ambiente de aprendizado com sentido, construindo a habilidade de pensar como ato de cidadania responsável, a liberdade de expressão e a possibilidade de escolher e aceitar o que são sempre incentivados. Assim, a referida autora propõe que educadores percebam o seu poder de transformar a escola em um local de consciência democrática, em que educandos possam apreender e florescer desse lugar.

Desse modo, apostamos e acreditamos numa educação emancipatória, alternativa, com currículos sobre a ótica das diversidades, das relações raciais e da justiça curricular para escola pública periférica. Diante disso, fundamentalmente é preciso pensar nas identidades que se forjam e atravessam essa escola pública periférica, por trazer consigo todos os estigmas, estereótipos encontrados para tais situações de sociabilidade, reconhecimento e pertencimento (SILVA; EXALTAÇÃO, 2019, p. 51)

Se o ato democrático é um dos mais importantes e revolucionários para um modelo possível de escola, o papel do docente e dos sujeitos que nelas estão é ainda mais necessário para que esse caminhar possa acontecer. A lucidez do trabalho surge entendendo que as práticas e fazeres não hegemônicos amplia a potencialidade do que expressa no espaço escolar e também realoca os efeitos dos questionamentos binários que movimentam historicamente o campo do conhecimento. Desse modo, falamos e apostamos em processos de pesquisas e de olhares para escola, onde sujeitos, em maioria periféricos, encontrem sentido nos seus dizeres e as formulações evidenciem proposições em diálogo com as questões raciais e de gênero.

Apostando que o espaço escolar é um lugar de convivência, transformações e possibilidades, certamente, a narrativa aqui escolhida passa por entender que ela é uma escola que circula diversidades que precisam ser reconhecidas e as diferenças que delas se mobilizam de tantos sentidos. Ao mesmo tempo, esse espaço escolar é vivo e transformador, porque é feito de pessoas, afetos, histórias, memórias, identificações e conhecimentos em múltiplos caminhos.

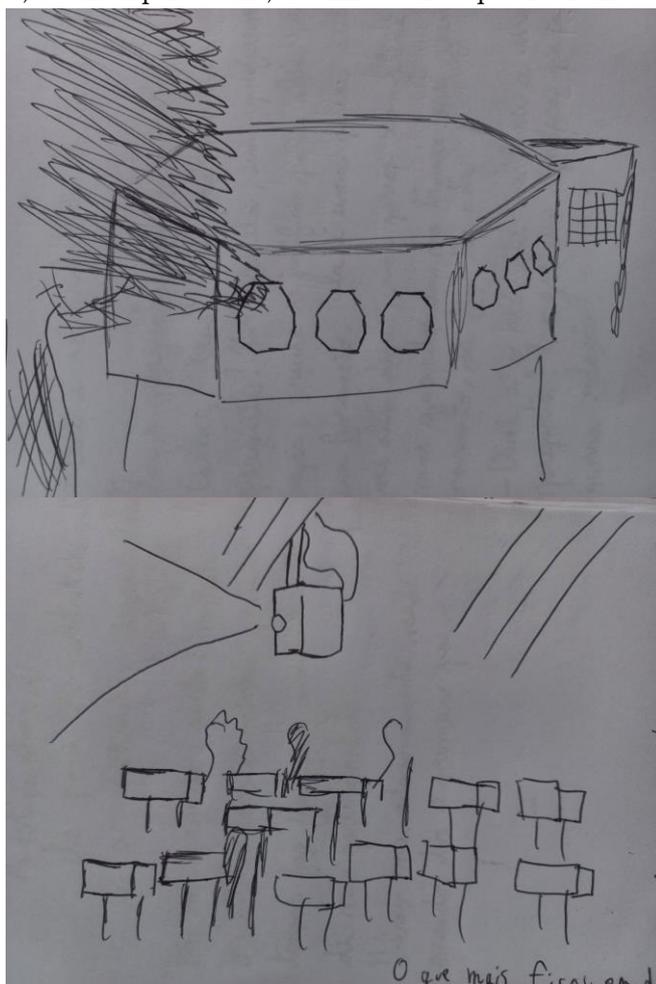
UMA PARCERIA COM ESCOLA PÚBLICA...

Vale sinalizar que a parceria com o Colégio Estadual Adão Pereira Nunes, hoje, Escola Intercultural Brasil-México, foi iniciada em 2015 ao chegar na UERJ. Mas, é em 2017, após licença maternidade, que foi possível realizar ações

¹⁶ Termo que ela reconhece pelos estudos desenvolvidos em Paulo Freire.

e contribuições na escola a partir de oficinas dos jovens da universidade com os da escola pública e que chamamos de “Papo jovem”. Uma proposição inicial de diálogo de jovens da universidade (sem ponderar idade para justificar o termo) com outros jovens da escola desejando contato com outros universos. E nesse caso, surgiu dentro do *Papo Jovem* a temática da “Gravidez na adolescência” com duas oficinas bem-sucedidas nas turmas do 7º ao 9º ano no turno da manhã. O que agradou a escola, gerando o interesse em continuar com a proposta e parceria. Desse modo, a relação escola e universidade tem sido intensificada a cada ano com projetos e ações.

Nessa parte, há um recorte do caderno que foi utilizado como registro no projeto. Tratam-se de ilustrações dos lugares que frequentamos no Brasil-México, onde o Pedro, ao andar pela escola, desenhou coisas que ele via no espaço.





1. Nessa, podemos ver a biblioteca do Brasil-México, vista do ponto da janela na sala 1001, ela é do dia 15/02/2022
2. Nessa, ainda na sala da 1001, o projetor que foi usado para a aula de LCCT, do mesmo dia
3. Essa é a visão do morro que fica atrás da escola, desenhado no dia 24/03.

Azoilda Trindade (2012) nos instiga sobre a potência inabalável na história de vida dos estudantes que a escola pública tem. Esse é um veículo plural e de intensa vinculação das classes populares que identificam alguma mudança na vida a partir dela. É muito caro e necessário como esse lugar constitui esperança por conhecimento e reconhecimento de direitos e deveres. É a fonte mais estruturada para uma população que almeja inclusão social e melhoria de condições de vida – e o seu papel não vai mudar.

ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS EM TESSITURAS NA ESCOLA PÚBLICA

Com a implantação da lei 13.415/2017, a lei da reforma do Ensino Médio, as escolas tiveram que se adequar à ampliação da carga horária do aluno e a uma nova proposta de ensino flexível que oferecesse um ambiente de aprendizado mais interessante, significativo e efetivo. Nesse cenário, recebi a proposta de lecionar a disciplina de Linguagens Contemporânea em Ciências e Tecnologias, onde os alunos teriam o desafio de compreender como utilizar o conhecimento para propor soluções para problemas atuais.

No início deste ano de 2022, voltamos a construir projetos e sonhos. Carla esteve em reunião com a professora Patrícia e, ao apresentar a disciplina que iria lecionar, logo veio a conexão prática da parceria e o envio do bolsista do projeto, Pedro, para que pudessem alinhar a condução das práticas pedagógicas e a produção que seria realizada no projeto. O encontro com Pedro foi de muita sintonia.

Para Pedro começar as discussões da pauta no início do ano letivo, mais precisamente no dia onze de fevereiro de dois mil e vinte e dois, foi muito importante, pois havia passado uma semana gerando expectativas do que seria feito no projeto do Brasil-México, já tendo em mente algumas ideias do que traria para escola, devido aos nossos contatos prévios com a professora. Contudo, quando entrei na escola, todas as minhas barreiras e noções do que poderia apresentar foram quebradas, pois conhecendo mais de perto o espaço amplo da escola, todo um léxico de novas possibilidades foi apresentado para mim.

Quando conheceu Carla, Pedro se sentiu acolhido por ela, pela direção da unidade, e quando reparou, veio a proposição: “mas, o que será feito no Brasil-México em 2022?” Nesse momento, entra uma ansiedade enorme, “O que irei fazer?”, a mente pensou até que, numa fração de segundos, a mente se acalma, repensa e volta para uma experiência empírica que teve nos anos anteriores nas minhas escolas: “o desenho no papel, a arte!” E foi assim o início dos diálogos com Carla, o Zé e, mais tarde, a professora Bárbara, de Artes.

Pedro retirou o seu bloco de notas pessoal e compartilhou alguns relatos do que foi tecendo na escola pública, que intitulado “Experiências no Brasil-México: como lidar com questão da diáspora racial na Escola Pública”, com algumas ilustrações que deixei nele:

Dia 11/02/2022

Encontros que importam,

Me senti muito acolhido na Escola Brasil-México, encontrar Carla, uma mulher negra que estuda resistência(s) professora de matemática, me deu uma inspiração tremenda.

–Obrigado por existir–, ela disse

Perpassando por um período de depressão, ouvir isso fez o meu dia...

Percebi que minha ajuda seria muito necessária no projeto.

Obrigado Carla, obrigado Patrícia

Dia 15/02/2022

Primeiro dia no Brasil-México,

Encontramos dificuldades para começar nossa aula, pois não sabíamos se iríamos usar a sala “moviemaker”¹, ou a sala da 1001. A vida de fato é cheia de coincidências, 1001 foi minha turma no primeiro ano do ensino médio.

Alguns pensamentos meus: “Qual é o viés do olhar para o docente negro? Há diferença no tratamento que se recebe do trabalho e da equipe escolar?”; “Carla me deixou na sala para saber onde de fato será a aula de LCCT – Linguagens Contemporâneas nas Ciências e Tecnologias – ...”

– Você é só professora de matemática?–, foi a pergunta que fiz para Carla, na nossa conversa no whatsapp, sendo que na hora queria saber se ela tinha outro cargo na escola. Contudo, quando ela falou comigo na sala de aula que demorou um tempo para ¹⁷perceber que eu estava perguntando sobre o cargo, sendo que ela trabalha com outras questões de pesquisa, como sua participação na Secretaria da Mulher da Cidade do Rio de Janeiro. Depois desse questionamento, ficou na minha mente: Qual é a problemática dessa pergunta? Por que ela, uma professora negra, precisa se justificar para além da sua formação? Ela é uma pessoa muito complexa, que vai além da sua formação, mas quando ela me trouxe esse questionamento, me fez ter outro: Qual é o viés que me levou a essa pergunta? E o que isso significa para nossa relação?

A estranheza do primeiro contato com a TURMA

Não sou professor (ainda), contudo – enquanto bolsista e estagiário – o contato com a minha primeira turma faz em mim um sentimento de não pertencimento. Talvez meu relacionamento mude quando der o primeiro passo.

Dia 15/03

Experiências com a 1001, uma atividade de informação

“A aula não aconteceu”, disse Carla quando nos deparamos com a realidade da atividade proposta. A aula do dia 15/03 visava com que os alunos trouxessem um exemplo de informação para a aula de LCCT, trazendo-as de casa. Contudo, muitos estavam no celular, o que não agradou a professora, mas percebendo que a fonte de informação mais rápida no momento da aula era a Internet, eu sugeri o uso de celular e aula foi completamente diferente da expectativa para aula. Dado isso, ela percebeu que os alunos estavam com dificuldade de diferenciar exemplo de conceito e como eles não filtram a informação na sua busca.

Meu questionamento: “Será que ao celular ser integrado na sala de aula, a atividade fluíu melhor?”; “Como lidamos com as informações que consumimos?”; Será que há realmente filtro no que buscamos na Internet?”; “Muitos alunos pesquisaram informações sobre morte, isso define a realidade de muitos alunos periféricos, precisamos mudar isso...”

¹⁷ Moviemaker se trata da sala de recursos tecnológicos utilizada durante o projeto no Brasil-México.

Dia 24/03

*Hoje acordei pensando que estava atrasado, sendo que a aula hoje é às 8h40!!!
Pensei que era às 7h rs. Hoje a aula é com a 1001 e 1002, mas como cheguei mais cedo,
participei com Carla na 608.*

*A percepção do tempo pode variar para cada corpo... hoje, fiquei muito elétrico e
tenso por ter saído de casa, atropeliei Bárbara com as perguntas que eram minhas, não dela,
porém a aula na 1001 fluiu perfeitamente...*

OFICINA

Planejamos realizar as atividades de fundamentação e práticas introdutórias para o projeto, ao longo das 4 aulas semanais da disciplina de LCCT no 1º Bimestre de 2022. As atividades práticas tinham como objetivo oferecer oportunidades de aprendizado nos aspectos social, pessoal e cultural por meio de observações, interpretações, argumentações, tomadas de decisões e criações apoiadas pelos conceitos teóricos do *Design Thinking* e Educação Midiática em um ambiente de flexibilidade, reflexões e construções.

No mês de março, momento em que os alunos estavam na fase de experimentação, surgiu a oportunidade de participação no Ato de 21 dias de ativismo contra o Racismo, onde participamos com a Oficina *Visibilidade das Mulheres Negras nas Artes e nas Ciências*. Durante o planejamento da produção da oficina, convidamos a professora Bárbara, que é responsável pela disciplina de Arte, o Gabriel Rosa, a Clara Costa e a Jayanne, todos alunos que compõem, entre outros, o grupo GENTE. Toda a parte da movimentação da oficina foi possível a partir da ajuda deles.

Uma semana antes da realização da oficina, trouxemos um questionamento para a turma: pesquisar as contribuições e nomes de mulheres nas artes e nas ciências. Na proposta, a maioria dos alunos se mobilizaram para pesquisar considerações de mulheres brancas, contudo, uma aluna, que é negra, perguntou se poderia trazer considerações de mulher negra, eu e Carla sinalizamos que sim. Saímos da aula felizes com essa iniciativa que preparou o terreno para a oficina.

Realizamos a oficina em três encontros: o primeiro, uma breve aula sobre como as formas se comportam no *design* de um desenho, como círculos, quadriláteros e triângulos – proposta por uma ideia na hora de compor a forma de um desenho; o segundo, os alunos trouxeram os materiais das pesquisas realizadas sobre mulheres negras nas artes e nas ciências; e, finalmente, na terceira, os alunos foram convidados a escreverem no quadro os nomes das mulheres, como Lélia González, Bell Hooks, Conceição Evaristo, Malala, entre outras pesquisadoras e iniciamos um momento de observação destacando as Mulheres Negras e posteriormente observando a relação quantitativa das mulheres negras diante do total. Ao final, expor os desenhos no corredor superior do Brasil-México.

No dia em que começamos, de fato, a fazer os desenhos em sala de aula sobre as artistas e cientistas, os alunos concluíram que o número de mulheres negras era significativamente inferior em relação ao número total de mulheres nas ciências e nas artes. A partir daí, iniciamos a reflexão sobre as possíveis causas motivadoras para a realidade percebida e o debate sobre os conceitos trazidos pelos alunos, tais como racismo estrutural, machismo estrutural e o que esses conceitos são relacionados à nossa sociedade atualmente e historicamente.

No antepenúltimo e penúltimo dia, trouxemos materiais para enriquecer a nossa discussão, como o vídeo do Canal Nostalgia, do Felipe Castanhari “O BRASIL DEPOIS DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA - Nostalgia Animado - ft RAEL”, o podcast “Educação Científica e Negritude: Mulheres Negras na Ciência”, com a presença da professora Patricia. Por fim, a professora Bárbara nos ajudou a confeccionar o cartaz e a imprimir os adornos que colocamos no mural do corredor, bem como a montar o estande com os desenhos.



CONSIDERAÇÕES QUE AINDA PERMANECEM...

Relembrar a semana das oficinas realizadas é pensar que estudar a história dos grupos marginalizados também é sobre validar nossa(s) existência(s). Nos entender enquanto periféricos que produzem conhecimento, nos entender enquanto fonte de pesquisa nos faz vislumbrar um futuro melhor, utópico não, porém, melhor. No último dia de discussões da oficina, lembro-me bem de Carla comentar algo como: “precisamos fomentar agora no nosso debate com eles mecanismos para superar o racismo estrutural”.

Reconhecemos os territórios, e as escolas, como “encruzilhadas de encontros”, seguindo o pressuposto que afirma o professor e geógrafo Jorge Barbosa (2015) sobre uma sociedade em que suas tramas sejam “sempre [para] uma coexistência, inclusive fazendo presente aquilo que consideramos ausente, ou não imediatamente visível”. Nesse caminho de encruzilhadas de encontros, queremos trazer as vidas e as memórias subalternizadas (por vezes não contadas e recontadas) em dimensões múltiplas. Tal fato, nos faz ter a certeza que estudar a história dos movimentos sociais, estudar a história dos grupos marginalizados é estudar a nossa história, nossa *historicidade*, *referências* e *resistências*. É entender que o espaço de produção também é nosso, seja ele acadêmico ou não. A jornada foi desafiadora nos diferentes aspectos, visto que tínhamos que estar no papel de mediador e facilitador no processo de construção e aprendizado do aluno. Em diversos momentos, tivemos que replanejar e reinventar os encontros, até mesmo durante sua execução. No entanto, a esperança e a certeza de que tudo daria certo foi dando sentido àquilo que fomos cuidando da atividade, da produção e do que emergia nos desafios de aprender coletivamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge. *O território como conceito e prática social*. Observatório de Favelas, 2015. Disponível em: <http://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-territ%C3%B3rio-como-conceito-e-pr%C3%A1tica-social.pdf>.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
SANTOS, Patricia Elaine Pereira & MORAES, Marcelo José Derzi (orgs). *GENTE- Negritudes e Transgressões Epistêmicas*. No prelo.

SILVA, Ana Beatriz da & EXLTAÇÃO, EDMEIRE OLIVEIRA, 2019. In: SANTOS, Patricia Elaine Pereira; RIBEIRO, Luciana & VIANNA, Douglas (orgs). *Pesquisadoras da Educação na Escola Pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias*. Rio de Janeiro: Mórula, v.1. p. 51, 2019.

SILVA, Ana Beatriz *et ali*. *Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas*. Rio de Janeiro: EDUNIperiferias, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2012, p. 7-16.

TRUTH, Sojourner. (Org.: Jaqueline Gomes de Jesus). *Eu não sou uma mulher? E outros discursos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2019.

O BRASIL DEPOIS DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA - Nostalgia Animado - ft RAEL - YouTube (<https://youtu.be/kaD2kBpWuV0>)

EDUCAÇÃO Científica e Negritude: Mulheres Negras na Ciência [PODCAST] – YouTube (https://youtu.be/QpR_z88xEc8)

**PEGA A VISÃO:
A ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO
POPULAR COM JUVENTUDES DE UMA
PERIFERIA URBANA DO RIO DE JANEIRO**

Elaine Ferreira Rezende de Oliveira

Derick Garcia Fonseca

Flaviane Sousa

Gabriel Silveira de Sant'Anna

Laryssa Motta

Victor Hugo Sodré

Pega a Visão

Essa é marca do Rio de Janeiro

Toda favela tem um tiroteio

Jogando os moradores para o escanteio

Validando raça, puro preconceito

Esses caras estão perdendo o seu conceito

O resultado é muito ruim

Não siga esse caminho

Nós de favela

Podemos decolar como avião

Escolher se faz parte do corre ou não

A vida é mais que apertar um bek

E segurar um fuzil na mão

Pega a visão seus vacilão

(M. E. M, P.P. e K. F.,

jovens estudantes do 8º e 9º

anos do Ensino Fundamental,

participantes de uma oficina do REDEPOP)

INTRODUÇÃO

Interessa-nos, neste capítulo, levantar, conhecer e historicizar as práticas extensionistas do Grupo de Extensão Rede de Ensino Aprendizagem com Juventudes Populares de Periferias Urbanas, o REDEPOP, criado no âmbito, do Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), no ano de 2018. O projeto tem sido realizado por meio da ação de uma professora do Departamento de Educação e conta atualmente com a participação de dez alunxs/orientandxs, uma aluna com bolsa de extensão, outro com bolsa de apoio técnico, cinco bolsistas Prodência, três bolsistas voluntários, de diferentes departamentos da Faculdade, além de um mestrando, ex-aluno do curso de História da FFP.

