

**QUANDO DEBATER VIRTUALMENTE NÃO É UMA OPÇÃO, É UMA
NECESSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DECOLONIAL E PLURAL
ATRAVÉS DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS-REMOTAS DESDE SÃO GONÇALO
- RJ**

Mariana Nogueira Rodriguesⁱ
Alan Navarro Fernandesⁱⁱ
Haissa dos Santos Sodréⁱⁱⁱ
Arthur Vianna Ferreira^{iv}

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender a relação entre o conflito, as perspectivas multiculturais e decoloniais, e as práticas pedagógicas possíveis para a construção de uma educação plural e inclusiva. Embasado em análises bibliográficas no que tange a metodologia, realizou-se um Estudo de Caso sobre o Oficina Debate, uma atividade extensionista organizada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Primeiramente, este trabalho discute as formas pelas quais se entende o conceito de conflito e como ele pode se manifestar na prática pedagógica. Em seguida, apresenta a sua relação com a construção de uma educação decolonial e multicultural. Por fim, analisa os desdobramentos da ação extensionista, compreendendo suas potencialidades e seus limites.

Palavras-chave: Conflito; Educação Decolonial; Ensino remoto; Extensão; Audiovisual.

**CUANDO PRÁCTICAMENTE DEBATE NO ES UNA OPCIÓN, ES UNA
NECESIDAD: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN DECOLONIAL Y PLURAL A
TRAVÉS DE PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS-REMOTAS DESDE SÃO GONÇALO
- RJ**

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender la relación entre el conflicto, las perspectivas multiculturales y descolonizadas y las posibles prácticas pedagógicas para la construcción de una educación plural e inclusiva. A partir de este fundamento teórico, se realizó un estudio de caso sobre el Oficina Debate, actividad de extensión organizada por el Grupo ‘Fora da Sala de Aula’ de la Facultad de Formación de Profesores – FFP - de la UERJ. En primer lugar, este trabajo argumenta las formas en que se entiende el concepto de conflicto y cómo se puede manifestar en la práctica pedagógica. A la continuación, presenta su relación con la construcción de una educación decolonial y multicultural. Y, por fin, analiza las consecuencias de la acción extensionistas, entendiendo su potencial y sus límites.

Palabra clave: Conflicto; Educación Decolonial; Educación Remota; Extensión; Audiovisual.

Introdução

A articulação entre conflito, educação e diferenças culturais que este artigo propõe está ancorada no entendimento de que o conflito é parte inerente de toda relação humana. Dessa



2021 Rodrigues; Fernandes; Sodré; Ferreira. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

forma, ele se manifesta também nos espaços de educação escolares (formal) e não escolares (não formal e informal) e se configura como um desafio por vezes evitado no lugar de ser confrontado, ou mesmo reconhecido como possibilidade de ampliar nosso horizonte de práticas socioeducativas.

A partir do entendimento de que a convivência linear oculta uma série de processos que silenciam desigualdades e práticas não inclusivas, autores como Freire (2006) e Jares (2002) vão propor que o conflito seja encarado a partir de uma perspectiva criativa, como forma de crescimento e desenvolvimento tanto dos indivíduos, quanto da sociedade em geral. Como conceito muitas vezes relacionado ao plano negativo da convivência humana, esses autores vão entender que ele é essencial na construção de uma educação que tenha rostos e saberes diferentes e plurais.

Diante da perspectiva multicultural, que reconhece e estimula a participação de indivíduos de diferentes nacionalidades, etnias, orientações sexuais e crenças, e da perspectiva decolonial, que assume o papel de pautar subjetividades e práticas não coloniais, entende-se que o caminho para a construção da educação que leve em consideração esses dois horizontes, não é unilateral e linear. Essa prática que confronta estruturas de poder pré-estabelecidas passeia pelos espectros tanto do diálogo, quanto do conflito, e os dois devem ser igualdade incorporados e encarados como legítimos.

Segundo Quijano (2005) e Lander *et al.* (2005), a partir dos conceitos de colonialidade do poder e colonialidade do saber, afirmam que esse sistema produziu exclusão e invisibilização da produção de conhecimento dos países colonizados, menosprezou suas subjetividades e os impediu de pensar suas particularidades sociais ao impor formas de conhecimento eurocêntricas encaradas como verdades absolutas.

Nesse sentido, disputar narrativas e práticas é um caminho fundamental para romper com essas estruturas. O uso de novos recursos e tecnologias surgiram como opções válidas fazendo com que os tempos e espaços de formação fossem amplamente transformados com o advento das redes e mídias digitais. O universo virtual, e toda a potencialidade que o acompanha, se configura cada vez mais como um espaço legítimo de compartilhamento de saberes, troca e fomento de informações, e como um ambiente de formação inicial e continuada para docentes e educadores no geral.

O estudo de caso que se empreende aqui analisa uma prática de ensino não-convencional, a partir de obras audiovisuais que discutem problemas sociais como desigualdade, gênero, sexualidade, inclusão cultural, racismo, xenofobia, fascismo, dentre outros. Identifica-se, a partir da análise de dados e das participações dos espectadores, que essa

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

é uma ferramenta não somente legítima, como funcional para debater os temas supracitados e fazer desse espaço uma construção coletiva de saberes plurais.

O conflito na prática pedagógica

Conflito, no Dicionário de Política (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), é definido como “*uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso à distribuição de bens escassos*”. Para Max Weber (1992), ele é visto como um processo social típico de todas as sociedades únicas, enquanto Vinyamata (2005) entende que a ciência do conflito se define como um apanhado de conhecimento e técnicas voltadas a atender os antagonismos e propor-lhes soluções pacíficas e acertadas. Nas palavras do autor:

A desorientação, a dissociação entre a percepção que temos de nós mesmos e do meio ao nosso redor, gera mal-estar e, conseqüentemente, conflito. Do mesmo modo, os processos de mudança, a injustiça social, os sistemas sociais violentos e muito competitivos, a falta de liberdade, a ausência de comunicação ou as deficiências que nela se produzem, as situações de desastre e de crise aguda, e a desorganização podem gerar processos conflituais. (VINYAMATA, 2005, p.13)

Contudo, apesar de estar intrínseco nas relações humanas, com pontos positivos ou negativos, na maioria das vezes o conflito é associado somente à aspectos negativos. Segundo Jares (2002), ele é entendido como sinônimo de desgraça, má-sorte; como algo patológico ou aberrante; como uma disfunção; e é uma situação a ser evitada ou, pelo menos, não-desejável. Por isso, demonstra-se de fundamental importância compreender essa outra função do conflito: processo pelo qual qualquer indivíduo, grupo ou organização está sujeito a passar em algum momento da vida, podendo funcionar como fonte inesgotável de desenvolvimento pessoal ou social, uma vez que é a partir das divergências de opiniões e da produção da diversidade mediados através do diálogo que se constrói a emancipação e a autonomia dos sujeitos.

