UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu

KARINE REZENDE BARATA

JUVENTUDE QUE OUSA LUTAR, CONSTRÓI EXTENSÃO POPULAR:

DIÁLOGOS COM A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO *EMPODERA JOVEM.*

Rio de Janeiro
2023

KARINE REZENDE BARATA

JUVENTUDE QUE OUSA LUTAR, CONSTRÓI EXTENSÃO POPULAR: DIÁLOGOS COM A EXPERIÊNCIA DO COLETIVO EMPODERA JOVEM

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

Rio de Janeiro

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

São muitos os sentimentos que me atravessam com a finalização deste trabalho. Começaria pontuando que as contradições do exercício da pesquisa e da pós-graduação no Brasil, que combinam grande exigência ao lado de pouco reconhecimento, colocam, muitas vezes, o pesquisador em um cenário de adoecimento e solidão. As condições extenuantes de produção e o não reconhecimento do pesquisar enquanto trabalho nos colocam em situações que testam nossos limites e propiciam o adoecimento. Escrever essa dissertação em meio a pandemia, sem bolsa de estudos, com 40 horas semanais de trabalho e tantos outros percalços que a vida me apresentou, definitivamente, não foi fácil. Mas tento ter a consciência de que fiz e estou fazendo o meu melhor para contribuir com a pesquisa brasileira, especialmente comprometida em formular minhas reflexões para e com a classe a qual pertenço. Assim, apesar das dificuldades, estou orgulhosa por chegar até aqui e saber que fui capaz de finalizar mais um objetivo e, principalmente, por saber que tanta gente acreditou em mim.

Não consigo dimensionar o que poderia ser feito para agradecer todo o apoio que tive durante esse processo, no entanto, como um singelo gesto de agradecimento dedico esse pequeno espaço a todos que me fizeram permanecer firme no desenvolver da pesquisa. Muitas pessoas contribuíram para que essa realização fosse possível e eu sei que cada uma delas tem a certeza disso, desde amigos a familiares. Mesmo tendo uma lista extensa de agradecimentos a pessoas fundamentais nesse processo, além de correr o risco de esquecer alguém e ser injusta, gostaria de fazer alguns agradecimentos em especial.

Antes de tudo, agradeço aos meus pais, André e Eliete, por sempre acreditarem e apoiarem meus sonhos e objetivos. Obrigada por todo incentivo aos estudos e por toda dedicação que tiveram para que eu pudesse ter uma boa formação e aproveitar cada oportunidade que me fosse apresentada. Muito obrigada por tudo! Minhas conquistas também são de vocês, pois definitivamente, sem vocês, nada disso seria possível.

Agradeço também ao coletivo Empodera Jovem e a todos aqueles que contribuíram para que ele existisse. Todo o aprendizado e formação que eu pude ter em cada reunião, conversa, atividade e pesquisa foram e são extremamente valiosos para mim. Apesar de toda a dificuldade, sei que fizemos um excelente trabalho, com erros e acertos, mas sempre buscando o melhor que poderíamos ser e fazer. Cada atividade pensada e realizada, cada reflexão que nos acompanhava na volta pra casa, cada indignação que sentíamos e tentávamos

organizar, cada história e cada pessoa que cruzamos durante todos esses anos, contribuíram para a minha formação enquanto pessoa e profissional. Todos esses elementos reafirmam a cada dia o nosso compromisso na luta coletiva contra esse modelo de sociedade baseado na exploração da classe trabalhadora, que adoece, encarcera e mata todos os dias a população pobre e negra.

À Ana Luiza Marciano, Jenifer Silva e Priscila Reis: sem vocês eu não teria concluído esse trabalho. Como dito anteriormente, não foi uma tarefa fácil pesquisar na pandemia e com tantas outras dificuldades, mas foram vocês que não me deixaram desistir, que aguentaram todas as crises e dúvidas que tive durante o processo. Foram vocês que, literalmente, me pegaram pela mão, me tiraram de casa pra resolver tudo o que deveria ser resolvido para que eu continuasse o mestrado. Eu nunca vou conseguir agradecer o suficiente por tudo que vocês fizeram por mim. Muito obrigada!

Ao meu orientador, Diógenes Pinheiro, agradeço por toda a parceria, compreensão e aprendizado. Agradeço por cada palavra de tranquilidade e apoio. Ter você como orientador foi uma honra e contribuiu para o meu crescimento enquanto pesquisadora e pessoa. Você fez toda diferença na minha caminhada.

Apesar de ser uma trabalho nominal, também o considero coletivo, entendendo que cada pessoa que conheci e aprendi algo durante o percurso, cada amigo e cada momento, cada luta e construção, contribuíram para que, hoje, ele exista.

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

Gonzaguinha

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre juventude e extensão universitária popular, a partir da análise do projeto *Coletivo Empodera Jovem*, fundado no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que tem como sua atuação no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). O trabalho parte de uma revisão bibliográfica sobre mudanças nas concepções de extensão dentro da estrutura universitária e da análise de documentos e relatórios acerca das práticas extensionistas desenvolvidas nessa ação aqui em foco, visando refletir sobre o papel educativo do trabalho extensionista tanto para estudantes universitários quanto para os jovens que cumprem medidas socioeducativas e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Como também, a construção de uma análise dos fundamentos teóricos que examinam as diferentes perspectivas sobre a juventude, destacando a transição da abordagem de "problema social" para a de "jovens enquanto sujeitos de direitos". Através das reflexões acerca da extensão universitária e juventude, o trabalho apresenta os possíveis diálogos na construção de uma prática extensionista popular construída pela e para a juventude.

Palavras-chaves: extensão universitária; juventude; socioeducação.

ABSTRACT

This study aims to examine the intersection of youth and community-based university extension by analyzing the Coletivo Empodera Jovem project established at the Multidisciplinary Institute of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) in collaboration with the General Department of Socio-Educational Actions (DEGASE). It involves a review of evolving concepts of university extension, document analysis, and the investigation of extension practices within the project. This research explores the educational role of extension work for university students and young individuals subjected to socio-educational measures, particularly those in situations of social vulnerability. Furthermore, it delves into theoretical foundations that emphasize the shift from viewing youth as a "social problem" to recognizing them as "subjects with rights." Through these reflections on university extension and youth, the paper identifies opportunities for the development of a popular extension practice tailored to and driven by the youth themselves.

Keywords: University Extension; youth; socioeducation.

LISTA DE ABREVIATURAS

CIDE/RJ	Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCUR	Conselho de Curadores
CONSU	Conselho Universitário
CORECON/RJ	Conselho Regional de Economia do Rio de Janeiro
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de ensino superior
IERJ	Instituto de Estudos sobre o Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROPLADI	Pró-Reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SESC	Serviço Social do Comércio
SINDECON/RJ	Sindicato dos Economistas do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, destacando os municípios da Baixada Fluminense **37**
FIGURA 2 - Abaixo-assinado pela implantação de uma Universidade Pública na Baixada .. **39**
FIGURA 3 - Entrada do Instituto Multidisciplinar **45**
FIGURA 4 - Vista aérea do Instituto Multidisciplinar **46**
FIGURA 5 - Página do SIGAA para consultas, cadastros e registros de atividades extensionistas..... **57**
FIGURA 6 - Manifestação estudantil em repúdio ao decreto da ditadura militar..... **66**
FIGURA 7 - Logo do Coletivo Empodera Jovem **84**
FIGURA 8 - Oficina de jogos poéticos no CRIAAD Barra Mansa **110**
FIGURA 9 - Oficina de jogos poéticos no CRIAAD Barra Mansa **110**
FIGURA 10 - Oficina trabalhando músicas de RAP na unidade CRIAAD Penha **112**
FIGURA 11 - Oficina de grafite no UFRRJ/Campus Nova Iguaçu **113**
FIGURA 12 - Oficina de percussão na UFRRJ/Campus Nova Iguaçu **114**

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Registro de atividades de extensão universitária desenvolvidas no Instituto Multidisciplinar no período de 2006 a 2009 ..... **49**

TABELA 2 - Critérios de pontuação para os componentes de avaliação do edital BIEXT nº. 05/2016 ..... **53**

TABELA 3 - Critérios de avaliação do edital BIEXT nº. 40/2022 ..... **54**

TABELA 4 - Projetos inscritos nos editais BIEXT 2015 - 2022 ..... **55**

TABELA 5 - Critérios de avaliação dos projetos **89**

TABELA 6 - Cronograma de atividades nas unidades de semiliberdade **93**

TABELA 7 - Cronograma de atividades nas unidades de internação **94**

TABELA 8 - Média de atividades e participação **96**

TABELA 9 - Atividades realizadas **96**

ANEXOS

ANEXO 1 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM BARRA MANSA (16/06/2016).... 132
ANEXO 2 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (14/12/2016). 133
ANEXO 3 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM BARRA MANSA (18/10/2016).... 134
ANEXO 4 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (24/05/2016). 135
ANEXO 5 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (08/06/2016). ....,,,136
ANEXO 6 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (23/06/2016). 137
ANEXO 7 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (30/08/2016). 137
ANEXO 8 - RELATÓRIO PRODUZIDO POR SUZANA SOUSA SANTOS PARA O PROJETO "DEIXA OS GAROTO BRINCAR" DURANTE A ATUAÇÃO DO COLETIVO EMPODERA JOVEM NA UNIDADE DO CAI-BAIXADA.... 138
ANEXO 9 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM BARRA MANSA (25/08/2016).... 138
ANEXO 10 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (14/09/2016). 139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
CAPÍTULO 1 - AS TRANSFORMAÇÕES NAS PERSPECTIVAS EXTENSIONISTAS AO LONGO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA. 21
1.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA "UNIVERSIDADE PARA POUCOS". 22
1.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM PROCESSO EDUCATIVO, CULTURAL E CIENTÍFICO… 27
1.3 DE ESCOLA DE GOVERNO DA BAIXADA FLUMINENSE À INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR: A LUTA PELO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM NOVA IGUAÇU…..... 36
1.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR… 46

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE E MUDANÇA SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO… 59
2.1 JUVENTUDES: CONCEITO E CATEGORIA SOCIAL PLURAL… 59
2.2 JOVENS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS…..... 65
2.3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O PERFIL DA JUVENTUDE ATENDIDA. 72

CAPÍTULO 3 – O COLETIVO EMPODERA JOVEM: CONSTITUIÇÃO E METODOLOGIAS DE AÇÃO… 83
3.1 ENTRE CONVERSAS E QUESTIONAMENTOS, NASCE O COLETIVO EMPODERA JOVEM…..... 84
3.2 EDITAL Nº. 05/2016: O COLETIVO ENQUANTO PROJETO DE EXTENSÃO… 87
3.3 "NO EXERCÍCIO CRÍTICO DA MINHA RESISTÊNCIA": TEMÁTICAS E METODOLOGIAS TRABALHADAS PELO COLETIVO EMPODERA JOVEM… 97

CONSIDERAÇÕES FINAIS…..... 116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS… 118
ANEXOS 132

INTRODUÇÃO

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz o caminho ao caminhar.

(Antonio Machado)

Começo essa introdução com trecho do conhecido poema de Antônio Machado (1875-1939), poeta espanhol, para iniciar uma pequena autorreflexão sobre o meu caminhar. Considero que ter a possibilidade de acessar, mesmo que minimamente, os caminhos percorridos pelo pesquisador, pode contribuir para uma leitura e compreensão da pesquisa com novas formas, percepções e reflexões.

O processo de pesquisa, reflexão e escrita desse trabalho proporcionou momentos de revisitar memórias sobre a minha própria trajetória estudantil e o meu caminhar até o desenvolvimento dessa pesquisa em uma pós-graduação. Eleger como tema de pesquisa a extensão universitária significa acertar contas e reafirmar a minha trajetória estudantil, pois foi a participação em um projeto de extensão na escola pública na qual estudava que me interessei pela possibilidade de – quem sabe? – ingressar na universidade.

Nascida, criada e moradora de Nova Iguaçu, município localizado na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, tive no desenvolvimento da minha infância e adolescência espaços de incentivo à leitura e curiosidade em aprender. Meus pais sempre enfatizaram a importância de compreender os estudos como uma prioridade e a partir disso, a escola e a educação se tornaram espaços de segurança e conforto para mim. Esse sentimento se intensificou e me deu novas perspectivas quando o CIEP 026 - São Vicente de Paula apareceu no meu caminhar. Foi lá em que me senti verdadeiramente parte da escola, que tive a oportunidade de participar de gincanas, competições, atividades culturais e ter acesso à uma biblioteca, além de ter sido aluna de professores incríveis, que foram primordiais para a minha formação. Meu ensino médio foi feito através da modalidade Curso Normal no Instituto de Educação Rangel Pestana. O IERP é uma escola de formação de professores, localizada no Centro de Nova Iguaçu e muito conhecida na região por ser referência em ensino. Lá pude ter contato com os mais variados debates sobre educação e diversos outros temas, assim como compreender como a política está presente em nosso cotidiano e ter experiências educativas e sociais que foram essenciais para que eu me

compreendesse enquanto um sujeito político em eterna transformação e superação das contradições. Foi no IERP que construí e amadureci a percepção da educação como uma forma de intervenção no mundo e que enquanto educadora em constante formação, minha prática exige de mim uma definição, uma tomada de posição, uma decisão e ruptura (Freire, 1996). Muito do que sou hoje, se deve à minha passagem pelo IERP.

No meu último ano do ensino médio, os professores de geografia do IERP indicaram alguns alunos formandos para a seleção de bolsistas de um projeto de articulação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), coordenado por professores do curso de geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (campus de Nova Iguaçu) e financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Participei da seleção e fui aprovada para integrar ao projeto, junto a mais 3 estudantes, sendo contemplada com uma bolsa de Pré-Iniciação Científica do programa Jovens Talentos.

O projeto tinha como título: “Subsídios para a capacitação de professores de Geografia na Educação Básica: Articulando teoria e prática para a construção de uma atividade docente crítica e reflexiva”, classificando-se na área da educação e na subárea de ensino-aprendizagem. Para maior compreensão do trabalho desenvolvido, em documentos relacionados aos termos de concessão de bolsas, consta que o projeto

> surge da necessidade de reflexão sobre o material didático disponível nas escolas, bem como no desenvolvimento de um material que colabore como subsídio para o processo ensino/aprendizado, contendo estratégias metodológicas para o ensino, a serem desenvolvidas no espaço da sala de aula que auxiliem educadores. Está de acordo com os objetivos e metas propostos para a participação deste edital, cujo foco será a pesquisa científica sobre a produção de materiais didáticos para escola, visando a melhoria da infraestrutura necessária para a melhoria no processo do ensino-aprendizagem, formação inicial, continuada e capacitação de professores, ampliação do intercâmbio e relação entre a universidade e as escolas da rede pública (FAPERJ, 2013).

A participação nesse projeto foi um elemento fundamental para o início de uma reflexão sobre as possibilidades acadêmicas que haviam e a partir disso, começar a aventar o ato de cursar uma graduação em uma universidade pública. Até aquele momento, era desconhecida para mim a experiência de ter um contato tão próximo com a dinâmica universitária e suas perspectivas, ainda mais sendo no meu município de moradia.

Em 2014, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UFRRJ/IM e, logo no primeiro mês de aulas, comecei a frequentar um grupo de pesquisa que realizava seu trabalho a partir da Lei 10.639/03[1] e utilizava samba-enredo como recurso didático. Além de

[1]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", e dá outras providências (Brasil, 2003).

espaços de pesquisas, o grupo também atuava com atividades extensionistas, organizando formações continuadas para professores da rede pública estadual em Nova Iguaçu, com a realização de oficinas no Colégio Estadual Vicentina Goulart. Minha participação em grupos de pesquisa, projetos de extensão e construção de ações e eventos em parceria com coletivos se manteve durante toda a minha passagem pela graduação, além de construir o movimento estudantil, participando de gestões de Centro Acadêmico, DCE, sendo conselheira do Conselho Universitário e construindo espaços nacionais dos estudantes de pedagogia. Dentre essas contribuições e construções, destaco a fundação do coletivo *Empodera Jovem,* construído por diversos setores da comunidade acadêmica (discentes, técnicos e docentes) e que desenvolve sua atuação nas unidades socioeducativas do Novo DEGASE, órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, vinculado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação. O coletivo tem por objetivo identificar as contradições do sistema socioeducativo e seus limites emancipatórios, e como projeto independente ao sistema supracitado, contribuir para a transformação social. Dessa forma, o coletivo apresenta suas propostas e ideias através de oficinas culturais e educativas com a juventude atendida pelo sistema socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro. Além da forma organizativa enquanto coletivo com práticas extensionistas, o *Empodera Jovem* também atuou de forma institucional enquanto projeto de extensão da UFRRJ. O coletivo foi gestado e desenvolvido por diversos jovens universitários de origem popular que viram uma oportunidade de organizar e escoar suas ideias nas relações com a universidade e a comunidade, atendendo a necessidade destes estudantes de difundir o conhecimento adquirido, contribuindo qualitativamente com a comunidade que se estende para além dos espaços físicos e institucionais da universidade. É a partir das experiências e reflexões proporcionadas pela atuação do coletivo *Empodera Jovem* que essa pesquisa se constrói.