Durante esse período de existência, firmamos parcerias com membros dos movimentos sociais, professorxs, animadorxs culturais e agentes que atuam em escolas públicas e privadas, junto às juventudes dos municípios do Leste Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar, o registro de parte dessas ações educacionais foi feito nas redes sociais do REDEPOP durante o período da pandemia, tais como: no *Instagram* (@redepop.ffp), no *Facebook* (Redepop Ffp) e no nosso canal do *Youtube* (REDEPOP FFP), em que se encontram dezoito vídeos produzidos durante o período da pandemia e que trataram de diversos temas pertinentes à realidade das juventudes populares por meio de *lives*, palestras e oficinas.

Foram realizadas duas edições do Seminário Juventudes Negras, Periféricas e suas Práticas Educativas, o primeiro no ano de 2019, que se deu de forma presencial e no ano de 2021, que ocorreu de forma totalmente remota. As ações extensionistas promovidas pelo REDEPOP são construídas com esses atores que formam uma rede que atuam junto aos jovens, moradores de periferias urbanas e que fazem parte de um grupo social que vive uma batalha cotidiana pela sobrevivência na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Para esses indivíduos, faltam saneamento básico, condições adequadas de moradia, equipamentos públicos de esporte, lazer e cultura, atendimento médico, segurança e transporte públicos de qualidade, além de atividades extraescolares no contraturno das escolas. Sobram-lhes problemas relacionados à ausência de políticas públicas destinadas às infâncias e juventudes de origem popular, estigmatizando os que vivem nessas localidades, fenômeno denominado por Bourdieu (1997) de “efeitos do lugar”.

Desse modo, por meio do Projeto de Extensão REDEPOP buscamos desenvolver ações tais como: oficinas, com o uso do Funk, *Rap* e demais elementos da cultura *HIP-HOP* para trabalhar temas solicitados pela comunidade escolar e movimentos sociais que atuam com juventudes populares no município de São Gonçalo e demais municípios do Leste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

As ações do REDEPOP são planejadas e desenvolvidas de forma horizontal por estudantes dos diversos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com o auxílio da professora coordenadora, com vistas a articular os saberes debatidos e produzidos na universidade em diálogo com os saberes escolares, tendo como mote a cultura local (Funk e *RAP*).

Essas ações extensionistas têm buscado produzir movimentos instituintes que poderão explorar a potência do diálogo entre a cultura local e o processo de ensino-aprendizagem das juventudes de uma periferia urbana do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, dividiremos este capítulo em quatro seções: na primeira, apresentaremos dados sobre a periferia urbana em que surge o REDEPOP, a cidade de São Gonçalo. Na segunda, apresentaremos um breve histórico da educação popular e algumas referências teóricas que tratam desse tema e que denominam essa abordagem de Pedagogia da Margem. Na terceira seção, abordaremos a temática das favelas e como o REDEPOP aborda a atuação extensionista nesse contexto. Na quarta e última seção, vamos analisar uma das oficinas realizadas pelo REDEPOP com jovens que estudam em uma escola pública que atende à comunidade do Morro do Feijão, em São Gonçalo.

O CONTEXTO DE UMA PERIFERIA URBANA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E A EDUCAÇÃO POPULAR NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO REDEPOP: MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

A cidade de São Gonçalo é, atualmente, o segundo maior município populacional do Rio de Janeiro e é possível afirmar que não oferece para suas juventudes equipamentos públicos de lazer e cultura, na medida em que as periferias brasileiras podem ser consideradas verdadeiros desertos, de equipamentos públicos de lazer e cultura para os sujeitos jovens (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019). Localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, a cidade de São Gonçalo está localizada a aproximadamente 20 km da capital do estado, com área total de 248,160 km² (2021) e uma população estimada – de acordo com o censo do Instituto de Geografia e Estatística – 1.098.357 pessoas (2021). Possui 91 (noventa e um) bairros oficiais, embora reconhecidos pela população ainda existam mais 18 (dezoito) bairros, divididos em 5 distritos: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes.

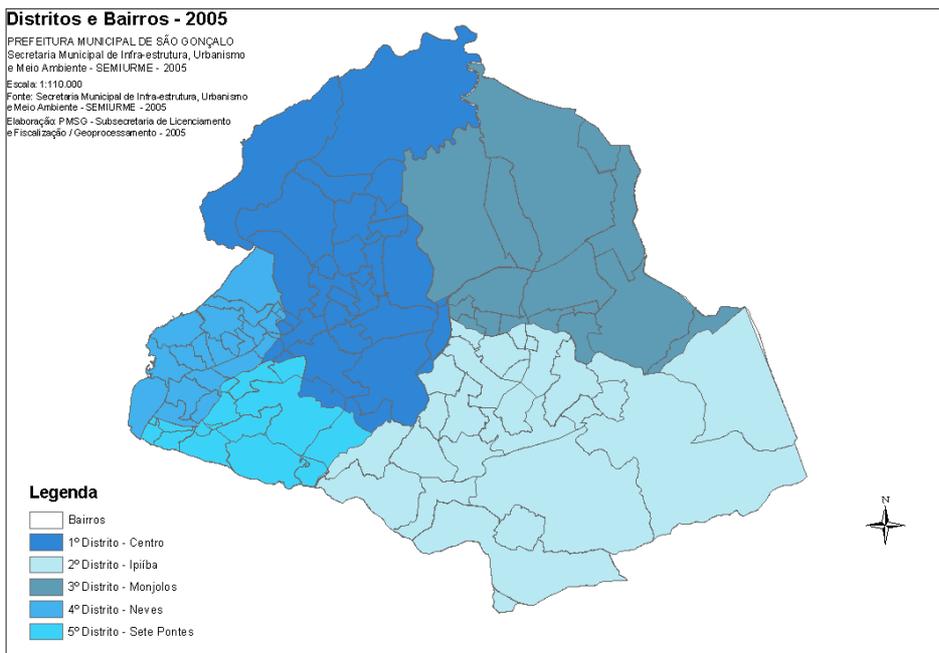


Figura 1. Imagem – Distritos de São Gonçalo. Fonte: <<https://www.saogoncalo.rj.gov.br/saogoncalo/mapas-e-bairros/>>. Acesso em: 25 Nov. de 2021.

Até o início do século XX, o município desenvolveu-se economicamente devido à presença de fazendas de açúcar e aguardente, produção agrícola e do comércio que vendia estes produtos, por meio de transportes marítimos, terrestres e de gêneros e passageiros para a capital do estado e demais partes do país. A partir dos anos de 1930, houve a industrialização da cidade, em que o distrito de Neves passou a ficar conhecido como a Manchester Fluminense, devido ao grande número de indústrias que se instalou no município. Entretanto, na segunda metade do século XX, o município teve o seu parque industrial quase que extinto e passou a basear sua economia no setor de serviços. Com uma grande parte da população dependente dos postos de trabalho dos municípios vizinhos e ausência de serviços públicos de qualidade para a sua população, que é atualmente a segunda maior do estado do Rio de Janeiro.

Desse modo, pode-se afirmar que a cidade se tornou um município periférico, em que suas juventudes sofrem com a ausência de políticas públicas de qualidade para esse contingente da população. Nessa perspectiva, podemos afirmar que parte da solução para os problemas das juventudes da cidade estaria na produção de cultura popular, numa perspectiva freireana do conceito de cultura.

Fonte de sabedoria do próprio homem, que se faz no cotidiano com os seus parceiros e retornaria em favor da própria comunidade (OLIVEIRA, 2015).

As periferias urbanas das grandes metrópoles são lugares estigmatizados pelo restante da sociedade. Por consequência a cultura produzida nesses locais carrega o peso do estigma social. Segundo Oliveira (2006), na perspectiva cultural, há “abundância de preconceitos, estereótipos e exotismos ou mesmo silenciamentos subliminares desses sujeitos em muitos trabalhos. A ignorância e o uso de uma epistemologia colonial, isto é, uma epistemologia que reproduz representações negativas sobre essas representações” (p. 15) é comumente encontrada nas opiniões da sociedade acerca desses lugares.

As representações sociais negativas dos jovens oriundos das periferias urbanas brasileiras são marcas do racismo à brasileira, na medida em que as percepções de raça e classe estão marcadamente relacionadas. Nesse sentido, a música, “as estéticas do corpo e a cultura material envolvidas em processos de autoapresentação dos sujeitos oferecem um ponto de entrada privilegiado para a problematização das dinâmicas que regem a cultura brasileira de modo amplo” (MIZRAHI, 2015, p. 31).

Nessa perspectiva, Paulo Freire, no livro *A educação na cidade* (2006), propõe que a mudança nas concepções de cultura que trazemos, a partir de uma reflexão teórica é difícil, mas é uma tarefa possível e urgente. A partir de suas reflexões acerca de sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o autor propõe reflexões acerca do que é educar para a liberdade numa metrópole contemporânea. Segundo Freire, na maior parte das vezes a escola não considera o saber de experiência feito, que as crianças e jovens de camadas populares possui, grupo social que mais uma vez sai em desvantagem, pois suas experiências de vida não são tão levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem, como ocorrem com os saberes e experiências de crianças das classes média e alta.

EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO NAS PERIFERIAS URBANAS: POR UMA PEDAGOGIA DA MARGEM

Cabe aqui resgatar o percurso da Educação Popular no Brasil e a importância que esse campo dá à cultura local para compreendermos a relevância do uso do Funk e do *Rap* nas ações extensionistas do REDEPOP. O grupo de Paulo Freire que surgiu em Pernambuco, no final dos anos de 1950, inovou ao dar ênfase na miséria, e não no analfabetismo como o problema da Educação das camadas populares do Nordeste (FREITAS e BICCAS, 2009). Para esse grupo, a educação e a escola passaram a representar não a reprodução da sociedade existente, mas uma oportunidade para a ação e transformação da sociedade, e que

poderia dar respostas concretas às necessidades dos setores mais empobrecidos do Brasil.

É importante ressaltar que nesse modelo a chamada “cultura específica” da comunidade teria um destaque muito especial, instaurando uma nova dinâmica, na qual a educação estaria intrinsecamente articulada àquilo que, naqueles anos, ganhou força e vitalidade: a ideia de cultura local. Assim, comunidade e escola, de maneira integrada, experimentariam concretamente um processo mútuo e simultâneo de transformação (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 228).

Essa Pedagogia da margem (STRECK, 2009) fez com que Paulo Freire fosse considerado, no fim da década de 1960, um nome importante e conhecido no meio acadêmico, e com a Teologia da Libertação vinculou essas áreas de conhecimento e possibilitou a criação de um novo paradigma que partia da realidade concreta do povo, que poderia aprender e ensinar. Após 15 anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil em 1979, numa conjuntura de luta por direitos humanos, trabalhistas e cidadania. Muitas dessas propostas foram incorporadas à Constituição de 1988 por meio da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte. “Paulo Freire havia insistido na ideia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre ação política” (STRECK, 2009, p.173).

No fim do século XX, o cenário social brasileiro apresentava variações múltiplas, em que as organizações de comunidades, bairros e ruas de localidades pobres que se transformaram em favelas traziam à tona reivindicações das camadas populares urbanas por direitos, melhores serviços públicos e educação de qualidade. Nas zonas periféricas das grandes cidades, “o acesso a tais direitos já era realidade, mas tratava-se de uma realidade sujeita a impressionantes níveis de improvisação, deterioração e, por conseguinte, de desvalorização social” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 317).

Nesse novo contexto, os movimentos sociais continuam a atuar na margem, pertencem aos que se encontram na margem, por isso, é pouco pertinente se a Pedagogia de Paulo Freire ainda pode ser aplicada em escolas públicas, na educação de Jovens e Adultos ou em espaços de educação não formais na atualidade. O equívoco ocorre ao não se considerar que esses movimentos se desenvolvem em espaços ainda marginalizados na sociedade e elaboram estratégias de ação que visam dar continuidade à luta por direitos sociais, civis e políticos num contexto diferente daquele em que as ideias de Freire surgiram em meados do século XX.

Na contemporaneidade, surgem nas periferias urbanas novos atores, as associações culturais criadas pela sociedade civil e que posteriormente se transformaram em Organizações não Governamentais (ONGs) que se constituíram principalmente a partir da década de 1990 e passaram a atuar de forma privilegiada no cenário brasileiro, recebendo muitos investimentos públicos e privados

(GOHN, 2013). Esses novos atores concorrem e contribuem com a escola pública e produzem alternativas para a construção de uma educação de qualidade para os jovens mais pobres, oriundos das camadas populares, que têm suas trajetórias de escolarização constantemente colocadas na linha de fogo.

Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho na margem, feito por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão com oficinas que usem o Funk e o *Rap*, pode atuar na transformação do meio concreto em que vivem os indivíduos e podem até hoje impactar a educação e a vida dos jovens que vivem em contextos de periferias urbanas, pois para Paulo Freire:

impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres de compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontra os homens concretos (FREIRE, 1979, p. 18-19).

Desse modo, a teorização de Freire pode ser considerada pedagógica, “na medida em que ele não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser” (SILVA, 2004, p. 58), tornando seu legado e reflexões em uma ferramenta necessária ao processo de ensino-aprendizagem para os futuros professores e professoras, estudantes dos cursos de licenciatura da FFP, e que atuam nesse projeto de extensão, com jovens que vivem em um contexto de periferia urbana.

AS FAVELAS CARIOCAS E AS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO REDEPOP NESSES CONTEXTOS

A lista das ações e movimentos que fazem parte do que podemos chamar de Educação Popular é longa, contudo, compreendemos que na contemporaneidade desenvolver aulas de reforço escolar e oficinas pedagógicas com o uso da cultura local que visem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos jovens de camadas populares é importantíssimo, principalmente após o contexto da pandemia, em que os alunos das redes públicas de ensino foram os mais prejudicados por não contarem, em sua maioria, com internet de boa qualidade para acompanhar e realizar as atividades propostas durante o período de ensino remoto. Nesse sentido, recuperar a história da formação de favelas e periferias do Rio de Janeiro pode contribuir para a compreensão dos problemas enfrentados pelas juventudes das periferias urbanas do Rio de Janeiro, que são o público-alvo das ações promovidas pelo REDEPOP.

Para compreender o contexto social em que as oficinas do REDEPOP acontecem, precisamos analisar como as periferias são tratadas nas Ciências Sociais. Compreendidas como locais de moradias precarizadas, com alto índice demográfico, localizadas normalmente nas proximidades dos centros urbanos, essas localidades pobres são popularmente conhecidas como “*favelas*” e, conseqüentemente, seus moradores de “*favelados*”, com uma conotação pejorativa não só da localidade, mas do termo e dos seus habitantes, composta em sua maioria por grupos sociais historicamente jogados na marginalidade (BIRMAN 2008 p. 103). Sendo assim, é comum empregar outros nomes a essas regiões, a fim de minimizar os valores associados ao termo “favelado”, normalmente acabamos assim por chamar de “comunidade” tal região, a fim de valorizar a localidade e diminuir o impacto negativo do termo “favelado”. Já amplamente empregado na contemporaneidade, o termo “comunidade” tem um valor cristão que serve a minimizar aspectos negativos dessas localidades. Como afirma Birman:

A imagem que resulta dessa concepção identitária é positiva e fartamente acionada tanto por moradores de favelas quanto pela sociedade mais ampla, em momentos em que se quer valorizar os elos dos primeiros com a segunda. (2008, p. 108).

A partir do século XX, muitos estudiosos vão se debruçar sobre a origem e motivos do surgimento de tais regiões nas cidades brasileiras. Esse processo acontece em todas as regiões do país, com as suas particularidades, em São Gonçalo, segundo maior município do estado do Rio de Janeiro não foi diferente. Ainda no início do século XX, uma série de intelectuais das mais diversas áreas buscou descrever o processo histórico do surgimento dessas áreas, a fim de justificar ou esclarecer os motivos pelos quais as favelas se multiplicaram ao longo de mais de um século, porém, os discursos acabam por classificar e hierarquizar esses grupos sociais distintos, contudo, esse discurso pode ter acabado por classificar reforçar pensamentos de grupos hegemônicos sobre as favelas e seus moradores.

Em primeiro lugar deve-se considerar que a construção de um discurso sobre as classes populares tem o papel de situar, no plano da sociedade urbana, uma distinção clara entre os grupos sociais. Neste caso, busca-se distinguir um conjunto de práticas sociais e culturais, a partir das quais os grupos constroem sua identidade, mas que marcam, ao mesmo tempo, uma relação de poder cuja assimetria fundamental se estabelece a partir da transformação da diferença em desigualdade, na medida em que o conjunto de práticas sociais de um dado grupo lhe oferece maiores possibilidades de afirmação na sociedade (FERNANDES, 2005, p. 14)

Segundo o Historiador Mário Brum, o termo *favela* ainda hoje é carregado de conotação negativa, e sendo difícil definir o que é favela, por isso o senso comum permeado de nossos preconceitos acaba por definir favela dessa forma, localidade caracterizada pela ausência de políticas públicas e um grande número de construções e habitantes por metro quadrado, como aponto o censo do IBGE de 2000.

Aglomeração subnormal (favelas e similares) é um conjunto constituído de no mínimo de 51 unidades habitacionais, ocupando ou tendo ocupado até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) disposta, em geral, de forma desordenada e densa, bem como carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais (BRUM, 2011, p. 20-21).

O que faz com que corramos o risco por acabar mais uma vez por definir a favela não só como o espaço da ausência, ou segregação, sem levar em consideração uma dinâmica muito maior, uma rede de relação política e social muito mais complexa e temporal, representada pelas pessoas que habitam esta localidade (BRUM, 2011, p. 23). Nesse sentido, para o autor, a sociedade moderna e capitalista acaba por criar esses espaços sociais devido à má divisão de terra e espaço de habitação de qualidade para toda a população, sendo assim, “a segregação urbana então é outra consequência desta fase do capitalismo, já que as classes necessariamente terão capacidade diferentes de acesso aos bens de consumo coletivos” (BRUM, 2011, p. 32).

Aqui a favela e seus moradores não são apenas a localidade, mas também a relação social estabelecida na sociedade, sendo marcada pela questão racial, no senso comum e sua divisão social, o favelado passa a ser classificado com um possível agressor da ordem pública, um marginal e violento, sendo empregado a eles como subgrupo e assim acabando por criminalizar parte significativa de uma sociedade, não só criminalizar, mas acaba por legitimar possíveis violências praticadas contra eles, até mesmo pelo Estado.

Trabalhando com o conceito de marginal, reconheceu que, no senso comum, significava “um vagabundo indolente e perigoso, em geral, ligado ao submundo do crime, da violência, das drogas e da prostituição”, constituindo a tradição europeia de “caracterizar os pobres como suspeitos [...] – ‘as classes perigosas’” Visão proveniente de uma ótica construída pelas camadas médias e pela classe alta (PERLMAN, 1977:124 apud FILHO, 2007, p. 5).

