





A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Me. Tainá Figueroa Figueiredo  0000-0003-2095-8796
Tainá Antônio Fernandes  0000-0003-1870-0294
Flávia Moura Fernandes  0000-0002-5534-6899
Dr. Daniel Fonseca de Andrade  0000-0002-1784-8329
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: De maneira geral, a relação universidade-escola acontece em uma lógica de assimetria. O Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro tem por objetivo com este trabalho relatar uma experiência de busca de transcendência desse paradigma, a partir da busca de estabelecimento de uma relação sujeito-sujeito. Este texto apresenta a história da atuação de um projeto de extensão, ao longo de cinco anos, em uma escola municipal na comunidade do Morro da Formiga, Rio de Janeiro. O projeto passou por muitas

mudanças no decorrer desses anos, tanto em formato, quanto em público alvo e número de ações desenvolvidas. Contudo, a mudança fundamental ocorreu quando este passou a priorizar o diálogo com o corpo docente da escola. Essa mudança, nutrida pelos valores incorporados nas práticas de extensão, se desdobrou em diversas manifestações sujeito-sujeito. Como resultado, ressalta-se o grande potencial formativo da extensão universitária, que por ser 'suleada' por demandas sociais específicas, oferece condições privilegiadas para o fomento do diálogo entre saberes populares e acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária; Ecologia de saberes; Educação.

THE CONSTRUCTION OF DIALOGUE IN AN UNIVERSITY-SCHOOL ENCOUNTER IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: In general terms, the relationship between universities and schools is established in a colonizing fashion. The Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental of Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro has, as its objective with this essay, to report an experience of a paradigm break, with the search of a subject-subject relationship. This essay makes an account of the history, throughout five years, of a community project carried out at a municipal school in Morro da Formiga, Rio de Janeiro. The project went through many changes along

those years, in terms of format, audience and number of actions carried out. However, the most fundamental change was when we started promoting a dialogue with the school's staff. This change, nourished by the values incorporated in the practices, unfolded into several subject-subject manifestations. We conclude therefore that academic community projects are highly formative and dialogic, and for being guided by social demands carry a potential to approach popular and academic knowledge.

KEYWORDS: Community Project; Ecology of knowledges; Environmental Education.



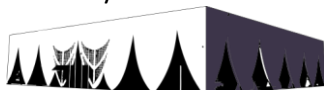
1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é explicitar o referencial teórico e demonstrar como ele se manifestou na prática de uma relação universidade-escola, estabelecida entre o Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAr) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e uma escola municipal localizada em uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro.

O pano de fundo teórico que fundamentou o estabelecimento dessa relação específica é o reconhecimento do papel colonizador histórico da Universidade e da sua materialização por meio da edificação de relações que são pautadas por uma grande assimetria entre ela e os atores com os quais se relaciona. Isso reproduz a visão de mundo tradicionalmente exercida pelo pensamento científico ocidental, de se reduzir o outro a um mero “objeto” (QUIJANO, 1992; SANTOS, 2002). Na prática, isso significa que, por tradição, a relação pesquisador-objeto de pesquisa é conformada por uma lógica que legitima que as agendas (as pautas, os objetivos, os cronogramas e os benefícios dessa relação) sejam principalmente definidas pelo primeiro, em função das suas necessidades (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999).

Em nosso trabalho, nos posicionamos ao lado de Santos (2004), para quem a manutenção (e o resgate) da relevância da universidade e a legitimidade do seu caráter público no século XXI, perante o povo que a sustenta (o que tem uma implicação especial no Brasil, dada a marcada desigualdade social do país), está fortemente ligada à percepção dos benefícios diretos que são gerados pela sua atuação para esse mesmo público. Em outras palavras, está ligada a sua democratização.

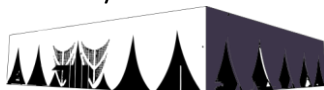
Com isso, argumentamos aqui que é preciso que se transcenda “o lugar” tradicional da universidade na sua relação com o mundo, e que a posicione, conseqüentemente, dentro desse, em uma condição de maior simetria de poder



com aqueles com quem se relaciona. Em termos de imaginário, isso significa deslocar a universidade da sua posição de legitimidade exclusiva na construção do conhecimento e de superioridade na capacidade de compartilhar esse conhecimento (SANTOS, 2004). Dito de outra forma, é preciso que a academia se veja e se posicione em condições de diálogo com os outros. Na prática, isso quer dizer transferir o objeto de interesse do encontro entre a universidade e o mundo, do lado exclusivo da academia (de onde ela determina as agendas), mais para o centro, onde o “lugar” da participação dos demais atores envolvidos seja contemplado (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999). E que nesse novo posicionamento, a universidade participe com “as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p. 26). Com isso, ultrapassamos uma mentalidade na qual a universidade é uma monocultora de saberes e passamos para outra que considera o mundo uma policultura, marcado por encontros ou “ecologias de saberes” (SANTOS, 2002), no qual a ciência pode também ganhar um papel ‘pós-normal’ (FUNTOWICZ; RAVETZ, 1997).