Em retrospecto, compreendo que a oportunidade de conhecer os espaços de pesquisa, extensão e as variadas dinâmicas do ambiente universitário durante o ensino médio foram essenciais para a consolidação da minha experiência com diversas possibilidades de atuação que a universidade pode apresentar. A extensão universitária, principalmente, exerceu um papel fundamental na minha trajetória acadêmica, tendo uma significativa contribuição no meu processo de formação política e profissional.. É a partir dessa percepção do papel que a extensão desempenhou na minha formação, que surgem os questionamentos acerca do desenvolvimento desigual do tripé universitário, no qual o ensino e a pesquisa são mais valorizados, ao lado da importância que percebo no fazer extensionista e no papel da extensão na formação estudantil.

Atualmente, há um maior reconhecimento da relevância da extensão na formação acadêmica integral dos estudantes de graduação, materializado em um conjunto de leis e resoluções que asseveram que todo estudante de graduação deverá cursar pelo menos 10% de seus créditos em atividades extensionistas. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei Federal no 13.005/2014) visa, na estratégia 12.7, "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social". Na mesma direção, a Resolução CNE/CES Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 estabelece as diretrizes para a extensão e regimenta o disposto na Meta 12.7. Buscando dar celeridade ao processo, a Resolução CNE/CES Nº 1, de 29 de dezembro de 2020 estabelece que o prazo limite para a implantação da curricularização da Extensão foi prorrogado até 19/12/2022 e, hoje, grande parte das instituições públicas de ensino superior já tem inserido as atividades extensionistas no currículo dos estudantes ingressantes. Com isso, espera-se que as novas gerações de estudantes universitários se formem já tendo a extensão como parte, agora sim, indissociável de sua formação acadêmica.

Além dos elementos apresentados é importante destacar o processo de modificação do perfil dos estudantes universitários nas últimas décadas. Essa mudança se dá a partir do processo de expansão e democratização da educação superior através de políticas públicas direcionadas, contudo, é fundamental apresentar também o papel da extensão universitária nesse processo de expansão e democratização. Numa perspectiva de troca/diálogo, os movimentos de juventude, como os pré-vestibulares populares e coletivos políticos, exercem um importante papel na luta pelo acesso à universidade, assim como também após o ingresso na universidade, muitos estudantes encontram nos espaços de extensão universitária um maior suporte para suas caminhadas e possibilidades de desenvolver trabalhos que dialoguem com o processo de democratização da universidade.

Visando desenvolver essa reflexão, o primeiro capítulo, em seus tópicos 1.1 e 1.2 apresentam um breve histórico das universidades brasileiras e seu recente processo de expansão e democratização, assim como um breve histórico das atividades extensionistas, num sobrevoo que visa apenas pontuar algumas de suas principais mudanças ao longo do tempo. Traz o foco para um ciclo de políticas públicas de expansão e interiorização da educação superior brasileira dos anos 2000, pois trabalhamos com a perspectiva que a extensão universitária foi uma das portas de entrada desses novos sujeitos da educação que acessam a universidade nessa fase de democratização e expansão. Das políticas públicas apresentadas, a pesquisa concentra-se no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (REUNI) com seus avanços e contradições, tendo um papel importante na constituição do IM/UFRRJ, instituição em foco nesta pesquisa. Para isso, são analisados decretos, documentos do PNE, MEC e FORPROEX, resoluções do CNE/CES, assim como, os estudos de Leher (1999), Carvalho (2007), Mauês (2010), Saviani (2009), Calipo (2009) e Moll (2020). Em 1.3 será abordado o histórico de lutas pela educação superior pública no município de Nova Iguaçu e a construção do IM/UFRRJ dentro do ciclo de políticas de expansão e democratização das universidades públicas brasileiras. Em 1.4, após a apresentação dos debates acerca da compreensão do que é extensão universitária e as possibilidades de uma perspectiva popular, será apresentado um breve resgate do histórico sobre extensão universitária desenvolvida no IM/UFRRJ. Para os dois últimos tópicos, são analisados documentos institucionais da UFRRJ, dissertações de mestrado e demais pesquisas desenvolvidas por estudantes da instituição, assim como jornais locais.

O segundo capítulo, em seu tópico 2.1, aborda discussões em torno da construção do conceito de juventude, tendo em perspectiva a compreensão desse conceito enquanto uma categoria social plural a partir dos estudos de Hermann (2020), Dayrell (2003), Bourdieu (1983), Guimarães e Groppo (2022), Margulis e Urresti (1996), Pais (1990), Sposito (2003) e Novaes (2020). Desdobra-se na compreensão das diversas formas de experimentar a juventude, tendo a condição e situação juvenil distintas, assemelhando-se em uma alusão a um caleidoscópio, desta forma, reafirmando a pluralidade das juventudes. Em 2.2 é traçado um breve histórico e panorama da formação do pensamento político acerca da juventude, segundo Krauskopf (2003) e Novaes (2020) e a construção da noção de jovens enquanto sujeitos de direitos, sendo inseridos nas pautas de políticas públicas. Em 2.3 será feito um breve resgate histórico dos marcos legais, assim como o aparato jurídico, legislativo e sócio político que versam sobre “as questões sociais” de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social/econômica e ao que também é chamado de “jovens em conflito com a lei”. Esse resgate servirá como subsídio para a compreensão da formação da atual estrutura do sistema socioeducativo brasileiro e o perfil da juventude atendida. Para isso, são analisados os estudos de Reis (2018) e Silva (2022), legislações e documentos oficiais, além da pesquisa desenvolvida por Mendes e Julião (2018) que aborda questões e aspectos do perfil socioeconômico, convivência familiar e comunitária, território, escola e trajetória escolar, profissionalização e trabalho, questões institucionais, percepções, violência e vulnerabilidade de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo aborda o Coletivo *Empodera Jovem*, sendo dividido em três tópicos. No subitem 2.1 apresenta-se o processo de fundação do coletivo, pontuando o contexto em que fora criado, suas motivações e referências teóricas, além de um breve debate em que se demonstra o perfil do público-alvo e da instituição atendida. Essas informações e reflexões se concentram em um panorama do coletivo e sua atuação, fornecendo elementos para subitem 2.2 em que é apresentado o período em que o *Empodera Jovem* atuou enquanto projeto de extensão vinculado institucionalmente à UFRRJ. Nesse tópico, são abordados o processo seletivo no qual o coletivo participou, tendo como resultado a contemplação de bolsas e apoio institucional, e o que foi produzido pelo projeto no decorrer da vigência do edital. No subitem 2.3 são apresentadas e discutidas as principais temáticas trabalhadas pelo coletivo e as metodologias utilizadas na realização das atividades. Para isso são analisados relatórios de atividades e documentos institucionais.

CAPÍTULO 1 - AS TRANSFORMAÇÕES NAS PERSPECTIVAS EXTENSIONISTAS AO LONGO DA HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A universidade pública brasileira não foi pensada para os cidadãos pobres e, portanto, ainda hoje encontra dificuldades para acolher estudantes de origem popular. Ao rever sua trajetória histórica, é perceptível que a concepção de universidade era baseada em um projeto elitista, que visava formar quadros dirigentes e uma sociedade desigual na qual a educação não era pensada como direito e, sim, como um privilégio. Nesse projeto elitista a extensão era, na melhor das hipóteses, assistencialista, voltada para "transmitir" seus saberes para os desprivilegiados. Ao rever essa construção de uma "universidade para poucos", percebemos que a ideia contemporânea de extensão, pensada como um espaço de mão dupla, no qual o conhecimento acadêmico dialoga com os saberes populares, é uma construção histórica e social que reflete as lutas em torno da ampliação do direito à educação no país.

Quando pensamos os diferentes suportes oferecidos pelo tripé ensino/pesquisa/extensão no recente processo de democratização pelo qual passou o ensino superior público brasileiro, não é exagero afirmar que a extensão universitária tenha sido a porta de entrada, o primeiro espaço que recebeu estudantes universitários de origem popular que, desde o fim da década de 1990, começaram a "furar a bolha" desta universidade elitista e entrar pelas poucas "brechas" existentes em um sistema de ingresso ainda mais seletivo, como era o exame de vestibular. Inicialmente, foram os movimentos de juventude, como os pré-vestibulares populares, que primeiro "forçou" essa porta fechada da universidade. Ao conseguirem ingressar, eles se depararam com novas dificuldades, agora para permanecer e cursar a universidade com qualidade. Nesse momento, foi na extensão universitária que estudantes de perfil popular encontraram maior suporte para suas caminhadas.

Quando olhamos para o tripé ensino/pesquisa/extensão constatamos que coube muito mais à extensão repensar as questões do mérito, mas sem abrir mão da excelência acadêmica, do que à pesquisa ou ao ensino. No início dos anos 2000, o ensino buscava equalizar os diferentes perfis estudantis por meio da distribuição de bolsas de estudos, instrumento importante, mas não suficiente para mudar a cultura universitária. Naquele momento, os projetos de pesquisa, por sua vez, seguiam critérios estritamente acadêmicos, desconsiderando as diferentes trajetórias estudantis, exigindo, por exemplo, conhecimento de línguas estrangeiras ou de programas de computação que os estudantes mais pobres dificilmente atingiam. A extensão universitária se constituiu em estreita afinidade com o campo da Educação Popular, particularmente com o pensamento do educador Paulo Freire que, numa

das frases-síntese do clássico “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968, nos lembrava que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005:78). Ao longo de sua evolução histórica, a extensão universitária absorveu esse princípio filosófico de Freire e, hoje, trabalha baseada no diálogo entre saberes.

1.1 A CONSTRUÇÃO DE UMA “UNIVERSIDADE PARA POUCOS”.

No Brasil, a universidade passou por diversas transformações desde suas primeiras experiências no período colonial até os dias atuais. Passando por marcos como a fundação das primeiras instituições de cátedras do país: a Escola de Cirurgia da Bahia (atual UFBA) e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina (atual UFRJ) a partir de 1808, assim como, os efeitos pós Proclamação da Independência em 1822, pós Proclamação da República em 1889[2], até a chamada Revolução de 1930, que pôs fim à Primeira República e deu início a Era Vargas. Entre todos esses acontecimentos, é estabelecido um período de oscilação no que se refere à educação, propostas e experiências de consolidação do ensino superior no Brasil, tendo como principais marcadores: a Lei Orgânica de Rivadávia Correia[3], que retira do Estado todo e qualquer poder de interferência no setor educacional e a Lei do ministro Carlos Maximiliano[4] que revogou toda a política estabelecida pela lei Rivadávia Correia. O primeiro estabelecimento com o status de universidade só tem sua fundação em 1920, recebendo o nome de Universidade do Rio de Janeiro[5]. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes (Cunha, 2000).

No século XX, os anos 30 e 40 foram marcados por um governo autoritário sustentado pelas forças militares e pelo golpe de estado comandado por Getúlio Vargas. No período conhecido como Era Vargas, um dos marcos referentes ao ensino superior foi a autorização e a regulamentação das universidades através da Reforma Francisco Campos e da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Conselho de Educação e do Estatuto da

[2]Com a Proclamação da República, a iniciativa privada, graças à possibilidade legal disciplinada pela primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891, criou os primeiros estabelecimentos de ensino superior de cunho particular. Era o surgimento daquelas que podemos chamar de primeiras faculdades isoladas (Martin; Orso, 2006).
[3]Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.
[4]Conhecida também como Reforma Carlos Maximiliano de 1915.
[5] O Rio de Janeiro, à época da criação da primeira universidade brasileira, cumpria a função de capital do país (1763-1960).

Universidade Brasileira. Outro marco histórico que desenha o ensino superior no Brasil é a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, durante o início do governo Vargas, este que se estabeleceu através do golpe de Estado, instituindo o Estado Novo. Apesar do gesto de doação do edifício-sede para a entidade estudantil, a relação entre o governo e a entidade se deu de maneira conflitante, em especial, no que é proposto através do Estatuto da Universidade Brasileira. A UNE apresentava pontos divergentes do documento e tinha como propostas:

> defesa da universidade aberta; redução das taxas de exame e matrícula; liberdade de pensamento; cátedra; tribuna e imprensa; a não dependência das instituições universitárias ao Estado; eleições de dirigentes pelos docentes e discentes, no momento os reitores eram escolhidos pelo presidente; livre associação por parte dos estudantes no âmbito universitário; participação dos mesmos na elaboração dos currículos; e a criação de estágios e monitorias. (Wolter, 2016, p. 136)

Em 1945, a luta interna dentro do governo pôs fim ao Estado Novo com a deposição de Vargas e apoio à candidatura de Dutra. A partir disso, entre os anos 1950 e 1960, houve um novo período de mudanças econômicas, sociais e políticas no país, que consequentemente influenciaram em transformações no ensino superior. Segundo Fávero (2006, p. 11) com a deposição de Vargas, em 1945, e o fim do Estado Novo, o país entra em nova fase, quando se inicia um movimento de revisão das estruturas do regime autoritário até então vigente. A chamada "redemocratização do país" é consagrada com a promulgação de uma nova Constituição, em 1946, que se caracterizou pelo caráter liberal. Cunha (2000) classifica o período iniciado na década de 1950 de *populismo e federalização,* que consistia na expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e no aumento da demanda pelos cursos superiores, através da criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos e a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades. Em suma, o processo de "federalização" foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes.

O início dos anos 60 é marcado e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961[6], pela criação do Conselho Federal de Educação em 1962 e por um

[6]Alexandre Tavares do Nascimento Lira ressalta que a LDB representou um verdadeiro retrocesso na reforma da educação superior pois, além da manutenção do regime de cátedras, também reforçou a composição das universidades sem preocupação com a pesquisa [...] (Lira, 2010, p. 262, apud. Silva, 2016, p. 462)

movimento de construção de uma reforma universitária a partir de um sentido de democratização, que deu origem a duas edições do Seminário Nacional da Reforma Universitária, ocorridas em 1961 na Bahia e em 1962 em Curitiba, organizados pela UNE. Na primeira edição do seminário, é elaborado um importante documento que apresenta o debate da conjuntura nacional à época, assim como uma análise da universidade brasileira e propostas para uma reforma universitária.

> Dentre os aspectos mais importantes está o compromisso assumido entre o movimento estudantil e as classes trabalhadoras através de ações como a reivindicação de garantia de acesso aos diferentes níveis de educação, campanhas de alfabetização e iniciativas relacionadas a áreas específicas do conhecimento, que se aproximam do que hoje é compreendido como extensão popular. Além disso, o documento propunha assegurar que as universidades pudessem estar a serviço de órgãos governamentais, das classes populares e contribuir na significativa melhoria da condição de vida da população trabalhadora (Santos, 2023, p. 14).

Em 1964, o governo do presidente João Goulart sofre um golpe empresarial-militar que dá início ao Regime Militar, tendo sua duração até 1985. Durante os 21 anos de repressão do período conhecido como ditadura militar, a educação brasileira e, em específico, o ensino superior passaram por reformas e diversas transformações em seus âmbitos políticos, sociais, didáticos e administrativos. Dentre os debates e mudanças nesse período, é possível citar o crescente movimento de modernização do ensino superior, com a perspectiva de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social (Cunha, 2000). Além disso, esse modelo de modernização tornava-se importante para o regime empresarial-militar na perspectiva de "[...] incorporar tecnologia estrangeira para iniciar o seu passo decisivo na constituição de uma economia capitalista, através de uma modernização ancorada na urbanização e na industrialização" (Nogueira, 1998, p. 73). Para isso utilizou-se da consultoria, influência e financiamento de modelos estadunidenses à educação brasileira.

> O governo militar assumia, dessa forma, a necessidade de profissionalizar os quadros internos das universidades, desde a formação acadêmica dos professores, melhorias no planejamento educacional até o investimento em infraestrutura e equipamentos. [...] O tema do financiamento da educação era um verdadeiro desafio para os governos militares (Bianch, 2016, P. 465-466).

É necessário pontuar que esse movimento de influência e financiamento de capital estrangeiro na educação brasileira tem, de fato, um processo de aceleramento durante o golpe empresarial-militar, no entanto, não se inicia com ele.

O período do Regime Militar foi marcado fortemente pela repressão aos movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e à organização popular. No âmbito do ensino superior, a repressão política-ideológica se deu através de diversos dispositivos, como por exemplo:

> [...] o Decreto n. 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito

> estrito de cada universidade; o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas (Fávero, 1995; Sanfelice, 1986; Fernandes, 1984 Apud. Martins, 2009, p. 18-19).

Outro importante marco a se destacar no ensino superior durante o regime empresarial-militar são as mudanças a partir da Reforma Universitária de 1968, que cooptou e transformou pautas desenvolvidas e defendidas pelo movimento nacional da reforma universitária, defendendo como um dos seus eixos: a expansão de vagas e qualificação de mão de obra para o desenvolvimento econômico e integração nacional. O governo ditatorial expressava a ânsia em realizar com rapidez todas essas propostas, entretanto, também se expressavam a partir de um discurso de escassez de verbas para investimento na educação pública. Esse cenário, ao lado da presença de consultores estadunidenses[7] ao longo dos últimos anos, proporcionaram uma maior abertura à presença do setor privado na educação superior brasileira.

Após o fim do Regime Militar em 1985, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um longo e gradual processo de redemocratização, caracterizado como um período de crise e de transição. Em termos sociopolíticos e econômicos é iniciado um processo de Reforma Constitucional que se materializa na promulgação da Constituição de 1988, ocorre a primeira eleição direta para presidência da república no contexto de reabertura política e durante esse período, tem-se um governo que adota uma postura de favorecimento à parceria com a iniciativa privada e prevalecimento da lógica neoliberal.