A representação que se faz da população favelada pelas classes sociais mais altas é bem diferente da realidade, as pessoas consideradas faveladas têm sim um contexto histórico incomum vindo de grupos historicamente marginalizados, mas aqui se trata de um trabalhador totalmente integrado à sociedade, porém, forças políticas e econômicas acabam por jogar esse grupo social na mar-

ginalidade mais uma vez, negando a eles direitos sociais básicos (FILHO, 2007, p. 6). Aqui é onde entra o papel da educação popular, não só para garantir os direitos básicos a esse grupo social, mas de ajudar a ecoar a voz desse grupo social, demonstrando, assim, que a favela é também um local de produção de potência.

De acordo com o relatório de pesquisa da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁸ do ano de 2012, aproximadamente 111 milhões de seres humanos viviam em favelas na América latina. Indicando também que existia uma grande expectativa de que esse número de habitações pudesse aumentar, e que isso aconteceria também no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁹, o país conta com aproximadamente 11,4 milhões de pessoas residindo em favelas ou similares, desses 11,4 milhões, aproximadamente 12% residem em favelas aqui no estado do Rio de Janeiro.

UMA OFICINA DO REDEPOP EM DIÁLOGO COM A CULTURA LOCAL: O USO DO *RAP* PARA FALAR DE “DISCIPLINA” NUMA ESCOLA NOS ARREDORES DO MORRO DO FEIJÃO

No capítulo intitulado “Compreender”, do seu livro “A Miséria do Mundo”, Bourdieu analisa a metodologia das Ciências Sociais na contemporaneidade. Ele afirma que seu objetivo é explicitar os problemas práticos e teóricos entre o pesquisador e o “interrogado”, ou, como prefere Bourdieu, fornecer “uma exposição detalhada dos pressupostos epistemológicos das operações de pesquisa, da transcrição e da análise” (BOURDIEU, 1997a, p. 9) do material produzido em Ciências Sociais.

No mesmo texto, Bourdieu nos alerta para as sutilezas e estratégias dos agentes sociais na conduta objetiva de sua existência, pois toda relação de pesquisa é uma relação social, distinta das demais, pois tem um fim: o conhecimento. Para isso, é necessário criarmos uma reflexividade reflexa, ou seja, controlar no campo os efeitos da estrutura social para instaurarmos uma comunicação que não estabeleça uma violência simbólica com os pesquisados/interrogados; conhecer os efeitos que metodologias produzem; esclarecer os sentidos que o pesquisado cria para a pesquisa; compreender o que pode ser dito e o que não pode e dar atenção às censuras e encorajamentos dos pesquisados.

¹⁸ ORTIZ, Fabiola. Segundo a ONU, 111 milhões de pessoas vivem em favelas na América Latina. UOL. Rio de Janeiro. 21 de agosto de 2012. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/08/21/segundo-a-onu-111-milhoes-de-pessoas-vivem-em-favelas-na-america-latina.htm>. Acesso em: 05/12/2019

¹⁹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em números. Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-512, 2018.

Essa perspectiva teórica e metodológica foi usada no planejamento e execução em uma das oficinas promovidas pelo REDEPOP, numa escola localizada nos arredores do Morro do Feijão, no ano de 2019, com o objetivo de estabelecer diálogos com xs jovens estudantes e educadores dessa escola, localizada numa periferia urbana, município de São Gonçalo. Além disso, a oficina teve como objetivo fortalecer tais experiências na formação de professores, na medida em que propicia um debate entre os saberes populares produzidos pela sociedade e os saberes da academia experienciados pelos licenciandos que participaram da atividade como bolsistas do projeto.

A motivação para a oficina foi a perseguição e a morte de um jovem morador do Morro do Feijão pela polícia, no terreno de uma das escolas que atende essa comunidade, localizada nos arredores da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no ano de 2018.

O Morro do feijão está situado no bairro do Paraíso nos arredores do campus da FFP-UERJ na cidade de São Gonçalo. A comunidade surgiu e cresceu atrás de um complexo educacional formado por cinco instituições de ensino, entre elas a Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Por volta de 1960, atrás do terreno dessas escolas, começou a construção das primeiras casas do que hoje conhecemos como Morro do Feijão. Mas foi no final da década de 1980 que aconteceu a explosão do crescimento demográfico da comunidade. Isso aconteceu por conta do início de um projeto de Darcy Ribeiro, que buscava implementar no estado as escolas de tempo integral que receberam o nome de Centro integrado de Educação Pública (CIEPs), cuja proposta era oferecer educação pública em tempo integral tratamento médico, odontológico, atividades no contraturno da escola com animadores culturais locais, além de atividades esportivas com equipamentos como quadra de esportes e piscinas que eram abertas para a comunidade.

Na escola em que o jovem foi morto, as obras começaram em 1981 no terreno ao lado desse complexo educacional, quatro anos depois o ex-governador Leonel Brizola perdeu as eleições e as obras pararam porque o governo que tomou posse não deu continuidade ao projeto, foi então que aconteceu a ocupação junto às obras paralisadas do CIEP e o crescimento da comunidade do Morro do Feijão. Em 1991, Leonel Brizola ganhou novamente as eleições e as obras que tinham sido paralisadas foram retomadas. Agora havia uma questão: o que fazer com as casas que foram construídas durante a paralisação das obras? Segundo depoimentos dos moradores mais antigos do Morro, o governo estadual decidiu deixar as casas que foram construídas no local e diminuir a área antes destinada à escola em que o jovem foi morto no ano de 2018.

Nesse contexto, as ações propostas pelo REDEPOP acabam por estabelecer diálogos com a experiência única e singular dos indivíduos que vivem e

estudam nesses contextos sociais, utilizando a linguagem coloquial adotada pelo *rap* e pelo funk, e que pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem nas periferias urbanas. Essas músicas abordam em suas letras os fenômenos das injustiças sociais e marginalizações que sofrem as juventudes periféricas, podendo possibilitar a crítica de tais eventos a partir da perspectiva de Freire (2007), onde o educando se torna sujeito de sua própria realidade.

Nessa ação extensionista desenvolvida pelo REDEPOP na escola que atende o Morro do Feijão, tivemos o tema da “disciplina”, proposto pela escola. Cabe ressaltar que, após o tiroteio em que o jovem ex-aluno da escola e morador do Morro do Feijão foi morto, procuramos a coordenação e direção e nos propomos a fazer a atividade para debater o ocorrido e o tema “disciplina” – tema escolhido pela equipe da escola para que fizéssemos a atividade com os alunos. Em reunião na universidade, os bolsistas do projeto escolheram a música “Bené”, composta pelo rapper Djonga, para ser usada na atividade. Transcrevemos abaixo a letra da música utilizada na oficina:

O que vale mais: Um jovem negro ou uma grama de pó?
Por enquanto ninguém responde e morre uma pá
É que hoje playboy fala gíria e porta uma Glo'
Mas na vivência esses cuzão jamais vai se igualar, ei

Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei

Anos atrás achava que era dono do mundo
Hoje entendi, irmão, que o mundo que é dono de mim
Briguei com a razão pela lógica, emocionado
Até ver quem mal começou se encontrar com fim
Dizem que meu papo é muito profundo, mano
É que eu mergulho pra nunca boiar
Somos grandes como oceanos, mas jamais pacíficos
Eu vou à luta, Elis, porra, viver é melhor que sonhar
Bora andar, ei
Homens maus destroem perspectivas
Perplexo só fica quem crê em conto de fadas
No país onde a facada que não aleija, elege
Atira em mim que eu mudo tudo, e conversa encerrada
Passar os quilo não te deixa mais leve, pesa a alma

Mano, eu conheço esse caminho igual minha própria palma
Falar em palma, na sua mão vai ser só dinheiro sujo
É que quem lucra é o capitão, vai com calma, marujo
Pá pum uh ah
Aqui não tem quem vive muito igual Mun-Rá
Se o beco é Faixa de Gaza, aguenta o boom, tá?
O que tem mais: Notas ou corpos pra contar?
Maior é Deus, né, ei

Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não
São aviõezinhos, mas tão a caminho do World Trade Center
Todo mundo sabe que vai dar merda
Aquela blusa de time foda
O defeito é só o volume ao lado
De resto, ó, cabelin na régua
O fogo que sai da peça é o que esquento o baile
O do marrom que vai na seda esfria a cabeça
Desce o combo, faz geral rir, que grana é só um detalhe
Fazer história pra quando eu for que a quebrada não esqueça
Colar na sul só pra fazer o clima
Diz que nem todo boy é trouxa, alguns têm vagina, é
Reis africanos no império errado, uô
Mal sabem que têm um império herdado, yeah
Essas paty que sobe o morro só pra dar pros cara
Conhecida por vagalume, só brilha na bunda
Trazem o veneno mesmo que é você quem dá a picada
Crime quebra igual creme crack e não sobra nenhuma
Tô descrente igual Rick, então não seja meu Morty
Vai sair mal na pic, vai morrer sem ser pop
Tô suando na bic pra te salvar da police
Pra seguro de vida não adianta apólice
É que quem roda como Oj não ri como em Simpsons
Filho, eu te criei, não minta pra mim, pô
Se a luz se apagar, você vai ficar só
Playground de gente adulta é trampo

Pega a visão, não vá se perder
Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
Pega a visão, não vá se perder

Não vá se perder, não vá se perder, não
 Pega a visão, não vá se perder
 Não vá se perder, não vá se perder, não, ei
 Pega a visão, não vá se perder
 Não vá se perder, não vá se perder, não

A música escolhida permitiu a aproximação com o cotidiano da escola, marcado pela violência urbana e a expressão artística “não-acadêmica”, uma vez que o diálogo com a cultura local possibilita o debate e a reflexão, promovendo uma ruptura de uma estrutura padronizada do processo de ensino-aprendizagem e a ruptura com um modelo de educação bancária (FREIRE, 2005). A escolha dos gêneros musicais em questão dialoga estritamente com a cidade de São Gonçalo, que revelou o rapper Black Alien e a dupla de funk Claudinho e Buchecha, grandes expoentes de suas respectivas gerações no *hip-hop* e funk. Salientada a necessidade da relevância dos gêneros presentes na cidade, convergindo com a perspectiva de Freire (1996) da comunicação com a cultura local, a *Batalha do Tanque* que ocorre na Praça dos Ex-Combatentes, na frente da Faculdade de Formação de Professores, se comporta como um celeiro de jovens músicos locais que romperam com os limites da cidade e hoje alcançam o país e o exterior com suas produções artísticas.

Para destacar a contribuição e relevância do uso do gênero na cidade e o diálogo a ser observado através das ações extensionistas, a Tabela 1 compara artistas originários da famosa *Batalha do Tanque* com suas respectivas quantidades atuais de *streaming* na plataforma de música *Spotify* no mês de julho de 2022.

Artista oriundo da Batalha do Tanque	Ouvintes mensais no Spotify (jul/2022)
Orochi	4.546.823
Pelé MiiFlows	1.347.421
Xamã	7.544.745
PK	2.859.969
Buddy	375.502
Jhony MC	59.330
Azzy	2.841.504
Knust	1.379.201

Tabela 1: Artistas oriundos da *Batalha do Tanque* que ocorre na Praça dos Ex-Combatentes na Rua Francisco Portela, Patronato, São Gonçalo. Fonte: <https://open.spotify.com/>

Participaram da oficina cerca de 50 jovens, dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, em sua maior parte negros, moradores do Morro do Feijão e das comunidades do entorno da escola pública em que o jovem foi morto. Esses estudantes, tinham entre 14 e 16 anos de idade. No início da atividade, os estudantes se mostraram desconfiados com a presença da professora e estudantes de gradua-

ção da universidade. Enquanto preparávamos o pequeno auditório para a oficina, conversamos e tentamos nos enturmar, pois sabemos que não é comum o uso da música no processo de ensino-aprendizagem da maior parte das escolas de educação básica. Quando iniciamos a atividade, nos apresentamos, falamos do objetivo da oficina, mas sem tocar no termo “disciplina”, que havia sido proposto pela equipe gestora da escola. Ouvimos a música junto com eles, distribuímos a letra da música para que pudessem acompanhar. Após a música tocar, debatemos temas como pobreza, racismo, violência policial, desigualdade social, uso de drogas e a morte do ex-aluno da escola e morador do Morro do Feijão. Terminado o debate, pedimos que eles se dividissem em pequenos grupos, de 3 ou 4 estudantes, e que produzissem um desenho, texto, poesia, música ou paródia a partir de tudo que havíamos discutido.

Nessa oficina, foram produzidos 08 desenhos, em formato de quadri-nhos, 09 textos e 01 paródia. Essa produção abordou principalmente a violência policial, o racismo, a pobreza, a qualidade da educação pública e os problemas relacionados à vida dos jovens nas periferias. Abaixo, transcrevemos alguns trechos da produção desses estudantes²⁰:

“Os bandidos de verdade tão em Brasília, tudo solto...
Difícil é entender e viver no paraíso perdido,
mas não seja mais um derrotado e sem juízo”
(J, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental)

“Que vê o professor em desespero na miséria
E que no meio do caminho da educação havia uma pedra
E havia uma pedra no meio do caminho
Ele não é preto veio
Mas no bolso leva um cachimbo”
(M, 9º ano do Ensino Fundamental)

“Duvido que vocês
passem uma semana
onde eu nasci.
Neoroze é ver
minha mãe chorando
por não ter dinheiro

²⁰ Cabe registrar que nesse trabalho, optamos por omitir o nome da escola em que a morte do jovem, ex-morador do Morro do Feijão, ocorreu, assim como o nome dos estudantes que participaram da oficina promovida pelo REDEPOP. Além disso, na produção escrita dos estudantes, mantivemos a linguagem informal/coloquial utilizada por eles.

e os moleque tudo
sendo preso ou roubando
desses riquin
ces fala pra carai
que fecha com falcão,
a raiva que eu tenho é de boy
querer ser ladrão, e os menor
tudo vacilão, achando que tá maneiro
fica com uma “glo” na mão.
E as mina se rebaixando
Jogando a raba no oitão.”
(P, M e K, 8º ano do Ensino Fundamental)

“Mais um dia começou
Uma mãe olhando e um pai decepcionado
Pois na rua seu filho acende mais um baseado
A mãe chora por seu filho ter entrado no caminho errado
O pai decepcionado porque o filho anda armado

Má influência fez ele entrar pelo caminho errado
A falta de oportunidades fez ele ficar revoltado
Um dia no corre ele foi baleado
E viu que nenhum dos seus amigos estavam ao seu lado

Pega a visão que esse caminho que ele estava era errado
Ele fez prova, começou a estudar,
Fez faculdade e foi pra UERJ.”

Dessa forma, a contribuição das ações extensionistas do REDEPOP podem ser compreendidas ao se analisar a relação que pode ser estabelecida entre a crítica acerca das condições de vida em uma periferia urbana e a cultura local. O *hip-hop* e o funk conectam não só o conhecimento dos alunos que ouvem as músicas todos os dias, mas também pode abordar de maneira direta a realidade deles. Os gêneros musicais apresentados podem oferecer diferentes formas de pensar, criticar e produzir novas formas de ensino e aprendizagem, vinculando o conhecimento escolar com o conhecimento adquirido fora dele, complementando e humanizando, assim, o processo pedagógico, que pode romper com o modelo bancário ao ser pensado de forma dialógica (FREIRE, 2005).

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ao colocarmos em diálogo a cultura local e os saberes escolares no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica, esperamos que essas práticas impactem positivamente a didática e as metodologias de ensino dos futuros professores que participam do projeto de extensão REDEPOP. Buscamos, desse modo, propor uma formação na graduação que substitua uma educação bancária por uma educação dialógica e problematizadora que tenha como mote principal para suas estratégias e metodologias a cultura local (FREIRE, 2005).

Percebemos, desse modo, a necessidade de uma “desaprendizagem” no ensino, que nos mova a pensar sobre os múltiplos caminhos que os movimentos de saberes em diálogo com a cultura local podem revelar. É um desafio para a formação de professores e de estudantes da educação básica, entendendo que nos construímos a partir das relações de nós mesmos com o mundo e, portanto, a importância dessas dobras de produção da escrita, leituras, debates, dúvidas, encontros e enlances num campo tão vivo e complexo como é o da educação.

Nessa perspectiva, os bailes funks, as rodas culturais, com as diversas linguagens do *HIP-HOP*, do *SLAM*, das rodas de rima, por meio do jogo estético de palavras surgem atos de resistência que dão forma, voz, vida às vozes das juventudes periféricas, mas que em contrapartida não são valorizadas pelo ensino formal como práticas que socializam e formam essas juventudes. “Se a educação é um radical da vida, porque não enxergamos as muitas escolas por aí?” (RUFFINO, 2021, p. 59). Por isso, o conhecimento dos próprios atores sociais protagonizando de forma crítica o processo pedagógico, pode construir nesse território escolas de saberes, identidades e culturas. Arroyo (2011) afirma que, dessa forma, os movimentos sociais redefinem as identidades dos educandos, sendo assim, nos deslocando por tais movimentos com a disponibilidade do estar junto, poder possibilitar a produção de subjetividades e nos provocar a uma narrativa educativa mais dialógica e que valoriza as subjetividades produzidas na cultura local, fora dos muros escolares.

Nesse processo coletivo, a potência está ligada a um todo de produções que emerge nas ruas das periferias, das praças e seus fios condutores não só significam uma declamação de algo, mas uma forma enunciativa que afeta e é capaz de transgredir e de curar. Esse corpo poético que se move e compartilha vivências e constroem discursos, ressignificam fragilidades e seguindo pelo caminho que se refaz por si só e pode se transfigurar na emergência de lutas coletivas por políticas públicas para as juventudes periféricas do país.

Por outro lado, consideramos que mesmo compreendendo o lugar social desses jovens, frequentadores das atividades oferecidas pelo REDEPOP em diversos espaços educativos das periferias, por meio de uma relação de dominação em que, por exemplo, a escola e os professores representam os agentes dominan-

tes e os jovens de camadas populares os agentes dominados, não podemos nos deixar levar por “impasses conexos”, ou seja, “pensar a dominação sem autonomia ou a autonomia sem dominação” (THIN, 2006, p. 52). As atividades propostas por esse projeto apostam que isso pode ser minimizado por meio do engajamento de estudantes dos cursos de licenciatura da UERJ-FFP em atividades que levem em consideração à cultura local, como o funk e o *rap* e com as estratégias de Educação Popular no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido com as juventudes de camadas populares pode ser caracterizado como um trabalho de educação popular, feito por meio de uma “pedagogia da margem” (STRECK, 2009), feita com, e não para os alunos da Educação Básica das periferias urbanas, uma pedagogia que é construção coletiva, como propõem os principais autores do campo da Educação Popular no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Os movimentos sociais reeducam a educação**. Texto adaptado da palestra do professor Miguel Arroyo no II Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores: Diálogos entre Saberes e Experiências Brasileiras, UERJ-FFP, São Gonçalo, 2011.

BIRMAN, P. Favela é comunidade? In: Machado da Silva, L. A. (org). **Vida sob cerco: Violência e Rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 159-166.

BRUM, Mario Sergio Ignácio **Cidade alta: História, memória e o estigma de favela num conjunto habitacional do Rio de Janeiro** Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2011.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade**. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 203-221.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Fernando Lannes. “Os discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade”. FILHO, Silvio de Almeida Carvalho **A Vulnerabilidade Social nos Musseques Caluandas nas Favelas Cariocas: uma análise comparativa**. in Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007dades. Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos, 2(3), jan.-jun. 2005, p. 37-62.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. In: **Avaliação**. Rio de Janeiro, v.5, n.14, mai/ago, 2013.