Ainda segundo Santos (2004), nesse contexto de constante construção de pertinência e legitimidade da universidade perante o público, o pé da extensão universitária exerce um papel privilegiado. Isso porque, no tripé (ensino, pesquisa e extensão), é o que permite maior liberdade por parte da academia e o que mais facilmente pode ‘trazer para o centro’ o objeto da relação com o mundo, já que em geral os objetivos dos projetos de extensão universitária estão bastante conectados e de acordo com as demandas da sociedade. Isso favorece a aproximação das agendas. Da mesma maneira, em projetos de extensão, os acadêmicos envolvidos normalmente não possuem interesses individuais tão próprios, como nos casos de pesquisa, e por isso podem se colocar mais à disposição do coletivo.

Assim, consideramos que a extensão universitária oferece um caminho interessante para a chegada de uma equipe acadêmica em um determinado

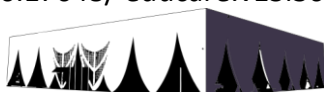


ambiente de trabalho, e também, para que essa equipe possa se envolver com a comunidade e construir familiaridade com ela. Com isso, aos poucos, se insere no movimento social com o qual deseja colaborar e construir laços de confiança. A partir daí, demandas específicas podem emergir, levando-se então ao desdobramento das ações de extensão em outras, como de pesquisa, mas agora já em um patamar de relacionamento bastante diferente daquele que é caracterizado pela relação sujeito-objeto tradicional, característica da ciência tradicional.

É nesse contexto, de busca do estabelecimento de relações sujeito-sujeito, que entendemos que algumas das vocações da universidade se desabrocharão melhor, da escuta, da constante aproximação e distanciamento em relação às questões postas, do registro dos fenômenos observados, da sistematização de narrativas coletivas a partir dos fragmentos individuais disponíveis, da alimentação do contexto observado com a contribuição da teoria, da instigação do coletivo, e da retroalimentação do mesmo com suas conclusões (ANDRADE; GUIMARÃES, 2018).

Esse foi o referencial teórico que passou a orientar as ações do LAPEAr na escola principalmente a partir de 2015, quando decidimos deslocar o foco dos trabalhos, da ação direta junto aos estudantes, para as professoras. Assim, passamos a ter como princípio e horizonte estabelecer uma relação sujeito-sujeito com a instituição, de diálogo de fato, compreendida a partir de Isaacs (1999) como aquela em que o foco do trabalho coletivo se coloca predominantemente no centro das atenções de todos os atores envolvidos, e não nos interesses individuais dos seus participantes (nos lados).

No entanto, mesmo com a intenção mais claramente definida, sabíamos já que a construção desse espaço de diálogo, envolvendo a equipe do laboratório e as professoras, a coordenadora pedagógica e as diretoras, demandaria muito mais do que a intenção, mas um esforço coletivo orientado a esse propósito (ANDRADE; SORRENTINO, 2016).



Nas próximas seções deste texto demonstramos os esforços que foram, e continuam a ser, empreendidos a partir de então no sentido de construirmos, o laboratório e a escola, relações cada vez mais marcadas pela centralidade. Ou seja, esforços feitos intencionalmente com o objetivo de fomentarmos a reciprocidade (BUBER, 1979) entre os atores envolvidos e construirmos agendas comuns, cujos objetos se colocam cada vez mais no ‘centro’ das nossas relações e que representam demandas e interesses comuns.

2 ENTRELAÇANDO A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

A relação universidade-escola abordada neste artigo teve como ponto de partida a inserção da ‘universidade’ na comunidade do Morro da Formiga, situada no bairro da Tijuca, zona norte do Rio de Janeiro, devido a um projeto de pesquisa em restauração ecológica, chamado “Reflora”, no ano de 2013. O projeto Reflora tinha dois objetivos principais: estudar a evolução ecológica de uma área de reflorestamento existente na cabeceira do morro; e estudar os impactos socioambientais, junto à comunidade, do projeto que instalara e mantém esse reflorestamento, chamado de “Mutirão Reflorestamento”ⁱ (LEF, 2012).

Assim, a partir de então, a comunidade paulatinamente tornou-se objeto de outras pesquisas de estudantes de graduação associados ao Laboratório, interessados na arborização urbana (MARTINS, 2015), na percepção socioambiental dos seus moradores (FIGUEIREDO; MACHADO; ANDRADE, 2015) e na sua história ambiental (BRASIL, 2015). Paralelamente a esses trabalhos, havia também em andamento a pesquisa de um mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO com foco em organizações locais de captação e distribuição de água, chamadas de Sociedades da Água (SILVA, 2016).

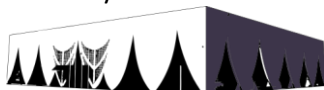


Foi nesse contexto que o projeto de extensão “Aprender Brincando com a Natureza: Educação Ambiental em escolas municipais públicas do Rio de Janeiro” (UNIRIO, 2017) passou a ser desenvolvido na comunidade em 2013. Para tanto, a equipe da UNIRIO contatou a direção da escola para propor o projeto, que passou a ser desenvolvido após aprovação da Secretaria Municipal de Educação.

Inicialmente, a coordenação da escola sugeriu que o trabalho tivesse como foco apenas uma de suas turmas, a do quinto ano do ensino fundamental. Em termos de práticas pedagógicas, a intenção da equipe de extensão era trabalhar questões socioambientais locais, principalmente aquelas relacionadas ao reflorestamento, por meio de atividades lúdicas com os estudantes (FIGUEIREDO et al, 2014).

As atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão “Aprender Brincando com a Natureza: Educação Ambiental em escolas municipais públicas do Rio de Janeiro” contavam sempre com a supervisão da docente responsável pela turma, mas os temas eram sugeridos e as práticas elaboradas apenas pelos extensionistas. Entretanto, a opinião da docente era consultada antes e durante as atividades. Isto fez com que, gradativamente, houvesse uma maior aproximação entre a docente e os extensionistas, e posteriormente, maior participação nas ações do projeto. Fazendo-se um olhar retroativo, entendemos aqui que esse distanciamento inicial entre o projeto e a docente decorreu do fato de não a incluirmos nos nossos planejamentos, refletindo, no nosso caso, a cultura universitária mencionada acima, de se ‘chegar com as agendas prontas’.

Ao longo dos dois primeiros anos o foco do projeto se manteve nos estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Nesse período, os extensionistas buscavam frequentar a escola quinzenalmente, atendendo solicitações da direção, da coordenação e da docente da turma envolvida. Essa presença contínua e frequente fez com que, aos poucos, outras professoras passassem a conhecer o projeto e a temática ambiental se tornasse mais

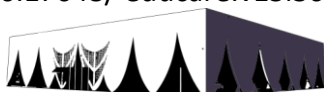


presente no ambiente escolar. Conseqüentemente, começaram a surgir novas questões e demandas, de ambas as partes.

A partir dessa maior aproximação e da inserção das questões ambientais locais no cotidiano escolar, a instituição expôs a necessidade da inclusão de conteúdos de ciências nas séries de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), pois essa área do conhecimento não é contemplada nessas turmas. Dessa forma, com base nos conteúdos definidos pelas docentes, a coordenação solicitou da nossa parte apoio às professoras nesse processo, o que significou, na prática, a extensão do projeto para outras séries.

A ampliação do projeto, além de se tornar uma demanda da instituição de ensino, era também um anseio da nossa equipe, diante da percepção de que o trabalho com apenas uma turma não seria suficiente para fomentar a educação ambiental (EA) de forma permanente e continuada. Ademais, observou-se também que a continuação da EA no local dependia de um investimento maior junto às docentes (diferentemente do nosso enfoque inicial nos estudantes), já que elas permanecem na escola ao longo dos anos.

Assim, a partir de 2015 o foco passou a ser a aproximação junto às professoras, a cooperação com as suas práticas, a instigação de reflexões e a construção de ações coletivas com os estudantes. Ainda nesse período, algumas daquelas pesquisas de estudantes de graduação e do mestrado da UNIRIO, mencionadas acima, começaram a chegar ao seu fim. Com isso, surgiu a ideia de realizar um encontro para ‘confrontar’ os saberes ‘universitários’ com os ‘comunitários’, por meio da apresentação de palestras de moradores e pesquisadores (FIGUEIREDO et al, 2018). Como resultado, em novembro do mesmo ano foi realizado o I Fórum “Olhares sobre a Formiga”, a partir de um esforço conjunto entre o Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental, o Laboratório de Ecologia Florestal (LEF), o Grupo de Estudos em Educação Ambiental “desde el Sur” (GEASur), todos da UNIRIO, e a escola (FIGUEIREDO et al, 2018).



O Fórum foi realizado durante uma manhã de sábado e contou com a presença de lideranças comunitárias, estudantes e professores da UNIRIO, além da direção e docentes da escola. Tal encontro contribuiu para uma maior aproximação da comunidade com a escola, e levou para o ambiente escolar outras questões locais além do reflorestamento. Nele, emergiram os temas do saneamento básico, do lixo e, sobretudo, da poluição do rio Cascata, corpo de água que corre o Morro. O enfoque neste tema se deu devido à demanda da comunidade em criar medidas para solucionar os problemas de saneamento do rio. Como consequência disso, a escola e a equipe do projeto de extensão decidiram adotar, em conjunto, o rio como tema de trabalho no ano de 2016. Assim, o rio se tornou o tema gerador (FREIRE, 2016) do ano para práticas de educação ambiental. Para Freire, um tema gerador é um tema qualquer que “contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas” (p. 156). Com isso, em 2016, o projeto “Aprender Brincando com a Natureza” passou a ter como objetivo construir em conjunto com o corpo docente atividades que extraíssem das questões objetivas postas pelo rio, ligadas ao seu saneamento básico, aspectos pedagógicos subjetivos e intersubjetivos (ANDRADE; SORRENTINO, 2013).

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A fim de contextualizar a construção desta relação entre a universidade e a escola, apresentaremos a seguir a atuação e algumas das atividades elaboradas pelo grupo de extensão durante os anos de 2013 a 2017. Essa trajetória é importante já que esse vínculo foi consolidado paulatinamente por meio de ações, diálogo e reciprocidade, onde o fator ‘humano’ foi fundamental.

Conforme abordado anteriormente, a participação do projeto iniciou-se em 2013 com foco nos estudantes de uma turma do quinto ano do ensino fundamental I. Nesse ano, foram desenvolvidas nove atividades pedagógicas



participativas, como dinâmicas, exibição de vídeos, experimentos, jogos e atividades lúdicas no Parque Nacional da Tijuca. As atividades realizadas abordaram questões como a teia ecológica-social, a utilização da água, e a relação entre os solos, a biodiversidade, a água e a vegetação.