Na educação, um dos grandes marcos desse período é, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96. O texto dispõe dos princípios e fins da educação nacional, do direito à educação e do dever de educar, da organização da educação nacional, dos níveis e das

[7]De acordo com Maria de Lourdes A. Fávero, as consultorias ofertadas pelos técnicos da USAID foram essenciais para a composição da reforma juntamente como o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos 1968), que também ofereceram subsídios para a composição da lei que instituiu a Reforma (Fávero, 1991). Tanto no Plano Atcon quanto no Relatório, a educação é encarada como fator primordial de desenvolvimento econômico e de integração nacional; papel de modeladora do futuro social; racionalização e unificação da vida social e modernização da nação, geradora de progresso (Fávero, 1991). A autora reforça também que a aproximação entre a universidade e o meio empresarial foi citada em ambos os documentos. O plano foi composto pelo consultor greco-americano Rudolph Atcon por encomenda do MEC. Ele percorreu 12 universidades do país. Porém o relatório não nasceu de suas impressões sobre as visitas às universidades, pois já existia desde 1958 em um trabalho publicado pela USAID. Suas principais ideias, de acordo com Fávero, incluíam a racionalização dos gastos das instituições e a oficialização da cobrança de mensalidades; a criação de um fundo assistencial para alunos carentes; a não duplicação para fins idênticos; e a organização da universidade de acordo com a empresa privada (Fávero, 1991 Apud. Silva, 2016, p.467).

modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação e dos recursos financeiros. Nesse período também se destaca a intensificação da influência de organismos multilaterais no setor educacional brasileiro. Anteriormente na figura da USAID, nas décadas de 80 e 90 a agência que assume esse papel de centralidade de influência é o Banco Mundial. Com uma perspectiva de radicalidade à agenda neoliberal no decorrer dessas duas décadas, as orientações e formulações desses organismos para o ensino superior também seguiram a mesma linha de prioridades: formação de recursos humanos para o mercado de trabalho e o estreitamento das relações entre a universidade e o empresariado.

> Nos documentos oficiais apontava-se a necessidade de nova reforma, no sentido de dar racionalidade e eficiência ao sistema, princípios fundamentais da agenda governamental desde os anos 60. A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista. Novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização, privatização. Uma das críticas essenciais é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho[...] (Carvalho, 2007, p. 91 - 91)

Ainda nessa direção, Leher sintetiza que

> Apesar de a lógica do processo indicar que a produção de conhecimento novo deva se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos, países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local e, também, para formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social, o que já está acontecendo em alguns centros universitários. (Leher, 1999, p. 27)

No contexto de crise dos anos 90 e o cumprimento de uma agenda governamental com inflexão neoliberal, segundo Carvalho (2007), o segmento público passou por um processo de sucateamento através da redução de financiamento do governo federal no orçamento de custeios e investimentos, da perda de seu quadro de funcionários (docentes e técnicos-administrativos), da compressão de salários, das sucessivas mudanças na legislação previdenciária do setor público, que induziram a aposentadoria precoce de docentes, do movimento de transferência de reitores de universidades estaduais e federais para as privadas e de grupos de pesquisa e pós-graduação, assim como do financiamento que eles atraem. Diante do conjunto de fatores que contribuíram para a não manutenção do sistema federal para com as universidades públicas, a solução apresentada foi a privatização no interior das instituições, através da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão.

À época, as matrículas nas universidades privadas pouco cresceram. Esse fato pode ser consideravelmente atribuído à crise econômica no país e seus reflexos: alta taxa de

desemprego, confisco das poupanças privadas, recrudescimento do processo inflacionário e a perda do poder aquisitivo da classe média. Alternativas apresentadas e fortemente recomendadas pelo Banco Mundial à alunos de baixa renda também foram sendo desconsideradas, como o exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[8]. O aumento da taxa de juros combinados a todos os reflexos da crise econômica anteriormente expostos, resultaram num cenário de discrepância ao considerar o crescimento de renda do recém-formado, impossibilitando a quitação do crédito e se desdobrando num processo de endividamento. O acesso ao ensino superior nesse período, se volta cada vez mais, a uma pequena parcela da população que tem condições materiais de passar pelo processo de afunilamento que se estabeleceu entre a educação básica e superior.

1.2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM PROCESSO EDUCATIVO, CULTURAL E CIENTÍFICO.

A universidade brasileira está assentada em três pilares: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, na prática, ainda hoje, a extensão universitária continua sendo vista como uma atividade suplementar, algo que pode ser um diferencial na trajetória de formação do estudante, mas sem a mesma centralidade que possuem as atividades de ensino e pesquisa. É, justamente, para mudar essa concepção de formação universitária que as mudanças curriculares recentes têm sinalizado, como é o caso da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece a chamada "curricularização da extensão", tornando as atividades extensionistas obrigatórias e correspondentes a, pelo menos, 10% do currículo do estudante de graduação e cada vez mais presente, também, nas pós-graduações, pensadas como o "núcleo duro" das atividades de pesquisa. Analisar as mudanças nas concepções da extensão universitária se apresenta como um importante elemento para entender o recente e ainda parcial processo de democratização pelo qual passa a universidade pública brasileira.

Caracterizar a Extensão universitária no Brasil é uma tarefa complexa, uma vez que a história da sua implementação passa por trajetórias nada lineares, como a que esse tópico apresentará. A expansão extramuros da universidade pública se consolidou através da implementação de Programas de Extensão, promovendo uma troca transdisciplinar de saberes

[8]Promulgado através da Lei nº 10.260, de 12/07/01, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa federal de financiamento para o acesso à educação superior, "de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria" (Brasil, 2001)

com a população ao redor, transpassando a barreira física entre campus e sociedade (Rodrigues *et al*, 2013, p . 145). A atividade extensionista se coloca como um fórum permanente de prestação de serviços técnicos e especializados, mas também, de troca de saberes com essa comunidade extramuros supracitada, quando feita de forma crítica e não assistencialista. Nas citações abaixo, é possível observar as diferentes compreensões que podem haver em relação ao desenvolvimento da extensão universitária:

> [...] [os] projetos de extensão universitária crítica facilitam uma aprendizagem de saberes recíprocos e devem agregar integrantes da universidade e da comunidade popular, sob uma linha horizontal do conhecimento [...]". Sobre essa análise, o autor nos mostra que a extensão universitária deve se agregar à comunidade de forma prática e evolutiva a fim de expor os conhecimentos aprendidos durante a vida acadêmica. No que favorece os parâmetros da vida social e aliena-se ao aprendizado (Calipo, 2009, p.4 Apud. Rodrigues; Prata; Batalha; Costa; Neto, 2013, p. 144)

> [...] o conhecimento é transmitido e não construído pelos partícipes da ação, esta transmissão é verticalizada e parte do pressuposto de que há uma superioridade e messianismo de quem entende que escolhe o que transmitir, como transmitir e que desconhece a visão de mundo dos que vão receber [...] (Serrano, [s.d], p. 3 Apud. Rodrigues; Prata; Batalha; COSTA; NETO, 2013, p. 144).

As diferentes compreensões do que são e constituem as atividades extensionistas no Brasil estão presentes desde as primeiras experiências que se tem registros. Nos dias atuais, o conceito e a prática da extensão universitária ainda apresentam suas diferenças em concepções, promovendo um espaço de disputa conceitual, política e ideológica, apresentando uma ideia de fazer extensionista como uma atividade assistencialista ou então, pela construção de uma extensão popular.

A prática de extensão universitária no Brasil tem seus primeiros registros entre os anos de 1911 e 1926, dentro de um contexto de influência das experiências das universidades inglesas e estadunidenses no século XIX, e também da Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina em 1918. Em 1911, data-se a primeira experiência extensionista na instituição que viria a ser a Universidade de São Paulo. Foram desenvolvidas ações baseadas no modelo inglês a partir da promoção de cursos de curta duração e atividades voltadas não apenas às camadas populares, mas à população adulta em geral que estava fora da universidade (Nogueira, 2005 apud. De Morais, 2015, p. 2).[9]

> As ações da Universidade de São Paulo eram desenvolvidas por meio da Universidade Popular, que oferecia cursos gratuitos à população em geral, sendo proibida, no entanto, a abordagem de propaganda política, religiosa ou comercial. Com essas restrições, os primeiros cursos tratavam de temas distantes da realidade

[9]O autor faz referência à "antiga Universidade de São Paulo" considerando as faculdades e institutos já existentes no Estado (Escola Politécnica de São Paulo, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito) e que, a partir de sua reunião fundaram a USP em 1934.

> social do público atendido, aproximando-se, muito mais, das teorizações que ocupavam a reflexão dos intelectuais acadêmicos idealizadores dos cursos. (De Morais, 2015, p. 3)

Em 1926, há um novo registro de atividade extensionista na antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, atualmente Universidade Federal de Viçosa, localizada no estado de Minas Gerais. Baseado no modelo das universidades dos EUA, em que se estruturava a prática extensionista na prestação de serviços em áreas rurais e urbanas, a Universidade Federal de Viçosa desenvolveu um trabalho com foco na "prestação de serviços na área rural por meio de assistência técnica aos agricultores" (De Morais, 2015, p. 3).

Na década de 30, tem-se os primeiros registros de decretos que tratavam da extensão universitária. No Primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras e no Decreto n. 19.851/31, art. 42, há menção sobre a extensão universitária apenas como provedora de cursos de capacitação, que eram restritos à classe dominante à época (Brasil, 1931). De acordo com Incrocci e Andrade (2018), após a reformulação do Ensino Superior durante a Ditadura Empresarial e Militar no Brasil, os projetos que visavam a extensão universitária aderem à missão conferida pelo governo à época de fazer estritamente divulgação científica, eliminando todo e qualquer caráter crítico e estimulante ao pensamento crítico dentro desses projetos. A dependência financeira das IES para com o governo também influenciou nesse fato.

Já na década de 80, é criado o Fórum de Pró Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras- FORPROEX, que originou o Plano Nacional de Extensão em 1990.

> [...] tem como uma de suas principais reivindicações a criação de políticas específicas de extensão como parte das políticas públicas para a educação superior brasileira. Dentre essas políticas, o financiamento da extensão universitária sempre teve papel de destaque, como um ponto básico de reivindicação, visto a sempre presente necessidade de se fomentar projetos sistemáticos nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), com interface com a comunidade, bem como, mecanismos metodologicamente respaldados de avaliação das ações de extensão universitária (Forproex, 2006: 13).

A implementação de entidades e fóruns representativos foi essencial para que formulações fossem feitas a nível nacional em relação à extensão, inclusive do ponto de vista da curricularização, mas também reafirmando a existência do tripé ensino, pesquisa e extensão, que já havia sido apresentado pela declaração da Constituição de 1988, onde ressalta o princípio de indissociabilidade.

> Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) § 2º O disposto neste artigo aplica-se às

> instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996) (Brasil, 1988)

Observando através do breve histórico elucidado até aqui, a extensão universitária no Brasil passou por mudanças estruturais de grande porte até chegar nos moldes de hoje. Considerando o evidente espaço de disputa entre atores sociais dentro da Universidade, a Extensão não está isenta e se apresenta também como uma mediação da representação social da Universidade para com a classe trabalhadora, o que pode ser visto pela lente dos projetos de extensão no ramo de Ciência & Tecnologia (C&T) que prestam assistência técnica a partir de um ambiente dialógico, com a perspectiva de troca de conhecimento entre o trabalho desenvolvido pela universidade e público alvo da assistência técnica.

> A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento académico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária, 2001, p.11)

A intervenção que é feita nas condições materiais e possibilitada pela extensão não visa somente a resolução de problemas por ela mesma, mas evoca um ‘’fazer’’ dialógico, no qual a universidade também é transformada e não só o público-alvo de seus editais. Observa-se também um enfrentamento à norma neoliberal que impera nas IES atualmente, uma vez que esses projetos quebram a lógica mercantil de precificação dos serviços oferecidos pela Universidade Pública, transparecida pelos currículos, fechados em si e com pouca possibilidade de uma efetiva extensão, somente visados para a inserção do graduando no mercado de trabalho. Apesar das investidas crescentes na extensão brasileira, a consolidação institucional e nacional da mesma se deu através dos editais nacionais defomento a programas de extensão, como o Programa de Extensão Universitária (ProExt), criado na década de 1990, mas somente regularizado em 2008 (Decreto Nº 6.495/2008) e implementado em 2009.

Em 2012, o Ministério da Educação criou a Política Nacional de Extensão Universitária, na qual se encontram contemplados diretrizes, princípios, ações e desafios para que a extensão alcance de fato o reconhecimento, de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, por parte da sociedade e poder público, assim “o Fórum ressalta que dentre os principais desafios da extensão, encontram-se: o alcance de apoio financeiro de forma

contínua para as ações extensionistas e sua institucionalização" (FORPROEX, 2012, Apud. ARRUDA, 2018, p. 2). Como sabemos, toda lei representa a materialização de lutas históricas, mas é, ao mesmo tempo, plataforma de luta para ampliação de direitos e conquista de mais cidadania. Não à toa, a partir da promulgação dessa lei nota-se que a extensão universitária foi impulsionada, levando à expressivo crescimento[10] de projetos fomentados através desses editais, locais, regionais e nacionais. Os editais de extensão de caráter nacional, até então relativamente escassos, aumentaram significativamente, o que levou à criação de programas nacionais de extensão universitária. Por ora, é importante mostrar uma guinada na orientação do Estado brasileiro, que levou à reorientação das políticas públicas, dentre elas, também, as políticas universitárias cada vez mais socialmente referenciadas, isto é, seguindo o espírito daquilo que Darcy Ribeiro havia denominado na década de 1960, à época da Criação da Universidade de Brasília (UnB), de uma "universidade necessária", voltada para a formação ampla dos cidadãos, de todos os cidadãos, visando um processo de desenvolvimento inclusivo (Ribeiro, 1978).

No início dos anos 2000, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à presidência da república, o cenário político, econômico e social passou por mudanças significativas. É iniciado, através de políticas redistributivas de proteção social, um processo para minimizar os efeitos da recessão e do enfrentamento à pobreza. Essas políticas podem ser constituídas por "três conjuntos ou eixos de programas – os serviços sociais básicos de vocação universal e de responsabilidade pública; os programas básicos e o programa de enfrentamento da pobreza –, articulados segundo as orientações e as prioridades do governo" (Draibe, 2003, p. 73).

No bojo desse processo de reestruturação do Estado brasileiro, a universidade brasileira também muda progressivamente sua função, deixando de ser exclusivamente um espaço de transmissão de saberes e formação de quadros qualificados para se transformar também numa espécie de plataforma que faz a ponte entre o estado e a Sociedade Civil a partir da elaboração, implementação e avaliação das principais políticas públicas educacionais em curso no país. No ensino superior, ocorre uma reforma universitária pautada no discurso de reorganização e democratização da educação superior brasileira. Apesar do contexto político e socioeconômico distinto da década anterior, em alguns elementos e concepções percebe-se um "traço de continuidade" nas políticas adotadas no governo antecessor. Para

[10][...] entre 2003 e 2015 houve um aumento significativo, de quase 19 vezes, nos recursos disponibilizados pelo governo federal para as práticas extensionistas por todo o país. Investimento que cai pela metade entre os anos de 2015 e 2016, período de crise econômica e de contenção de gastos públicos.

Mauês (2010, p. 97) “as políticas terão continuidade, pois elas já foram concebidas no sentido de respaldar o capital e de atender os interesses privados, não havendo necessidade de mudança de rota”. A percepção de continuidade se dá através das iniciativas para o ensino superior que permaneciam na direção de atender aos anseios do mercado, tal qual o programa Universidade para Todos (ProUni) instituído por meio da Medida Provisória nº 213, que promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular e o Fundo de Financiamento Estudantil, promulgado através da Lei nº 10.260, de 12/07/01 no governo FHC, sendo reorganizado durante o governo Lula. Essas iniciativas contribuíram para o contexto de expansão de vagas e o aumento no número de ingressos no ensino superior, entretanto, mantém-se a valorização de iniciativas de parceria público-privada, onde destina-se o investimento de verba pública para as instituições privadas de ensino superior através da não arrecadação de receitas tributárias em troca de vagas para estudantes de baixa renda e o custeio das mensalidades pelo governo federal, além das taxas de juros aplicadas ao processo de quitação da dívida do FIES, constituindo-se em políticas públicas apresentadas para atender aos interesses do Estado de expandir o acesso a esse nível de educação a baixo custo, bem como para atender aos interesses do mercado (Rosa, 2013, p. 170). Outras iniciativas foram realizadas nesse ensejo de democratização da educação superior brasileira, dentre algumas delas, novamente permanece a valorização da parceria com os setores privados.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi oficializado no ano de 2007, apresentando mais de 40 programas e iniciativas que constituíram a política nacional de educação com a perspectiva de alcançar os objetivos estabelecidos no PNE 2001 - 2010, entre eles “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (Brasil, 2001). O PDE foi divulgado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094) em 24 de abril de 2007 e enquanto plano executivo apresentava quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No que tange a educação superior, são apresentados cinco princípios:

> i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento

> econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação. (Haddad, 2008)

Na perspectiva de cumprir as ações contidas no PDE, foram divulgados em conjunto três instrumentos: 1) Reestruturação e expansão das universidades federais: REUNI e PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil; 2) Democratização do acesso: criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) no caso para o ingresso nas instituições particulares e 3) Avaliação como base da regulação: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Saviani, 2009, p.19 Apud. Borowsky, 2018). Dentre os instrumentos apresentados anteriormente, destaca-se o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 2007, que tem por objetivo "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (Brasil, 2007). O REUNI não é criado de maneira isolada, ele se estrutura no cenário dos marcos regulatórios e iniciativas pautadas na democratização da educação superior. O programa apresenta enquanto suas diretrizes:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (Brasil, 2007)

A participação das IES no programa de expansão era facultativa e diferente da primeira etapa do Programa de Expansão da Educação Pública, em que apenas 50% das universidades poderiam ser contempladas. O REUNI se caracterizava como um programa não concorrencial e que apenas seria necessário que cada instituição apresentasse um plano de reestruturação da universidade para garantir o ingresso ao programa, indicando a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos e sendo aprovado pelo órgão superior da instituição. O projeto apresentado deveria estar voltado à expansão dos cursos com reestruturação curricular para aumento das vagas ofertadas e utilizar a verba advinda do programa tão

somente com seu processo de expansão, isto é, interiorização e reestruturação (Santos; Melo, 2018, p. 7).