LESSA, Juliana. A criminalização do Funk e a construção de um Estado Ampliado após a ditadura militar. In: MIRANDA, Kênia (org.). **Cultura de Classe e Resistências Artísticas**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

MIZRAHI, Mylene. Cabelos ambíguos – beleza, poder de compra e raça no Brasil urbano. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 30, n. 89, outubro de 2015.

OLIVEIRA, Denilson de Araújo. **Territorialidades no mundo globalizado: outras leituras de cidade a partir da cultura Hip Hop na metrópole carioca**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Curso de Pós Graduação em Geografia. 2006.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de ; OLIVEIRA, Heli Sabino de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaio Filosóficos**, Volume XIX – Julho/2019.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. Educação Popular e Juventudes em periferias urbanas: a escolarização dos jovens na linha de fogo. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard, ALVARENGA, Marcia Soares. SILVA, Catia Antonia da. **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo.** 1ª ed. – São Paulo: Outras expressões, 2015.

RUFFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização/** Luiz Ruffino- 1. Ed.- Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STRECK, Danilo. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan-abr, 2009.

VIANA JR, Hermano. **O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. Programa de pós-graduação em Antropologia Social. (1987).

COLEI DA FFP/UERJ – SEU NASCIMENTO, SEUS PROJETOS E SUAS RELAÇÕES FORMATIVAS COM O TEAR

Heloisa Carreiro

Daniele Fritiz

Lorena Areas

Maria José Vaz

Mariana Machado

Luis Claudio do Nascimento

Renata Menezes

INTRODUÇÃO

Era uma vez, um Núcleo de Extensão chamado TEAR, cuja beleza de seu nome é traduzida da seguinte forma: TEAR = “Troca de Experiências e Ações Extensionistas na Região de São Gonçalo”. Neste texto, vamos conhecer um pouco dessas experiências e ações. Compreendendo que o TEAR em si é muito maior que seu sonho de ser/de constituição, pois além das atividades de extensão, ele conseguiu articular grupos de estudos e pesquisas que agregavam também ações como ensino e pesquisa, como perceberemos na narrativa que aqui tramamos, na urdidura da presente tela, na qual vamos trançar os fios dos projetos do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI) da FFP-UERJ.

O TEAR tem aproximadamente 7 anos de existência, sua atuação acadêmica se desenvolve tanto na graduação como na pós-graduação. Visitando seus espaços nas redes sociais, conseguimos afirmar que algumas de suas principais ações são: a produção de materiais didáticos para a formação de docentes em espaços não escolares; promoção de cursos a distância sobre educação social, formação docente e pedagogia social; mobilização de pesquisas para o desenvolvimento de ações na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). A coordenação do TEAR sempre foi muito dialógica, acolhedora e comprometida com a produção de conhecimentos socialmente e academicamente referendados. Desse modo, considerando seu foco investigativo: a educação em espaços não escolares, sempre buscou diálogos junto a outras instituições de Ensino Superior, bem como promover articulações entre o trabalho acadêmico desenvolvido entre os docentes da FFP-UERJ, especialmente os do Departamento de Educação, convidando-os a olharem a atuação do pedagogo dentro e fora dos espaços escolares. E é em resposta a esse convite

que o COLEI começa a tramar algumas de suas ações junto com o TEAR. Na articulação entre esse Coletivo e o Núcleo de Extensão, apresentaremos um pequeno zoom narrativo nesta parte introdutória deste artigo, sobre quem somos nós.

Assim, podemos mesclar as narrativas do seguinte modo: há aproximadamente 4 anos, uma professora, cansada de ter um fazer pedagógico solitário, resolveu pensar em articular um Coletivo de Estudos e Pesquisas, considerando que seus principais parceiros nele seriam as/os estudantes da FFP. Assim, com três projetos, um de ensino, um de pesquisa e outro de extensão e um núcleo de três bolsistas, sendo deste trio, dois bolsistas voluntários, começamos a nos assumir, publicamente como COLEI. Atualmente, possuímos 9 projetos que produzem impactos na formação de graduandos, na vida de crianças, profissionais de educação e população de modo geral. Não temos com precisão esses impactos mapeados, mas conseguimos vislumbrar algumas questões pelas próprias narrativas dos bolsistas envolvidos nos projetos e na autoria do texto que se trama nesta tela. Aqui vamos nos narrando, apresentando nossos projetos e um pouco de nossa história.

FIOS DE PROJETOS QUE CONSTITUEM O COLEI E SUAS TECITURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para apresentar o COLEI, faremos considerações de cada um dos projetos, que cronologicamente foram tramando e fortalecendo o nosso Coletivo dentro da FFP-UERJ, mas em linhas gerais, gostaríamos antes de informar que, atualmente, ele se constitui por 13 bolsistas efetivos e 2 voluntários, estudantes matriculados no curso de graduação de Pedagogia e de Letras. Os bolsistas têm suas ações articuladas por nove projetos mobilizados pelos três principais pilares da atuação docente: o ensino, a pesquisa e a extensão. Em 2016, tivemos o nosso primeiro projeto contemplado pela UERJ com bolsa financiada. Trata-se de uma proposta de monitoria, nomeada como: *Educação Infantil I - desafios e concepções em jogo na formação de pedagogos*, através dele estudantes de graduação em Pedagogia aprofundam sua formação no campo dos estudos das infâncias e experienciam o acompanhamento da prática de um docente do Ensino Superior, em suas aulas de graduação. É importante destacar que apesar da bolsa de monitoria estar registrada em nome da professora Heloisa Carreiro, ela pertence ao Departamento de Educação (DEDU), portanto, quando o docente responsável pelo pedido não fica na regência da disciplina, o estudante acompanha o professor, do DEDU, que assumir a disciplina. Essa experiência alarga as relações dos bolsistas que podem ver uma mesma ementa organizada de diferentes modos, considerando a autoria do trabalho docente (SERPA, 2010; FREIRE, 1980). Em interação com a bolsa de monitoria, graduandos experienciam os desafios e as alegrias que envolvem a

docência. A experiência possibilita o diálogo com estudantes, docentes do DEDU e estudos que dinamizam e mobilizam as questões formativas apontadas pela ementa e pelos objetivos da disciplina que é obrigatória aos estudantes de Pedagogia. A monitoria em Educação Infantil proporciona a interação teórica com questões relativas à história e políticas ligadas à Educação Infantil (CHIARINI & VIEIRA, 2012); às questões relacionadas à formação dos profissionais que atuam com as crianças bem pequenas (CANAVIEIRA e PALMEN, 2015; GARCIA, 1996; VYGOTSKY, 1986), aprofundando os estudos sobre os modos de compreender as crianças e suas infâncias (ARIÉS, 1978; FREITAS, 1997; GHINALDELLI JR, 1996; QVORTRUP, 2011).

O segundo projeto nomeado como: *Cartas entre educadoras(es) das infâncias: compartilhando desafios da prática*, que foi estruturando os fios do nosso trabalho em direção à consolidação de um Coletivo, ainda por nascer, se inscreve no campo extensionista, criado em 2017, mas tendo concessão de bolsa estudantil somente em 2019. Trata-se de uma proposta de formação docente que articula profissionais que atuam na Educação Infantil das redes municipais de São Gonçalo e Petrópolis. Por meio da formação, o discente pode perceber o papel da extensão universitária e criar aproximações teórico-práticas com os modos de organização das políticas públicas de formação continuada de professores/as. Como a proposta se estrutura em discutir os desafios que os docentes-cursistas enfrentam no desenvolvimento do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, no cuidado com os dados gerados (WALSH & GRAEU, 1998) pelo curso proposto, o graduando consegue perceber a importância da formação inicial, sua constante atualização, por conta dos avanços das pesquisas. Os estudos e a experiência empírica oriunda do projeto possibilitam que o bolsista compreenda a impossibilidade de se esgotar a formação do/a pedagogo/a na graduação em Pedagogia. A proposta deixa evidente sobre como o professor precisa se entender como pesquisador e como um profissional que necessitará de constante atualização (ESTEBAN & ZACCUR, 2002; FREIRE, 1983; GARCIA, 2003; SANTOS, 1997). O projeto possibilita estudos sobre a Sociologia das Infâncias (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2011 & TAVARES, 2010); aproximações de estudos ligados ao campo do cotidiano escolar (GARCIA, 2003; CERTEAU, 1994); questões relacionadas ao trabalho docente na Educação Infantil (BARBOSA, 1998; FERREIRA, 2004; CARREIRO, 2013); e por interesse dos grupos participantes de nossos cursos, sempre estudamos questões relacionadas às políticas públicas e financiamento da Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002; CARREIRO, 2013). O projeto que “abre alas” para a consolidação de nosso Coletivo é o de Iniciação Científica que começa suas atividades no meio do semestre de 2018 nomeado como: *Rodas de contação e leitura de histórias na praça: pretextos para encontros entre a comunidade acadêmica e a comunidade do Paraíso, São Gonçalo-RJ*. O projeto se organiza como uma

pesquisa em contexto urbano (FREIRE, 1983b; SOUSA; ZENI; SCHNEIDER, 2021), dinamizando suas atividades na praça pública em frente ao nosso Campus, mapeando a relação de seus passantes com a leitura e com a literatura.

Estruturado em uma pesquisa intervenção (DAMIANI *et. al.*, 2013), o projeto impacta o campo visual dos passantes da praça dos Ex-Combatentes, às quintas-feiras, quinzenalmente, por meio da montagem de uma tenda de três metros, um acervo de aproximadamente 300 livros, mais banquinhos e duas mesinhas disponibilizados nos espaços. A montagem do que foi narrado constantemente move olhos curiosos e ousados que se dirigem à nossa intervenção, outros corpos e olhares são provocados a nos enxergar pelas abordagens dos bolsistas, apresentando à população gonçalense o motivo de nossa presença no espaço, convidando essas pessoas à interação com o que passamos a nomear como “Tenda Literária”.

É o projeto mais oneroso para o COLEI, economicamente, pois demandou muitos investimentos da coordenação e custoso em termos de desgaste físico, pois os envolvidos saem dos espaços e dos muros da universidade, levando pesquisa e uma proposta de intervenção cultural para a comunidade que nos circunda e caro na representação de ser o projeto que nos agrega na dimensão formativa e afetiva, enquanto pesquisadores em formação.

Oficialmente, conquistamos um bolsista financiado e muitos voluntários, ligados formalmente ao COLEI e/ou membros da comunidade acadêmica, somam nos ajudando a dar vida a essa pesquisa de estrutura tão pesada fisicamente e simultaneamente sedutora aos envolvidos com sua realização. O projeto possibilita que os estudantes consigam perceber a importância de se pensar caminhos para se formar leitores dentro e fora do espaço escolar (CANDIDO, 1989); mobilizando estudos atrelados ao desenvolvimento e o papel da mediação literária (CORSINO, 2014); estudando junto aos seus envolvidos a transcendência do papel da universidade, que não se restringem às atividades de ensino; estudando questões relacionadas aos desafios da produção de uma pesquisa em contexto urbano (SANTOS, 2010); pensando de modo alargado a atuação do pedagogo para além do espaço da sala de aula (FERREIRA; SIRINO & MOTTA, 2017); a interação com pesquisas que discutem a formação de leitores. A conquista dessa bolsa de Iniciação Científica traz para nós um fio com o qual nos encorajamos para assumir publicamente a consolidação de nosso pequeno Coletivo de Estudos e Pesquisas.

Em 2019 e 2020, mais três fios se apresentam ao *nosso tear coletivo* e enriquecem as tramas formativas que ele tece. Isso ocorreu com a conquista de mais duas bolsas por meio de projetos de Iniciação à Docência e uma de Estágio Interino Complementar. Conseguimos conquistar uma bolsa em cada um dos anos mencionados e em 2022 no processo de renovação, uma das propostas é contem-

plada com mais um bolsista, passando por uma avaliação de mérito. A primeira bolsa que nos chega é para o projeto, *Alfabetização e literatura: a mediação literária favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita*, por meio da qual o bolsista se apropria das discussões de alfabetização junto às crianças que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o segundo projeto é nomeado como *Oficinas de desenhos no Fundamental I: dinamização de práxis sobre a linguagem gráfica*, no qual o graduando interage com crianças do Ensino Fundamental I para realização de mediação de desenho, ajudando-as a experimentar e desenvolver seus traços gráficos.

Em interação com as propostas de iniciação à docência, os estudantes em formação no Ensino Superior agregam em sua formação os seguintes fatores: a) a oportunidade de interagir com o cotidiano escolar, antes dos estágios obrigatórios do curso; b) a possibilidade de realizar, sob orientação, atividades de planejamento, dinamização e reflexão da prática pedagógica; c) a oportunidade de aprofundamento no estudo de questões que envolvem o trabalho docente; e d) interação formativa junto aos profissionais da Educação Básica, conhecendo os desafios que enfrentam. Considerando a especificidade de cada uma das propostas, os envolvidos movimentam as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: o estudo do desenho como linguagem (VIGOTSKI, 2018; ALBANO, 2013; DERDYK, 2015; MÈREDIEU, 2006; IAVELBERG, 2013) e o trabalho de alfabetização na perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012; GOULART, 2007).

Ainda em 2020, como dito acima, conquistamos o nosso sexto projeto, *Inventário de práticas de ensino, pesquisa e extensão: ações de docentes e discentes do DEDU/FFP*, inscrito na modalidade de Estágio Interno Complementar (EIC). Em interação com essa proposta, o estudante se insere nas discussões do Ensino Superior percebendo as três dimensões do trabalho do professor que atua nesse segmento: o ensino, a extensão e a pesquisa. Assim, tentamos acompanhar por meio das redes sociais e dos espaços de publicização de eventos da Universidade as propostas de atividades formativas, oferecidas gratuitamente à comunidade acadêmica e à sociedade civil. O bolsista desse EIC, atuando numa dimensão mais técnica, participa de reuniões públicas envolvendo os docentes do DEDU (Seminários Internos, Reunião Mensal Departamental e Conselho Departamental), com vistas a perceber alguns dos tramites que envolvem o fazer pedagógico desses educadores.

Por meio das atividades planejadas pelo projeto, o graduando organiza anualmente um mapeamento de todas as ações que conseguimos enxergar de cada docente, partilhadas no *e-mail* do DEDU, nas redes sociais desses docentes, murais físicos e virtuais de eventos da Universidade e nas reuniões. A interação com esse projeto possibilita diálogos com os seguintes pressupostos: estudos relacionados à democratização do direito à educação (STRECK, 2012); compreensão

do professor como pesquisador da própria prática (GARCIA, 1996); e os princípios metodológicos do ato de inventariar (ALENCAR & FLEITH, 2004).

No ano de 2022, nosso Coletivo ganha a possibilidade de incluir em seu tear de ações mais três fios, por meio da concessão de novas bolsas. Com isso o COLEI passa a ter, formalmente, nove projetos. Embora um deles, o primeiro que vamos apresentar nesta sessão já existisse desde 2020. Referimo-nos ao projeto de extensão *Tenda Literária na praça dos Ex-Combatentes em São Gonçalo: democratizando literatura*, a proposta se articula aos pressupostos teóricos da IC e nasce como desdobramento de suas ações. Sendo que enquanto no projeto de iniciação científica a mediação literária foi planejada para acontecer preferencialmente na Praça, já na extensão, a ideia é que suas ações de mediação literária aconteçam de modo itinerante, com o bolsista visitando espaços formais e não formais de educação. A bolsa possibilita que o estudante perceba as dimensões e as diferenças entre o ato de ler e contar como práticas importantes na mediação literária (CORSINO, 2014); entenda as dimensões do trabalho do pedagogo dentro e fora do espaço escolar (FERREIRA; SIRINO & MOTTA, 2017); e amplie seu conhecimento sobre os espaços educativos em São Gonçalo.

Em janeiro de 2022, fomos contemplados com um bolsista para o PROATEC, *Inventário e Articulação das Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão do Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI da FFP/ UERJ): a mediação tecnológica como divulgação e historicização de nossas experiências formativas*. Por meio da interação com esse projeto, o graduando vai se aproximar de estudos relacionados ao modo de funcionamento dos convênios das instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Gonçalo, entendendo os desafios e as articulações políticas que se tecem em suas formulações diante da obrigação de pensar a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

Além de fazer esse estudo que acabamos de mencionar, o bolsista fica responsável por organizar um portal virtual do COLEI, explicitando nele os dados de sua pesquisa e ajudando na publicização das informações das demais pesquisas do Coletivo. O portal também é um espaço onde o bolsista e coordenação organizam formações pontuais aos estudantes de graduação e profissionais que atuam nos espaços conveniados, as formações objetivam discutir questões relacionadas à produção científica, formação docente, apoiando aos que se conectarem conosco, especialmente nas questões relacionadas à alfabetização tecnológica, para realização de trabalhos acadêmicos e participação em cursos virtuais e/ou promoção de atividades pedagógicas virtuais, utilizando-se de plataformas e aplicativo gratuitos.

Em diálogo com a proposta, o estudante interage com as seguintes perspectivas epistemológicas: compreensão das micropolíticas articuladas nos processos formativos que se desenvolve no Ensino Superior (FERRAÇO & AMORIM,

2017); o enfrentamento dos desafios que envolvem o trabalho de alfabetização, de mediação tecnológica (LÉVY, 1999; SOARES, 2000); o processo de democratização de saberes articulados ao ensino superior (STRECK, 2012); e os estudos atrelados aos convênios mobilizados por secretaria municipais de educação (ROSEMBERG, 2002; FONSECA, 2012; MONÇÃO & BARBOSA, 2021; PAXE, 2020).

Ainda no presente ano, fomos contemplados com a aprovação do nosso nono projeto, o PRODOCÊNCIA, *Alfabetização na perspectiva discursiva: o trabalho com diferentes linguagens na Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental*, que oferece sua linha formativa para ampliar o tecido formativo do COLEI. A proposta fez a trama de relações entre os bolsistas do nosso Coletivo se multiplicar, uma vez que agregou a presença de cinco novos estudantes, selecionados entre os inscritos do curso de Pedagogia e de Letras. No PRODOCÊNCIA, os graduandos possuem experiências formativas similares às narradas nos projetos de Iniciação à Docência, no que concerne à interação com o cotidiano escolar, às atividades de planejamento e dinamização de ações junto às crianças, além das questões de estudo teórico que nele se encontram pautados, a saber: o trabalho com as diferentes linguagens (MALAGUZZI, 2009); o planejamento e desenvolvimento das oficinas pedagógicas (ALBANO, 2013; DERDYCK, 2015; DUBOVÍK & CIPPITELLI, 2020); e a compreensão dos estudos que elucidam os elementos epistemológicos que atravessam a alfabetização da perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012; GOULART, 2007).

Assim, afirmamos que os projetos que vêm tramando a existência do COLEI possibilitam que sua coordenadora consiga realizar de modo alargado as dimensões que envolvem o exercício de sua profissão no Ensino Superior, a saber, as atividades: de ensino, de pesquisa e de extensão. Eles, os projetos, oportunizam a chegada de bolsistas efetivos e voluntários, que com seus diferentes modos de tecer sua experiência formativa, dão vida a esse Coletivo. Os graduandos que passaram e que estão no COLEI, ampliando suas experiências formativas, são pessoas que se disponibilizam ao diálogo, que, como diz Freire (1983), envolve tensão e negociação. E, por respeito a suas identidades, que enriquecem e alargam nossas percepções de mundo, é que abaixo temos um bloco de reflexões em que bolsistas irão narrando suas tramas e tramoias (CERTEAU, 1982) junto ao Coletivo que constituímos com nossas histórias de estudo e de vida.