Com base nas argumentações trazidas acima, pode-se concluir que o conflito está interligado a diversas áreas do conhecimento: aglomera responsabilidade da advocacia, da sociologia, da psicologia, da filosofia, da economia, entre outras; porém, nesta pesquisa, seu entendimento estará voltado para o âmbito educacional. Entendemos que o conflito é uma das características definidoras da educação escolar e não escolar. Por meio delas, toda a sociedade tem o potencial de se interrogar e debater a respeito dela mesma; educar é reproduzir ou

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

transformar, repetir servilmente aquilo que foi ensinado, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa (GADOTTI, 2003).

Assim como não é possível separar a educação da sociedade no interior da qual ela se desenrola, não se pode, igualmente, dissociar a relação pedagógica daqueles com os quais ela se liga (GADOTTI, 2003). A partir desse entendimento, a escola deve ser enxergada como um espaço onde se manifestam as mais variadas problemáticas humanas. “*É um campo de produção e reprodução da ‘cultura’ e de valores sociais, especialmente das ideologias da classe dominante da sociedade*” (SANDER, 1984, p. 77). Por isso, no meio educacional, o conflito também deverá ser tratado como ponto positivo, dependendo, sobretudo, do modo como for administrado e solucionado.

Segundo Gadotti (2003), a pedagogia do conflito tem a intenção de mostrar que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre ato político e o ato de educar está defendendo uma certa posição, camuflando, ingenuamente ou conscientemente, essa vinculação. “*Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não se manifestam porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede*” (GADOTTI, 2003, p. 61). Nesse caminho, o campo pedagógico é um espaço de reivindicação de direitos não somente legítimo, como necessário.

A construção da educação para a paz está relacionada às diversas e diferentes violências, que podem ser fruto de conflitos. Todavia, a “*paz nega a violência, não os conflitos, que fazem parte da vida*” (JARES, 2002, p.132). Jares (2002) discorre sobre educação para a paz e conflito como dois pares que se completam, sem se repelirem. A educação para a paz é um processo dinâmico, permanente e contínuo, e que tem a paz positiva como perspectiva de um lado, e o conflito criativo do outro, levando em consideração

elementos significativos e definidores, e que, mediante a aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela a atuar em consequência. (JARES, 2002, p. 148)

Para Galtung (1981 *apud* JARES, 2002), a pesquisa para a paz deve ser normativa, não-neutra, aberta, dinâmica e interdisciplinar, com uma clara intenção de intervenção social, ou seja, não é possível apenas teorizar sobre a paz, é preciso construí-la e praticá-la. A partir dessa

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

perspectiva, se torna um objetivo pedagógico prioritário e fundamental “*mostrar aos alunos que o conflito pode ser uma força positiva e que a experiência demonstra que os grupos são muito mais criativos em situações de conflito intenso que em situações de baixa conflitividade*” (PALLARES, 1982, p. 103 *apud* JARES, 2002, p. 135).

Por fim, a pedagogia do conflito vem como alicerce para a implementação da educação para a paz. Essa educação está relacionada ao plano decolonial na medida em que reconhece os direitos universais e a humanidade de cada um como parte das reivindicações que o saber pode nos proporcionar. Conforme Ana Freire (2006), só pode se instaurar como consequência de alguma educação crítica conscientizadora, como a que Paulo Freire propôs no seu discurso no Prêmio UNESCO em setembro de 1986: “*não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas*”, o diálogo que busca o saber fazer a paz na relação entre subjetividades entre si e com o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autêntica este inédito-viável.

Pode-se concluir que serão os educadores, junto aos seus educandos, que decidirão se irão promover ou não uma educação intercultural, transformar seu espaço público em espaços de autonomia e assumirão a responsabilidade social de contribuir para a resolução dos problemas da coletividade. No lugar de evitar o conflito, encará-lo de forma criativa e construtiva.

O papel do conflito na construção de uma educação decolonial e multicultural

Como apontado por Jares (2008), os conflitos são inerentes às práticas socioeducativas. O autor entende que não é possível conceber o processo de convivência pedagógica como linear e descolado das complexidades e contradições que permeiam as relações humanas. Para construir uma educação emancipadora e plural, entende-se que o conflito não deve ser romantizado e nem demonizado ou evitado, mas encarado com a complexidade que ele exige.

O conflito surgido a partir do contato com um outro que me é diferente, pode ser positivo na medida em que se compreende que a inclusão é não somente um direito humano, mas necessária para o pleno desenvolvimento do potencial humano: “*a diversidade cultural representa, para o gênero humano, uma dimensão tão necessária quanto a dimensão biológica representa para a natureza*” (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014, p. 15).

Em continuidade, salienta-se que tal perspectiva compreende a ideia de participação dos excluídos no processo de construção e execução dos direitos universais. Ela não se restringe apenas ao reconhecimento da cultura das populações historicamente enxergadas como inferiores, mas assume que todo processo que se pretende ser construído de forma plural e inclusiva deve seguir esse caminho de não negar as diferenças, mas reconhecê-las e celebrá-las. De acordo com esse panorama, uma sociedade que pretende ser “civil” deve considerar a participação de todos os seus membros em seus processos sociais (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014).

Diante dessa lógica, entende-se que uma educação que coloque em confronto os antagonismos, em vez de evitá-los, vai conseguir promover o diálogo e fazer com que se aprenda a estar com o outro. A adoção de uma perspectiva multiculturalista por parte das políticas públicas para o ensino pode contribuir para avançarmos no debate sobre o acesso a oportunidades educacionais, ao ensino público e de qualidade, tanto em escolas quanto em universidades, pelas populações que historicamente tiveram esse direito negado.