> I- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre as instituições, cursos e programas de educação superior; II – revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; III- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; IV- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (Brasil, 2007)

O processo de desenvolvimento do programa de reestruturação e expansão foi marcado por contradições, discussões e inquietações entre a comunidade acadêmica e profissional nas universidades. Ao decorrer dos anos, debates acerca da implementação e desdobramentos do REUNI foram sendo levantados por diversos pesquisadores, abordando questões como as "transformações no sistema de ensino, nas condições de trabalho e no modelo de formação" (Rosa, 2013, p. 170).

Ao fim dos dez anos que compreendiam os prazos do PNE, observa-se que as metas referentes ao acesso ao ensino superior da população de 18 a 24 anos não atingiram os estimados 30%, mas tendo seu crescimento aproximado aos 17%. Segundo Martins (2017), "talvez esse tenha sido um dos motivos pelos quais a Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo PNE, ainda reserve uma de suas metas para tratar do acesso ao ensino superior". Esses resultados não devem ser pensados e refletidos desvinculados às formas de ingresso na educação superior, assim como os constantes ataques à educação pública em seus diversos níveis e modalidades, que resultam em desigualdade e processo de precarização. Analisar e prospectar um cenário de aumento do ingresso à educação superior enquanto as suas formas de ingresso ainda atuam como um mecanismo de restrição, ignorando um contexto que compreende relações de classe, raça, gênero e sexualidade, se torna, no mínimo, uma tarefa complexa.

A almejada democratização da educação superior ainda se encontra no horizonte e o acesso à universidade ainda se dá de maneira desigual. As contradições e críticas apresentadas acerca do REUNI, não anulam o significativo aumento no acesso à educação superior pública no Brasil durante o seu desenvolvimento e não obstante os caminhos de oportunidade que foram proporcionados a tantos brasileiros que não possuíam a perspectiva de algum dia cursar uma graduação ou pós-graduação em uma universidade pública. Críticas podem e devem ser

feitas também a partir de uma compreensão dialética de superação das contradições apresentadas, com a perspectiva de formulação e construção de um modelo de universidade que não se estruture a partir de uma compreensão mercadológica da educação e que defenda como pauta a universalização do acesso.

> Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o "tecido" de cada totalidade, que dão "vida" a cada totalidade. (Konder, 1981, p. 43 - 44)

Jaqueline Moll (2020), no decorrer do curso "Desafios do conhecimento em tempos de pandemia", organizado e transmitido online pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (PPGEDU/UNIRIO), apresenta os anos de 2003 a 2016[11] como um período de avanços na educação brasileira, reconhecendo e compreendendo que durante esse período há um ciclo de políticas educacionais, mesmo que permeado por suas contradições, em que se discute o direito à educação, expansão da educação superior e a perspectiva de jovens enquanto sujeitos de direitos, ganhando impulso pelas políticas públicas de juventude.

> Em 2016, o término do ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil, iniciado em 2005, ocorre por meio de uma ruptura na ordem democrática. No campo das políticas públicas, ruptura é algo bastante distinto de descontinuidade. A descontinuidade permite a retomada de boas ações e boas práticas de governos anteriores, sobretudo devido ao esforço dos gestores públicos que permanecem no Estado. A ruptura, por sua vez, implica em um deslocamento dessas forças de dentro do Estado para ocupar espaços na Sociedade Civil, retomando o trabalho de base e a mobilização em nível local. (Pinheiro; Esteves; Neto, 2017)

Em sua apresentação, Moll (2020), elencou alguns questionamentos acerca da escola pública, tais quais: "como a escola encontra seu entorno?"; "como abre suas portas para a comunidade?"; "como pensar as relações entre os saberes acadêmicos e populares?". Esses questionamentos trazem reflexões que podem ser debatidas, também, através da universidade pública: "como a universidade encontra seu entorno e abre suas portas para a comunidade?", "Como esses dois espaços podem dialogar?", "como pensar as relações entre os saberes acadêmicos e populares a partir da formação oferecida na universidade?", entre outros

[11]A professora Maria Luiza Sussekind (2020), durante sua palestra "Ataques conservadores à democracia, à ciência, à educação e à escola", realizada no terceiro dia da 14° Reunião Regional da Anped – Sudeste, aborda a existência de um hiato democrático que compreende os anos de 1988 a 2016, salientado dentre este período, um contexto de ataques conservadores e acirramento das lutas na educação a partir de 2013. O então apontado hiato democrático, tem sua ruptura a partir do golpe em 2016, em que a presidenta eleita Dilma Rousseff sofre um impeachment capitaneado pela Câmara dos Deputados, à época presidida pelo ex-deputado federal, Eduardo Cunha. Esse processo político foi marcado pelos interesses dos setores conservadores, num rompimento com o atual governo e uma guinada do Executivo e Legislativo às agendas neoliberais de gestão.

questionamentos que se formam no caminhar do debate acerca da construção de uma educação pública, gratuita, de qualidade e popular.

1.3 DE ESCOLA DE GOVERNO DA BAIXADA FLUMINENSE A INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR: A LUTA PELO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM NOVA IGUAÇU.

Um estado social periférico estereotipado em:
Deáreadogranderionuncapassará
Sabequesuburbanosempreserá
Esenãofizerporsininguémfará.
Assentou-se as microrregiões
Na mesorregião baixadense de verossimilhanças.
E a vida, lagarteando, feito o trem
Sua de sol a sol; buscas:
De alto-estima
De abaixo estigmas
De reconhecimento aguerrido
Ao direito de ir, vir e ver:
Sol brilhar, gente crescer
Igualdade pertencer, ser cúmplice do lugar.
Moduan Matus.

No contexto das políticas educacionais de reestruturação e expansão das universidades federais iniciadas em 2003, se consolida a construção do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro[12], no município de Nova Iguaçu, no ano de 2006. Apresentando-se para muitos jovens iguaçuanos e residentes dos municípios do entorno, como uma possível alternativa mais acessível de ingresso no ensino superior público, seja pelo contato e/ou descoberta da possibilidade da educação superior ou de uma maior facilidade no deslocamento entre sua residência e a universidade. O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ também apresenta possibilidades de interação, participação e construção com a comunidade em seu entorno, entre elas: escolas públicas, movimentos sociais, instituições socioeducativas e redes de juventudes.

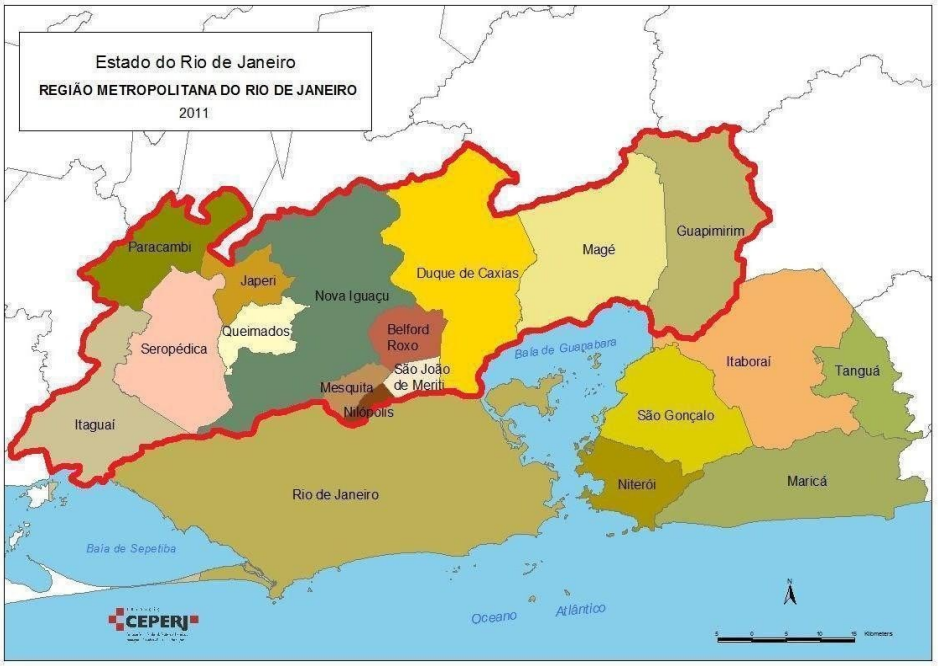
O Instituto Multidisciplinar (IM) é um campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), localizado no município de Nova Iguaçu, pertencendo à região

[12]É uma universidade federal brasileira localizada no município de Seropédica, no km 7 da BR-465, no Rio de Janeiro. Tem suas raízes na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (Esamv), criada em 20 de outubro de 1910. A atual denominação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - veio a partir do Decreto nº 60.731, de 1967. Disponibilizado no endereço eletrônico <encr.pw/bvyvU>. Em dados de 2021, a UFRRJ conta com uma estrutura de: 4 câmpus – Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes -, 56 cursos de Graduação, 2 cursos de Graduação a Distância, 29 cursos de Mestrado Acadêmico, 8 cursos de Mestrado Profissional e 17 cursos de Doutorado.

geopolítica denominada Baixada Fluminense, na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, sendo fundado em 2006 através de intensa mobilização social. A Baixada Fluminense é composta por 13 municípios (Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica) e historicamente, é marcada pelo processo social, político e econômico de marginalização do seu território, apresentando, até os dias atuais, cicatrizes causadas pela negligência do poder público. Segundo Almeida (2016), é possível incluir a Baixada Fluminense no conceito de periferia, pelo senso comum, por se caracterizar uma região à margem de um centro. Entretanto, somente os aspectos geográficos não são suficientes para debater essa definição.

> Entendemos periferia não como espaço geográfico localizado às margens das cidades, mas como espaço invisível aos olhos da sociedade que, muitas vezes, despreza-o, na tentativa de apagamento dos sujeitos e de suas produções culturais marginalizadas, não porque encontradas à margem geográfica do sistema, mas porque colocadas de lado pela produção calcada no dinheiro, que volta sua atenção e seus olhos para os sujeitos e as produções da alta sociedade, sendo, esses, colocados em local central de visibilidade e importância sociais. Por isso, ao pensarmos na temática da periferia, inevitavelmente, somos levados a pensar a relação tempo e espaço sociais, suas relações com a cultura e as diversidades sociais, culturais, linguísticas, entre tantas (Paula; Paula, 2011, p. 110).

FIGURA 1 - Mapa da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, destacando os municípios da Baixada Fluminense



Fonte: Blog Web Bairro, 2022. [13]

[13]http://webbairro.blogspot.com/2013/03/baixada-fluminense-e-uma-regiao-do.html?m=1

No início dos anos 2000, os municípios de Nova Iguaçu e São João de Meriti hospedavam a Escola de Governo da Baixada Fluminense (EGBF)[14], uma iniciativa da Faculdade de Economia da Universidade Federal Fluminense (UFF), que se estruturava enquanto um projeto de extensão que ofertava cursos gratuitos, produziu estudos e pesquisas sobre a região e, para além disso, colocava em discussão e tinha como perspectiva a criação de uma universidade pública na região central da Baixada Fluminense. A EGBF organizava-se a partir de um consórcio de universidades e entidades de ensino e pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, tais quais: UFF, UFRJ, UERJ, IBGE, CPDOC, PUC e Fundação CIDE/RJ. As atividades desenvolvidas pelo consórcio contavam com o apoio da FAPERJ e da Associação Comercial e Empresarial de São João de Meriti (ACEME). Apresentava um compromisso social, político e acadêmico com a região da Baixada Fluminense, através da produção de pesquisas, elaboração de fóruns e seminários com temáticas fundamentais a esse território. Entre essas produções, estão: Curso breve de "indicadores sociais"; Curso de Introdução às Ciências Sociais; Seminário de Estudos sobre Desemprego na Baixada Fluminense, Grupo de Trabalho "Indicadores Estatísticos da Baixada Fluminense"; Grupo de Trabalho de "Economia Política"; Grupo de Trabalho de "Estudos Urbanos, entre outros.

De acordo com Inês Patrício, em artigo publicado no Jornal dos Economistas (2004), organizado pelo CORECON-RJ, IERJ E SINDECON-RJ, a criação da Escola de Governo da Baixada Fluminense procurava responder demandas da região e tornar-se

> "[...]um núcleo de referência técnico e intelectual, contemplando formação, pesquisa, consultoria, intercâmbio e documentação de natureza técnica e acadêmica, na região, a título público e gratuito. Sua atuação volta-se preferencialmente a uma demanda local, determinada por atores locais e a partir de questões e problemas localmente constituídos e identificados, mas postulando uma projeção acadêmico-científica de excelência e universalista." (Patrício, I. 2004, p. 5)

Além de apresentar o objetivo de

> (...) qualificar profissionais para o desempenho consciente e crítico de suas funções, a EGBF promoveu formação e qualificação, bem como capacitação e treinamento técnicos, voltados para um público primordialmente local, como lideranças políticas e comunitárias, funcionários e servidores públicos, professores do ensino médio, quadros técnicos e executivos de prefeituras de municípios da Baixada Fluminense. (Souza; Souza, 2015, p. 56)

Paralelo ao desenvolvimento e atuação da EGBF, ocorria desde o final de 2002, reuniões na Secretaria de Desenvolvimento da Baixada Fluminense, com a participação de mais de 500 pessoas, tendo como proposta a criação de uma instituição pública de ensino

[14]Inicialmente, a Escola de Governo promoveu formação e qualificação, bem como capacitação e treinamento técnicos, voltados para um público primordialmente local. Essa clientela constituiu-se, principalmente, de lideranças políticas e comunitárias, funcionários e servidores públicos, professores do ensino médio, quadros técnicos e executivos de prefeituras de municípios da Baixada Fluminense (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p.14).

superior no município de Nova Iguaçu. A partir dessa mobilização, construída por movimentos sociais, professores das universidades envolvidas na EGBF, lideranças comunitárias, Câmara dos Vereadores, associações de profissionais e comerciais, foi proporcionada a criação do Fórum pela Universidade Pública da Baixada Fluminense no ano de 2003. O Fórum se reunia na Câmara dos Vereadores de Nova Iguaçu e foi coordenado por Carlos Ferreira, o "Ferreirinha do PT", à época exercendo o cargo de vereador no município.

> A luta pela democratização do acesso ao ensino superior público provocou mobilização popular organizada por lideranças comunitárias, e posteriormente encampada pela Câmara de Vereadores, pela criação de uma universidade pública em Nova Iguaçu, que originou o Fórum pela Universidade Pública da Baixada Fluminense, em 2003. O Fórum organizou reuniões, audiências públicas e um abaixo-assinado, com milhares de assinaturas, encaminhado ao MEC solicitando a criação de uma Instituição federal no Município. (Paula, 2014, p.34).

FIGURA 2 - Abaixo-assinado pela implantação de uma Universidade Pública na Baixada

Fonte: MELO, Suelen Silva Coelho de (2020) .

O Fórum pela Universidade Pública da Baixada Fluminense recolheu 80 mil assinaturas em seu abaixo-assinado pela criação de uma instituição pública de ensino superior. Em março de 2004, o Fórum apresentou a proposta de criação de uma universidade pública da Baixada Fluminense, tendo como modelo a experiência da EGBF. Essa proposta consistia na criação do Consórcio Universidade Pública da Baixada (UPB), coordenado pelas seguintes instituições: UFF, CEFET e UFRRJ. Além da organização de seminários com a comunidade, para que pudessem eleger os principais focos de atuação[15] para a criação da universidade

[15]1. Formação acadêmica em vários níveis, sempre norteada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, este eixo atenderia a demandas de formação de quadros técnicos e lideranças e também de desenvolvimento acadêmico em sentido mais estrito. 2. Assistência ou suporte técnico. Nesta vertente, a Escola de Governo desenvolveria bases de dados, prestaria consultorias, ofereceria cursos eventuais e específicos com

pública, na perspectiva de compreender a Baixada Fluminense não como objeto, mas como sujeito na produção do conhecimento (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p.15).

A partir de toda a mobilização em torno da pauta por uma universidade pública e os marcos como a entrega do abaixo-assinado ao MEC e o início do primeiro mandato de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003), tornou-se possível garantir recursos para dar continuidade à execução da proposta. O deputado federal Lindbergh Farias (PT), através da Emenda Parlamentar nº 32730002, garantiu o financiamento, na quantia de R$ 950.000,00, para a criação do Consórcio Universidade Pública da Baixada, ampliando a oferta de cursos de graduação na região.