TRAMAS FORMATIVAS: EM TELAS NARRATIVAS DOS BOLSISTAS

Nossos fios são tecidos com as palavras, colocamos elas umas depois das outras com intencionalidade comunicativa e vamos criando linhas narrativas que viram fios de escrita, que dão vida a este texto. Decidimos, assim, que aqui nesta

seção do artigo, o protagonismo será dos bolsistas que vão escolhendo as palavras que melhor falam de si e de suas experiências formativas. Como sabemos, falar de si é falar do outro, pois não estamos sozinhos no mundo, na vida, nas experiências que nos atravessam, então, muitas vezes nossas narrativas são povoadas pelos outros, porque pouco podemos falar de nós mesmos sem aqueles que estão à nossa volta (BENJAMIN, 2011). Entendemos que nossas vidas se tecem tramando junto com tantas outras, alguns encontros podem ser planejados, outros vêm pela própria trama da vida. E é assim que uma das bolsistas começa sua narrativa, fala de si, nos apresentando o outro.

Ali estava a professora, pronta para me ouvir, solícita e compenetrada. Naquele momento, um tanto quanto vacilante, tomei coragem e falei da minha intenção no planejamento final. O título? “Formas geométricas”. A professora arregalou os olhos, no mesmo instante que eu falei, e começou a fazer várias perguntas – que de início, pareciam mais um monte de palavras soltas chegando no meu ouvido. Até que surgiu uma pergunta bem curiosa: quis saber se eu já havia comprado algo que não cabia na minha casa... Meu olhar foi direto em direção ao meu sofá. Assim, de fato, começa a minha jornada na FFP/UERJ. Neste encontro que me faz refletir, em que narro o outro, mas, também falo de mim, gostaria de aprofundar um pouco mais a narrativa trazendo algumas palavras, que tramam um pouco mais sobre mim, umas das autoras deste texto. Nas letras que se juntam e nomeiam coisas e pessoas, quando vim ao mundo recebi o nome de Renata Menezes, estudante do quinto período de pedagogia, bolsista PRODOCÊNCIA do COLEI, e essa vivência que narro aqui foi um dos pontapés mais marcantes no meu caminho de começar a desconstruir conceitos antigos que estão ainda enraizados em mim.

O COLEI é protagonista nessa desconstrução, me fazendo abrir espaço para sair de cenas relacionadas a auto ignorância, a insegurança, o preconceito e os padrões existentes no meu íntimo. Afinal, ensinar exige coragem e uma grande dose de aceitação do novo, de vontade de mudar - as possibilidades investigativas que encontro no coletivo são as chaves para esse processo.

Em diálogo com a coragem anunciada pela minha colega de curso acima, compartilho com vocês leitores, que as letras que articuladas, fazem nascer o meu nome me fazem pensar que o meu nome carrega a mesma egrégora: Maria José Vaz²¹. Como sabemos há muitas Marias no mundo, muitas delas fizeram história: Maria de Nazaré - Mãe de Jesus, Maria Quitéria, Maria Bonita do nosso sertão, Maria da Penha, Carolina Maria de Jesus... E, eu também neste contexto político de tamanha desvalorização à educação, sou uma Maria, que ao meu modo, com coragem, desejo ser professora e sonho produzir micro transforma-

²¹ Também conhecida como a Zezé do COLEI.

ções sociais com a democratização do direito à leitura e a escrita na vida das pessoas, por isso sou estudante de pedagogia da FFP-UERJ.

Sou bolsista de Extensão do projeto, “Cartas entre Educadoras(es) das Infâncias: compartilhando os desafios da Prática” e bolsista voluntária de Iniciação Científica. Atuo no COLEI, desde o seu nascimento (2018), como bolsista voluntária e desde o ano de 2019, quando me tornei bolsista efetiva. No projeto de extensão, dialogo com os profissionais que estão no chão da escola, na Educação Infantil de São Gonçalo e de Petrópolis, cidades que abarcam o nosso projeto. Com esses educadores/as, consigo observar e aprender sobre as suas práticas docentes, considerando as narrativas que compartilham sobre o cotidiano escolar, as experiências e vivências, de quem já está inserido em instituições escolares e na regência de turma. Reafirmo-me assim como a *Maria José Vaz-Corajosa*, que decidiu investir: tempo de vida, afetos, emoções e intelecto, no campo educacional, porque acredito que esse é um dos caminhos que nos ajudará na aproximação da consolidação de Justiça Social ao povo brasileiro (RIBEIRO, 2006).

Assim, como foi possível perceber, consigo experienciar algo negado a muitos estudantes de graduação: ter sua formação para além das atividades de ensino. Com o apoio de minha família não me inseri no mercado de trabalho e consigo tecer minha formação, junto ao desafio de ser bolsista do COLEI. Posso afirmar que é algo diferente e único, que se tornou um “divisor de águas” na minha vida acadêmica e pessoal. Pois quando você adentra em um projeto, em um Coletivo, logo você é abraçada por todos os outros projetos e sujeitos que ali estão.

E nesse aprendizado individual e coletivo, venho tecendo encontros, mais profundos e valiosos com a literatura nossa de cada dia e com os diversos referenciais teóricos estudados pelo nosso Coletivo. Esse “passeio” ao longo desses quatro anos, eu que atuo em diferentes frentes de trabalho do COLEI, me possibilitaram obter uma visão diferenciada do que é ser estudante, bolsista, pesquisadora e professora em formação. Através da escrita acadêmica e literária; participações em eventos acadêmicos e formativos; grupos de estudos e diálogos com outros grupos de pesquisas. Adquiri muitos saberes que me transformaram na estudante, pesquisadora e agregaram elementos ao ser humano que hoje sou.

A consolidação de uma formação dialógica e para além do espaço da sala de aula, possibilitou que minha visão e leituras de mundo se ampliassem, pois, as interações com os demais integrantes do COLEI são sempre a possibilidade de uma nova viagem epistêmica. Pauso minhas ponderações debulhando as seguintes palavras que vem alimentando minha coragem: venho investindo em uma formação plural. Por isso, no COLEI minha formação se envolveu com os fios discursivos de muitos projetos. Iniciei minha trama formativa como bolsista voluntária, depois como bolsista de Extensão, logo depois trancei-me aos fios da

Iniciação Científica, interajo com os projetos de Iniciação à Docência por meio de gravação de conteúdo para nossas redes sociais, apoio sempre que possível ao Estágio Interno Complementar, compartilhando informações que vejo na rede dos professores.

E, agora em fase de conclusão do meu curso de graduação, retorno para a Extensão. Esse “passo” ao longo desses quatro anos, eu que atuo pelos diferentes projetos do COLEI sei que esta experiência enriqueceu a minha formação.

Seguindo a narrativa da companheira acima gostaria de me apresentar. Começo afirmando que enquanto ela já tem alguns anos no Coletivo, eu sou um recém-chegado e o primeiro membro do gênero masculino. Meu primeiro nome exige poucas letras para se tecer em um papel ou tela de computador, acho que é por isso que ganhei um segundo, possivelmente para que eu pudesse entender que nesta vida a gente não precisa economizar palavras sempre, somente quando convém ou quando o momento pede.

Então, nove letras e um espaçamento se alinham para fazer soar o substantivo próprio, ganhando verbo, som, vida no mundo: Luis Claudio é o som que mais escuto desde criança. Sou estudante de pedagogia, entrei na faculdade em 2020.1, virando logo de cara um *bebê acadêmico da pandemia*, que é o termo no qual eu mais me identifiquei, depois de estudar um pouco sobre os bebês em uma das disciplinas do curso, a fase bebê na nossa formação é sempre de curiosidade, você quer explorar tudo, fica observando o mundo ao seu redor, tudo é muito novo. Com isso quando tudo parou por causa da pandemia, tive que engatinhar, conhecer e explorar esse novo universo acadêmico, que eu não tinha nenhuma propriedade, de uma forma virtual. Vivenciando, agora em 2022, pela primeira vez o presencial e sua mágica, que no virtual a gente não imaginava que fosse tão encantador quanto nós ouvíamos falar. Sou bolsista de Iniciação Científica do COLEI e teço ações articuladas à bolsista do projeto de extensão chamado de Tendas Literárias. Com a pandemia, ambos projetos precisaram tramar suas ações virtualmente, pois a *Tenda Literária e as Rodas de Leitura e Contação de Histórias* não puderam acontecer presencialmente, pois o COLEI junto com toda Universidade redesenhou todas as suas atividades, para zelar pela vida de todos os sujeitos envolvidos.

Assim, a trama na minha vida começa a se entretecer a do COLEI no início de 2022, ele já funcionava com *lives* em nossos canais do Youtube e do Facebook e visava sempre trazer algum convidado fora do Coletivo para mediar literatura e/ou poesia junto com os bolsistas, os convidados tinham autonomia para partilhar suas escolhas literárias. Em interação com as propostas de atividade, gradativamente fui me apropriando, encaixando cada vez mais desse novo formato de interação: ser bolsista em contexto virtual.

Diante da posição dialógica do Coletivo partilhei minhas experiências com as redes sociais, levando aos demais membros provocações que ajudassem ao COLEI a tramar outras opções para espalhar suas ações, ampliar o alcance de sua palavra nessa era digital.

Numa trama do destino que não dou conta de entender, linearmente, costume desde “sempre” dizer que eu “caí de paraquedas” no Coletivo, minha experiência tem se tecido de modo que constantemente sou retirado da zona de conforto. Assim, como na narrativa acima da Zezé também me sinto mobilizado pela coragem, lá em cima comentada por Renata, pois em qualquer oportunidade que eu sou convidado a participar de algo, eu nunca penso antes, eu sempre digo: “estou dentro!”.

Antes mesmo de ouvir a ideia completa. Isso me ajudou fazendo me conhecer como escritor, pesquisador, leitor, mediador e produtor de conhecimentos. As tramoias destas experiências, que envolvem: um convite, um sentimento de cair de paraquedas e minha reconexão com a literatura. Também me põe diante de minhas questões como estudante de Pedagogia do 5º período, sendo a principal delas: como reinventar nossa formação? Afinal, nós ficamos muito reféns da pandemia e foram 2 anos só de teorias e poucas práticas presenciais, uma formação um tanto aligeirada, com pouca empiria e densidade nas discussões entre os estudantes envolvidos com o processo formativo e com poucas provocações dos docentes que junto com os graduando se iniciavam na experiência emergente do ensino remoto.

Descobri pelo COLEI que eu quero estar mais próximo ainda das pessoas e do chão da escola, usando a literatura como o instrumento mediador para esses encontros. Pisar no chão da escola pela primeira vez não sendo estudante da instituição foi uma experiência que me despertou interesse de ocupar esses lugares, tanto durante a formação acadêmica, quanto posteriormente para trabalhar.

Pauso minha narrativa informando que foi aqui no COLEI que fui alargando ainda mais essas relações pessoais e acadêmicas, chegando aqui conheci uma jovem que ganhou um nome que vai para além de Maria. E nada tenho contra as Marias, elas têm nomes lindos. Mas essa colega também tem lindeza no nome. Na verdade, se lermos com atenção o nome dela, ele parece composto, mas sem espaço ou tracinhos, como o meu. Penso que possivelmente, alguém criativo achou que algumas meninas deveriam ter nomes compostos, mas tipo um nome dentro do outro sem denunciar tanto a composição. Será que elas carregam a força de duas mulheres? Essa companheira penso que sim, a mãe acertou na escolha, eu gosto do nome dela. Querida companheira, nos conte como você se chama e se esse nome de algum modo acende um pouco mais a sua chama.

Ah! Acende minha chama, sim. Afinal, assim como você, escuto esse nome desde que nasci e aprendi a amá-lo, vivo tanto tempo que esse nome passou a tramar minha vida. Conheço outros nomes bonitos, mas gosto do meu. Concordo com você que ele tem força e a força de muitas mulheres, das que estão no nome e de certo modo, trago a força de todas as minhas ancestrais, pois é com elas que chego até aqui na Universidade. Bem gente, mas vamos lá! Chamo-me MariAna, todavia sem destacar a Ana, a grafia das letras que se alinham para a tecitura do meu nome se trama assim: Mariana. E o sobrenome que mais uso é o Machado. Também sou graduanda em Pedagogia, na FFP UERJ. Minha trajetória de vida sempre me aproximou da educação, e isso iniciou ainda na infância, sendo escolinha a minha brincadeira favorita. Chegava da escola ansiosa por pegar meus livros didáticos, organizar a mesa, posicionar o quadro de giz, e tornando na minha imaginação, a varanda da minha casa, em uma sala de aula. Uma brincadeira que futuramente, sem saber, viria se tornar minha profissão.

Início no Ensino Superior público sabendo das possibilidades e oportunidades que este poderia me proporcionar, bastando apenas que eu tivesse autonomia da minha formação. Com a intenção de aprofundar os meus estudos e enriquecer a minha formação, chego no COLEI como bolsista voluntária do projeto de Iniciação Científica. Ao longo desse percurso, tornei-me bolsista de Extensão, em seguida bolsista de IC e atualmente sou bolsista do PROATEC. A minha trajetória no COLEI me possibilitou uma formação acadêmica rica em experiências fora das quatro paredes da Universidade, me apresentando ao universo da pesquisa e dos eventos acadêmicos, este que é uma oportunidade de compartilhamento e troca de saberes com outras pessoas e projetos.

No COLEI descobri as múltiplas frentes pelas quais podem se tecer a formação de um estudante de Pedagogia, e isso se deu pelo fato do trabalho Coletivo que é desenvolvido dentro do grupo, pois compartilhamos e nos envolvemos nas ações de todos os projetos. Por isso me descobri mediadora de leitura, escritora, designer, desenhista, organizadora de eventos, entre tantas outras experiências que pude viver. Descobri também, o quanto a potência do processo formativo no contexto presencial, de fato qualifica nossa formação, neste sentido tramo minhas indagações a de Luis, o colega de trabalho que me anunciou nesta seção do texto, e que criticou a emergência do ensino remoto que foi preciso viver. Luis sentiu falta do empoderamento que as discussões em sala de aula trazem à formação dos graduandos, considerando a participação dos envolvidos, com seus exemplos e as ponderações dos professores das disciplinas dialogando com as percepções dos estudantes. Quando nos preparamos para viver o Ensino à Distância, que não negamos tem qualidade. Contudo, ser pego de surpresa pela proposta fica parecendo que na formação ficou faltando algo, que nada mais é do que o esperado: as relações presenciais que enriquecem muito mais as relações de ensino-

aprendizagens. Assim, junto a minha voz ao do colega para afirmar que também senti falta do estar em uma sala de aula, mesmo sabendo que os espaços não escolares, muito agregam em nossa formação. E, sei que neste país estudar, presencialmente no Ensino Superior, ainda é um privilégio, pois muito ainda falta para sua democratização.

Em ritmo de quem não quer parar de juntar letras que formam palavras, frases, orações para tramar a comunicação de ideias, chego à conclusão de que preciso pausar por aqui e quero fazer isso comunicando que na pandemia chegou para tear junto aos projetos do COLEI uma colega de nome suave, tipo poesia sabe? Dialógica, generosa, com conhecimentos e que alberga experiências em muitos campos da vida. Ela estuda, acho que atua em teatro. A menina dança, é apaixonada por línguas e se quiser pode até ser modelo de passarela, pois ela é inteligente, linda e alta. Ela, como eu e Maria José, estamos à beira de nos formarmos, em breve nossa conexão com o COLEI será como professoras-pesquisadoras.

Ah! MariAna amei saber e de certo modo concordo que as letras que se alinham para criar meu nome, fazem o som dele parecer poesia. Pois, então, no fio que me conecta as experiências dos meus amigos. Eu sou a Daniele Fritiz graduanda de Pedagogia na FFP UERJ e bolsista do COLEI, atualmente teço minhas ações na bolsa de EIC que iniciei em 2021.2. Acompanho o COLEI desde seu início, enquanto eu atuava em outro projeto da FFP sob a orientação de outra professora, nossa querida Gláucia Guimarães. Logo, ver os estudantes indo para a praça, fazendo intervenções artísticas na universidade era admirável e foi durante a pandemia que o COLEI se reinventou passando a utilizar então os meios digitais para divulgar seus trabalhos, fui convidada a participar de um COLEIcionando Histórias²². Observando a reinvenção das atividades presenciais e virtuais, eu me encantava com a atuação do COLEIativo, quando finalmente consegui me tornar uma COLETE, conquistei uma oportunidade real de participar mais ativamente na universidade.

Tecendo as minhas ações como bolsista tenho a responsabilidade de mapear o que os professores produzem e ofertam para a universidade e a sociedade civil, colocando as informações em um documento que fica de fácil acesso para o Departamento de Educação e por meio dele compreendo ser tão rico saber que a Universidade produz pesquisas com diversos saberes e temáticas, e o quanto isso agrega conhecimentos para os estudantes que tem a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa.

Enquanto estudante eu sentia falta de ter uma escrita mais acadêmica e o COLEI me tirou dessa zona de conforto, me conduzindo a escrever desde textos

²² Lives do COLEI que aconteciam na pandemia pelo facebook. Nelas bolsistas e convidados mediava poesia e literatura por aproximadamente 30 minutos.

autorais aos textos acadêmicos, hoje, eu vislumbro uma possibilidade de continuar a minha formação acadêmica para além da graduação. O COLEI também me fez pensar na importância e o papel de ser educadora. Por mais que a minha bolsa seja mais técnica, como COLEItivo eu participo nos projetos dos meus companheiros, como por exemplo, gravando vídeos de mediação literárias, desenhos passo a passo, participo também dos grupos de estudos, apresentando trabalhos em eventos acadêmicos e escrevendo artigos/poesias para revistas.

E o fato de estar nesse Coletivo, inclusive, possibilita que eu interaja com as bolsistas de ID, não está entre minhas responsabilidades como bolsista ir à sala de aula, embora sempre que há possibilidade me ofereço para ir, porque sei que estas experiências agregam à minha formação. Assim, venho ampliando minhas relações formativas e outro dia descobri que a colega de ID, que vai se apresentar abaixo pesquisa coisas próximas a mim, ela também quer entender como a relação literária impacta nas experiências de alfabetização das crianças. Nossa coordenadora me contou que ela fará isso pela experiência que vive na ID e eu farei isso analisando a produção teórica sobre o tema. E, aproveito a escrita deste texto para avisar minha colega de Coletivo que nós precisamos trançar os fios de nossas aspirações, experiências, estudos, estilos de escritas para melhor compormos nossas monografias. Afinal, ela em breve também estará formada, sei que ela está cursando as últimas disciplinas do curso. Ela é sensível, olhos vivos e o sorriso é seu cartão de visita e aprendi com o Google que o nome dela é de origem latina e que no geral vários sites dizem que o significado: está atrelado a pessoas guerreiras, *indica tranquilidade e integridade de ânimo, em especial nos momentos de tomar decisões definitivas. É próprio de mulheres que tratam seus assuntos com seriedade e evitam comportar-se com negligência.*²³

Ah! Que maravilha chegar neste texto relendo um dos significados do meu nome. Muito obrigada, Dani! Eu gosto deste significado, afinal, ele tem muitos, inclusive um que vou inventando com minhas próprias experiências de vida. Desde pequena escuto o som que damos em português as letras que tecem meu nome. Me chamo Lorena Areas, graduanda em Pedagogia na FFP-UERJ. Desde a infância já me tramava professora, por causa das professoras que trançaram suas vidas às minhas. Eu até desejei outras profissões, mas a docência sempre teve a minha admiração. Ao ingressar na FFP, as questões relacionadas às infâncias e a alfabetização me despertaram interesse. No entanto, me envolvi em outros projetos relacionados a formação docente, potentes e importantes para área da educação. Atualmente, tenho me dedicado aquilo que me desperta curiosidade e prazer, a alfabetização no processo de formação de leitores.