No ano seguinte, em 2014, a estrutura do projeto e os assuntos abordados permaneceram os mesmos, exceto pelos temas do consumo e dos resíduos sólidos, que foram inseridos no cronograma. Entretanto, uma nova turma de quinto ano foi indicada pela coordenação para participar das ações. Nessa nova etapa, as atividades do ano anterior, bem avaliadas pelos estudantes, foram mantidas e as demais, alteradas. Desta forma, oito atividades foram realizadas.

Já em 2015, o trabalho com os estudantes foi mantido e expandido para quatro turmas do ensino fundamental (duas do quarto ano e duas do quinto ano). Deste modo, foram desenvolvidas cinco atividades lúdicas e participativas com os estudantes sobre temas contextualizados à comunidade, abordados através de experimentos, dinâmicas, debates e vídeos. Essas atividades foram sugeridas e posteriormente avaliadas pelas docentes. Alguns temas foram mantidos do ano anterior por se relacionarem com o currículo, como solos e deslizamento de terra, consumo e resíduos sólidos. Outros foram incorporados e abordados a partir de demandas da escola, como o ciclo da água e o tema identidade.

Entretanto, houve uma mudança significativa no direcionamento da nossa atuação. O projeto passou a ser guiado pela a intenção de nos aproximarmos mais das professoras e de construirmos práticas alinhadas e 'suleadas' pelas suas ações e reflexões. Assim, além das ações com os estudantes, passamos a ter um trabalho mais específico com as docentes. Também, a fim de nos aproximarmos mais organicamente das mesmas, iniciamos o projeto com a apresentação da proposta para as professoras, coordenação e direção no primeiro centro de estudosⁱⁱ do ano.



Além do trabalho com os estudantes e docentes, as nossas ações também começaram a ser ampliadas no sentido de transcender a participação em sala de aula e alcançar a comunidade. Como exemplos dessa transcendência podem ser citados a organização do I Fórum “Olhares sobre a Formiga”, que envolveu também a escola e moradores do local, e a participação das extensionistas em uma reunião de pais e em seis reuniões de planejamento com as professoras. Essa última foi a estratégia sugerida pela coordenação para que conhecêssemos melhor o cotidiano institucional, nos aproximássemos mais das professoras e, posteriormente, pudéssemos construir práticas com elas. Esse processo de aproximação foi lento e gradual, devido à realidade dinâmica da escola, e foi muito potencializado pela organização coletiva do I Fórum.

No ano de 2016, o foco do nosso trabalho foi mantido nas professoras, sem, no entanto, deixar de fora a interação direta com as crianças. A partir de encontros periódicos com as docentes, organizados a partir de suas disponibilidades, foram construídas práticas que interligavam a temática do rio, definida do Fórum, a outras questões ambientais. Se somadas as reuniões com o corpo docente e as atividades diretas com as crianças, no ano de 2016 o projeto totalizou vinte e oito intervenções diretas na escola.

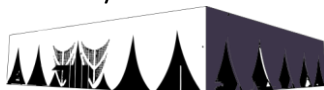
Dentre as atividades realizadas com os educandos, destacamos dois momentos que foram inéditos no projeto. O primeiro foi uma visita das crianças a UNIRIO, na qual elas puderam conhecer e ter aulas práticas nos laboratórios sobre animais e plantas (FERNANDES et al, 2016). O segundo foi uma aula na escola relacionando “insetos, super-heróis e histórias em quadrinhos”, ministrada por um docente da Universidade. Evidenciamos aqui esses dois momentos porque visaram ampliar a aproximação da universidade com a escola, agora para além das extensionistas, devido a grande distância que existe entre esses dois universos e à extrema necessidade de aproximá-los. Essa iniciativa foi sobremaneira estimulada por aquela necessidade de democratização da universidade pública defendida por Santos (2004) no início deste trabalho.



No segundo semestre de 2016 o LAPEAR, em parceria com a escola e o agente ambiental comunitário local, firmou uma parceria com a ONG SOS Mata Atlântica no projeto “Observando os Rios”, visando o monitoramento da água do rio Cascata. Essa ONG disponibiliza um kit de monitoramento e análise de água para grupos interessados e dispostos a se mobilizarem em torno da qualidade da água de rios, córregos e outros corpos d’água das localidades onde vivem (ORTIZ; POMPÉIA, 2005). Assim, em 2017, as análises da água do rio passaram a ser uma das atividades do projeto de extensão “Aprender brincando com a Natureza” na escola. A cada mês, uma turma do ensino fundamental I foi escolhida pela coordenação para realizar a prática, que envolveu a ida ao rio para aferição dos parâmetros, uma roda de conversa para o compartilhamento e a discussão dos resultados e outras propostas elaboradas pelas professoras após a vivência. Ao longo do ano de 2017 foram realizadas, ao todo, nove análises.