> A resposta do Governo Federal, alimentada por emenda parlamentar do então Deputado Federal Lindberg Farias, foi a implantação de um consórcio de instituições federais – UFF, UFFRJ e CEFET-RJ – denominado Universidade Pública da Baixada (UPB), que iniciou suas atividades em 2004, com três cursos: Engenharia de Produção, do CEFET – que possuía uma Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) recém-inaugurada no município, Economia, da UFF, e o curso de Administração, da UFRRJ. (Paula, 2014, p.34-35).

No desenrolar do ano de 2004, os trâmites para a implantação da UPB foram sendo efetuados. De acordo com UFRRJ/PPP do IM (2006),

> Com base nesta demanda, a Emenda Lindbergh Farias garantiu recursos para a implantação da Universidade, a partir de agosto de 2004. Foram criados três cursos de graduação, e o vestibular realizado em conjunto, sob a égide da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Os cursos começaram a funcionar em setembro de 2004, dois deles se implantando de início no CEFET de Santa Rita – o curso de Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o de Engenharia de Automação do CEFET, ambos noturnos. O curso de Economia da UFF, diurno, começou no Centro de Direitos Humanos da Diocese de Nova Iguaçu. Estes cursos foram, de início, administrados por um Consórcio de Universidades Públicas, composto pelos reitores e diretores de unidades das sedes, em que a comunidade tinha dois representantes. Este consórcio, além de formular as diretrizes para a criação da Universidade Pública da Baixada Fluminense, foi encarregado de supervisionar o gasto público relativo à implantação destes cursos, cujo financiamento proveio da Emenda Lindbergh Farias. (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p. 16)

Em 2005, o consórcio foi extinto em decorrência das primeiras medidas do governo Lula para a implementação da política de expansão do ensino superior público promovida pelo MEC, estabelecendo assim o convênio Governo Federal e UFRRJ.[16] As instituições

objetivos e duração limitados, conceberia projetos e apoiaria equipes técnicas, voltados a demandas pontuais das comunidades. 3. Cooperação técnica e estímulo de parcerias. A Escola de Governo constituiria linhas de pesquisa mais abrangentes e estruturadas, de médio e longo prazos, que proporcionassem e estimulassem o intercâmbio de experiências e o fomento à pesquisa, em parceria com diversas entidades e instituições, do país e do exterior.

[16]Além do início das políticas públicas voltadas à expansão do ensino superior público, outras questões foram consideradas acerca da dissolução da UPB. Conforme é evidenciado por Paula (2014), a UPB nasceu em um formato de oferta de vagas, marcadamente provisórios e instáveis, sem instalações, corpo docente técnicos próprios, as turmas "fora de sede" de cursos já ofertados pelas três instituições funcionavam com os docentes recebendo uma bolsa mensal para ministrar as aulas. Esta experiência obviamente não poderia perdurar, sendo

envolvidas decidiram, em consenso, pela dissolução do consórcio e pela concepção de um campus da UFRRJ em Nova Iguaçu, recebendo o nome de Instituto Multidisciplinar, dando origem ao Convênio entre Governo Federal e UFRRJ. Esse convênio se torna possível através do Decreto n° 6.906 de 24 de abril de 2007, no qual o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras é instituído. Essa política educacional tem diretrizes como a expansão do acesso ao ensino superior, o investimento em infraestrutura física das unidades federais de ensino superior, o aumento na qualidade de ensino em cursos de graduação e pós e a manutenção da permanência do corpo discente. O programa em si, recebeu consideráveis críticas tanto em seu processo de elaboração, quanto em sua execução, sendo uma delas: as contradições entre acesso e permanência do corpo discente.

O governo federal considerou o município de Nova Iguaçu para receber uma instituição federal de ensino superior[17] a partir de uma série de critérios elencados e analisados para a instalação de novos cursos e campi das universidades federais, sendo eles:

> "a vocação da região e políticas públicas em desenvolvimento - arranjos produtivos locais; a promoção do desenvolvimento com redução das assimetrias regionais; a localização geográfica; a população da micro e mesorregião atendidas; os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); os indicadores de desenvolvimento econômico e social (taxas de evolução): IDH, IDEB; a taxa da oferta de vagas públicas e privadas na educação superior (estadual, federal, técnica) na microrregião e mesorregião; as áreas de formação prioritárias (formação de professores, saúde, tecnologias); o curso em área de conhecimento existente na universidade; o curso novo em área de conhecimento de ações prioritárias e a ampliação da oferta de educação superior pública no período noturno." (Brasil, 2015, p. 36)

Em julho de 2005, o Conselho Universitário (CONSU) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, aprova a criação do Instituto Multidisciplinar, referendando a resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, acerca da criação dos cursos.

> O Instituto Multidisciplinar iniciará suas atividades no primeiro semestre de 2006, com 6 cursos: Administração, Economia, Licenciatura em História, Matemática (Licenciatura e Computacional), Pedagogia e Turismo e Hotelaria, com 250 vagas por semestre. O Instituto Multidisciplinar receberá ainda duas turmas do curso de Administração do extinto Consórcio Universidade Pública da Baixada. (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p. 2).

Em 30 de março de 2006, é aprovado pelo CONSU, o Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O PPP caracterizava-se enquanto uma organização inicial e parte do Projeto de Implementação do

substituída em 2005, pela criação da Unidade Multidisciplinar da UFRRJ em Nova Iguaçu, com implementação pelo MEC do Programa de Expansão das Instituições Federais do Ensino Superior.

[17]Então o governo federal concedeu à UFRRJ a administração do pólo universitário em Nova Iguaçu revelado no ofício no 2292/2005 MEC/SESU/DEDES, de 12 de abril de 2005, atendendo ao protocolo de intenções assumido por esta universidade, sua sintonia com as políticas do governo e seu contexto histórico propício à expansão, cerca de um mês após o novo reitor ser empossado (Souza, 2016, p.41).

Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu, pois de acordo com os debates contidos no documento, o mesmo deveria ser "discutido pela comunidade acadêmica do Instituto Multidisciplinar – estudantes, professores e servidores técnico-administrativos" (UFRRJ/PPP do IM, 2006). Mesmo compreendendo este documento enquanto um ante-projeto e a importância de que fosse discutido e aprimorado pela futura comunidade acadêmica, a Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico[18] pontua a importância de não se furtar em indicar alguns princípios norteadores, como: princípios éticos[19], diretrizes administrativas, curriculares e acadêmicas. Entre essas diretrizes, destacamos:

> A articulação constante entre ensino-pesquisa e extensão vista como pressuposto fundamental para a prática pedagógica cotidiana; o relacionamento professor-estudante como a base essencial para que tal articulação se consolide; a interdisciplinaridade como eixo condutor do processo ensino-aprendizagem; a noção de currículo como processo dinâmico e flexível; a realimentação constante das práticas acadêmicas propiciada pela inserção dos estudantes em programas de Iniciação Científica, estágios, monitorias e atividades complementares; a avaliação como um componente fundante do processo educativo, numa perspectiva emancipatória, constituem as bases sobre as quais se pretende construir as trajetórias a serem percorridas pelos diferentes cursos, como desafios para a superação da visão fragmentada e dicotomizadora que configura em grande parte os cursos de graduação na atualidade (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p. 6).

Além das orientações presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2006), em que se destaca:

> Ao longo dos cinco anos abarcados pelo PDI, a comunidade acadêmica do Instituto Multidisciplinar, com base na avaliação da experiência concreta de funcionamento desses departamentos, poderá decidir sobre sua continuidade ou possíveis alternativas mais apropriadas ao Instituto. (PDI, 2006. p. 76)

No desenvolver do documento do PDI (2006), são apresentados os objetivos, missão, metas, diretrizes e metas específicas do Instituto Multidisciplinar no período de tempo compreendido entre os anos de 2006 a 2011, sendo elas: a) Objetivos - Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão socialmente referenciadas; Desenvolver um locus de pesquisa e

[18]Comissão encarregada de realizar estudos e propor o Projeto Pedagógico inicial para funcionamento da Unidade da UFRRJ em Nova Iguaçu, instalada pela Portaria 737/GR, de 5 de setembro de 2005. A Comissão foi composta pelos professores Luiz Carlos de Oliveira Lima, Marcelo Álvaro da Silva Macedo, Marcelo Dib Cruz, Margareth de Almeida Gonçalves, Nicéas Alencar da Silva e Lucília Augusta Lino de Paula, presidente. O Projeto contou com a colaboração dos professores Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Ana Maria Dantas Soares, Amparo Villa Cupolillo, Lana Claudia Souza Fonseca, Lia Maria Teixeira de Oliveira e Inês Emília Sarmento Patrício. Na fase da pesquisa colaboraram Diana Veiga Mandelert, Tânia Ventura da Silva Bernardo dos Santos e os estudantes Amanda Moreira da Silva, Juliene Paes Leme de Oliveira, Paulo Tiago Neves dos Santos e Thaiane Cavalcanti Couto (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p. 2).

[19][...] devem fundamentar a concepção dos projetos dos cursos e da Unidade e confirmar constantemente valores referentes à dignidade humana e a superação da injustiça e das desigualdades sociais. Em conformidade com a tendência geral que tem marcado as discussões curriculares recentes, a interdisciplinaridade e a flexibilidade despontam como princípios de organização curricular, e, portanto, na medida do possível, essas possibilidades devem ser consideradas. Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico de Curso deve ser capaz de permitir a atualização constante das atividades acadêmicas e atender a uma realidade social e acadêmica caracterizada pela constante transformação (UFRRJ/PPP do IM, 2006, p. 5).

produção de conhecimento pautado por padrões internacionais de excelência acadêmica; Contribuir para a elaboração e implementação de políticas públicas visando o desenvolvimento dos municípios da Baixada Fluminense; b) Missão: Contribuir para o atendimento das demandas de formação profissional e desenvolvimento social, político, econômico, científico, cultural e educacional da Baixada Fluminense, mediante a construção de projetos acadêmicos voltados à superação da exclusão social e à democratização do ensino superior; c) Metas: Expandir as vagas discentes para formar e qualificar profissionalmente, em nível superior, no mínimo 2500 estudantes, em Nova Iguaçu, até 2011; Implantar um programa de pós-graduação stricto sensu, com a criação do mestrado até 2009; Implantar programas de pós-graduação lato sensu até 2008; d) Diretrizes: Efetivar o IM como centro de excelência de ensino e produção científica em nível nacional e internacional, sendo referência em investigação de demandas sociais, econômicas, educacionais, culturais e políticas; Ressaltar a importância da multidisciplinaridade na articulação ensino-pesquisa-extensão; Garantir o espaço de discussão sobre a função e o papel da Universidade no contexto social e na produção do conhecimento; Favorecer a interação/interlocução com a comunidade local, estabelecendo um espaço de dialetização com a sociedade no intuito de contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico loco-regional e fortalecer o compromisso social do instituto com a comunidade; Assegurar uma formação discente baseada no conhecimento crítico, na construção da democracia e no exercício da cidadania, não se restringindo apenas às demandas do mercado de trabalho; Incentivar a relação de colaboração acadêmica com os demais Institutos e cursos da Universidade; e) Metas específicas: Criação de um centro de memória e documentação (textual e audiovisual) da Baixada Fluminense, estabelecendo uma política de cooperação com as demais instituições similares; Criação de laboratório/observatório (banco de dados/indicadores) sócio-político-econômico da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, enfatizando a Baixada Fluminense; Implantação de pré-vestibular comunitário institucional visando favorecer o ingresso de estudantes da região ao ensino superior; Instituição de um sistema de acompanhamento do egresso; Prevenção da evasão universitária a partir de programa de assistência ao estudante incluindo bolsas e auxílios; Expansão dos cursos do IM, mediante a oferta de outras habilitações, e criação de novas graduações; Incentivo às atividades de extensão, com bolsas para estudantes; Incentivo à produção científica e sua divulgação; Efetivação de projetos comuns com instâncias governamentais (municipal, estadual e federal) e sociedade civil; Ampliação do campo de estágio dos estudantes em órgãos governamentais e não-governamentais, empresas e instituições públicas e privadas; Articulação da pesquisa e da extensão com a educação

básica, o desenvolvimento sustentável e as demandas da comunidade locoregional; Instituição de programa e cronograma para qualificação dos servidores docentes e técnico-administrativos; Promoção de eventos acadêmicos, científicos e culturais abertos à comunidade; Realização de auto-avaliações institucionais sistemáticas; Cooperação permanente entre as áreas de conhecimento, cursos e departamentos; Criação de espaços, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão que promovam debates sobre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; Garantir o quantitativo de servidores docentes e técnico-administrativos necessários ao bom funcionamento do Instituto; Participação do Corpo Técnico-Administrativo em Grupos de Pesquisa pertencentes ao Instituto Multidisciplinar; Encontram-se vinculados ao Instituto Multidisciplinar os Cursos de Administração, Ciências Econômicas e Turismo e as Licenciaturas em História, Matemática e Pedagogia.

O Instituto Multidisciplinar iniciou seu funcionamento em 2006, tendo em sua estrutura institucional 4 departamentos: Administração e Turismo (DAT); História e Economia (DHE); Tecnologias e Linguagens (DTL); e Educação e Sociedade (DES), porém sem espaço físico próprio. Durante alguns anos, dividiu espaço com outras instituições, como a Arquidiocese de Nova Iguaçu, o Colégio Municipal Monteiro Lobato e o Colégio Leopoldo, enquanto suas instalações eram construídas. O período de 2006 a 2010, foi marcado por mobilizações e manifestações contra o atraso na conclusão das obras. Tendo como uma marcante lembrança, a manifestação em que os alunos entregaram um bloco de tijolo aos responsáveis, alegando que “se fosse por falta de material, eles ajudariam”.

> A princípio, o IM ocupou as instalações da Escola Municipal Monteiro Lobato localizada na Rua Paris s/n no centro de Nova Iguaçu, onde eram oferecidos um número limitado de cursos e que aconteciam exclusivamente no período noturno. À medida que tais cursos progrediram com novas turmas iniciando, como também novas propostas de cursos foram submetidas e aprovadas junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-UFRRJ) foi feita a locação de outro prédio da Arquidiocese de Nova Iguaçu, localizado na Rua Capitão Chaves, 60 para atender a crescente demanda destes cursos até a conclusão da obra do novo campus. Observamos ainda, que as justificativas para a criação de tais cursos são fortemente fundamentadas na premissa maior de criação do Instituto Multidisciplinar, a de democratização do acesso ao Ensino Superior, possibilitando à população da Baixada Fluminense maiores opções e possibilidades de ingresso em uma universidade pública, gratuita e de qualidade (Martins, 2013).

Após esse período de atraso e um movimento de pressão da comunidade acadêmica pela conclusão das obras, o campus definitivo foi entregue em 2010. Hoje, o Instituto Multidisciplinar fica localizado na Avenida Governador Roberto Silveira, s/n, Moquetá, Nova Iguaçu - Rio de Janeiro, próximo ao viaduto da Posse e à Rodovia Presidente Dutra. É composto estruturalmente por um Restaurante Universitário e 5 blocos (informática,

biblioteca, multimídia, administrativo e pós-graduação), no qual encontram-se as salas de aula, salas de professores, salas de coletivos, biblioteca, núcleos de pesquisa, laboratórios e setores administrativos. Além de um amplo espaço utilizado como estacionamento e uma horta que atua como um espaço de experimentação de práticas agroecológicas e incentivo à economia solidária no campus, organizada e cuidada pelo coletivo Colher Urbano.

Atualmente, o instituto oferece 11 cursos de graduação presencial nos turnos matutino, vespertino e noturno. No turno da manhã funcionam: Letras (literatura e espanhol), Direito e Geografia; no turno da tarde: Ciência da Computação; e no turno da noite: Administração, Ciências Econômicas, História, Matemática (licenciatura e bacharelado), Pedagogia e Turismo (bacharelado). O instituto também oferece turmas (pedagogia, história, matemática, letras e filosofia, essa última como segunda graduação) vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como objetivo ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, de dezembro de 1996. Além de 7 programas de pós-graduação: Administração, Ciências Sociais, Desenvolvimento Territorial, Educação, Educação Agrícola, História e Matemática Computacional.

FIGURA 3 - Entrada do Instituto Multidisciplinar

Fonte: RIMA - Repositório Institucional de Múltiplos Acervos da UFRRJ, 2022.

FIGURA 4 - Vista aérea do Instituto Multidisciplinar

Fonte: Google Maps, 2022.

1.4 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR.

Anterior à construção do Instituto Multidisciplinar, a extensão universitária já era uma pauta na UFRRJ. A partir de levantamento de dados e pesquisa documental nos arquivos da universidade, Soares (2017) teve acesso a alguns poucos registros que abordam a extensão na UFRRJ. Em documentos localizados na Pró-Reitoria de Extensão, Secretaria dos Órgãos Colegiados (SOC) e no Auditório Gustavo Dutra (Gustavão), foram encontradas atas da UFRRJ, deliberações tomadas pelos Conselhos Internos da Instituição (CEPE, CONSU, CONCUR), ofícios, circulares, relatórios de extensão de 1997 a 1999, além de outras publicações e livros de registros.