Nesse patamar, é oportuno destacar que as ciências sociais e humanas, em geral, costumam tratar o tema da multiculturalidade pela lente da exclusão, ou seja, o que o não reconhecimento cultural gera de exclusão? Porém, existe também outra dimensão dessa discussão que tem a ver com o próprio desenvolvimento do Estado nação, que ignora a possibilidade de determinadas populações, como negros e indígenas, participarem ativamente da construção de uma nacionalidade e racionalidade brasileira.

Com base nessa discussão, algumas políticas públicas focais visaram assegurar direitos universais historicamente negados a determinados grupos da sociedade, objetivando garantir a igualdade de oportunidades, em prol de um crescimento social mais plural. Nesse sentido, pode-se citar a política de cotas sociais e raciais nas universidades públicas. Diante dela, o discurso que sustenta a abertura da universidade aos negros e negras como uma chance de desfrutarem da “nossa universidade” deve encontrar outros caminhos diante da visão multiculturalista, partindo-se da ideia de que esse grupo populacional, com sua ancestralidade e cultura, tem a sua história para afirmar e enriquecer a construção de novas epistemologias.

Além do multiculturalismo, o interculturalismo também é um conceito essencial para pensar práticas pedagógicas mais plurais. De acordo com Pieroni, Fermino e Caliman (2014), a interculturalidade tem a ver com uma relação que passeia entre as culturas, de modo que elas não serão uma massa indiferente, mas um mosaico, em que cada peça vive por si, mas tem um valor único no conjunto da composição.

A educação é determinante no estabelecimento desse mosaico intercultural, porque promove o diálogo entre os diferentes. Ainda que a convivência entre os diferentes possa ser conflituosa, a natureza desse conflito não deve ser ignorada, mas encarada enquanto forma de ampliar o horizonte de práticas inclusivas. Enquanto seres relacionais que somos, é necessário chegar a uma visão compartilhada de valores comuns e que consiga expressar as especificidades de cada um a partir de uma visão horizontal e coletivamente construída (PIERONI; FERMINO; CALIMAN, 2014).

A ideia de que a convivência e os frutos dela – tanto os diálogos quanto os conflitos – servem para nos aproximar de formas de estar no mundo mais igualitário também é trabalhada por Gaston Pineau (2004), em *Temporalidades da Formação*, a partir de outra perspectiva não menos importante: a que entende o educando como protagonista do processo de aprendizagem e formação.

A abordagem de Pineau (2004) leva em consideração os “*novos sincronizadores sociais*”: o cotidiano, a alternância, o retorno narrativo sobre a vida, tudo aquilo que é capaz de personalizar o processo de aprendizagem a partir das vivências de cada um. Seguindo essa linha de pensamento, os estudos multiculturalistas e as contribuições de Pineau (2004) indicam que o processo de formação é atravessado pelo contexto de vida de quem aprende e por sua posição na sociedade, sua cultura, suas crenças, sua origem e tradições.

A perspectiva contextualizada acima compreende que o processo de formação e de aprendizagem não pode ser uniforme ou unilateral, posto que trata de indivíduos e padrões muito diferentes e, por vezes, desiguais.

Discutir o reconhecimento cultural e formas de promovê-lo é importante para repensar as práticas de ensino. Nesse sentido, Jares (2008) aponta a violência cultural, a intolerância e a não aceitação da diversidade como fatores desagregadores da convivência, que podem dificultar, ou mesmo impedir relações sociais saudáveis.

O autor (2008) coloca como alternativa uma educação para a cidadania e para os direitos humanos, comprometida com a dimensão multicultural, especialmente com a pauta antirracista. A proposta deve englobar uma “*cidadania democrática, global e crítica: moral, jurídica, histórica, política, filosófica e educativa*” (JARES, 2008, p. 64). O espaço educativo que preza pelos valores de equidade e pela diversidade cultural é um campo muito promissor para o desenvolvimento das práticas de direitos humanos e para a pedagogia decolonial: uma forma de disputar novas narrativas e epistemologias centradas a partir da história dos povos historicamente marginalizados.

Autores como Stuart Hall (1997) indicam que apesar do colonialismo tradicional ter terminado para países africanos, latino-americanos e asiáticos, algumas estruturas coloniais, práticas e subjetividades, ainda permanecem vivas nessas sociedades. Adotar uma perspectiva decolonial não significa afirmar que se vive em um tempo livre da colonialidade.

A decolonialidade ou a pós-colonialidade são perspectivas críticas de abordagem para pensar o mundo social para além das bases limitadas uma vez construídas pelo sistema colonial. A prática decolonial se configura como uma releitura da colonização (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Aníbal Quijano (2005) usa o conceito de colonialidade do poder para discutir a estrutura de dominação imposta pelos países ocidentais através das práticas e dos discursos que se impõem nas terras colonizadas. Ao pensar os desdobramentos dessas ações, especialmente para os países latino-americanos, Quijano (2005) lista uma série de problemáticas que manifestaram-se a partir da estruturação do sistema colonial: a invenção da raça e das identidades que surgiram a partir dela, como a de índios, negros e mestiços; a não integração e participação das populações negras e indígenas na construção das sociedades latino-americanas, bem como a tentativa de apagar qualquer parentesco com esses povos; a instauração do capitalismo e das formas de dominação e exploração através da produção-apropriação-distribuição de produtos; e a produção de uma perspectiva de conhecimento e de produzir conhecimento que emanam essas relações de poder mediante narrativas eurocêntricas.

De acordo com Lander *et al.* (2005), o legado colonial e imperial produziu sociedades desiguais, injustiças sociais, desastres ambientais e a instauração de um sistema econômico que concentra renda e produz dependência financeira. No entanto, a outra dimensão desse campo que interessa para este artigo é a colonialidade do saber. Ela entende que o eurocentrismo “*nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias*” (LANDER *et al.*, 2005, p. 3).

A partir dos sistemas coloniais, a modernidade europeia firmou suas teorias, conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e desconsiderou as produções dos países colonizados (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Dentro dessa lógica, é importante ressaltar que não apenas a produção de conhecimento dos intelectuais acadêmicos foi silenciada e desqualificada, mas também a produção dos movimentos sociais, as crenças e os saberes populares, e as estruturas de ensino não eurocêntricas.