4 DO NÓS E ELES PARA UM OUTRO NÓS: CONSTRUINDO A RELAÇÃO SUJEITO-SUJEITO

A partir de reflexões sobre a nossa relação com a escola e a sua evolução ao longo do tempo, percebemos que nessa construção foi fundamental a priorização de alguns valores. Primeiro, considerando a função social de projetos de extensão, julgamos que ‘presença’ tenha sido um deles. Diferente dos projetos de pesquisa, que focam na construção de conhecimento acadêmico e nos quais os pesquisadores possuem agendas particulares, os de extensão propiciam mais abertura para a agenda do outro, permitindo assim a práxis (FREIRE, 2016). Dessa forma, compreendemos que uma possível relação sujeito-sujeito, construída com as profissionais da escola, dependeria em grande parte da nossa disposição em estarmos lá com frequência, sermos percebidos e familiarizados. O valor da presença permitiu a emergência de um segundo valor, também muito sutil, que é o da ‘disponibilidade’. Ou seja, não era só ‘estar lá’, mas ‘estar lá’ abertos a um futuro incerto que seria construído em conjunto. Interessante



desse processo é que presença e disponibilidade, pressupostos tão importantes do nosso projeto, são também características fundamentais que, segundo Buber (1979), descrevem a relação Eu-Tu, a relação dialógica.

Nesse contexto, mesmo que a intenção ao diálogo tenha sempre estado presente na relação que buscávamos construir com a escola, o melhor desvelamento desse conceito e de outros, como o da ecologia de saberes (SANTOS, 2002) e o da colonialidade (QUIJANO, 1992), nos levaram a compreender o nosso papel de forma sutilmente diferente: que não era exatamente o de “dar voz” e levar a legitimidade acadêmica para a comunidade escolar, como pensávamos no início, mas ‘dar ouvidos’ e colaborar para a amplificação das vozes existentes e das “emergências” (SANTOS, 2002) locais.

Assim a presença, a disponibilidade e a confiança construída ao longo dos cinco anos do projeto formaram também, subjacente ao vínculo institucional estabelecido, um vínculo afetivo, entre nós, as docentes envolvidas, a coordenação pedagógica, a direção e as crianças. Provavelmente esse vínculo afetivo tenha sido o maior motivador para a perenização do projeto.

A seguir apresentaremos algumas ações práticas que emergiram da convivência e retroalimentaram esses valores compartilhados, construídos como consequência de um esforço consciente e coletivo de estimular a reciprocidade e a disponibilidade entre os envolvidos nessa relação universidade-escola.

4.1 Manifestações práticas do diálogo e a ressignificação da nossa extensão

Para prosseguirmos, é importante retornar ao I Fórum “Olhares sobre a Formiga”, realizado em novembro de 2015. Esse retorno é necessário porque esse fórum pode ser considerado um marco do começo da atribuição de um novo sentido na nossa relação com a escola, de construção coletiva de fato. Esse evento é tão significativo que um registro sobre a sua organização e realização foi



sistematizado de forma coletiva e publicado em revista científica (FIGUEIREDO et al, 2018).

Para a construção do I Fórum foi necessário muita comunicação, muita presença física na comunidade, e compromisso, entre nós extensionistas, a direção e a coordenação da escola. Conseqüentemente, esse processo demandou e, ao mesmo tempo favoreceu, a formação de uma parceria muito grande, que levou inclusive para a criação de meios de comunicação específicos, como um grupo em rede social para contatos mais diretos. Aos poucos, entretanto, nessa rede passou também a circular eventos, leituras, convites, pensamentos e ideias.

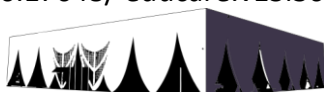
Para ilustrar, sobre as leituras compartilhadas, a coordenadora pedagógica indicou ao grupo o livro *Observação, Registro e Reflexão*, de Madalena Freire (1996), segundo ela um importante referencial utilizado na formação continuada das professoras da escola. Tal indicação não foi apenas lida no grupo de estudos do LAPEAR e incorporada como um importante referencial teórico para as nossas reflexões e práticas, mas também foi integrado ao plano de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, do subprograma de Ciências da Natureza da UNIRIO, outro projeto supervisionado pelo coordenador do LAPEAR.

Da mesma maneira, algumas professoras da escola se interessaram e solicitaram referências teóricas fundamentadoras do nosso fazer lá, como, por exemplo, o texto de Santos (2002) e de Lovelock (2007). Além disso, diversos eventos de interesse coletivo também foram compartilhados pessoalmente e através da rede social. Dentre esses, o corpo docente da escola indicou o encontro “Universidade – Escola: Saberes em Diálogo”, do qual participamos em conjunto. A presença nesse evento, que ocorreu na Casa da Ciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi o estímulo inicial que nos levou compreender a dimensão da relevância das nossas ações na escola e, conseqüentemente, a importância de sistematizar e divulgar essa nossa relação por meio do presente texto.



Não demorou muito para que o I Fórum começasse a produzir desdobramentos na escola, ainda em 2015. Um deles, relevante de ser destacado aqui, foi o envolvimento de uma das professoras e sua turma com a problemática do rio local. Como consequência, ela passou também a ser uma importante estimuladora do projeto. Mais do que isso, a questão ambiental a tocou de tal forma que decidiu enfrentar um segundo curso de pós-graduação, dessa vez em Educação Ambiental. Como ela afirma, tal envolvimento profissional e pessoal decorreu da parceria com o projeto de extensão “Aprender Brincando com a Natureza”. Outras demonstrações da existência de reciprocidade entre ela e as educadoras do LAPEAR foi a sua solicitação para que lêssemos e opinássemos sobre seu projeto de conclusão do curso dessa pós-graduação, além da realização de encontros para conversarmos sobre EA, esclarecermos questões teóricas e lidarmos com outras angústias relativas ao campo. Um desses encontros ocorreu em uma praça, não apenas fora do horário de aula, mas durante as suas férias. Isso mostra como que o comprometimento transcendeu a questão específica da escola e do trabalho e tornou-se pessoal, afetivo.