Atualmente, a extensão universitária da UFRRJ é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), se organizando institucionalmente a partir da seguinte estrutura[20]:

a) Departamento de Programas e Projetos de Extensão (DPPEx): O DPPEx é responsável pelo suporte à comunidade acadêmica no que se refere à utilização do SIGAA – módulo Extensão, para a formalização das ações de extensão da UFRRJ, desde o cadastro até o encerramento dessas ações; coordenação administrativa do Programa Institucional

[20]Todas as informações acerca da estrutura organizacional da PROEXT foram retiradas do site site oficial da Pró-Reitoria de extensão da UFRRJ, no endereço http://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-extensao/. Acesso em 06/01/2023.

Pré-Enem da UFRRJ; elaboração do relatório das ações de extensão desenvolvidas na UFRRJ anualmente, visando compor o Relatório de Gestão da UFRRJ, organizado pela PROPLADI.

b) Departamento de Relações Comunitárias e Interinstitucionais (DRCI): O DRCI é responsável por coordenar e apoiar as ações desenvolvidas pelos setores de Divulgação, Comunicação e Pré-ENEM. Atuando na promoção das ações extensionistas e das políticas de extensão da UFRRJ, na Divulgação dos *campi* da UFRRJ e seus cursos e na difusão das ações do Pré-ENEM UFRRJ.

c) Departamento de Logística e Infraestrutura (DLI): O DLI era responsável pelas solicitações de diárias e passagens da ProExt e toda a parte do mobiliário e compras para o setor. Nos últimos anos, ampliou suas atividades e também ficou responsável pelo desenvolvimento dos seguintes sistemas: E-Cert – Sistema de Cadastro e Emissão de certificados eletrônicos de atividades de extensão universitária para as coordenações de cursos de graduação e pós-graduação da UFRRJ; EaD-Ext – Plataforma Moodle da ProExt para cursos à distância de extensão; SNCT – Sistema de Cadastro, Avaliação, Alocação de Espaços e Emissão de certificados eletrônicos de atividades oferecidas às comunidades internas e externas da UFRRJ que compõe a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia; PreEnem – Sistema de Cadastro e Classificação Automatizada para a comunidade externa para comporem as turmas do pré ENEM dos campi de Seropédica, Nova Iguaçu e Três Rios; CED – Sistema de Cadastro, Avaliação, Inscrição e Emissão de certificados eletrônicos de atividades ofertadas pelos Docentes, de forma remota durante a pandemia do Covid-19, as comunidades internas e externas da UFRRJ; e o SIRES – Sistema de Residência Acadêmica – serve para cadastro de Residência Acadêmica em Gestão, controle de presença, emissão de carteirinhas, emissão de certificados de conclusão e de declaração, controle das atividades dos residentes e cadastro das atividades pelos coordenadores e avaliação do residente.

d) Departamento de Arte e Cultura (DAC): O DAC é responsável pela gestão do Centro de Arte e Cultura – CAC e Escola Popular de Artes – EPA. Estes dois espaços, respectivamente atuantes no Campus Seropédica e Nova Iguaçu, oferecem oficinas de música, teatro, artes, literatura, dança em diversas categorias, entre outras atividades; oferecidas não só aos alunos da Rural, quanto à comunidade externa de Seropédica, Nova Iguaçu e cidades próximas.

e) Departamento de Esportes e Lazer (DEL): O DEL tem por finalidade coordenar as atividades de prestação de serviços vinculados ao esporte e lazer através do gerenciamento da infraestrutura disponível à comunidade acadêmica e do entorno da UFRRJ. O DEL compreende ainda as dependências da Praça de Desportos e do Parque Aquático.

f) Escola de Extensão: Tem como objetivo principal estimular o oferecimento de cursos de extensão, os quais compreendem atividades de ensino acadêmico, técnico, cultural ou artístico, não pertencentes ao âmbito regulamentar das atividades regulares de ensino de graduação no âmbito da PROGRAD, e pós-graduação *stricto sensu* ou *latu sensu* no âmbito da PROPPG, na UFRRJ, ampliando desta forma a transferência de conhecimentos disponíveis na Universidade para a Comunidade. Possibilitando a oferta de Curso de Formação Inicial ou Divulgação, Cursos de Treinamento, Cursos de Capacitação, Cursos de Atualização, Cursos de Aperfeiçoamento e Cursos de Especialização.

Além dos programas, projetos, cursos e eventos vinculados a esses departamentos, a extensão universitária na UFRRJ também se dá a partir dos grupos organizados na universidade, nomeados como: grupo de estudos, militância, práticas específicas, empresa Jr., religioso ou ecumênico, regional ou cultural, entre outros. Segundo informações levantadas por Soares (2017), não existem coordenadorias de extensão em cada um dos institutos que compõem a UFRRJ, apenas professores representantes, o que demonstra que não há estrutura institucional responsável pela extensão universitária mesmo em institutos localizados em outros campi.

No ano de 2006 desenvolvem-se dois marcos na história da UFRRJ: o primeiro processo de distribuição de bolsas de extensão[21] e a fundação do Instituto Multidisciplinar. Nos três primeiros anos de funcionamento, o IM já desenvolvia atividades de extensão a partir de recursos do PROEXT 2003/SESu-MEC ou em parcerias com as prefeituras dos municípios de Nova Iguaçu e Mesquita. Nos anos seguintes, mais projetos e programas de extensão são desenvolvidos, principalmente por docentes e alunos dos cursos de licenciatura e do Turismo, envolvendo outros municípios (Souza, 206, p. 81). Entre 2006 e 2009, foram registradas 51 atividades de extensão desenvolvidas pela comunidade acadêmica do Instituto Multidisciplinar. Essas atividades estão listadas no quadro a seguir:

[21]Através do Programa De Apoio À Extensão Universitária Voltado Às Políticas Públicas – PROEXT 2003/SESu-MEC. O Departamento de Supervisão do Ensino Superior (DESUP) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu), vinculados ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC), elaboraram o PROEXT 2003, com o objetivo de "apoiar as universidades públicas federais para desenvolvimento de programas/projetos de extensão que contribuam à implementação e impacto de políticas, potencializando e ampliando patamares de qualidade desses projetos, pela ação típica da natureza e missão da universidade pública, dirigindo recursos para atividades específicas dos programas e projetos e, em menor escala, para dotar as Instituições Federais de Ensino Superior Públicas de melhores condições de gestão de suas atividades acadêmicas de extensão para os fins prioritários enunciados nesse programa". (Ministério da Educação e do Desporto-MEC Secretaria de Ensino Superior-SESu Departamento de Supervisão do Ensino Superior-DESUP. Programa De Apoio À Extensão Universitária Voltado Às Políticas Públicas – PROEXT/SESu-MEC. 2003, p.2).

TABELA 1 - Registro de atividades de extensão universitária desenvolvidas no Instituto Multidisciplinar no período de 2006 a 2009

TÍTULO	DATA/FONTE	CARACTERÍSTICA
Programa Multidisciplinar de Estudos da Violência Doméstica	03/10/2006	Projeto de Extensão
Afro-brasileiros, desigualdades raciais e educacionais no Brasil	27/02/2007	Curso de Extensão
Novos Olhares Sobre a Gestão da Política de Saneamento Ambiental em Nova Iguaçu – Ampliação de cidadania, ética e sustentabilidade socioambiental	13/04/2007	Projeto de Extensão
Formação e Desenvolvimento Territorial: Um Olhar Sobre a Organização Econômica Fluminense	15/06/2007	Curso de Extensão
Programa Multidisciplinar de Estudos da Violência Doméstica - Submetido a Edital DEXT/UFRRJ	06/07/2007	Projeto de Extensão
Baobá: gênero e africanidades na sala de aula - submetido a Edital DEXT/UFRRJ	06/07/2007	Projeto de Extensão
Rede Interdisciplinar em Espaços Populares em Nova Iguaçu e na Baixada Fluminense	17/08/2007	Projeto de Extensão
I Seminário sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas na Baixada Fluminense	14/09/2007	Projeto de Extensão
2ª Jornada Cultural da Baixada Fluminense	13/11/2007	Projeto de Extensão
Educação de Jovens e Adultos	14/12/2007	Curso de Extensão
Educação Infantil	14/12/2007	Curso de Extensão
Negros e Educação Brasileira	14/12/2007	Curso de Extensão
Brasil Alfabetizado / PROJOVEM	14/12/2007	Projeto de Extensão

Mídias em Educação	14/12/2007	Projeto de Extensão
Projeto de Extensão Brasil-América Latina- Outros Saberes, Outros Olhares	22/09/2007	Projeto de Extensão
Projeto Algoritmos Simplificados para Análise de Dados do SPSS	22/09/2007	Projeto de Extensão
Ciclo de Palestras sobre Conjuntura e Teoria Econômica	11/04/2008	Projeto de Extensão
Criança é Vida	13/05/2008	Projeto de Extensão
A história do trabalho na América latina: tendências e perspectivas	06/06/2008	Palestra na Câmara de Dirigentes Lojistas NI
Cinema Hispânico: para além de Hollywood – mostra, exposição e debates	30/07/2008	Projeto de Extensão
Ciclo de palestras do NEPET	30/07/2008	Projeto de Extensão/Pesquisa
Seminário 20 anos da Constituição Brasileira	30/07/2008	Evento
Seminário I Jornada Natureza e Cultura	20/08/2008	Evento
II Semana Sociocultural do IM	20/08/2008	Evento
Desenvolvendo Facilitadores para a Prática de Organização de Eventos em Instituições do Terceiro Setor da Cidade de Nova Iguaçu	20/08/2008	Curso de Extensão
Análise dos Aspectos Sanitários e as Boas Práticas de Fabricação (BPF) no Serviço de Alimentação Escolar no Município de Nova Iguaçu/Rio de Janeiro	20/08/2008	Curso de Extensão
Inventário de Oferta Turística de Nova Iguaçu	20/08/2008	Curso de Extensão
Corpos em Debate	20/08/2008	Projeto de Extensão

Introdução à teoria dos jogos aplicada à Economia	20/08/2008	Projeto de Extensão
O povo do Aventureiro: fortalecimento do Turismo de base comunitária	20/08/2008	Projeto de Extensão
Discurso da mídia impressa em uma perspectiva bilíngue	15/09/2008	Projeto de Extensão
Semana Paulo Freire	15/09/2008	Evento
Globalização é Tudo Verdade	04/11/2008	Projeto de Extensão
Cinema em Sala	04/11/2008	Projeto de Extensão
Produção audiovisual e formação de professores	10/12/2008	Projeto de Extensão
Educação, Tecnologia e Estética	10/12/2008	Projeto de Extensão
Tradução, História e Sociedade	10/12/2008	Projeto de Extensão

Fonte: Souza, 2016, p. 81 - 83.

Também no ano de 2006, é elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRRJ, tendo vigência até 2011, que apresentou as metas referentes à extensão universitária para aquele período:

> 1. Implantação e consolidação do Conselho de Extensão, com o fim de discutir e promover a política de extensão da UFRRJ, até 2007. 2. Implantação e consolidação do Programa de Bolsas Institucionais de Extensão por Edital, que visa apoiar estudantes envolvidos com projetos de extensão na UFRRJ, até 2008. 3. Ampliação gradativa visando a atingir 120 bolsas no Programa de Bolsas Institucionais de Extensão por Edital, até 2011. 4. Criação e consolidação da Comissão de Eventos, vinculada à estrutura do Decanato de Extensão, até 2008. 5. Criação e consolidação da Divisão de Programas e Projetos e da Divisão de Cursos e Prestação de Serviços, até 2007. 6. Implantação e consolidação do Pré-Vestibular da UFRRJ, com atendimento a 400 alunos, até 2007. 7. Implantação do Fórum de Extensão, Arte e Cultura, até 2008. 8. Implantação e consolidação do Centro de Arte e Cultura da UFRRJ, até 2011. 9. Implantação e consolidação de um programa de apoio aos grupos organizados da comunidade da UFRRJ, até 2008. 10. Criação de uma linha editorial institucional da extensão para divulgação das ações de extensão e artigos acadêmicos, até 2009. 11. Criação de uma comissão de avaliação permanente das atividades de extensão, até 2009. 12. Execução da reforma do Cine-Anfiteatro Gustavo Dutra, até 2009. 13. Criação de uma lona cultural permanente para desenvolvimento de atividades artísticas e culturais na UFRRJ, até 2011. 14. Modernização da gestão das informações sobre as ações de extensão, utilizando uma base de dados nacionais, articulada com o sistema SIE, em fase de implantação, até 2008. 15. Modernização e aprimoramento da infra-estrutura e funcionamento do Setor de Integração Escola, Empresa e Governo (SINTEEG), até 2007. (PDI, 2006, p. 33)

A elaboração dessas metas relacionadas à extensão em conjunto com as demais metas e diretrizes da UFRRJ em geral, proporcionaram um espaço em que se pudesse pensar a universidade a partir da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, além de buscar parcerias e incorporar todos esses elementos na própria prática pedagógica da instituição. Souza (2017), nos diz que,

> Esta mudança estratégica levou a UFRRJ a buscar parcerias com instituições públicas municipais, estaduais e federais, com organizações da sociedade civil e empresas públicas e privadas, preocupadas em fazer a ponte entre o saber acadêmico e a sociedade, num processo de constante realimentação, o que pode permitir uma maior oxigenação dos currículos acadêmicos e da própria prática pedagógica da instituição. (Souza, 2017, p. 83)

No ano de 2008, além da possibilidade do financiamento das atividades de extensão através do PROEXT 2003/SESu-MEC, o Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da UFRRJ, aprova a criação do Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (BIEXT).

> O programa é financiado com recursos institucionais visando apoiar Programas e Projetos de extensão sob a coordenação de Professores lotados em unidades dos campi: Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes, do Colégio Técnico (CTUR) e do Centro de Atenção Integral à Criança Paulo Dacorso Filho (CAIC), por ampla concorrência. (UFRRJ, 2019)

O BIEXT tem seu funcionamento a partir de um edital divulgado anualmente, no qual os projetos de extensão são inscritos e analisados de acordo com uma tabela de critérios de avaliação. Ao analisar os editais a partir de 2016, nota-se uma mudança na escrita do documento no que tange às propostas, critérios de avaliação e compreensão da extensão universitária, assim como um direcionamento para as demandas da universidade no período de divulgação e vigência do edital. Dentre essas mudanças, estão os objetivos do BIEXT, em que anteriormente estavam ligados a uma ampla ideia de formação cidadã dos discentes e impacto social através de uma escrita de texto que não cumpria seu papel de especificar para o que se propunha o programa, tornando os objetivos vagos e sem o direcionamento do desenvolvimento das atividades extensionistas. Observando os objetivos do edital de 2016 com o edital mais recente, é possível perceber essas mudanças:

> a) formação cidadã dos alunos dos cursos de graduação participantes do projeto; b) o atendimento a diretrizes de natureza acadêmica ligadas ao cumprimento do preceito da dissociabilidade de extensão, ensino e pesquisa; c) a abordagem abrangente das diversas ações da extensão, contemplando a característica de interdisciplinaridade; d) a promoção de impacto na formação do estudante, de forma a contribuir para a flexibilidade e a integralização curricular das ações extensionistas; e) a promoção de impacto social pela ação transformadora sobre problemas sociais e pela interação bilateral entre conhecimentos e experiências acumulados na academia e o saber popular, na busca de somar esforços na formulação, execução e acompanhamento de políticas públicas (EDITAL DE SELEÇÃO Nº. 05/2016- BIEXT, p.1).

Em contraponto, observa-se a mudança nos objetivos do edital divulgado no final do ano de 2022, o mais recente até o momento, durante o desenvolvimento da pesquisa são:

> 1.1. Apoiar, por meio de concessão de bolsas de iniciação à extensão, o desenvolvimento de projetos com foco em práticas de extensão universitária. 1.2. Institucionalizar ações, visando à difusão das iniciativas acadêmicas que tenham como eixo central a extensão, promovendo o desenvolvimento de ações e atividades que viabilizem uma interação transformadora entre a UFRRJ e os demais setores da sociedade. 1.3. Estimular o engajamento dos alunos de graduação em atividades de extensão, contribuindo para a formação acadêmica, por meio da concessão de bolsas relacionadas às suas áreas técnicas e que tenham claro caráter extensionista, isto é, envolvam transferência, intercâmbio e diálogo de conhecimentos e experiências com a sociedade. 1.4. Contribuir para transformação social através do fortalecimento da institucionalização da extensão no âmbito da Universidade com a sociedade, priorizando ações de inclusão social em suas variadas dimensões, na disseminação do papel social da Universidade para população externa e na melhoria da qualidade educacional e da cultura, através de projetos que viabilizem a troca de conhecimento entre a Universidade e os órgãos educacionais externos, assim como seus cidadãos. (EDITAL DE SELEÇÃO Nº. 40/2022- BIEXT, p.1-2)

Nos critérios de avaliação é possível observar que há uma mudança na compreensão do que se entende por extensão universitária, incluindo o debate acerca da curricularização da extensão.