No Brasil, é a partir da década de 1990, com as reformas educacionais, que os docentes serão orientados a incorporar em sala de aula os chamados temas transversais, que versam sobre Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. *Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901*

Além dessa normativa, a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003^v, fruto das pressões exercidas pelos movimentos negros, orienta o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas como forma de repensar o ensino da história e da cultura do país. Essas ações são amparadas pelos artigos 215 e 242 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988^{vi}, que destacam “*o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro*” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29). Essa prerrogativa prevista em lei assume uma postura multicultural e decolonial ao assegurar que não somente a contribuição dos povos originários seja reconhecida, mas que se deve estabelecer medidas capazes de garantir que outras formas de conhecimento e de difusão dele sejam colocadas em prática.

Com isso, entende-se que disputar essas narrativas, ainda que através do confronto com elas, auxilia na construção de novas formas e práticas pedagógicas que sejam capazes de garantir a expressão do outro – marginalizado e subalternizado pelas práticas coloniais – e o reconhecimento de sua cultura e de seu conhecimento como legítimos. Através do uso de recursos nem sempre entendidos como ferramentas válidas de construção do saber, apresenta-se a seguir um estudo de caso amparado pela ação extensionista universitária no campus da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Estudo de caso: o audiovisual como forma de praticar uma educação descolonizadora

As gerações mais recentes de educadores vêm acompanhando pouco a pouco uma série de transformações nas práticas de ensino-aprendizagem, devido ao surgimento de novas ferramentas de comunicação e ensino. Na contemporaneidade, a popularização das mídias digitais é um dos fatores que motivaram as mudanças que serão ponderadas aqui. Esse fenômeno representa o surgimento de um novo espaço de diálogo e convivência, onde as relações sociais se manifestam e evocam demandas importantes desse tempo.

Quando se observa essa ocorrência na perspectiva pedagógica, é possível assinalar que esse espaço pode promover a propagação da informação, uma vez que o uso dessas tecnologias faz parte da vida dos sujeitos de maneira direta ou indireta. As redes sociais, por exemplo, proporcionaram um campo de fala e escuta para que variados grupos possam trocar conhecimentos sobre assuntos plurais.

Existe uma dificuldade em definir os conteúdos de forma universal para trabalhar nos ambientes não escolares. Esse fenômeno ocorre devido as variadas possibilidades de práticas educativas nesses espaços e as demandas particulares de educadores e educandos.

Para tanto, ao se considerar uma educação pautada na alteridade – em concordância com as pesquisas de Baptista (2005) – é fundamental que o educador faça o movimento de ir ao encontro do educando e empenhe-se em adequar suas práticas e saberes à realidade na qual ele irá atuar. Isso, sem ferir a autonomia desse outro sujeito que está participando da ação. Um caminho possível é pensar na subjetividade para realizar um diálogo através das possíveis experiências passíveis de serem extraídas a partir de um mesmo fenômeno.

Dentre as possibilidades apresentadas pelas tecnologias digitais, pode-se considerar, por exemplo, o audiovisual como prática educativa. Utilizar filmes, séries e documentários, pode ser um meio de tornar o diálogo sobre certos saberes discutidos amplamente em espaços formais, em algo acessível, e conseqüentemente, mais efetivo para aqueles que não integram concretamente esses espaços. Desse modo, a utilização dessas ferramentas tanto nos espaços formais quanto nos espaços não formais pode flexibilizar a forma de condução da proposta a partir do contexto em que o educador e o educando estarão inseridos.

A comunicação é um elemento fundamental para que a prática obtenha um alcance mais transgressor. É pertinente ter, como norteadora, uma linguagem ampla e plural, a fim de que a maior quantidade possível de indivíduos dialogue com a proposta. Crê-se em uma perspectiva que aponta para a ideia de que trabalhar o exercício da linguagem popular através de práticas escolares ou não escolares, seja um caminho possível para romper as barreiras sociais inerentes à linguagem acadêmica e as normas cultas. A razão-fim desse processo, quando possível, é facilitar o ato de ouvir o outro sem impor barreiras linguísticas que comumente se relacionam com as barreiras sociais.

As produções audiovisuais, enquanto forma de arte, expressão e linguagem, contribuem de modo significativo no trato de questões que não são discutidas amplamente, mas aparecem subjetivamente nas relações sociais.

Assim sendo, Pires (2010, p. 291) traz o seguinte apontamento:

O vídeo constitui uma ferramenta e um dispositivo pedagógico importante para os adolescentes por sua capacidade de visualizar os próprios conflitos e o dos outros, por sua ludicidade e tecnicidade e por permitir a participação de todos, ainda que alguns se situem atrás da câmera, protegidos da emoção ou do choque de um confronto direto com o outro e/ ou com a sua cultura.

Obras audiovisuais somam nas relações socioeducacionais como uma ação de autorreflexão e empatia, uma prática que pode evocar uma noção catarse para o sujeito que a contempla. Recorrentemente, acompanhamos um movimento de obras audiovisuais que ganham notabilidade ao gerarem debates públicos através da maneira como a atividade aborda uma determinada temática. Questões como raça, gênero, violência, memória, humanidade e outras, costumam aparecer nessas obras, pois tendem a refletir as relações sociais. Tais discussões estão presentes no campo acadêmico e a universidade pode contribuir para o compartilhamento de saberes científicos a respeito dessas temáticas citadas, e de outras, como a decolonialidade e a multiculturalidade, perspectivas que pautam ações mais inclusivas nos espaços de ensino e aprendizagem.

Estabelecer essa comunicação é fundamental e, ao menos na teoria, a universidade busca fazer esse movimento de ir ao encontro do outro através das práticas extensionistas. Ela se configura como um dos meios mais eficazes de aproximar a sociedade do que acontece dentro na academia, e vice-versa. À vista disso, as ações de extensão possuem uma relevância tremenda para a difusão do saber acadêmico, e para o reconhecimento e legitimação do saber popular. Isso se configura como um processo de troca enriquecedor e necessário para sua vigência enquanto instituição de ensino e pesquisa. (SANTOS, 2004).

Portanto, ao notar a usabilidade do audiovisual como prática socioeducativa, seja no ambiente escolar ou fora dele, pensa-se que ele possa vir a ser encarado como uma possibilidade de mediação de diálogos entre diferentes sujeitos. Para exemplificar tais reflexões, tem-se como estudo de caso o “Oficine Debate”, uma atividade extensionista organizada pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), localizado no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro.