²³ <http://nomes.clickgratis.com.br/meninas/1/significado-do-nome-lorena.html> Acesso em 12 de julho de 2022.

Minha chegada ao COLEI é recente, sou bolsista de Iniciação à Docência do projeto: *Alfabetização e Literatura: A Mediação Literária Favorecendo a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. O projeto me permite vivenciar no chão da escola e acompanhar de perto uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso me torno mediadora por compartilhar com as crianças, em sala de aula, histórias e poemas. Venho reconhecendo a importância da literatura e da prática discursiva na aquisição da leitura e da escrita.

A formação que o COLEI me proporciona vai além da profissional, as ações propostas como leitora, pesquisadora e escritora tem me constituído da mesma forma como ser humano. O contato direto com a literatura me possibilita a reassumir o meu papel como leitora literária.

Aqui nesta seção vamos pausando as apresentações, apenas com os presentes na coautoria desse texto, pois somos muitos e diferentes, às vezes, nos estranhamos entre nós, bolsistas, outras vezes com nossa coordenadora. Mas é só estranhamento mesmo, coisa natural entre humanos, que resolvem se unir e conceder os fios de vida para tramar ações dos projetos do COLEI. Sem cada fio desta vida este Coletivo não existiria em sua riqueza e complexidade dialógica, agradecemos a todes, em especial, aos que não estão tecendo este texto conosco, mas estão tecendo outros: gratidão!

PAUSANDO A NARRATIVA: AS TRAMAS DO COLEI NAS JENEPS DO TEAR

Encerramos este texto com a presente seção em que apresentaremos nossas interações com um dos eventos de maior impacto acadêmico na nossa Universidade, a *Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social (JENEPS)*. Ela vem a cada ano ampliando suas relações acadêmicas e seu campo de atuação nas dimensões: geográficas, epistêmicas e interativas. A JENEPS é um evento que anualmente vem sendo esperado por muitos grupos de pesquisa da FFP/UERJ. Nós do COLEI, desde a primeira participação, viemos tentando estar presente em todas, pela potência formativa do evento materializada, suas possibilidades dialógicas, sua dinâmica e qualidade das discussões, diante disso, apresentamos as tramas narrativas de nossas participações nesse evento tão potente.

Os primeiros fios que o COLEI teceu junto ao TEAR nasceram no ano de 2019 por meio de nossa participação na JENEPS com o seguinte texto, *Experiências de estudantes de graduação com tenda literária em praça pública: quando o ato de educação é fora dos muros da escola*, e contou com a representação das seguintes bolsistas, Ingridy Leandro da Silva e Camile Abreu, pois na ocasião os outros integrantes do trabalho estavam em outro evento no estado de Santa Catarina. O momento em questão ampliou e marcou o nosso encontro com a Pedagogia So-

cial, educando o nosso olhar e possibilitando a troca de diálogos sobre questões relacionadas à extensão e aos lugares que um educador pode/deve ocupar.

No ano de 2020, também tecemos diálogos na V Jornada (WEB) de Educação não Escolar e Pedagogia Social (V JENEPS), que teve a sua primeira edição na modalidade virtual devido à pandemia da COVID-19. O nosso Coletivo foi representado pelos seguintes trabalhos: *Diálogos entre monitor e estudantes: expectativas sobre a disciplina de educação infantil na formação docente inicial*, que apresentou experiências do projeto de monitoria em Educação Infantil; *Adaptações necessárias no cenário pandêmico: o meio virtual para formação continuada de professoras da educação*, este possui relações com o projeto de Extensão; *Id em tempos pandêmicos: criação de vídeos para o canal do Youtube como estratégia dialógica com as crianças e as famílias de uma UMEI*, o resumo discute as relações estabelecidas no projeto de iniciação à docência; *Pesquisa em uma Praça Pública: Encontros com diferentes linguagens*; *Escrevivências de um projeto de iniciação científica: Diálogos e encontros fora da sala de aula*, estes dois resumos que acabamos de mencionar apresentam questões referentes ao projeto de iniciação científica; *Desafios de se educar fora da sala de aula durante a pandemia: breve mapeamento das ações do Departamento De Educação*, que versou sobre as ações do projeto de estágio interno complementar. Buscamos entrelaçar os fios dos nossos projetos junto à Pedagogia Social, resultando em 5 trabalhos que foram apresentados por uma integrante de cada grupo.

No ano de 2021, novamente a JENEPS aconteceu de modo virtual, tendo o seguinte tema: *“Pedagogia Social: da Indignação à Emancipação”*. Diante disso, procuramos novamente meios de traçarmos diálogos com os nossos projetos e apresentamos os seguintes trabalhos: *Ações extensionistas virtuais e a formação continuada: explorando espaços não escolares*; *Desdobramentos de ações literárias em contexto virtual: da indignação à realização*, as narrativas entrelaçavam a formação vivenciada por cursistas de um dos projetos de extensão do COLEI, em sua maioria educadores e educadoras, o trabalho apresenta diálogos considerando a experiência de intercorrespondência de cartas produzidas pelos envolvidos com a proposta. A ideia de escrever cartas se traduzia como um convite para que os docentes pensassem sobre as suas práxis, compartilhando experiências na sala de aula e a sua indignação sobre o fazer docente e as políticas vigentes. Depois de compartilhar as experiências entre os educadores(as), foi a vez de escutar as vozes das crianças em um texto, que ficou intitulado como: *Cadê a poesia que a criança viveu, falou e co-escreveu? Está inclusive ecoando e resistindo no e-book do COLEI*.

O texto nasceu considerando as reflexões que tecemos nas oficinas, de escrita criativa que desenvolvemos, como atividade de articulação ao nosso curso de poesias envolvendo crianças que se relacionam conosco pelas redes sociais e por nossos projetos. Após do diálogo com as crianças e os educadores, foi a vez de conhecer mais os docentes e os projetos que atuam dentro da universidade

com o resumo expandido: *O Inventário de práticas de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior: Desafios e diálogos com espaços não escolares*. A proposta tece um diálogo potente sobre as ações formativas e culturais que foram desenvolvidas pelos docentes e discentes do Departamento de Educação (DEDU).

Seguindo as experiências durante a pandemia, o texto *O cotidiano e as telas: formações subjetivas nas relações entre docentes e crianças-pesquisadoras*, é o resultado de uma trama nos diálogos entre duas bolsistas de ID e a coordenadora do COLEI. Tomando os fios discursivos da escola básica e da universidade, usando como propulsor a mediação literária e de desenho passo a passo com as crianças da UMEI Jacy Pacheco, que fez uma conexão poderosa com o texto *Oficina de desenhos em telas virtuais: interações intergeracionais em tempos pandêmicos*. A proposta trama diálogos com as crianças do Ensino Fundamental I da UMEI Jacy Pacheco, que construiriam experiências que favorecessem o desenvolvimento de seus desenhos. Além disso, o projeto integrado à bolsa de Iniciação à Docência (ID) oportuniza aos graduandos aproximar-se do cotidiano escolar. E finalizando essa trama, trouxemos o texto: *Vivências, reflexões e desafios encontrados na experiência de monitoria em contexto de pandemia*, fala das tramas e desafios encontrados por duas bolsistas durante a experiência de monitoria no ensino remoto.

E, assim, encerramos este artigo, no qual de algum modo sentimos que tecemos uma potente colcha de conhecimentos, mobilizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, tramando trocas de experiências e alimentando a vida de sonhos, porque sonhar é uma ação constitutiva, abstrata cujo valor como experiência independe de circunstância, tempo e recursos. Assim, mesclando sonho e realidade, a “roda da vida” trama essas aproximações e o TEAR toca suavemente os sonhos do COLEI. E, por que não sonhar juntos? Então, em momentos especiais, os fios dos projetos se tocam, mas como em um arco-íris, suas cores não se misturam por completo, ao contrário, elas se fortalecem, desse jeito os sonhos vão se tornando matéria, afinal, segundo Shakespeare: “somos feitos da matéria de que são feitos os sonhos” (2001, s/p) e vamos sonhando a atuação do pedagogo para além dos muros da escola, em uma *Tenda Literária Formativa*, onde o sonho ocupa a praça e convida quem passar a tecer realidades.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 16ª Edição. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de & FLEITH, Denise de Souza. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(1), p.105-110.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica: arte e política** (Obras escolhidas, Vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira & PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. IN: **Infância e movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- CARREIRO, Heloisa Josiele Santos. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil**. Tese de Doutorado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

CHIARINI, Tulio & VIEIRA, Karina Pereira. Universidades como produtoras de conhecimento para o desenvolvimento econômico: sistema superior de ensino e as políticas de CT&I. **Revista Brasileira de Economia**. vol.66 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2012.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Travessias da literatura na escola**. 1ª Edição – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

DAMIANI, Magda; ROCHEFORD, Renato; CASTRO, Rafael; DARIZ, Mairon; PINHEIRO, Silvia. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**: Pelotas maio/agosto, 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo. 5ª edição. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015.

DUBOVIK, A. & CIPITELLI, A. **Linha como Linguagem**: o repertório do visível. Editora Phorte: São Paulo, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antônio Carlos. Micropolítica, democracia e educação. **Revista Teias** v. 18 •n. 51 Out./Dez . 2017.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, A. V., SIRINO, M. B., & MOTA, P. F. (1). As contribuições dos participantes da I jornada de educação não – escolar e pedagogia social sobre o conceito de educação social. **Revista Pesquisa E Debate Em Educação**, 7(1), 252-267. Acesso em: 07.11. 20 -
<http://www.revistappgp.caedufff.net/index.php/revista1/article/view/180/121>
#, 2017.

FONSECA, S. C. A presença do público e do privado na assistência à infância: semelhanças e diferenças entre São Paulo e Ribeirão Preto (1903- 1922). **CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 1, p. 203-220, jan./jun. 2009b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História da infância no Brasil**. São Paulo; Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite Garcia. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite Garcia. **Formação de professoras alfabetizadoras - reflexões sobre uma prática coletiva**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ ciência de pesquisar com o cotidiano. In.: **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos norteadores. In.: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para crianças de seis anos de idade**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.
<https://educacaointegral.org.br/glossario/oficinas/>

GHINALDELLI JR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo; Cortez, 1996.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 11ª Edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro [Orgs.] **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524p.

QUEIROZ, Helen. **A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas**. IN.: Travessias da literatura na escola. Ed.7 Letras, Rio de Janeiro, 2014.

PAXE, I. O público e o privado na educação. In: Ngulube *et al.* (Org.). **A lei de bases do sistema de educação e ensino: debates e proposições**. Luanda: Literacia, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M S.L. **Estágio e docência**. 3ªed. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SERPA, Andrea. **Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano**. In: Texto integrante da Tese de Doutorado: Quem são os Outros na/da Avaliação defendida em nov de 2010. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>> Acesso em: 26 de Set. de 2019.

SHAKESPEARE, W. **A Tempestade**. Introdução, tradução e notas: Fátima Vieira. Porto: Campo das Letras, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita** – A alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação. São Paulo: CCA/ECA-USP/Segmento. Ano VII, set./dez. de 2000. p. 12-24.

SOUSA, Adria de Lima; ZENI Luis Augusto; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Territorialidades e Contexto Urbano nos Estudos sobre a Relação Pessoa-Ambiente: Revisão Integrativa de Literatura. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 2 Rio de Janeiro maio/ago. 2021.

STRECK, Danilo. **Qual o conhecimento que importa?** Desafios para o currículo. Currículos sem Fronteiras, Porto Alegre, v.12, n.3, p. 8-24, set/dez 2012.

SUBTIL, Gabriela. **Financiamento e convênios da educação infantil: uma análise a partir de periódicos nacionais**. / Gabriela Subtil. - Rio Claro: [s.n.], 2012.

TAVARES, M^a Tereza Goudard & FERREIRA, Lilian dos Santos. **A(s) infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos nos territórios gonçalenses**. "IV Seminário Nacional Metrôpole: Governo, Sociedade e Território, 2013."

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como um fenômeno social**. Proposições [online]. 2011, vol.22, n.1.

VYGOTSKY, L. **Imaginação e criação na infância**. SP: Expressão Popular, 2018.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM EM MEIO A DIFERENTES CONCEITOS

Ítalo Ribeiro
Bruno Moreira
Marcelle Oliveira
Pâmela Esteves

INTRODUÇÃO: A VIOLÊNCIA E SUA REPERCUSSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

De início, deve-se registrar que a violência pode se apresentar de diversas formas no seio da sociedade, como a violência contra a mulher, violência doméstica, violência simbólica, violência por questões raciais, religiosas e sexuais etc. Muitas vezes, essas violências ocorrem de maneira estanque e em muitas outras estão entre si interligadas. Para os fins do presente artigo, debruçar-se-á sobre a violência no cotidiano escolar. A violência no cotidiano escolar é um dos principais assuntos que tem sido debatido não somente no meio acadêmico como também em vários outros espaços da sociedade civil.

A discussão ganhou força nos últimos 30 anos, em razão da recorrência e gravidade dos conflitos divulgados e noticiados em periódicos importantes e em outros meios de comunicação, os quais revelam a complexidade desta problemática não só para os atores educacionais envolvidos diretamente como para toda a sociedade. Esse tema é o principal objeto de pesquisa do grupo Grupo de Estudo Sobre Violência Escolar (GEVES) vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo certo que após um longo período desde que o referido grupo iniciou suas atividades e seus estudos de campo, pôde-se constatar que há uma notória carência de pesquisas no campo educacional que se debruçam sobre a referida temática, mesmo tendo a violência escolar aumentado de forma exponencial, seja nos espaços públicos ou privados de ensino.

O termo violência é muito difícil de ser conceituado e muitas vezes é confundido com outros institutos que indicam situações diferentes. Por conta do dinamismo e da mutabilidade dos fenômenos que ocorrem no cotidiano escolar, não há uma unicidade conceitual que possa ser atribuída ao termo violência. Entretanto, embora não haja tal unanimidade, há um consenso estabelecido de que qualquer ato que implica ruptura do nexos social é tido como violento.

No âmbito da violência escolar, há que se diferenciar os atos violentos dentro do contexto de mera indisciplina e do contexto da delinquência juvenil. Para Garcia (2001), é fundamental que possamos conceber a indisciplina como

fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle. Dessa maneira, o aluno indisciplinado não seria apenas aquele cujas ações rompem com as regras da instituição, mas também aquele que prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral e atitudinal. Um ato indisciplinado pode até ser violento, mas, via de regra, não transgride a lei.

A delinquência, por sua vez, além de evidenciar um ato bastante violento, necessariamente importa em uma transgressão à lei. Portanto, um ato tido no passado como de mera indisciplina, pode se transformar em comportamento delinquente, a depender da intensificação da gravidade, ao passo que um ato outrora considerado delinquente pode ser atualmente banalizado e não ensejar qualquer transgressão legal.

A classificação do comportamento se dá em virtude de sua gravidade e da condição de violar ou não a lei. Para Guimarães (1995, p. 73), a violência “seria caracterizada por qualquer ato [...] que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral”. Dessa maneira, muitos comportamentos apresentados pelos alunos durante as aulas – agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outros – não seriam indisciplina escolar, mas violência, devendo, portanto, serem abordados de forma diferente.

Pode-se distinguir a violência escolar de três maneiras, segundo Priotto (2008): a violência na escola, a violência da escola e a violência contra a escola. De forma bem objetiva, podemos compreender a violência na escola quando ela ocorre no espaço escolar e está relacionada às atividades da instituição de ensino; já a violência da escola, ocorre quando a instituição pratica alguma ação que prejudica qualquer um de seus membros, como o fracasso escolar, falta de interesse de estudar e permanecer na escola, a desvalorização, dentre outros fatores; a violência contra a escola pode ser representada através de atos de vandalismo, destruição e roubo do patrimônio escolar. Tais atos podem ser cometidos por desconhecidos, pessoas da comunidade e até mesmo por próprios membros da escola. Assim, apesar dos conceitos serem diferentes, todas essas abordagens e conceituações são tidas como violência praticadas no cotidiano escolar e muitas vezes são utilizadas como sinônimos para designar fenômenos diferentes.

EXPERIENCIANDO O COTIDIANO ESCOLAR: ALGUNS APONTAMENTOS DE CONFLITOS OCORRIDOS NA ESCOLA

Como dito acima, o presente trabalho busca abordar e compreender a questão da violência escolar no contexto de escolas públicas da periferia urbana, no estado do Rio de Janeiro, levando em consideração as práticas e percepções docentes dos autores, seja através da leitura, seja por meio da discussão de dife-

rentes textos debatidos durante as reuniões do Grupo de Estudo Sobre Violência Escolar (GEVES) vinculado à UERJ.

Conforme exposto no tópico anterior, o conceito de violência é muito amplo e pode ocorrer de várias formas, seja violência doméstica, política, policial, religiosa, criminal, simbólica, contra as mulheres, gays, negros e a própria violência nas escolas, que é o foco principal deste capítulo. A violência está sempre associada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas que, através de comportamentos considerados violentos, provocam consequências negativas sérias para o indivíduo, um grupo ou para a sociedade de modo geral, que se torna refém desse fenômeno social.

Em que pese a violência ter sua origem em diversas causas e não sendo o objetivo deste texto aprofundar todas as variáveis, optou-se por investigar três fenômenos corriqueiros presentes no contexto escolar e que quando não recebem um olhar pedagógico adequado acabam por gerar violência e até mesmo violações à integridade física e psíquica alheia. Os fenômenos discutidos a seguir contemplam as temáticas do racismo, da intolerância religiosa e da discriminação sexual como fatores causadores de conflitos no chão da escola e que influenciam diretamente o processo educacional.

A discriminação racial no seio escolar pode ocorrer em diversos contextos, por exemplo: a dificuldade ou ausência de acesso à escola; a qualidade do ensino; o racismo velado; o racismo na forma de *bullying*; o racismo presente na falta de livros representativos. Em todos esses aspectos há um processo de racismo presente no processo educacional e afetando o cotidiano escolar e que demonstra uma forma de violência, a racial. Embora a educação seja direito de todos, conforme previsão da Constituição Federal brasileira, na prática, a efetivação desse direito fundamental mostra-se desigual, sendo certo que um dos fatores que dificultam a equalização é a existência de mecanismos segregacionistas.

O principal mecanismo segregacionista utilizado pelo Estado é a racialização, isto é, o racismo. Em sua grande maioria, o acesso de pessoas negras é feito na escola pública ofertada pelo Poder Público, que ora não tem vagas suficientes, ora não tem professores suficientes e ora não tem a mesma qualidade e incentivos daqueles privilegiados com acesso à escolarização privada, embora seja louvável todo o esforço coletivo dos profissionais da área da educação em promover melhorias nesses campos.