TABELA 2 - CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO PARA OS COMPONENTES DE AVALIAÇÃO DO EDITAL BIEXT Nº. 05/2016

	Item do edital	Peso	Nota do item	Pontuação final do item
1	Equipe Técnica	1,0	10	10
2	Resumo	0,5	10	5
3	Público alvo	1,0	10	10
4	Apresentação e Justificativa	1,0	10	10
5	Objetivos	1,0	10	10
6	Metas	0,5	10	5
7	Metodologia	1,0	10	10
8	Infraestrutura disponível	1,0	10	10
9	Plano de trabalho	1,0	10	10
10	Cronograma geral do projeto	0,5	10	5
11	Parcerias	1,0	10	10
12	Acompanhamento e avaliação	0,5	10	5
	Total	10	10	100

Fonte: Edital de seleção nº. 05/2016 - BIEXT

TABELA 3 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO EDITAL Nº. 40/2022

Componentes de Avaliação	Itens de pontuação	Pontuação	Nota Máxima
Relevância do Projeto(RP)	Pertinência e transformação social	2,0	10,0
	Envolvimento efetivo com apopulação externa/ Dimensão de público atingido e beneficiado	2,0	
	Articulação do projeto com disciplinas da graduação ministrada pelo coordenador do projeto	1,0	
	Interdisciplinaridade	1,5	
	Articulação contributiva com a Educação Básica	1,5	
	Atuação adequada e representativa do bolsista (planejamento de ação)	2,0	
Projeto de Extensão(PE)	Vinculação do tema com a área de atuação do proponente	1,0	10,0
	Contextualização e justificativa	1,0	
	Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	1,5	
	Exequibilidade e autonomia	1,0	
	Compreensibilidade e coerência dos objetivos em associação com adequação metodológica	1,5	
	Parcerias externas com Instituições, órgãos, ou outros segmentos sociais	1,0	
	Acompanhamento e avaliação em perspectiva com as metas estabelecidas	1,0	
	Viabilidade do cronograma	1,0	

Fonte: Edital de seleção nº. 40/2022 - BIEXT

Em uma análise dos dois documentos, é possível observar que, anteriormente, o edital tinha o foco da avaliação em critérios mais “técnicos” à construção de um projeto. No documento mais atual, é estabelecido que os critérios de avaliação sejam para além das questões metodológicas e técnicas, considerando também os eixos de relevância do projeto, valorizando e reforçando a compreensão da extensão universitária em diálogo com a população externa, sua indissociabilidade da pesquisa e ensino, interdisciplinaridade, articulação com o currículo, como também o cumprimento de uma demanda sinalizada pela universidade: articulação contributiva com a Educação Básica.

O Programa de Bolsas Institucionais de Extensão proporcionou a possibilidade de mais projetos de extensão terem acesso ao financiamento, no formato de concessão de bolsas e auxílio material para a realização de suas atividades. Entretanto, a concessão de bolsas dentro da universidade ainda apresenta complicações tanto nas distribuições orçamentárias, quanto na própria inscrição de projetos de outros campi para além da sede em Seropédica. Em sua pesquisa, Melo (2020) reuniu informações e dados acerca do processo de concessão de bolsas para projetos de extensão através do BIEXT, durante o período de 2015 a 2018, destacando um levantamento dos projetos inscritos, aprovados, contemplados e indeferidos oriundos do Instituto Multidisciplinar. Na tabela abaixo, estão reunidos os dados referentes à quantidade de projetos inscritos no período de 2015 a 2018, levantados por Melo (2020), além dos dados referentes ao período de 2019 a 2022, reunidos por essa pesquisa através de consultas na página virtual oficial da UFRRJ.

TABELA 4 - PROJETOS INSCRITOS NOS EDITAIS BIEXT 2015 - 2022

ANO	TOTAL DE INSCRITOS	INSCRIÇÕES DO IM
2015	25	0
2016	37	3
2017	64	8
2018	72	7
2019/2020*	112	14
2021	52	Informação não encontrada
2022	96	9

***** As informações sobre os processos de 2019 e 2020 encontram-se no mesmo edital BIEXT.

Fonte: Autoria própria.

A partir dos números apresentados entre o período de 2015 e 2019, observa-se um crescimento no total de inscrições dos projetos de extensão na universidade, assim como um crescimento no número de inscrições oriundas do Instituto Multidisciplinar. Nos editais referentes aos anos de 2020 e 2021, não foi possível reunir o número de inscrições de projetos do IM, pois os documentos divulgando os projetos inscritos nos dois editais não especificavam o instituto de origem de cada inscrição. Durante o desenvolvimento da pesquisa, uma questão observada foi a dificuldade de encontrar informações sobre as

atividades de extensão da UFRRJ até o ano de 2020, seja pela ausência de registros ou pela não organização deles. Em sua dissertação, Melo (2020) discorre sobre essa dificuldade de reunir documentos e informações, tanto por meios físicos quanto por meios virtuais. A autora da dissertação intitulada "Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu - e suas relações com a comunidade: Por uma leitura crítica das atividades de extensão", relata que o motivo de ter se dedicado mais a analisar os projetos de extensão e os processos relacionados ao BIEXT, é justamente pela ausência de demais registros acerca de outras atividades de extensão.

Para além dessa problemática, Melo pontua que outro agravante é a burocracia, à época de sua pesquisa, ao tentar registrar atividades extensionistas na PROEXT, o que acaba ocasionando a realização de eventos, cursos e demais atividades sem o conhecimento do órgão responsável pela extensão na UFRRJ. Todas essas questões contribuem para um cenário permeado pela dificuldade em analisar, pesquisar e contribuir para o debate de extensão universitária na UFRRJ a partir de documentos oficiais, já que não se tem o monitoramento e as informações do real quantitativo e perfil dessas atividades. Melo (2020), nos diz que

> [...] a comunidade acadêmica do IM sabe que muitos eventos de extensão são realizados sem conhecimento da PROEXT, e o maior motivo para que isso ocorra é a burocracia. A forma de se propor um projeto de extensão por mais simplório que seja, torna-se demorado em decorrência da burocracia. Desta maneira, professores e alunos preferem realizar suas atividades utilizando recursos que possuem. Assim, podemos dizer que ocorrem atividades de extensão sem a ciência da PROEXT. Segundo a PROEXT, desde 2013, a equipe vem realizando esforços importantes para o registro e monitoramento das atividades de extensão da UFRRJ.

Ainda segundo o autor, a própria ausência ou insuficiência de estrutura conspira contra a consolidação das ações extensionistas.

> Devido à falta de uma plataforma acadêmica integrada e, principalmente, uma política de informalidade de ações de extensão por parte da comunidade acadêmica, incluindo docentes, coordenadores de curso e diretores de todos os campi, muitas das atividades não são devidamente registradas e monitoradas na Universidade. Muitos eventos e cursos ocorrem de forma independente à PROEXT, conduzidas de forma que não nos permite a coleta de indicadores para a análise da gestão da Extensão Universitária. No momento, pela experiência, a PROEXT considera que grande parte dos dados encontra-se dispersa em formulários, o que dificulta o trabalho e a análise das tendências para a UFRRJ, ou seja, a universidade não tem noção da quantidade de atividades de extensão que ocorrem, sendo este um grande problema por não participar dessas ações, a mesma fica fadada a analisar somente o que ocorre de forma institucional, podendo essa não ser uma análise fidedigna do que a PROEXT realiza e como a Extensão é compreendida pelo corpo acadêmico da instituição. (Melo, 2020, p. 123 - 124)

Na dissertação de mestrado intitulada "Extensão universitária no Brasil e na UFRRJ: quando e como estas histórias se entrelaçam", Soares (2017) faz as mesmas pontuações acerca

da dificuldade em encontrar os registros e a organização dos documentos da UFRRJ, em especial, relacionados à extensão.

> Ao começarmos nossa busca pelos registros, já na Pró-Reitoria de Extensão, conseguimos perceber, de fato, a falta de documentação e, quando encontrados, identificamos lacunas principalmente ocasionadas pelas mudanças de gestões e pela falta da adoção de um arquivamento institucionalizado das atividades de extensão da Universidade. (Soares, 2017, p. 85)

É possível observar que há um movimento de mudança nesse cenário a partir de meados de 2020, quando o SIGAA (Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas) habilita a função de cadastro, registro e consulta das atividades extensionistas realizadas pela UFRRJ.

FIGURA 5 - PÁGINA DO SIGAA PARA CONSULTAS, CADASTROS E REGISTROS DE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

Fonte: SIGAA UFRRJ, 2023.

O espaço dedicado às atividades extensionistas possibilitou que a comunidade interna e externa à UFRRJ pudesse consultar os registros a partir do ano de 2020, verificar as atividades em andamento, realizar inscrições e emitir certificados. Além disso, as atividades podem ser pesquisadas a partir de filtros, como: tipo de ação, tipo de atividade, unidade responsável, coordenador e ano. Outra mudança realizada no que diz respeito à extensão universitária na UFRRJ foi o processo de implementação da curricularização da extensão, com todas as dificuldades inerentes ao processo, dentre elas, principalmente, a resistência de muitos docentes em reconhecerem a extensão universitária como espaço formativo tão relevante quanto o ensino e a pesquisa.

Portanto, é importante debruçarmos sobre experiências que têm contribuído para qualificar o debate sobre o papel da extensão como um espaço formativo diferenciado, na medida em que coloca a comunidade universitária em diálogo e articulação com a comunidade do entorno e demais setores sociais para a construção de reflexões e intervenções vislumbrando a perspectiva de uma universidade que paute a transformação societária, a negação da barbárie institucionalizada pelo capital e os legítimos interesses e requisições históricas da classe trabalhadora, de acordo com Bertollo (2021). “A reivindicação e a construção e a construção da universidade enquanto âmbito de potencialização do gênero humano, e não de um mero formalismo estéril e rebaixamento da formação possível, é uma premissa da qual não podemos abrir mão” (Bertollo, 2021, p. 286).

CAPÍTULO 2 - JUVENTUDE E MUDANÇA SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Este capítulo visa destacar que boa parte das mudanças que vivemos hoje no debate sobre juventude, especialmente no que diz respeito à urgência de expansão do direito e da qualidade da educação, não podem ser dissociadas do "bônus de juventude" que o Brasil experimenta desde o início dos anos 2000. Por Bônus de juventude entende-se o momento demográfico único no qual o número de jovens supera o de idosos e crianças, sendo, portanto, estratégico para a sustentação de um ciclo de desenvolvimento nas próximas décadas. Nessa equação, a educação é uma variável chave, pois a maior qualificação da mão de obra jovem/adulta jogará um papel essencial no padrão de desenvolvimento que teremos. No Brasil, houve uma elevação geral da escolaridade dos jovens a partir do final da década de 1990, quando o ensino fundamental se universalizou, assim como das mudanças tecnológicas e na geopolítica da sociedade global, promoveram um maior intercâmbio de experiências de mobilização entre as juventudes de todo o mundo.

A participação dos jovens na vida política é um tema recorrente na reflexão social, porém com grande variedade de sentidos ao longo do tempo. Na Antiguidade Clássica, quando Aristóteles refletia sobre os fundamentos da democracia na *polis* grega, os jovens sequer eram considerados cidadãos, pois ser cidadão implicava estar credenciado a exercer papel político e, preferencialmente, ter propriedade. Para o pensador grego, as marcas da juventude eram a impulsividade, o excesso e o exagero, características que a inabilitaram para o exercício pleno da participação política. Nesse sentido, a juventude era vista pelo que não era e pelo que não possuía, ou seja, como um "vir a ser". Em que pesem os limites que hoje identificamos na formulação de democracia aristotélica, essa visão do jovem como aquele que ainda não está pronto para ser um cidadão se perpetuou ao longo do tempo e esteve muito presente nas interpretações modernas sobre a juventude.

2.1 JUVENTUDES: CONCEITO E CATEGORIA SOCIAL PLURAL

O debate acerca da compreensão do conceito de juventude apresenta-se como uma tarefa complexa e contínua, que requer constante atualização das variadas formulações e dos elementos históricos, culturais e sociais que a permeiam. Nos últimos anos, essa temática tem

sido objeto de estudo nas mais variadas áreas, como a sociologia, a psicologia, a educação, a saúde e a política, configurando-se como um campo em disputa no seu debate teórico e político. Segundo Spósito (2009) *apud* Lopes (2019), em diferentes campos do conhecimento, dentre eles as Ciências Sociais, o referido tema incorpora-se como uma demanda progressivamente crescente de análises cuja perspectiva tangencia desde o próprio trabalho epistemológico de conceituação do termo, quanto da relação do mesmo com áreas como o mundo do trabalho, relações de gênero, educação, mobilização social e participação política.

Mas afinal, o que podemos compreender enquanto juventude? O conceito de juventude se revela com as mais variadas nuances entre diversos autores e áreas de estudo, e historicamente, a construção desse conceito se modifica, justamente, por ser uma categoria adaptável e mutável (Hermann, 2020, p. 82). Em estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Juiz de Fora (GRUPPEEJA, 2022), a transformação histórica da juventude pode ser compreendida, de forma geral, a partir de determinados tempos históricos. Brevemente, podemos destacar que em Roma antiga, a juventude abarcava pessoas de 35 a 40 anos e tinha como finalidade a manutenção e afirmação do pátrio poder, assumindo um caráter de transição para a vida adulta e pública. Na idade média, a juventude abarcava pessoas de 21 a 35 anos e era definida a partir de critérios morais, como casamento e/ou herança. É a partir do processo de industrialização e urbanização que o jovem passa a ser visto enquanto um sujeito com particularidades na modernidade, ganhando visibilidade no contexto social. Durante esse processo tem-se as primeiras leituras que consideram a juventude enquanto um grupo social e que haveria suas distinções entre jovens burgueses e trabalhadores, não cabendo a possibilidade do tempo de preparação para a vida adulta, a chamada moratória social, para este último.

> De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX... Tampouco se pode imaginar que a condição juvenil permaneça a mesma em sociedades caracterizadas por modelos demográficos totalmente diferentes (Levi; Schmitt, 1996, p. 17).

Para o imaginário social, a juventude ainda é classificada como uma faixa de idade marcada por etapas biológicas do desenvolvimento humano, condicionada à transição para a vida adulta e numa posição de “vir a ser”. Em uma perspectiva etária, não há um consenso sobre o recorte de idade para a definição de juventude, no entanto, a partir do século passado

há um esforço de organismos internacionais e documentos nacionais para delimitar um recorte, caracterizando esse período de maneiras distintas: para a OMS (Organização Mundial da Saúde), a adolescência compreende a segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos (Brasil, 2007); já para Organização das Nações Unidas (ONU) a partir da resolução 36/28 de 1981, são considerados jovens os indivíduos entre os 15 e os 24 anos; o Estatuto da Criança e do Adolescente não faz uso do termo "jovem/juventude", contudo, dispõe que adolescentes são os indivíduos entre os 12 e os 18 anos; e mais recentemente, com a promulgação do Estatuto da Juventude, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Para Dayrell (2003, p. 40), a posição de "vir a ser" colocada socialmente para a juventude se desdobra na ideia de que no futuro, ou seja, na passagem para a vida adulta, haverá o sentido das suas ações no presente (juventude). Ora, ao levar em consideração uma perspectiva etária das etapas da vida, então seria possível afirmar que todas se configuram como um processo de transição para a fase seguinte, ou seja, todas as etapas da vida também estão em uma condição de transição. Esta compreensão nos faz levantar questionamentos acerca do porquê a juventude é vista como a única etapa da vida em que há um maior apelo ao seu entendimento enquanto uma condição de transição. O recorte etário é um elemento fundamental na construção do conceito de juventude, no entanto, ele por si só não abrange toda a complexidade e debate em torno da temática. Pensar o conceito de juventude é partir de uma compreensão dos fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que a perpassam e a constituem enquanto uma categoria social.

Em entrevista conferida à Anne-Marie Métailié, com o título de "A juventude é apenas uma palavra", Pierre Bourdieu (1983) apresenta a noção de juventude como algo relacionado a um recorte temporal sem delimitação exata[22], que se constitui de forma arbitrária, pois sempre seremos o jovem ou velho de alguém, e compreende que esses recortes são dados biológicos socialmente suscetíveis à manipulação e que variam. Ou seja, há um marcador etário e biológico que tem sua utilização enquanto critério de classificação, mas seus significados podem variar entre as sociedades e culturas. Para Bourdieu (1983), "o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de

[22]Bourdieu (2003) insiste que não é possível saber quando a juventude começa e nem quando a juventude termina, ou seja, juventude é apenas uma palavra arbitrária e classificatória que remete à dominação e disputa social (Bourdieu, 2003 *apud* Guimarães; Groppo, 2022, p. 9).

interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente".

O autor também apresenta a compreensão de "duas juventudes" tendo como elemento central de diferenciação: a classe social. Esse elemento contribui para experiências distintas do "ser jovem", ora sendo um fator para a possibilidade de acesso a uma estrutura social, cultural e acadêmica atrelada a uma ideia de irresponsabilidade provisória, ora sendo um fator de coerção econômica atrelado a uma gama de responsabilidades e afazeres necessários para a manutenção de suas condições de vida. Destarte, o autor compreende que há uma luta entre o jovem e o velho, caracterizada por interesses e relações de poder dentro de uma complexa relação entre idade social e idade biológica.

O debate apresentado por Bourdieu na perspectiva de compreender a juventude, desempenha significativa importância para a área, trazendo elementos fundamentais para subsidiar a discussão em torno dessa temática, entretanto, somente os critérios estabelecidos por Bourdieu não são suficientes para dar conta do conceito de juventude. A ideia de que "a juventude é apenas uma palavra" traz ao conceito de juventude uma perspectiva que não abrange as "implicações culturais, simbólicas, sociais e sociológicas com relações diretas com a forma de estruturação das sociedades, especialmente no contexto ocidental moderno" (Guimarães; Groppo, 2022, p. 12). Quer dizer, atribuir o conceito de juventude à concepção de apenas "uma palavra", partindo de uma perspectiva que o apresenta enquanto uma construção social alheia às condições históricas e materiais, acaba por ignorar a possibilidade de pensá-la enquanto categoria social.