O projeto de extensão conhecido hoje como “Oficine Debate” surgiu no ano de 2016 com o nome de “Oficine Social”. De 2016 até 2019, a atividade preocupou-se em tratar diversas temáticas através de produções audiovisuais alternativas e que, para além de assuntos relacionados à formação docente, tratavam de temáticas que provocavam reflexões sobre a formação humana, isto é, uma formação para a convivência. Ao longo desses anos, foram trabalhadas obras hollywoodianas, produções brasileiras e de outros lugares do mundo, entre as quais cabe destacar as obras: *Pelo Malo* (2013), *Eu não sou seu Negro* (2016) e *Eu não sou uma Bruxa* (2017).

A atividade de extensão do grupo tem como um dos seus objetivos promover o diálogo e o pensamento crítico através de produções audiovisuais de diferentes fins, como filmes, séries

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

e documentários. Enquanto atividade extensionista, o grupo procura realizar uma função social (SÍVERES, 2013) que busca promover uma educação para a convivência tendo como fio condutor a Pedagogia da Hospitalidade de Isabel Baptista (2005). Essa perspectiva pedagógica tem como uma de suas primazias trabalhar questões como a ética, a cidadania, o respeito e outras mais que a autora chamará de qualidades de caráter (BAPTISTA, 2011).

No ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19, os encontros têm ocorrido remotamente através da página do Facebook^{vii} do projeto. As obras audiovisuais são escolhidas por votação popular e possuem um texto base que é disponibilizado pelo grupo por intermédio da plataforma Socializando Pedagogias^{viii}. Os debates são realizados ao vivo, gratuitamente, e ocorrem mensalmente, sendo mediados por um bolsista extensionista e por outro convidado. Durante a apresentação é recomendado que aqueles que estão assistindo comentem seus entendimentos sobre a obra analisada, façam comentários ou perguntas livres sobre a dinâmica da ação.

Embora seja uma medida emergencial, ao fazer um balanço sobre as atividades, foi possível observar alguns dados iniciais sobre a rearticulação do projeto:

FILME	TEXTO PARA DISCUSSÃO	VISUALIZAÇÕES	PERGUNTAS
Além Da Sala de Aula	Pedagogia da Hospitalidade Isabel Baptista	776	82
Educação. Doc	Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente Isabel Baptista	692	62
Escritores da Liberdade	Pedagogia: Diálogo e Conflito Paulo Freire, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães	760	48
Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil	O que é Apartação Social Cristóvão Buarque	470	70
Parasita	Cadernos de Pedagogia Social Isabel Baptista	441	69

Fonte: NAVARRO, Alan; RODRIGUES, Mariana Nogueira; SODRÉ, Haissa dos Santos. (2020)^{ix}

Os dados indicam que o alcance da atividade utilizando as mídias digitais aumentou circunstancialmente com relação à atividade presencial. Mesmo com oscilações quanto ao número de participantes, a atividade de forma remota tem promovido debates memoráveis tanto para os mediadores quanto para aqueles que participam. Esse indicativo é importante, pois além do aspecto quantitativo, preza-se pela riqueza dos debates, que ficam registrados na plataforma.

Analisa-se que, mesmo agora, atuando por meio das mídias digitais, o projeto conseguiu manter um dos seus objetivos: mediar conhecimento através de produções audiovisuais.

Entende-se que essa é uma maneira de proporcionar ao outro a experiência de aprender mediante uso de produções que envolvam as práticas educativas explicitamente ou não. Sendo assim, embora o projeto tenha como um de seus fundamentos a formação docente, os filmes não são estritamente sobre práticas educativas visando à formação dos profissionais.

No entanto, a mediação da atividade e as análises são feitas observando as relações sociais existentes nas obras e como elas atravessam os sujeitos, e, conseqüentemente, englobam a formação docente como espaço onde essas práticas se manifestam. Esse movimento é necessário e se relaciona muito com a educação social, o que permite que os educadores possam aplicar os conhecimentos mediados em quaisquer espaços em que eles venham atuar.

A ideia não é dar uma aula de cinema através dessas produções, mas propor outras percepções sobre o quanto essas obras podem impactar no processo formativo. Pensa-se em trabalhar no educando um estímulo a leitura crítica (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995) e ressignificar o sentido final da análise de qualquer comunicação. Em suma, é perceber que as narrativas fílmicas são mais que somente filmes: são uma forma de comunicação. Assim sendo, na dinâmica proposta ao trabalhar com essas mídias, se faz necessário resgatar certos pontos da trama para exemplificar como o recorte pode vir a dialogar com a proposta e com aquele que assiste, tal como vai apontar Duarte (2002):

[...] o contato com filmes produz, num primeiro momento, apenas imagens – entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos – significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. O domínio progressivo que se adquire dessa linguagem, pela experiência com ela, associado a informações e saberes diversos significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas. (DUARTE, 2002, p. 74)

É com base nessas narrativas fílmicas que o projeto procura se ancorar para propor o diálogo. Como exemplo do que se quer traduzir como parte da prática extensionista e os conceitos supracitados que se busca trabalhar com essa prática educativa não escolar foi a utilização da obra *Parasita* (2019), um filme do diretor sul-coreano Bong Joon-Ho, realizado em setembro de 2020.

Uma análise sobre o filme *Parasita* na experiência do Oficina Debate.

Parasita é um filme vencedor de quatro estatuetas naquela que é uma das mais prestigiadas premiações de cinema mundial: o Oscar. O filme foi o vencedor nas categorias: melhor roteiro original, melhor direção, melhor filme estrangeiro e melhor filme (geral). A produção foi o primeiro filme de língua não-inglesa a faturar a estatuetta de melhor filme na categoria principal.

A obra, em sua concepção e execução, é um prisma para discutir diversas questões que são valiosas ao projeto de extensão Fora da Sala de Aula e à população geral. Além disso, dá margem para trabalhar com a ideia de decolonialidade, conceito esse que, ao ser aplicado no caso, ajuda a compreender algumas das mais típicas problemáticas brasileiras, especialmente as que tangem as camadas empobrecidas (FERREIRA, 2012). Somado a isso, é estarrecedor notar que na principal premiação do cinema ocidental foi coroado como o melhor filme uma obra oriental, de produção oriental e de atores orientais que, por vezes, faz críticas ao *american way of life*. (estilo de vida americano).