A necessidade de igualdade de oportunidades é uma pauta importante defendida por aqueles que emergem de comunidades humildes e que ultrapassaram diversas barreiras estruturais para tentar ascender e melhorar sua classe social. A igualdade de oportunidades deve ser garantida na educação, na política, na economia, no trabalho, em casa, na rua e na escola. Não há como vencer um racismo estrutural diante de uma desigualdade que retira de grupos historicamen-

te marginalizados e estigmatizados desde os tempos coloniais o direito de lutar por melhores condições de vida e de trabalho.

Está-se aqui falando não do aspecto subjetivo de racismo, mas sim das políticas públicas necessárias, mas que não são realizadas, para que a todos seja garantido o acesso à educação de qualidade. A falta de efetivação desse direito (ou mesmo uma efetivação bastante incipiente) correspondem a uma violência exercida pelo Estado à população negra, indígena ou quilombola, que se vê segregada quanto ao acesso e qualidade da educação escolar.

Não se pode perder de vista, contudo, também o aspecto subjetivo da violência escolar racial, que consiste no seu lado ético-moral e que muitas vezes pode provocar até mesmo uma violência física. É o caso de *bullying* entre professores e alunos ou entre alunos, ao estigmatizar ou ridicularizar alunos dentro da escola por sua cor de pele. A primeira forma de enfrentar o racismo é conhecendo ele, deixando de adotar discursos negacionistas, buscando descobrir onde ele está enraizado, onde está sua verdadeira origem e, acima de tudo, destinar a atenção para comportamentos racistas, ainda que esteja entronizado em nossa essência e/ou em nossos aspectos subjetivos, pois é comum ouvir com bastante frequência, ainda hoje, discursos de ódio destinados contra a pessoa negra e até mesmo discursos radicais dizendo que o racismo não existe ou nunca existiu.

Portanto, os avanços legislativos que ocorreram recentemente e algumas políticas públicas já formuladas em prol de grupos minoritários, em especial a comunidade indígena e quilombola, e a aparente redução desse gargalo estrutural entre classes econômicas foram e ainda são objetos de conquistas de movimentos sociais destinados e comprometidos com a defesa e proteção dos direitos humanos e sociais para as pessoas em vulnerabilidade social. Vale dizer que, de alguma forma, esses movimentos se iniciam fora do ambiente escolar e vão sendo introduzidos de forma gradativa aos espaços formativos por diversos protagonistas que atuam no chão da escola, daí a relevância da educação.

Principalmente em escolas situadas em regiões periféricas, o movimento de ensino da diversidade cultural, de gênero, racial, sexual, religiosa tem encontrado certa resistência entre aqueles que não acreditam ser possível reduzir as desigualdades sociais e impedir que esses conflitos sejam escalados para atos violentos ou agressivos praticados pelos próprios atores da escola uns contra os outros, tratando-se de uma verdadeira violência da escola.

Muitos professores e os próprios alunos experienciam casos e situações de agressões verbais, físicas e até simbólicas contra pessoas negras simplesmente por não entenderem que esses comportamentos não devem ser praticados ou devem ser combatidos ensinando a história e a cultura desses grupos historicamente marginalizados. A aceitação do próximo e a tolerância são valores que

devem ser cultivados desde pequenos não só pela família e/ou pela escola, mas também pela sociedade em geral.

A elaboração de políticas públicas, a participação da comunidade escolar e as práticas educativas são fundamentais no combate à questão da violência escolar, seja ela na rede pública ou privada. A violência escolar é um problema que atinge instituições independente da classe social ou localização geográfica. Ela ocorre tanto em cidades centrais, em escolas mais rígidas, quanto em escolas periféricas ou mais permissivas. Vale frisar que a violência está sempre presente de uma forma ou de outra no âmbito escolar, sendo certo que muitas escolas localizadas em periferias urbanas sofrem as consequências da violência, pois situam-se em área deflagrada pelo crime organizado e pelo tráfico de drogas. Tal violência adentra os muros da escola afetando a vida dos alunos e traz consequências no âmbito escolar, como o baixo rendimento escolar, a baixa frequência, o medo, a insegurança, em algumas situações os alunos ficam mais agitados, ou seja, um fenômeno urbano que atinge todos os membros da comunidade escolar e traz sérias consequências para o processo de ensino e aprendizagem.

No mesmo andar, pode-se tratar da intolerância religiosa e a discriminação sexual como causa de conflitos e de violência escolar. A questão religiosa é um dos maiores precursores de *bullying* dentro da escola, sendo certo, ainda, que os livros escolares possuem notadamente diretrizes de ensinamento religioso cristão. O papel da escola é criar um espaço de reconhecimento das diferenças promovendo a integração e a diversidade. Contudo, ataques a outras religiões, principalmente as de origem afro-brasileira, são frequentes e motivo de preocupação dos educadores.

No que concerne à discriminação sexual, leve-se em consideração que a escola muitas vezes é o reflexo da sociedade no que tange à falta de aceitação das mais diversas orientações sexuais e de gênero. Repete-se: o papel da escola é promover a integração e a diversidade, a fim de formar sujeitos que reflitam na sociedade o que aprenderam nesse aspecto. Porém, mais uma vez, a segregação e estigmatização são as regras quanto a tal tema, sendo um evidente caso de violência no cotidiano escolar.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO DA VIOLÊNCIA: RACISMOS, HOMOFÓBIAS E INTOLERÂNCIAS RELIGIOSAS

A violência é um fenômeno que atinge toda a sociedade independente de localização geográfica e classe social. Os diversos tipos de violências: física, verbal, simbólica, psicológica, entre outras acarretam graves consequências para os indivíduos vitimados por esses atos. A escola sendo um segmento da sociedade e por receber indivíduos tão plurais, não está isenta de situações de violência em seu cotidiano.

A grande questão é como a escola irá desenvolver ações pedagógicas para amenizar as causas e, conseqüentemente, os atos de violência em seu espaço. Em muitas situações, a instituição de ensino, além de não resolver o problema, acaba também sendo uma reprodutora de violência em relação aos alunos. Isso ocorre através da omissão de professores, funcionários e gestão frente a algum ato indisciplinar ou violento quando "finge que não vê" ou menospreza o fato ocorrido não dando a importância necessária. Nesse caso, pode ocorrer uma "bola de neve" e acarretar casos de mais violência.

A escola é um espaço de diversidade, de indivíduos plurais, cada um com sua identidade, cada um com um tipo de educação familiar, educação religiosa, visões de mundo diferentes, como é a sociedade em geral. Com isso, é fundamental que a escola seja um ambiente que estimule e desenvolva o respeito às diversidades, pois não somos iguais, pelo contrário, somos seres diferentes, cada um com sua personalidade, suas crenças, valores e modo de vida. O respeito é a base das relações sociais e precisa ser desenvolvido no seio familiar e no espaço escolar, pois só assim será possível uma sociedade harmoniosa.

Os alunos veem através das ofensas e agressões uma maneira de se sentirem populares ou superiores em relação aos colegas e se destacarem na turma e/ou na escola. Dessa forma, a prática do *bullying* é um tipo de violência corriqueira no âmbito escolar. A falta de respeito, do diálogo e de empatia são os principais fatores que contribuem com a prática desse comportamento agressivo. A ocorrência do *bullying* está relacionada, principalmente, às características físicas, à questão étnica, à orientação sexual e à intolerância religiosa.

Quando ocorre casos de *bullying* relacionados aos temas citados anteriormente, reflete a sociedade intolerante e preconceituosa que vivemos. Ao invés de conviver e aprender com a diferença, os alunos ofendem e agridem, simplesmente por se sentirem com a razão e detentores do poder de julgar o outro sob sua ótica. A falta do diálogo é precursora de todo tipo de violência; e é este o caminho que a escola deve ter como foco: o estímulo ao diálogo e o respeito às diferenças. Quando a escola se omite e não cumpre com sua função social, ela também está sendo reprodutora da violência.

O *bullying* realizado através do racismo, infelizmente muito comum nas escolas, é resultado de uma sociedade racista, fruto de um país que teve uma colonização de exploração baseada na escravização da população negra por mais de trezentos anos. Graças a implementação de leis, políticas públicas e a intensa luta e mobilização dos movimentos negros, esse tema ganhou mais visibilidade na sociedade e vem sendo, ou deveria ser, debatido no âmbito escolar, não somente durante no projeto anual na Semana da Consciência Negra, mas também durante todo o ano letivo. Só conhecendo a história e a importância do povo negro no Brasil teremos o desenvolvimento da autoestima da população negra, a

valorização, o respeito e, conseqüentemente, a diminuição de falas e atos racistas no espaço escolar. Os alunos precisam ser conscientizados que combater o racismo é um dever de todos e é função da escola contribuir com uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

A homofobia é um tipo de violência que vem ocorrendo de forma recorrente em nossa sociedade, dentro e fora da escola. Indivíduos ofendem verbalmente e agredem fisicamente uma outra pessoa simplesmente pelo fato de não concordar e não respeitar a orientação sexual do outro. Esse tipo de preconceito é resultado de uma sociedade machista e patriarcal que acarreta indivíduos preconceituosos e homofóbicos. Dentro das escolas, é muito comum vermos alunos da comunidade LGBTQI+ sofrerem ataques, ofensas verbais e até serem agredidos por colegas, pois não aceitam conviver com a diversidade. Esse preconceito é uma construção social. Alguns alunos utilizam de questões religiosas para legitimarem o preconceito e a violência ao colega ou reproduzem o que veem e escutam em casa. Inúmeras são as conseqüências para a vítima que sofre a homofobia, pode-se destacar: o desinteresse pelos estudos, o abandono escolar, traumas e problemas psicológicos, automutilação, até mesmo a tentativa de suicídio. A escola precisa e deve intervir nesses casos com ações pedagógicas de reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade sexual, pois ao não jogar o foco e dar visibilidade ao tema debatendo o assunto com os alunos, ela está cometendo uma violência e não está contribuindo com uma sociedade que haja respeito entre as pessoas. A homofobia não é e nem pode ser considerada como "brincadeira", assim como o racismo também não. Ambos são crimes e a escola deve conscientizar os alunos sobre seus direitos, mas também sobre seus deveres como cidadãos.

A intolerância religiosa é um tipo de violência cometida através da prática do *bullying*, principalmente com alunos que professam sua fé em religiões de matrizes africanas. Infelizmente, às vezes, a intolerância não parte somente dos alunos, os próprios professores ou funcionários da instituição demonstram falas e/ou olhares preconceituosos ao julgar a religião do outro. O Brasil é um país predominantemente cristão e algumas denominações ao longo da história demonizaram as religiões de matriz africana e seus adeptos, isso reflete na sociedade e, conseqüentemente, dentro da escola. A ignorância (falta de conhecimento) resulta no preconceito e isso deve ser combatido veementemente, principalmente no âmbito escolar, que é onde buscamos formar cidadãos com senso crítico e contribuidores de uma sociedade mais justa e mais fraterna. É na escola que aprendemos a conviver, desde bem pequeno, com pessoas diferentes, características físicas diferentes, modo de vida diferentes, hábitos e costumes diferentes, crenças diferentes, cada um com sua individualidade. Se a escola não for capaz de trabalhar e desenvolver ações que promovam o respeito às diversidades, ela estará

falhando em sua função. Se ela for omissa em situações que envolvam qualquer tipo de violência, seja ela verbal, física, simbólica, *bullying* por racismo, intolerância religiosa ou homofobia, deixando passar, "fingindo que não vê" ou amenizando essas situações, ela estará também sendo um espaço de reprodução de violência.

A violência escolar é um assunto muito complexo. É preciso compreender as causas, o que leva determinado indivíduo a cometer uma ação ou um ato violento contra uma outra pessoa dentro da escola ou contra a própria instituição, sendo que, ora esse indivíduo é o agressor, o causador do conflito, ora ele é vítima, ou seja, o indivíduo que sofre a violência também pode vir a praticá-la. Por isso, a importância de uma comunidade escolar forte e atuante na busca da resolução de conflitos, pois ao não tratar as questões das indisciplinas e das incivildades, a escola também pratica a violência através de sua omissão e passividade, contribuindo, dessa forma, com a ocorrência de ações violentas no espaço escolar.

Dentre as práticas mais comuns referentes à violência escolar destacam-se as agressões físicas e verbais e a prática do *bullying*. O indivíduo submetido a tais violências sofre sérias consequências em sua vida, pois pode causar desinteresse pelos estudos, desenvolver uma depressão, crise de ansiedade, síndrome do pânico, provocar automutilação, ter reações agressivas e até mesmo tentar o suicídio. Atualmente, na era tecnológica em que vivemos, onde estamos todos *online* e conectados, a prática do *ciberbullying* vem sendo cada vez mais frequentes e trazendo consequências graves para as vítimas desse tipo de violência. Se antes a prática do *bullying* dentro do espaço físico escolar já ocorria frequentemente e já era grave, agora com a internet e as redes sociais, a violência saiu dos muros da escola chegando a todos os lugares através do *ciberbullying*. Inúmeros são os casos de alunos que desenvolvem doenças psicossomáticas, se automutilam e tiram sua própria vida, pois não suportam tanta pressão, tanta violência, tanta humilhação.

Durante todos esses anos atuando como docentes de escolas públicas em áreas de periferias urbanas, presenciamos inúmeros casos de violência no cotidiano escolar, seja verbal, física, patrimonial ou simbólica, sendo classificadas, portanto, como violências na escola, violências da escola e violências contra a escola. Vamos relatar, de forma sucinta, algumas experiências abordando as diferentes formas de violência que envolvem os principais agentes educacionais presentes no espaço escolar. É muito comum a violência verbal com ofensas e palavrões em sala de aula, muitas vezes estes atos levam à violência física e culminam em vias de fato. Nesses casos, é possível perceber a ausência total do diálogo para solucionar problemas simples.

Os alunos veem a agressão verbal e a força física como instrumentos mais eficazes para fazer valer sua vontade e aquilo que eles querem. As pichações

nas paredes da escola, a falta de cuidado e o vandalismo com carteiras ou qualquer outro patrimônio da escola também é muito comum, pois não compreendem que tudo que está presente naquele espaço é para uso coletivo e é útil para eles mesmos. Em um dos casos vivenciados²⁴, um aluno do 6º ano, aproximadamente 11 anos de idade, levou uma faca para a escola dentro da mochila na intenção de ferir o outro colega de turma, pois alegou não aguentar mais sofrer “zoação” por ele em sala. Foi preciso a intervenção para retirar a faca do aluno e evitar que uma tragédia acontecesse.

Infelizmente, é muito comum, por exemplo, em sala de aula a prática do *bullying* relacionada ao racismo, à intolerância religiosa e à orientação sexual. Certa vez, uma aluna negra, gay e candomblecista sofreu diversas ofensas em sala de aula por seus colegas simplesmente por ser quem ela é e por professar uma religião de matriz africana.

Nota-se a perversidade da prática do *bullying* e como os outros alunos agem sem pensar no outro, sem empatia e sem dor na consciência e como isso afeta a vida do indivíduo que é vítima dessa prática. Ministrando aulas em escola pública, em regiões periféricas, dominadas pelo crime organizado e pelo tráfico de drogas tem suas particularidades, pois o poder paralelo influencia direta ou indiretamente o espaço escolar. A violência urbana existente do lado de fora adentra aos muros da escola, seja pelos tiroteios no entorno, seja pela difusão de entorpecentes, seja pela opressão ou falta de apoio familiar.

Por fim, não podemos deixar de citar que todos esses comportamentos violentos e/ou agressivos violam o direito fundamental à educação, impedindo que muitos deixem de frequentar aulas, renovem suas matrículas e vivenciem o principal papel transformador da educação. Essa falta de acesso acaba produzindo um movimento cíclico de desinformação e atinge não só o âmbito escolar, mas toda a comunidade que se relaciona com ele direta ou indiretamente.

²⁴ Os relatos aqui apresentados no formato de casos fazem parte de experiências de docentes que atuam na rede municipal de ensino de regiões periféricas de municípios situados no estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro, 1995. Tese (dout.) PUC.

HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, 24 (num. esp.), 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf>. Acesso em: 02/11/2017.

LARRAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico** – 20. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PRIOTTO, Elis Palma. **Características da violência escolar envolvendo adolescentes**. In: EDUCERE. Congresso de Educação da PUCPR, 6, 2006. Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2006. p 16-28.

_____. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 24-39, 2002.

CORPOS LGBTIA+

DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

Renan Corrêa
Denize Sepulveda

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da observação e interação dxs²⁵ autorxs com o cotidiano dxs alunxs Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexos, Assexuais e Solidárixs (LGBTIAS+) de uma instituição pública de ensino, localizada no município de São Gonçalo, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Assim, se torna importante esclarecer o porquê achamos importante usar a letra “S” na sigla LGBTIAS+. Acreditamos que as pessoas solidárias são aliadas da causa e, portanto, lutam também pelos direitos dos gêneros e sexualidades dissidentes²⁶.

Como diz Butler (2018), esses direitos são plurais e não circunscritos a determinadas identidades. Por isso, segundo a autora, o direito ao exercício público do gênero é um movimento social que depende da aliança entre as pessoas em detrimento de qualquer individualismo, pois são sociais e coletivos.

As alianças que têm se formado para exercer os direitos das minorias sexuais e de gênero devem, na minha visão, formar ligações, por mais difícil que seja, com a diversidade da sua própria população e todas as ligações que isso implica com outras populações sujeitas as condições de condição precária induzida no nosso tempo. E esse processo de ligação, não importa quão difícil seja, é necessário, pois a população das minorias sexuais e de gênero é ela mesma diversa uma palavra que não é precisa o suficiente para expressar o que eu gostaria de dizer; esse grupo se compõe de pessoas oriundas de diversos contextos de classe,

²⁵ O uso do “X” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A Língua Portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em Português. O uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. Segundo PERROT (2019, p. 21), a linguagem, a gramática contribuem para o apagamento das mulheres na história, pois quando “há a mistura de gêneros, usa-se no masculino o plural: eles dissimulam elas”.

²⁶ Como afirmam Sepulveda e Sepulveda (2018), os corpos dissidentes são aqueles que experimentam suas sexualidades de forma oposta à heterossexualidade. Os gêneros que também compõem muitos corpos também podem ser dissidentes, uma vez que muitos fogem a lógica binária imposta pela sociedade como a única correta. “Meninas e mulheres devem se comportar de maneira feminina, meninos e homens devem se comportar de maneira masculina” (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2018, p. 87).

raça e religião, atravessando comunidades de formação linguística e cultural. (BUTLER, 2018, p. 76-77)

Isso para nós chama-se solidariedade com a causa LGBTIAS+, dito isto, é necessário enfatizar que a relação desses alunxs com o espaço escolar e com seu entorno sempre nos chamou atenção, pois xs mesmxs em diversos momentos criavam situações estratégicas para, se podemos assim chamar, sobreviver às práticas de preconceitos e discriminações que acontecem em muitas escolas. As táticas são maneiras de reagir às diferentes formas do poder. Assim, podemos dizer que são formas de lutas e possuem como principal objetivo:

[...] não o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder. Esta forma de poder exerce-se sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos. Há dois sentidos para a palavra "sujeito": sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. De uma forma geral, pode-se dizer que há três tipos de lutas: a) aquelas que se opõem às formas de dominação (étnicas, sociais e religiosas); b) aquelas que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que produz; c) e aquelas que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e asseguram assim a submissão aos outros (lutas contra a sujeição, contra as diversas formas de subjetividade e de submissão) (FOUCAULT, 2009, p. 5).