A inclusão do LAPEAR em atividades exclusivas do público interno da escola, como forma de fomentar a nossa relação com professoras com quem nos encontrávamos muito pouco no dia a dia, pode ser considerada mais uma manifestação prática da construção dessa confiança mútua universidade-escola. Normalmente, éramos convidados a participar de eventos na instituição, porém apenas para aqueles abertos ao público geral. No entanto, a partir de 2016, passamos a participar também de eventos internos, reuniões e centro de estudos. O centro de estudos é o único momento dentro do calendário anual da escola que reúne todos os professores, coordenação e direção para estudos, planejamento e debates internos. Ou seja, é um espaço privilegiado. A partir de então, portanto, passamos a ser reconhecidos como parte contribuinte de fato do corpo interno escolar como um todo, e não apenas de uma ou outra professora.



Outro desdobramento da relação de reciprocidade e presença entre o laboratório e a escola foi a emergência, ao longo do tempo, de questões da escola que passaram a ser percebidos pelas extensionistas como possibilidades de pesquisas para seus próprios trabalhos finais de graduação. Nesse contexto, foram realizados os trabalhos de Figueiredo (2016) e Fernandes (2017).

Figueiredo (2016) analisou como alguns dos materiais didáticos utilizados e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola incorporavam os princípios da Educação ambiental estabelecidos pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992). Esse trabalho foi importante porque a sua realização se deu de forma simultânea à revisão do PPP da escola, que foi então alimentada pela pesquisa. Ao final, uma cópia do trabalho foi entregue à escola e os resultados do mesmo foram apresentados a toda a equipe em um centro de estudos. Já em 2017, com a versão base do PPP finalizada, fomos convidados a mais um centro de estudos para uma leitura crítica desse documento, que agora carrega um capítulo específico voltado para a EA, uma consequência direta do nosso envolvimento e também mais uma manifestação do alinhamento e da relevância de nossas relações.

Outro projeto de pesquisa desenvolvido na escola, a partir de demandas das práticas de extensão, foi o de Fernandes (2017). Este estudo visou colaborar com a reflexão sobre práticas pedagógicas que utilizaram o kit "Observando os Rios" no monitoramento da água do rio Cascata, que corta o morro. Esse projeto de pesquisa focou na transformação desse Kit, eminentemente técnico, em um material adequado para ser utilizado pedagogicamente com estudantes nas faixas etárias encontradas na escola.

Além das mudanças que foram promovidas em nossas práticas cotidianas em decorrência do amadurecimento do trabalho, algumas outras alcançaram âmbitos maiores na escola. Entre elas, consideramos significativa iniciativas de algumas professoras de incorporarem a metodologia de projetos e a ideia de

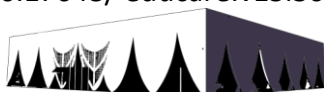


temas geradores em suas turmas. Essas duas ideias propiciam um diálogo maior da sala de aula com a realidade local e escolar, ampliam as possibilidades de abordagem de questões comunitárias relevantes de forma interdisciplinar, e conseqüentemente motivaram as professoras a se aproximarem do contexto dos seus estudantes. Esse movimento evidencia que a EA praticada lá estava começando a instigar as transformações no local que são, em teoria, esperados dela.

Em decorrência de todo esse processo descrito acima, ao longo do primeiro semestre de 2017 contamos com a participação de duas professoras da escola na disciplina de Educação Ambiental e Cidadania ministrada pelo coordenador do LAPEAr para cursos de graduação na UNIRIO. Esse intercâmbio possibilitou o contato de estudantes universitários com profissionais atuantes na educação e a inserção das professoras nas discussões acadêmicas sobre a EA, o que colabora com a fundamentação teórica de suas práticas e do grupo de trabalho criado na escola para a implementação da EA. Além disso, essa experiência também oxigenou reflexões teóricas a partir dos seus olhares, que contribuíram de forma objetiva para a escrita de um artigo científico pelo coordenador do laboratório (ANDRADE; GUIMARÃES, 2018).

Dentre todas essas sutilezas que compõem as nossas relações, uma em especial tornou-se muito valorizada como pressuposto base do LAPEAr. Como demonstrado acima, diferentes pesquisas foram desenvolvidas a partir da presença da UNIRIO na comunidade e na escola, fruto de esforços dos pesquisadores, como também do cuidado, hospitalidade e muito tempo doado pelos moradores e profissionais da escola aos estudantes da desta universidade.