Embora nós, latinos, sejamos a todo momento abarrotados com concepções trágicas que corroboram com o fenômeno do Orientalismo (SAID, 2007) e, por consequência, temos a xenofobia enraizada em diferentes proporções em nossas sociedades, é valioso perceber que instituições importantes como a Academia de Cinema norte-americano, responsável pela organização do Oscar, têm feito o exercício de pensar decolonialidade. Todavia, ainda deve se considerar o fato de que seja cedo para ponderar se tais medidas estão isentas de uma intencionalidade comercial hollywoodiana, pertinente nos anos recentes da premiação.

Contudo, *Parasita* é uma obra que, embora esteja situada em um contexto local, é de fácil identificação, pois atravessa um assunto recorrente em um contexto global: a desigualdade social. A narrativa conta a história da família Ki-taeke, que está passando por dificuldades financeiras e vive em um porão no subúrbio. Em um dado momento do filme, o filho da família passa a dar aulas de inglês para uma garota de uma família rica. Fascinados com a vida luxuosa que a ele é apresentada, pai, mãe, filho e filha elaboram um plano para se infiltrar também na família burguesa, um a um. No decorrer do filme, observa-se a execução desse plano e alguns diálogos, onde podem ser retiradas algumas percepções pertinentes para a meditação sobre o caso.

Ao fazer um paralelo com a realidade brasileira, é possível notar a questão da desigualdade socioeconômica como um elemento central da trama para o “Oficina Debate”. Em um país com diversas mazelas sociais como o Brasil, a obra se torna um elemento de fácil

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

identificação. Somado a isso, o desejo de viver uma vida luxuosa em uma sociedade de consumo, dialoga com a ideia de que para atingir a felicidade é necessário viver o *american dream* (sonho americano). Em alguns momentos isso é explícito no filme, em outros, fica nas entrelinhas, mas é algo notável nas relações sociais brasileiras e nos demais países, como a Coreia do Sul, que fazem dependência do apoio econômico estadunidense e vivem na prática os efeitos do neoliberalismo.

O filme também procura provocar o leitor com a natureza física e a dos homens. Em primeiro lugar, ao ponderar sobre a natureza física, destacam-se as fortes chuvas que ocorrem em um determinado momento da trama, que se expõe como um categórico demarcador social daqueles que dispõem de muito capital para com aqueles que dispõem de pouco. O impacto desse fenômeno natural para os mais pobres representa, por vezes, a perda de tudo. Por outro lado, para aqueles que possuem um maior aporte financeiro, no caso do filme, representa um passeio cancelado.

Sobre a reflexão quanto à natureza dos homens, podemos ponderar se há um maniqueísmo nas relações humanas. Uma interpretação possível do que foi exposto no filme é compreender que há um fator externo que influencia diretamente o anseio das pessoas na possibilidade de ascensão social a qualquer custo. Junto a isso, há o pensamento daqueles que são abastados economicamente, a ideia de superioridade devido aos bens materiais que possuem. Nesse caso, os bens acabam causando uma distinção social e corroboram para a construção do estereótipo do pobre e do rico. Ao analisar o caso brasileiro, segundo Buarque (1999), esse fenômeno vai provocar uma apartação social que vai dividir o Brasil entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso ao capital.

Contudo, é importante ressaltar que as relações sociais brasileiras são complexas. A ideia de apartação social, embora pertinente, precisa ser associada a alguns elementos importantes da formação da sociedade brasileira que ajudam a compreender a gênese da desigualdade social no Brasil. Dentre esses fatores, estima-se pontuar sobre as heranças de mais de trezentos anos de colonização e trezentos e oitenta e nove anos de escravidão de africanos e indígenas. Quando se analisa a publicação *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil* (2019)^x, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se identificar que aqueles que se autodeclaram pretos e pardos possuem diversos indicadores sociais que os colocam em condição de vulnerabilidade. Portanto, pensar o processo de construção das desigualdades para os países colonizados é entender que a exploração colonial teve um papel fundamental nessa lógica.

Pensar a perspectiva decolonial não é entender que a colonialidade ficou no passado, mas adotar uma postura crítica de leitura da realidade brasileira tanto do passado quanto do presente. Essa ação é importante porque desperta consciência sobre a condição de uma sociedade colonizada e a condição da sociedade colonizadora. Esse paralelo também pode ser estabelecido para refletir sobre o “eu” e o “outro” a partir de um panorama nacional que preze pelas características e racionalidades do nosso mundo social. Posta essa conclusão, é interessante o exercício de pensar o outro como um ser ativo e histórico na sociedade, especialmente aqueles que foram marginalizados pela colonização. Entender os contextos é fundamental para a prática educativa, de modo que não seja possível prosseguir com uma discussão sobre temáticas sociais sem a compreensão de como se deram as problemáticas dos sujeitos.

Enfim, diversas discussões apresentadas em obras audiovisuais refletem essas condições a partir de um horizonte crítico. Enquanto prática educativa, elas se tornam um elemento interessante para mediar os problemas mencionados, dando espaço para pontos de vistas plurais. A ocorrência dessas obras representa o reavivamento de discussões que são caras para as sociedades contemporâneas que, por serem sociedades líquidas (BAUMAN, 2001), debates públicos que se notabilizam acabam constantemente por cair no esquecimento em semanas, quando não, dias. Por isso, nunca é demais reforçar aspectos que estão inseridos em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Por isso, trabalha-se com uma educação que propõe a autonomia, a liberdade e o pensamento crítico. Com isso, talvez seja possível tornar essas reflexões mais populares e cada vez mais presentes nos espaços escolares e não escolares. Notar como os sujeitos são atravessados por essas obras, independente do contexto em que eles atuam, é uma prática educativa que vai em oposição a ideia de uma educação bancária (FREIRE, 1987) e dialoga com uma educação libertadora. Um caminho desejável com tais ações talvez não seja estipular uma fórmula mágica para a resolução dos problemas sociais no Brasil, mas colaborar no entendimento da causa deles.