Traremos como exemplo dessas estratégias alguns fatos que ocorreram com alunxs LGBTIAS+ de uma escola vizinha à Faculdade de Formação de Professores (FFP), pertencente à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no município de São Gonçalo, e também na interação delxs com estudantes universitários, no interior da instituição de ensino superior mencionada.

É importante mencionar que trabalhamos com o conceito de espaço baseado em Milton Santos (1978). O autor afirma que o espaço também é um fator social e não reflete apenas o que está presente em nossa sociedade, ou seja, como o espaço é vivenciado por pessoas, nele é produzido e reproduzido diversas representações sociais. Ainda segundo o autor, "(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia" (p. 145).

O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações so-

ciais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

Se no espaço ou nos espaços são produzidas e reproduzidas representações sociais, o espaço escolar não foge a essa premissa, sendo assim, neste artigo, pretendemos abordar a relação dxs alunxs da escola pesquisada com o espaço interno e externo. Faz-se necessário pensar a educação para além dos muros das escolas, afinal, o espaço escolar deve ser entendido como parte da sociedade, atuando também como disciplinador de corpos LGBTIAS+, ou seja, reflete o que está presente no cotidiano da nossa sociedade, sendo assim, por esse motivo, não se pode restringir a educação no âmbito da sala de aula e/ou ao espaço da instituição escolar.

Os estudos sobre a educação não podem se limitar ao recorte da sala de aula e, quiçá, da própria instituição escolar. Em outras palavras, para que se compreendam os mais diferentes fenômenos que envolvem a educação, acreditamos ser necessário ampliar o universo de compreensão para um campo maior, isto é, um recorte que vá “para além dos muros da escola”. (GOMES, 2013, p. 51).

A relação do que há ao redor será única para cada pessoa, sendo assim, dentro do campo educacional, ou melhor, dentro ou fora (arredores) de cada instituição escolar, mas neste caso, falaremos especificamente da escola pesquisada, cada alunx irá se relacionar de maneira diferente com o entorno da escola, tendo isso correlação com a maneira como elx vive, sente e percebe.

RELAÇÃO DXS ALUNXS COM O ESPAÇO ESCOLAR E SEU ENTORNO

Enquanto pesquisadorxs, também temos a nossa percepção da relação da escola pesquisada com seu entorno, então, neste momento, nos colocamos como telespectadorxs, vidradxs em uma tela de cinema, para analisar, segundo a nossa concepção, essa relação, principalmente num primeiro momento dxs alunxs com o espaço da escola e num segundo momento, como se dá ou não essa relação com a vizinhança.

Observa-se que o espaço está relacionado com a visão e a percepção do sujeito. Nesta concepção é essencial destacar que a presença do homem enquanto sujeito, que percebe este mundo, como um ser inserido no mundo, implicaria no estar próximo, mantendo relações com os objetos e os outros sujeitos na representação do espaço. (PEREIRA, CORREIA e OLIVEIRA, 2010, p. 176).

Apesar de trazer a nossa concepção das relações entre xs alunxs da escola e da universidade, é fundamental também a narrativa de estudantes que vivem cotidianamente os espaços dentro e fora da escola, pois as visões serão distintas.

O observador que explora o lugar fala da casa, ao passo que o residente daquele lugar vive o processo de habitar. O observador mede e mapeia atividades sistêmicas e redes sociais e infere algo, dentro de seu horizonte de alcance, sobre o mundo do nativo, ao passo que a experiência do horizonte de alcance do morador pode ser um movimento tão fundamental na existência cotidiana que usualmente não se pensa nele. Um dos primeiros passos a serem realizados na tentativa de resolver a divisão entre os mundos dos “de dentro” e dos “de fora”, então, é estender nosso “substantivo” convencional ou “figura” de linguagem de modo a acomodar os “verbos” e “processos” de linguagens da experiência vivida. (BUTTIMER, 2015, p. 9).

No que se refere à relação e/ou vivência dxs alunxs LGBTIAS+ com o espaço escolar, foi possível perceber, enquanto estivemos na escola investigada, que tais estudantes sempre se reuniam durante o intervalo num espaço mais escondido possível, no pátio da escola, este local é a entrada do refeitório, lugar este onde o corredor faz um “L”. Quando questionadxs sobre o porquê de ficarem naquele local, xs alunxs não souberam explicar, mas levantamos como pistas, indícios e sinais (GUINZBURG, 1989) que a não explicação pode estar relacionada com o preconceito, muitxs dessxs discentes podem ter preferido se resguardar, e não se exporem, por isso, não responderam à nossa pergunta.

[...] à escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, de negação, auto culpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado-. (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Por esse motivo, indicamos que a escolha desse local, para que estejam juntxs durante o intervalo, foi uma maneira dessxs estudantes se protegerem da LGBTIAfobia²⁷, independente da maneira como ela se materializa, isto é, pode se manifestar em forma de piadas, olhares estranhos e até mesmo agressão física. Contudo, se torna importante destacar que a violência física não foi percebida pelxs pesquisadorxs nem relatada pelxs alunxs, o que nos levou a inferir que elxs

²⁷ Ódio, desprezo, aversão a pessoas que não seguem o padrão heterossexual, culminando, por inúmeras vezes, em violência física de pessoas da comunidade LGBTIA+. Esse termo ainda não é muito conhecido, de modo que a maioria das pessoas utiliza a palavra homofobia para designar um ato preconceituoso contra diferentes gêneros e sexualidades. (SEPULVEDA, CORRÊA E FREIRE, 2021, p. 20).

podem ter criado uma relação de afetividade com o lugar que escolheram para ficar, mesmo dando sinais de estarem num posicionamento de subordinação, já que se isolam dxs demais estudantes.



Figura 1 – Foto do local onde os alunos se reuniam. Fonte: Acervo dxs pesquisadorxs.

Para Buttimer (1985, p. 228), “(...) o lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”. Leite (1998) ressalta:

[...] essa relação de afetividade que os indivíduos desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de estes só se voltarem para ele munidos de interesses predeterminados, ou melhor, dotados de uma intencionalidade. Como afirma Relph (1979), os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas (LEITE, 1998, p. 10).

De acordo com Sepulveda e Corrêa (2018), as estruturas sociais que produzem as inferiorizações além dos preconceitos são expressões das relações de poder que estão presentes nos cotidianos das escolas e fazem com que muitxs alunxs LGBTIAS+ se submetam a situações de subordinação.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da ativi-

dade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa: que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Porém, a escola também é um espaço de convivência e nesses espaços as relações ocorrem de forma com que se reconheça nx outrx características que façam bem, ou seja, muitxs estudantes LGBTIA+ preferem se aproximar e manter relação de socialização com outrxs que xs tratem bem e não com xs que causem algum tipo de repulsa. Essas relações de proximidade são criadas/formadas dentro do ambiente escolar, mas elas vão para além dos muros das escolas.

A escola como um espaço de convívio, pode ou não fortalecer o sentido da alteridade das relações, mas pensamos que cabe a ela favorecer esses encontros, criando possibilidades para que a negatividade do outro não seja suprimida pelos tensionamentos inevitáveis do cotidiano. (BITETI, 2018, p. 54).

Falando sobre o espaço para além dos muros da escola, percebemos que em diversos momentos alunos heterossexuais andavam livremente pela praça que há em frente à escola (Praça dos Ex-Combatentes) ou no ponto de ônibus próximo à instituição. Frequentemente, há casais juntos em algum banco da praça ou esperando o ônibus. Porém, quando observamos os casais homoafetivos, percebemos que os espaços utilizados são outros, tais como dentro do ambiente escolar, o menos visível possível aos olhos preconceituosos. Mas o que mais nos chamou atenção e ressaltou a nossos olhos é que muitos desses alunos preferem se resguardar dentro do espaço da FFP, pois geralmente é possível ver alguns casais homossexuais, com uniforme escolar, trocando carícias embaixo de uma árvore, próximo ao estacionamento, local bastante visível aos olhos de todos.

consideramos, cada vez mais o que os processos de socialização são importantes nos desenvolvimentos de todos os alunos e em especial dos estudantes com orientação homossexual, já que alguns deles não conseguem estabelecer sentimento de pertença. Sem dúvida essa é uma questão que pede mais atenção. E, nesse sentido, temos consciência de que essa é uma problemática que as escolas precisam enfrentar e que nós, pesquisadores da área, precisamos nos debruçar com mais afinco em nossos estudos e pesquisas. (SEPULVEDA ; CORREA, 2018, p. 64).



Figura 2 – Foto do local onde xs alunos LGBTIAS+ frequentam na FFFP/UERJ.

Fonte: Acervo dxs pesquisadorxs.

Dentre algumas possibilidades para esse comportamento fora do ambiente escolar, outro indício para essa conduta, é que a alguns anos atrás, um menino gay de apenas 14 anos que estudava em um colégio particular, que fica a aproximadamente 600 metros de distância da escola pesquisada, foi brutalmente assassinado por um grupo de *skinhead*²⁸, quando voltava de uma festa.

Esse crime ganhou notoriedade internacional, sendo produzido um documentário sobre o caso pelo ator inglês Stephan Fry. Infelizmente, como inúmeros outros casos de LGBTIAfobia, esse também segue sem solução.

Essa forma dxs estudantes se relacionarem com o entorno da escola se dá por conta de acontecimentos outros, que não estão relacionados com as nossas observações, mas como afirma o geógrafo Relph (2012):

lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco. O que acontece aqui, neste lugar, é parte de

²⁸ Palavra em inglês que significa "**cabeça rapada**" em português e refere-se a um **grupo social** que teve início na Inglaterra. *Skinhead* também é um **movimento cultural** iniciado nos anos 60 do século XX no Reino Unido. Nos anos 80, a ideologia *skinhead* sofreu várias alterações, havendo uma divisão entre grupos muitos diferentes com ideias e formas de atuação distintas. Foi nessa altura que alguns grupos passaram a adotar influências neonazistas e homofóbicas. Nessa altura, também houve uma mistura e alguns conflitos com elementos do movimento punk, o que causou uma rivalidade durante vários anos. Com o passar do tempo, a palavra *skinhead* é usada quase exclusivamente para se referir a indivíduos fascistas ou que pertencem a grupos neonazistas, apesar de nem todos os *skinheads* seguirem essas doutrinas.

um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado, isso é muito existencial e ontológico. (RELPH, 2012, p. 31).

Sendo no corredor da escola ou no estacionamento dentro do campus universitário, os alunos LGBTIAS+, de alguma forma, se sentem mais seguros nesses espaços, pois segundo relatos deles, nesse lugar, as diferenças são mais respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas ponderações merecem ser destacadas. A primeira diz respeito ao uso dos espaços pelos estudantes LGBTIA+ da escola pesquisada, pois temos indícios que os alunos heterossexuais parecem ter mais direitos a alguns espaços do que os LGBTIAS+, mesmo se tratando de um lugar público como uma praça, estando proibidos de frequentá-la. Na realidade, até podem frequentar, desde que se encaixem dentro da lógica heteronormativa, caso contrário é melhor ficarem trancados dentro de seus armários (JUNQUEIRA, 2012).

A segunda avaliação a ser feita é em relação à temática da pesquisa sobre os espaços ocupados pelos estudantes, pois as relações dos alunos com seu entorno podem nos dar pistas, indícios e sinais (GUINZBURG, 1989) de como aquela escola lida com os corpos LGBTIA+ e, principalmente, como o restante da comunidade os trata. A partir das observações feita por nós e do diálogo com muitos alunos da escola pesquisada, foi possível perceber que essas sofrem processos de exclusão dentro e fora do espaço escolar, pois “se escondem” dentro da escola e fora dela, frequentam um espaço que julga ser mais seguro, enquanto muitos dos amigos estão na praça livremente se relacionando com pessoas do sexo oposto, sem que ninguém se incomode ou os incomodem.

Por fim, mas não menos importante, precisamos enfatizar a importância que os aliados possuem na luta pelos direitos dos alunos LGBTIAS+ nas instituições escolares. Segundo York (2020), os professores são os profissionais que podem ser as potências aliados desses estudantes, pois “colocam-se como aliados na perspectiva de produzir outros aliados, ganhando relevo e desenvolvendo um papel com compromisso ético-político, abrindo escutas para ouvir e entender várias vítimas de ações transfóbicas” (YORK, 2020, p. 147).

Ainda de acordo com York (2020), em relação às pessoas aliadas afirma: “os/as parceiros/as cisgêneros operadores (ou não) da norma e que tensionam regras da adequação ou da regulação, inserindo outras práticas sociais em parceria com sujeitos que não operam na cis-hetero-norma, são as/os cis aliados/as” (YORK, 2020, p.104). Entendendo, portanto, a força que essa aliança traz para as lutas dos direitos dos alunos LGBTIAS+, consideramos que os solidárias precisavam ser visibilizadas na luta, os incorporando à sigla.

REFERÊNCIAS

BITETI, Mariane de Oliveira. O mal-estar pedagógico e o desafio do Eros. **Ensaio Filosóficos**, v. XVIII, p. 50-60, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos em alianças e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Civilização / Brasileira: Rio de Janeiro, 2018.

BUTTNER, Anne. Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/sujeitopoder.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

GOMES, Marcus Vinicius. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Organizador.), **Diversidade sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, nº 10, p. 64-83, 2012.

LEITE, Adriana Filgueira. O Lugar: Duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**, 21, p. 9-20, 1998.

PEREIRA, Luiz Andrei Gonçalves; CORREIRA, Idalécia Soares; OLIVEIRA, Anelito Pereira de. Geografia fenomenológica: espaço e percepção. **Caminhos de Geografia**, v. 11, n. 35, Set/2010.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

RELPH, Edward C. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: marandol jr. Eduardo; holzer, Werther; oliveira, Livia de. (Orgs.). **Qual o Espaço do Lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012. 310p. (Coleção Estudos; 302).

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias**. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize. A lesbofobia e a homofobia nos cotidianos das escolas: a religião interferindo nas práticas de professoras e professores. In: **Relatório de Atividades do PIBIC**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SEPULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan. Narrando a experiência da homofobia na escola a partir de um relato autobiográfico. In: FERREIRA, Arthur Viana. **Dentro ou fora da sala de aula?** Curitiba: CRV, 2018.

_____; _____. FREIRE, Priscila. **Gêneros e Sexualidades: noções, símbolos e datas**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Dos Autores, 2021.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento-revista de educação**, v. 5, p. 282-314, 2016.

_____; _____. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? In: RODRIGUES, Alexsandro. **Crianças em Dissidências: narrativas desobedientes da infância**. Salvador: Devires, 2018.

York, Sara Wagner. TIA, VOCÊ É HOMEM? **Trans da/na educação: des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação**. Dissertação de Mestrado. ProPEd -UERJ, 2020.

CONHECENDOS OS AUTORES E COLETIVOS DESSE LIVRO

Nesse espaço, disponibilizamos o nome e o endereço dos Coletivos e Projetos de Extensão que produziram esses artigos. Sintam-se à vontade para entrar em contato com cada um desses coletivos do Departamento de Educação da FFP/UERJ. Os Grupos de Estudos, Coletivos e Projetos de Extensão listados estão na ordem dos artigos dispostos nesse livro.

Projeto de Extensão

Cinema Falado: o uso da cinematografia como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas

Coordenadoras: Dra. Mônica Ferreira e Dra. Marilene Antunes

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e da Infância.

Site: <https://niphei.rio.br/>

E-mail: monicaferreira.farias@uol.com.br

Projeto de Extensão

A EJA pela cidade: ateliês de formação

Coordenadora: Dra. Adriana de Almeida

Site: www.grupecejaffpuerj.com

Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão

Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas Educativas Não Escolares – FFP/UERJ

Coordenador: Dr. Arthur Vianna Ferreira

Site: <https://lappesuerj.wixsite.com/inicio/>

E-mail: foradasaladeaulaffp@gmail.com

Projeto de Extensão

Vem com a gente: linguagem, infância e formação na roda

Coordenadora: Dra. Bruna Alves Molisani

Facebook: GLIFo FFP UERJ

E-mail: glifo_ffp@gmail.com

Projeto de Extensão

Arte, Educação e Cultura Visual: interconexões, práticas e reflexões

Coordenadora: Dra. Eloisa Gurgel Pires

Site: <https://www.coletivoidentidadevisual.com/>

Projeto de Extensão

A formação docente centrada na escola como estratégia pedagógica

Coordenadora: Dra. Sueli Moreira Lima

Site: <http://www.coletivoinvestigadorffp.com.br/>

Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão

Negritudes e Transgressões Epistêmicas (GENTE)

Coordenadora: Dra. Patrícia Elaine da Silva

Link: <https://instagram.com/grupogente?igshid=ZmRlMzRkMDU=>

Projeto de Extensão

Rede de ensino-aprendizagem com juventudes populares de periferias urbanas - RE-DEPOP.

Coordenadora: Dra. Elaine Ferreira Rezende de Oliveira

Instagram: @redepop.ffp

Grupo de Pesquisas COLEI

(Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil)

Coordenadora: Dra. Heloisa Josiele Carreiro

Site: <https://coleiblog.wixsite.com/website/projetos-do-colei>

<https://youtube.com/@COLEIUERJFFP>

Grupo de Estudos sobre Violência Escolar – GEVES

Coordenadora: Dra. Pâmela Sueli Esteves

Site: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/364011>

Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos vários espaços-tempos da história e dos cotidianos - GESDI

Coordenadora: Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

Site: <https://gesdi.com.br/>

e-mail: grupogesdi@gmail.com

ORGANIZADORES DESSE LIVRO

Projeto de Extensão

TEAR: Núcleo de Trocas de experiências de ensino aprendizagem e de ações extensionistas em São Gonçalo e regiões adjacentes

Coordenador: Dr. Arthur Vianna Ferreira

Site: <https://www.facebook.com/projetotearuerjffp/>

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	TEAR: Experiências e Saberes Extensionistas Fluminenses.
Organizador	Arthur Vianna Ferreira
Coleção	Pesquisa e Conhecimento
Secretária Executiva	Nicole Sangoi Brutti
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Capa	Ivo Dickmann
Diagramação	Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Arthur Vianna Ferreira
Revisão	Clara Regina Moscoso de Avelar Débora Simeão Ortman Pereira Larissa Lopes Mattos Filipi José da Silva
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 14 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 90 g/m ²
Número de Páginas	156
Publicação	2023
Impressão e Acabamento	META – Cotia – SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa. Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe conosco pelo e-mail: livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
CONHEÇA OS LIVROS JÁ PUBLICADOS
NO NOSSO SITE

www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Avenida Assis Brasil, nº 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

COMPROMISSO COM





O presente material que tem em suas mãos é uma compilação de experiências teórico-práticas de projetos de extensão do departamento de educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) nos últimos dois anos. Assim, professores extensionistas, graduandos bolsistas e comunidade da região metropolitana do Rio de Janeiro tecem juntos um conjunto de saberes importantes que são construídos dentro da universidade pública e são colocados em práticas na vida cotidiana dos sujeitos fluminenses. Esperamos que esses textos inspirem a mais ações extensionistas expressarem as suas práticas, organizarem seus saberes e tecerem uma linda reflexão que ajudem aos grupos sociais entorno das universidades, públicas e privadas, a serem mais autônomos e emancipados diante das vicissitudes da vida cotidiana. Boa leitura e bom estudo.