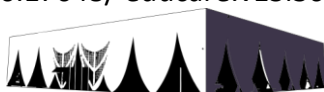
Nesse contexto, e diante do princípio da democratização da universidade e da sua maior aproximação com o outro, conforme colocado por Santos (2004), definimos, como mais uma forma de beneficiar diretamente a comunidade pela nossa presença lá (e de retribuir pelo seu acolhimento), realizar as apresentações dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes da UNIRIO



na própria escola. Em alguns casos, como no de Cunha (2016), a própria banca oficial de defesa ocorreu na escola, com a presença das professoras, que puderam também participar como arguidoras ao lado da banca oficial. Em outros casos, como no de Figueiredo (2016) e Fernandes (2017), a dificuldade em compatibilizar as demandas do calendário da universidade com a disponibilidade da escola impediu a realização da banca oficial. Porém, os trabalhos foram reapresentados em outras ocasiões, durante centros de estudos. Além disso, a defesa formal de Fernandes (2017), na universidade, contou com a presença de uma professora e da coordenadora pedagógica na plateia, que inclusive se pronunciaram e participaram de alguns debates com as componentes da banca.

Quando refletimos sobre a opção de fazer as apresentações dos trabalhos de pesquisa na comunidade, consideramos que é justo que a escola e os moradores locais, que tanto se esforçaram para receber e colaborar com as pesquisas e os pesquisadores em formação, possam também ter acesso ao seu resultado final, com o devido tempo e atenção. Além disso, julgamos que esse momento de apresentação é também uma oportunidade ímpar de se fomentar, na própria comunidade, reflexões sobre as suas questões a partir do olhar acadêmico, e de ‘confrontar’ esse olhar com aqueles que habitam e trabalham no local, nas rodas de conversa que se seguem com o público presente. Nesses encontros, todos se tornam educadores e educandos, e são beneficiados pela iniciativa. Para nós do laboratório, muito mais do que um mero retorno à comunidade, esse tipo de ação é uma obrigação da universidade, que tradicionalmente muito se beneficia na sua relação com o outro e a quem, em geral, pouquíssimo retribui diretamente.

Por fim, essas e outras manifestações da relação sujeito-sujeito contribuíram para a permanência e a continuidade do projeto na escola, assim como as demandas que surgiram ao longo do tempo. Além disso, se no início a EA estava em grande parte dependente da presença das extensionistas, hoje a



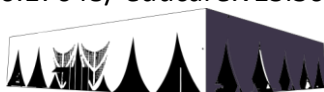
escola já está com um bom caminho construído no rumo a sua autonomia nessa temática, o que era um objetivo inicial do projeto de extensão. Essa autonomia está sendo construída a partir de uma práxis que se tornou o centro da relação entre o laboratório e a escola, e que atualmente já traz benefícios a todos os envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão e análise dos cinco anos do projeto de extensão “Aprender Brincando com a Natureza: Educação Ambiental em escolas municipais públicas do Rio de Janeiro numa escola pública”, conclui-se que é necessário um conjunto de pressupostos, valores e ações para a construção de relações mais horizontais com os públicos com os quais trabalhamos.

Esse processo foi (e está sendo) gradativo, artesanal, orientado por leituras, práticas, convivências e conversas que nos ajudaram, enquanto educadores, a entender melhor o nosso papel no ambiente escolar, e a escola a compreender o nosso papel como extensionistas. A presença, a disponibilidade e a escuta foram alguns dos valores que propiciaram uma relação baseada na busca do diálogo e da reciprocidade. Essa confiança e os laços afetivos estabelecidos com a escola são dois dos principais elementos que nutrem a permanência do projeto até os dias atuais.

É importante de se ressaltar aqui, no entanto, que apesar das mudanças nas nossas percepções, nas metodologias utilizadas e a melhor apropriação dos referenciais teóricos ao longo desses cinco anos, que temos consciência da dificuldade de se manter relações sujeito-sujeito permanentes. Neste contexto, reconhecemos o poder das influências que o pensamento fragmentado e a educação tradicional, que muito definem a atmosfera escolar e acadêmica, exercem em nosso agir e pensar. Assim, entendemos que essa relação é uma



condição a ser constantemente buscada e nutrida, e que mesmo nos momentos de maior dificuldade ela não pode ser perdida de vista. Por fim, do ponto de vista acadêmico, sobremaneira de uma universidade pública, o êxito nessa aproximação com o outro resgata a sua relevância e contribui, e muito, para o fortalecimento da sua legitimidade diante da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, D. F.de.; SORRENTINO, M. Da gestão ambiental à educação ambiental: as dimensões subjetiva e intersubjetiva nas práticas de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 1, 2013, p. 88-98. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/267097320_Da_gestao_ambiental_a_educacao_ambiental_as_dimensoes_subjetiva_e_intersubjetiva_nas_praticas_de_educacao_ambiental. Acesso em 10 de out. de 2017.

ANDRADE, D. F.de.; SORRENTINO, M. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. **Revista de Educação Pública (UFMT)**, Cuiabá, v. 25; n. 58; p. 139-160jan./abr. 2016.

ANDRADE, D. F. de.; GUIMARÃES, M. S. Implicações epistemológicas e teóricas da incorporação dos conceitos de ser mais e inconclusão na educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 13, n 2, p. 10-25, 2018. DOI <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n2.p10-25>

BRASIL, L. S. C. Uma História Ambiental da comunidade da Formiga, Zona Norte do Rio de Janeiro: apropriação e autogerenciamento de recursos naturais. **Monografia** (Bacharelado e licenciatura em História). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CUNHA, L. N. da. Levantamento dos Projetos socioambientais no morro da Formiga à luz da educação popular. **Monografia** (Bacharelado em Ciências Ambientais) - Instituto de Biociências, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERNANDES, F. M.; SOUSA, A. C. S.; FIGUEIREDO, T. F.; BARROS, G. P. B. S.; Andrade, D. F.; ZAÚ, A. S. Ecologia de saberes na universidade: exposição de invertebrados para estudantes do quarto ano do ensino fundamental do Morro da Formiga. In: I Colóquio de Zoologia Cultural - UNIRIO, 2016, Rio de Janeiro. **Anais I Colóquio de Zoologia Cultural**, v. 1, 2016.