Considerações Finais

Ao buscar práticas educativas diferenciadas faz-se necessário ressignificar as relações de conflito no espaço escolar e no espaço não escolar. Essa premissa é fulcral para que sejam

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

postos em prática projetos socioeducativos que contribuam para uma educação voltada para a convivência. Dessa forma, pensar no outro enquanto sujeito plural é considerar a sua individualidade como algo elementar para uma educação multicultural e decolonial, pois entende-se que as relações sociais provenientes da convivência são parte notável da formação dos sujeitos. Não dialogar ou ignorar os elementos constituintes das relações humanas, como o conflito, limita a capacidade de se estabelecer parâmetros mais inclusivos de ensino-aprendizagem.

Ressignificar o conflito, ao invés de evitá-lo, é entendê-lo como um gerador de conhecimento capaz de proporcionar avanço para as relações de humanas. A partir do horizonte de uma educação que pretende promover novos modelos de convivência, questiona-se: há algo que não deve ser dialogado? Esse questionamento foi central para as reflexões que foram expostas aqui.

Embora entenda-se que não há assunto que não deve ser dialogado, compreende-se que a questão requer um grau de complexidade compatível com a maneira como diversas problemáticas atravessam as relações sociais. A relação entre o conflito e a perspectiva decolonial faz parte da análise crítica que se empreende sobre as relações sociais e os processos constituintes dessas trocas. Enquanto país que teve seu saber e toda a sua subjetividade construída a partir da colonização, pensar por intermédio de um horizonte descolonizador é um ato desafiador. Esse plano coloca em voga uma ação que supera a unilateralidade, e preza pela construção coletiva e plural dos saberes a partir de uma realidade brasileira, latino-americana e multicultural.

Ao propor atividades de formação não convencionais utilizando-se dos recursos das mídias sociais cotidianas, preocupa-se em fazer a seguinte reflexão: o que é possível fazer em prol das relações humanas a partir do diálogo entre os diferentes? Infere-se que esse movimento pode vir a ser um caminho para o trato gradual de conflitos inerentes a sociedade brasileira. Sabe-se que problemas complexos que perpassam essa sociedade não são simplesmente solucionados de um dia para o outro, mas (re)pensá-los é um exercício que transformará as relações sociais do amanhã.

Como apontado ao longo desse ensaio, nota-se que esses espaços de ensino são elementos importantes para o diálogo e construção de novas subjetividades. A Escola e outras instituições de ensino formal são lugares importantes para a formação dos sujeitos. Entretanto, atribuir toda a responsabilidade do processo formativo a esses espaços pode causar frustração, posto a importância de que eles se somem a diversas outras iniciativas que também contribuem com essa finalidade.

Nesse patamar, a experiência do “Oficine Debate” é uma dessas alternativas que, enquanto prática educativa, se propõe a fazer um diálogo sobre as relações humanas e a formação docente a partir de um espaço não escolar.

Em especial, se pensarmos as mídias provenientes da internet como um meio possível para mediar diálogos sobre essas situações de conflito, é necessário que haja um movimento de ocupação desse espaço. O projeto extensionista supracitado espera corroborar no avanço dessas discussões, mas é necessário que haja muitos outros com propostas diferentes, atores diferentes, em contextos diferentes. Notar isso é importante, pois se reafirma que não há um caminho específico para a condução de tais atividades, contudo, é possível projetá-las sob a luz de práticas pedagógicas que se atentam as pluralidades da sociedade brasileira.

Nesta análise, a Pedagogia da Hospitalidade de Isabel Baptista serviu como uma estrutura ética e moral no preparo da prática educativa. Somando esse pensamento a outras práticas adequadas ao contexto e aos sujeitos para quem ela é direcionada, será possível fazer análises que possam conduzir a ações mais efetivas. No currículo escolar, embora haja avanços legais, o fortalecimento dessas discussões inerentes a pós-modernidade é paulatino. Nos espaços não escolares elas urgem com frequência, pois acredita-se que o fenômeno das mídias digitais foi um catalisador para que se notabilizassem publicamente.

Debater nem sempre é uma opção, mas sim uma necessidade. Principalmente em tempos de virtualidade devido à da pandemia da COVID-19. Ou seja, a partir dessa premissa, se propõe a continuidade dos debates como formas relevantes de práticas educativas não escolares realizadas de forma remota desde São Gonçalo para todos os que se interessam pelas temáticas de decolonialidade e processos educativos.

Trabalhar esses pontos tanto na formação humana quanto na acadêmica, pode ser um caminho possível para que essas temáticas se façam presentes em espaços plurais da sociedade. Assim, se fará mais próxima a construção de espaços democráticos onde o diálogo, a diversidade cultural e a consciência crítica, quer por meios audiovisuais, quer por outras formas de expressão para educação, sejam plenamente reconhecidas e praticadas. Em todas elas, as práticas extensionistas remotas passam a ser um elemento ímpar, plural e atento às demandas da sociedade contemporânea. Dialogar sobre os temas pertinentes ao presente auxiliará a mediar os conflitos – e outros processos plurais – que poderão atravessar o amanhã. Seja ele remoto, ou não.

REFERÊNCIAS

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

BAPTISTA, Isabel. *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. IN: Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores, Lisboa, 2011. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acessado em 20. abr. 2020 às 12h 15min.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

COSTA-BERNARDINO, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 01, p. 15-24, 2016.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. trad. João Ferreira; Rev.geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. 11ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. v. 1, p. 225.

BRASIL. **Constituição (1988)**. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 09. jan. 2003.

BUARQUE, Cristovam. **O que é apartação: o apartheid social no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EU NÃO SOU SEU NEGRO (I Am Not Your Negro, 2016). Direção de Raoul Peck. Produção de Hébert Peck, Raoul Peck, Rémi Grellety. Realização de Imovision. Roteiro: James Baldwin, Raoul Peck. Estados Unidos: Velvet Film, 2016. (95 min.), son., color. Gênero: Documentário^{xi}.

EU NÃO SOU UMA BRUXA. (I Am Not a Witch, 2017). Direção de Rungano Nyoni. Produção de Emily Morgan, Mary Burke, Julliette Grandmont. Realização de Imovision. Roteiro: Rungano Nyoni. Reino Unido: Arte Prize, 2017. (93 min.), son., color. Gênero: Drama^{xiii}.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

FREIRE, Ana Maria. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. *Revista Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, 2006, p. 391-392.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HALL, Stuart. **Identidade cultural**. Fundação Memorial da América Latina, 1997.

JARES, Xésus Rodriguez. **Pedagogia da convivência**. Palas Athena, 2008.

JARES, Xésus. Rodriguez. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CORONIL, Fernando; DUSSEL, Henrique; ESCOBAR, Arturo; MIGNOLO, Walter; MORENO, Alejandro; SEGRERA, Francisco López; QUIJANO Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, 1948**. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 18 set. 2020.

PARASITA (Gisaengchung, 2019). Direção de Bong Joon-Ho. Produção de Bong Joon-Ho. Realização de Pandora Filmes. Roteiro: Bong Joon-Ho, Jin Won Han. Coreia do Sul: Barunson, 2019. (132 min.), son., color. Legendado. Gênero: Suspense^{xiii}.

PELO MALO (Pelo Malo, 2013). Direção de Mariana Rondón. Produção de Marite Ugas. Realização de Esfera Cultural. Roteiro: Mariana Rondón. Venezuela: Sudaca Films, 2013. (95 min.), son., color. Legendado. Gênero: Drama^{xiv}.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis**. Brasília: Liber Livro, 2014.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

PIRES, Eloiza Gurgel. **A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação**. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo. v. 36, p. 281-295, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 356-377 janeiro-abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.54901

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** [Tradução Rosaura Eichenberg]. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.** São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. 1984.

SÍVERES, Luiz. **A Extensão Universitária como um Princípio de Aprendizagem.** Liber Livro, 2013.

VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do Conflito: Conflitologia e Educação.** São Paulo: Artmed, 2005.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais: metodologia das ciências sociais.** Campinas: Cortez, Unicamp, 1992.

ⁱ Mestranda em Políticas Públicas em Direitos Humanos pelo Núcleo de Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEPP/UFRJ), é graduada em Comunicação Social pela mesma instituição. Atualmente, é pesquisadora no Diretório de Pesquisa "Desigualdade, Interseccionalidade e Política Pública" do CNPq. Suas principais áreas de interesse englobam: Políticas Públicas, Direitos Humanos, Desigualdades, questões étnico-raciais e interseccionalidade. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ – Brasil. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9724-0446>

ⁱⁱ Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista extensionista do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula. Atuou como mediador do Memorial da Igreja Matriz de São Gonçalo do Amarante – SG, no projeto História de São Gonçalo: Memória e Identidade (UERJ/FFP). Hoje pesquisa sobre as ações extensionistas da UERJ/FFP na região de São Gonçalo e adjacências. Além disso, é professor voluntário no Pré-Vestibular Saber Para Mudar (UERJ/FFP) e coordenador do Atitude - Pré-vestibular Social. Atua também na produção de materiais didáticos na rede privada de ensino. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro/RJ – Brasil. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6370-9821>

ⁱⁱⁱ Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Anhanguera de Niterói-UNIAN. Graduanda em Letras (Português- Literatura) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista extensionista do Fora da Sala de Aula UERJ/FFP. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro/RJ – Brasil. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5436-3374>

^{iv} Doutor em Psicologia da Educação - PUCSP. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdade Social - PPGedu - FFP/UERJ. Professor Efetivo do PPGedu (Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP - 2011). Mestre em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá (UNESA - 2006). Especialista Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM- 2005) e História e Cultura Afro-Brasileira (FIJ-2013). Aperfeiçoamento em Legislação Educacional pela Universidade Candido Mendes (UCAM - 2005). Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG- 1998) e Licenciatura em Teologia pela Universidad Católica Boliviana San Pablo em Cochabamba, Bolívia (UCSP-2003). Experiência em docência do Ensino Superior nas áreas de Filosofia, Psicologia, Sociologia, História e Antropologia. Práticas em Psicopedagogia e Psicomotricidade para atividades extracurriculares com camadas empobrecidas. Desenvolvimento de trabalhos na modalidade de educação à distância com cursos de

graduação e extensão universitária. Pesquisador na área de formação docente e práticas de ensino com camadas empobrecidas em espaços não escolares (não-formais e informais) tendo como ênfase a abordagem psicossocial das Teorias das Representações Sociais, da Identidade Profissional de Claude Dubar e da Pedagogia Social. Rio de Janeiro/RJ – Brasil. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>

^v Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf>. Acesso em jan. 2020.

^{vi} Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em jan. 2020.

^{vii} Disponível em: <https://www.facebook.com/projexforadasaladeaula>>. Acesso em: set. 2020.

^{viii} Disponível em: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>>. Acesso em: set. 2020.

^{ix} Quadro organizado pelos autores com base nos dados da página do Facebook do projeto. Disponível em: <<https://www.facebook.com/projexforadasaladeaula/> >. Acesso em set. 2020.

^x Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em set. 2020.

^{xi} Sinopse: James Baldwin é um escritor que pretende terminar o livro *Remember This House*, que relata a vida e morte de alguns dos amigos do escritor, como Medgar Evers, Malcolm X e Martin Luther King Junior. Com sua morte, em 1987, o manuscrito inacabado foi confiado ao diretor Raoul Peck.

^{xii} Sinopse: Depois de um incidente banal em sua aldeia local, Shula, de 8 anos, é acusada de feitiçaria. Um breve julgamento a considera culpada e ela é levada à guarda do estado e exilada para um campo de bruxas no meio de um deserto. Lá, ela participa de uma cerimônia de iniciação onde aprende as regras em torno de sua nova vida como bruxa. Como os outros residentes, Shula é amarrada a um carretel com uma fita. Dizem-lhe que se cortar a fita, será amaldiçoada e transformada em uma cabra.

^{xiii} Sinopse: Toda a família de Ki-taek está desempregada, vivendo em um porão sujo e apertado, mas uma obra do acaso faz com que ele comece a dar aulas de inglês a uma garota de família rica. Fascinados com a vida luxuosa destas pessoas, pai, mãe e filhos bolam um plano para se infiltrarem também na família burguesa, um a um. No entanto, os segredos e mentiras necessários à ascensão social custam caro a todos.

^{xiv} Sinopse: Junior (Samuel Lange Zambrano), um menino de nove anos de idade, sonha em alisar o cabelo para ficar mais parecido com sua imagem fantasiosa de um cantor de cabelos compridos. Sua mãe Marta (Samantha Castillo) luta para sustentar a família após a morte do marido e, ao mesmo tempo, tenta evitar o jeito diferente do filho.