FERNANDES, F. M. Avaliação do uso do kit "observando os rios" como didática de preservação ambiental para crianças do ensino fundamental I. **Monografia** (Bacharelado em Ciências Biológicas), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FIGUEIREDO, T. F.; PINHEIRO, V. H. dos S.; MACHADO, A. S.; ZAÚ, A. S.. Aprender brincando com a Natureza: educação ambiental em escolas municipais do Rio de Janeiro, ciclo de 2013. In: Encontro de Iniciativas Ambientais Internas e Externas à UNIRIO, 5., 2014, Rio de Janeiro. **Anais Encontro de Iniciativas Ambientais Externas e Internas à UNIRIO**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

FIGUEIREDO, T. F.; MACHADO, A. S.; ANDRADE, D. F. de. Diagnóstico socioambiental na comunidade do Morro da Formiga - olhares sobre o reflorestamento. In: Encontro de Iniciativas Ambientais Externas e Internas à UNIRIO, 6., 2015, Rio de Janeiro. **Anais Encontro de Iniciativas Ambientais Externas e Internas à UNIRIO**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015. p.113-121.

FIGUEIREDO, T. F. Um olhar sobre a educação ambiental presente nos materiais didáticos adotados em uma escola municipal do Rio de Janeiro. **Monografia** (Bacharelado em Ciências Ambientais), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016.

FIGUEIREDO, T. F. CHAVES, N. H. R.; GUEDES, A. J. A.; MOTTA, M. de O.; BRAGA, M. L. S.; ANDRADE, D. F. de. Fórum "Olhares sobre a Formiga": considerações teórico-epistemológicas e relato da experiência. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p.68-80, jan./jun. 2018.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992.

FREIRE, M. Observação, registro e reflexão. **Instrumentos Metodológicos I**. 2a ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Disponível em: http://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf. Acesso em 26 de out. de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUNTOWICZ, S.; RAVETZ, J. Ciência pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. **Hist. cienc.saude-Manguinhos** [online], vol.4, n.2,. 1997, p.219-230. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701997000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 26 de out. de 2018.

ISAACS, W. **Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life**. New York: Doubleday, 1999.

LEF, Laboratório de Ecologia Florestal da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Restauração ecológica em áreas de reflorestamento - REFLORA**, 2012 (Mimeo).

LOVELOCK, J. **GAIA: Um novo olhar sobre a vida na Terra**. Portugal, Edições 70, 2007.



MARTINS, G. A. C. Importância ecológica das favelas: Arborização no Morro da Formiga, Rio de Janeiro, RJ. **Monografia** (Bacharelado em Ciências Ambientais). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: Brandão, C.R. (Org). **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 17-33, 1999.

ORTIZ, M.; POMPEIA, S. **Diagnóstico e Caracterização por Percepção de Bacias Hidrográficas**. São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica, p. 91, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú Indig**. 13(29), 1992, p.11-20.

Disponível em: <https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-razionalidad.pdf>. Acesso em 26 de out. de 2018.

RIO DE JANEIRO. **Portaria E/DGED Nº 32 de 19 de abril de 2007**. Estabelece normas para a realização do Centro de Estudos dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em:

<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/documentacao/TextViewJsp.jsp?pk=21017&ext=21213>. Acesso em: 17 de junho de 2017.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 237 – 280. 2002.

SANTOS, B. de S. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. São Paulo: Cortez, p. 120, 2004.

SILVA, J. V. C. da. Sociedades de água do morro da Formiga: Subsídios para Educação Ambiental de base comunitária e ecologia de saberes em uma favela carioca. 108f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016.

SMAC, Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Prefeitura do Rio de Janeiro, 2013.

Coordenadoria de Recuperação Ambiental. Disponível em:

http://www0.rio.rj.gov.br/pcrj/destaques/especial/mutirao_reflorestamento2.htm. Acesso em 18 de dez. de 2018.

UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Projeto de Extensão “Aprender Brincando com a Natureza: Educação Ambiental em escolas municipais públicas do Rio de Janeiro”** - Pró-reitoria de Extensão e Cultura, Proexc/UNIRIO, 2017.

Recebido em: 19-12-2018

Aceito em: 01-09-2020



ⁱ O programa “Mutirão Reflorestamento” é uma iniciativa que visa promover a recuperação de ambientes degradados e conter a ocupação urbana desordenada e em áreas de risco de deslizamentos, priorizando a mão de obra local na execução do trabalho em diferentes regiões do município (SMAC, 2013).

ⁱⁱ Centro de estudos é o período reservado a estudos, planejamento e avaliação do trabalho, a fim de garantir a formação continuada dos professores (RIO DE JANEIRO, 2007). Ocorrem em datas pré-estabelecidas e reúnem o corpo docente, coordenação e direção da escola.