Os autores Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996), apresentam em seu texto "A juventude é mais que uma palavra" propostas de superação à construção da ideia de juventude apresentada por Bourdieu. A proposta de superação apresentada não se coloca no cenário de reduzir ou ignorar os elementos apresentados por Bourdieu na discussão sobre juventude, pelo contrário, compreendem e utilizam das discussões sobre disputa por poder e riqueza, além dos distintos sentidos de juventude a partir do contexto social em que o sujeito está inserido. No entanto, também compreendem que apenas considerar esses elementos é um limitador à juventude, pois a coloca como um "mero signo", de forma que os autores então, propõem a superação das análises sobre juventude a partir da perspectiva que a coloque como uma construção social categorizada por idade e desvinculada de outras condições.

A partir dos debates presentes nas análises expostas até o momento, percebe-se a construção duas tendências no campo da sociologia da juventude:

> a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogéneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de um geração definida em termos etários; b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Nestoutro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (Pais, 1990, 140).

Para Pais(1990, p. 146), a última tendência citada coloca um desafio à sociologia: a desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. Esse processo de desconstrução sociológica necessita de um pressuposto metodológico em que "a juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações" (Pais, 1990, p. 149).

Esse pressuposto metodológico pode ser apresentado a partir de dois eixos semânticos: como aparente *unidade* (quando referida a uma fase de vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros) (Pais, 1990, p. 149). Os dois eixos aqui citados, dialogam com o que Novaes (2020) abordou como a condição juvenil (tempo de experimentar a juventude) e a situação juvenil (como um jovem experimenta essa condição atual). Todos esses elementos, para além dos debates sobre categorização etária e de diversidade na juventude, convergem em um ponto: se modificam conforme o tempo histórico e são definidos culturalmente. O ser jovem não é essencialista, e as condições sociais e materiais influenciam na construção de novas identidades juvenis, assim como a sua conceituação.

> [...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (Dayrell, 2003, p.42).

Para Novaes (2020), há "dois espelhos": o retrovisor e o "agigantador". O primeiro é percebido através do sentido da juventude espelhar a sociedade, já o segundo, se constitui a partir do exercício de olhar para juventude e perceber que é possível enxergar

questões/processos da sociedade que se tornam mais “visíveis” nesse “estar entre” a proteção da infância e as responsabilidades da vida adulta. Esses processos da sociedade espelhados na juventude ocorrem, significativamente, pelas condições estabelecidas através do modelo de produção capitalista vigente e a forma como afetam os jovens. Anseios e receios referentes ao desemprego, condições de trabalho, saúde, lazer, estudo, adoecimento mental, imprevisibilidade e violência, são elementos presentes para nossa sociedade em geral, mas que, significativamente, refletem em uma considerável parcela da juventude (e fazemos destaque à juventude brasileira) que a partir disso, é possível ter uma visão das questões sociais na perspectiva do “espelho agigantador”.

Durante o desenvolvimento da presente pesquisa, a análise das condições estabelecidas pelo modelo de produção capitalista e consequentemente, os receios produzidos a partir delas, proporcionaram, em um determinado momento, que as ideias desenvolvidas por esse trabalho seguissem na perspectiva do debate acerca do “direito de ser jovem”. Foram considerados os elementos apresentados pelo “espelho agigantador” na direção de levantar questionamentos como: todos os sujeitos em condição juvenil teriam o direito de vivenciar a situação juvenil, ou seja, haveriam sujeitos em que tivessem sua juventude negada? Essa análise havia sido calcada em uma perspectiva simplista de que a juventude poderia ser um direito negado a muitos jovens da nossa sociedade, principalmente, pobres e negros, considerando que durante o período (categorização etária) da condição juvenil, esses sujeitos estariam suscetíveis a uma gama de processos complexos relacionados a questões sociais, assumindo responsabilidades consideradas da “fase adulta”, além de um conjunto de discursos e práticas que fomentam uma visão de desumanização de determinados grupos sociais. No entanto, a maturação dessa perspectiva findou-se a partir da análise da juventude através da metáfora do caleidoscópio, apresentada a seguir.

Segundo Novaes (2020), a condição juvenil é constituída por elementos de desigualdade, como renda, escolaridade, disparidades regionais, ambiente rural e urbano, local de residência, entre outros, e diferenças, tais como gênero, orientação sexual, raça, etnia, deficiências físicas e cognitivas, religião, etc. Através da articulação entre esses dois elementos, é possível compreender a extensão dos níveis de vulnerabilidade presentes nas mais diversas formas de experimentar a juventude. Sem dúvida, existem questões comuns em muitas dessas situações, mas as desigualdades e diferenças se manifestam de maneira única, proporcionando uma experiência distinta do que significa "ser jovem". Em outras palavras,

assim como em um caleidoscópio, a observação da juventude garante uma multiplicidade de formas a serem exploradas a partir de sua perspectiva e que se misturam dentre suas desigualdades e diferenças. Dito isso, não há sujeitos que têm seu direito à juventude negado, mas sim, distintos graus de vulnerabilidade presentes na experimentação do que é ser jovem. Essa questão coloca em evidência a necessidade de debater e formular para as juventudes, enquanto categoria social e plural.

2.2 JOVENS ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS

Como debatido anteriormente, a juventude foi compreendida das mais distintas formas, apresentando debates e ideias que a compreendem a partir de suas multiplicidades, assim como seus marcadores etários. Entretanto, ainda há um significativo número de percepções acerca da juventude que a coloca enquanto um período marcado, somente, pela transição para a vida adulta, associando-se à transgressão, violência, rebeldia, opiniões não formadas e irresponsabilidade. Certamente, todos esses elementos podem em maior ou menor grau se associarem nas mais variadas experiências de juventude, porém, resumir uma categoria tão complexa a esses estereótipos é, no mínimo, contestável.

Durante a maior parte do século anterior, a categoria juventude não foi encarada, junto a suas multiplicidades, enquanto um alvo e/ou público de políticas públicas. O que se apresentava no decorrer de mais da metade do século XX é uma concepção de uma juventude ligada a uma demarcação etária uniforme, ao âmbito comercial e no eterno estado do "vir a ser", o que se materializava no descaso de suas diversas demandas e proposições superficiais de prestação de serviços relacionados ao que se entendia por "ser jovem". Em revisão de literatura, a autora Krauskopf (2003) identifica quatro enfoques acerca das diferentes concepções sobre a juventude, sendo eles: 1) juventude como etapa de preparação, transição entre a infância e a idade adulta; 2) juventude como etapa problemática; 3) juventude como atores estratégicos para o desenvolvimento; 4) juventude cidadã como sujeito de direitos. Considerando que "as políticas públicas se destinam a solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental (Rua, 2008), esses enfoques identificados por Krauskopf contribuem na formação do pensamento político acerca da juventude, assim como no processo de formulação de políticas públicas.

Segundo Novaes (2020), após a Segunda Guerra Mundial, o Estado assumiu para si a escola pública, compreendendo-a enquanto um dever. Essa relação se desenvolve a partir da perspectiva de que o Estado do Bem-estar Social pós-guerra assume a sua juventude, pautando que há a necessidade de um tempo de moratória social, ou seja, uma "suspensão" entre a proteção da infância e a emancipação. Esse processo de preparação para o futuro é apresentado através da ideia de que as políticas públicas para a juventude deveriam ser voltadas para a educação e garantia de escola para todos. Contudo, no Brasil, essa perspectiva esbarra com as desigualdades sociais do país e promove distintos cenários: o crescimento de uma "elite educacional" com acesso à universidade e em contrapartida, a entrada de maneira precoce e precária para o mundo do trabalho, como elucidado pela autora. No segundo cenário apresentado, há um agravante, pois a partir da ideia de juventude corrente, o ingresso para o mundo do trabalho seria o rompimento da condição juvenil, visto que o pensamento predominante no século XX é: ser jovem é ser estudante. Essa perspectiva de "entrada para a vida adulta através do trabalho" perdura no decorrer da ditadura empresarial-militar, visto que o signo "trabalho" foi considerado para os algozes da ditadura como um elemento fundamental para a construção de uma dignidade e moralidade civil em contraponto à significativa atuação dos movimentos estudantis na luta contra o regime militar.

FIGURA 6 - MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL EM REPÚDIO AO DECRETO DA DITADURA MILITAR

Fonte: Site da União Nacional dos Estudantes (UNE)

O cenário de políticas públicas para a juventude no Brasil só começa a demonstrar modificações a partir dos anos 80 e 90. Esse período é marcado pelo processo de redemocratização do país, após o fim do regime militar em 1985, e uma sequência de crises dada às políticas neoliberais em curso. Para Novaes(2020), a nova geopolítica mundial, a reestruturação produtiva, nova divisão internacional do trabalho e mudanças tecnológicas, são

fatores fundamentais na ascensão das políticas neoliberais e que essas rápidas mudanças econômicas afetam, particularmente, a juventude. Esse cenário se apresentou com um maior índice de violência e desemprego entre os jovens, resultando na ideia do "jovem em situação de risco (presente e futuro)".

Durante as décadas de 80 e 90, a compreensão do "ser jovem" se estabelece a partir da ideia de "jovem enquanto problema social". Esse estigma é baseado numa concepção de "irresponsabilidade" incutida ao jovem e no ato de ignorar as vulnerabilidades apresentadas nesse período, como desemprego, drogas, sexualidade e violência. Nesse período, foi mantido o julgamento de que a educação formal era um dos únicos elementos para a concepção de políticas públicas, contudo, abre-se espaço para pensar a qualificação de mão de obra como um elemento fundamental também. Com o diálogo entre esses dois elementos, diversas iniciativas e políticas de qualificação profissional são criadas, como: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) em 1991; o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e a transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets em 1994; a promulgação da LDB 9394/96 que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional e a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador em 1996; e a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99 em 1999.

Além das iniciativas governamentais citadas anteriormente, durante esse período também há forte presença de projetos sociais das ONG's e fundações empresariais. Para Novaes (2020), o entendimento do "jovem em situação de risco" e não mais somente enquanto estudante, se dá numa perspectiva do discurso de que "o jovem não é problema, o jovem é solução"[23], que aborda o protagonismo juvenil em nível pedagógico no caminho de prover contenção e prevenção. Com esse processo de mudança de perspectiva, a necessidade de debate e formulação para as juventudes apresenta-se com significativa relevância no campo das políticas públicas. Para a construção de propostas para esse campo, torna-se

[23]Para a construção da ideia do "jovem enquanto solução" deve-se levar também o fator econômico como elemento fundamental. Nesse período, o país enfrentava diversas crises atreladas ao desenvolvimento e aplicação de políticas neoliberais, ou seja, um cenário economicamente instável. Paralelo a isso, as políticas públicas para juventude tinham como seus pilares: a educação e a qualificação profissional. Ora, era necessário qualificar a mão de obra para reestruturar o país economicamente e para isso, a juventude foi a categoria alvo de políticas públicas nesse sentido. O jovem "não é a solução" por sua diversidade e demais signos associados à juventude, mas principalmente, pela possibilidade da venda de sua força de trabalho em um cenário de instabilidade econômica.

fundamental que o ponto de partida seja a compreensão e consciência das diferentes experiências juvenis. Entretanto, como já elucidado, esse movimento de compreender a juventude enquanto categoria social e plural é recente em nosso país. É a partir dos anos 90 que há um esforço em colocar a juventude como pauta nas agendas governamentais, porém, é notório que as perspectivas de políticas públicas para essa categoria social se converteram, significativamente, em programas governamentais, tendo sua caracterização de forma compensatória ou reparatória, e ainda, com certo estigma quanto à juventude.

> Um importante referencial sobre a infância e a adolescência no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Desde a sua publicação, em 1990, passou-se a considerar crianças e adolescentes como cidadãos em desenvolvimento, ancorados numa concepção plena de direitos. No entanto, a juventude não surge, nesse contexto, como protagonista com identidade própria, uma vez que parece reforçar a imagem do jovem como um problema, especialmente em questões relacionadas à violência, ao crime, à exploração sexual, à "drogadição", à saúde e ao desemprego. A partir dessa concepção limitada, os programas governamentais procuraram apenas – e nem sempre com sucesso – minimizar a potencial ameaça que os jovens parecem representar para a sociedade. Embora tenha feito avançar de modo significativo a discussão sobre as políticas de juventude, o ECA jogou para uma zona nebulosa a discussão sobre os direitos dos jovens que atingem a maioridade legal (Kerbauy, 2005, p. 194).

Assim como também, essas ações se configuraram na direção da "profissionalização, a ocupação produtiva do tempo livre e a educação dos jovens, atendendo à lógica desenvolvimentista" (Kerbauy, 2005, p. 197).

> O jovem deveria ser preparado para se tornar um adulto produtivo, responsável pelo progresso nacional. Nota-se, portanto, a construção social da juventude como geração a ser integrada à sociedade para ela servir, priorizando-se na interação indivíduo e sociedade, um modelo ideal de sociedade, ou seja, a norma da sociedade produtiva (Castro & Abramovay, 2002, p. 22).

Além das questões relacionadas aos estereótipos e concepções que exercem influência no processo de formulação das políticas para a juventude, há duas questões centrais que são observadas durante esse período em iniciam os esforços para pautar a juventude nas agendas governamentais. A primeira é a fragmentação e a falta de continuidade das iniciativas direcionadas à juventude, muitas vezes sendo abandonadas quando um novo governo assume o poder e a segunda é a ausência significativa da participação dos jovens na elaboração das políticas públicas voltadas para eles.

> Além da expansão das possibilidades de acesso ao sistema escolar e aos projetos voltados para segmentos específicos (jovens excluídos ou em 'risco social'), torna-se evidente a ausência de canais de interlocução com os próprios jovens, destinatários de algumas das propostas, mas jamais tidos como parceiros relevantes no seu desenho, implementação e avaliação. (Sposito, 2003, p. 66)

Como apresentado por Krauskopf (2003), há uma concepção que percebe a juventude enquanto sujeitos de direitos e no Brasil, a partir dos anos 2000 que essa concepção se torna mais evidente e é iniciado um ciclo de políticas públicas que caminha nessa direção. Segundo Peregrino, Pinheiro e Souza (2018, p. 128), o ciclo de políticas públicas de juventude tem seu início com os primeiros governos (2003-2006 e 2007-2010) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) a partir da promulgação de legislações, articulação de ações e o convite à juventude para participar dos espaços de debates, formulações e decisões, como parte desse processo de inserir a juventude na pauta da agendo do governo. As ações voltadas para a juventude nesse ciclo tiveram início com a promulgação da Lei n° 11.129, de 30 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; criou o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, diretamente ligada à Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR). Para Peregrino, Pinheiro e Souza (2018, p. 128) o lugar de destaque da Secretaria Nacional de Juventude na estrutura do governo,

> [...] sinalizava esforços de estruturação de uma política nacional de juventude, que começou a se materializar com a criação de diversos programas e políticas públicas que buscavam ter na participação da juventude o eixo estruturante de seu desenho e de sua implementação, possibilitando que os jovens pudessem usufruir, de forma mais integral, de seus direitos, inclusive do direito à participação. (Peregrino, Pinheiro e Souza, 2018, p. 128)

Além da criação da SNJ, um importante marco no início desse período é o ProJovem que, de acordo com o MEC (2023), apresenta duas modalidades: Urbano e Campo - Saberes da Terra. A partir das particularidades de cada modalidade, o programa tem como finalidade elevar a escolaridade de jovens com idades entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão dessa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso.

Na perspectiva de superar a ausência significativa da participação dos jovens na discussão e formulação de políticas públicas, têm-se a criação do CONJUVE (Conselho Nacional de Juventude) que se estabelece como a plataforma oficial de representação juvenil do Brasil.

> [...] órgão que congregasse representantes de distintos segmentos da juventude organizada e propiciasse a ampliação de sua participação, tanto na formulação quanto no monitoramento das políticas de juventude. O objetivo era incidir sobre a efetividade de tais políticas, aumentando a presença dos jovens nos processos decisórios e construindo regras de participação que se transformassem em políticas de Estado (Peregrino, Pinheiro e Souza, 2018, p. 128-129)

A construção desse aparato legislativo proporcionou espaços institucionais que apresentavam a possibilidade da participação e formulação juvenil numa perspectiva de políticas públicas para juventude e pela juventude institucionalmente, como foi o caso da criação das Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude (CNPPJ), ocorridas em 2008, 2011 e 2015, que se configuraram como um espaço de encaminhamentos de demandas dos jovens brasileiros, de acordo com Peregrino, Pinheiro e Souza (2018, p. 129). Entre 2010 e 2013, outras legislações foram promulgadas, como a Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, que coloca a Juventude na Constituição Brasileira, e também o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013), que dispõe das possibilidades das ações públicas para juventude, assim como, a construção do Plano Nacional da Juventude, um instrumento de planejamento das políticas públicas de juventude, elaborado a partir das diretrizes definidas na Conferência Nacional de Juventude (Brasil, 2018).

Institucionalmente a juventude aparentava estar bem amparada, não há como negar a criação de todo um aparato voltado para a discussão, formulação e encaminhamento de demandas da juventude, no entanto, esses espaços ainda eram restritos a muitos grupos sociais e internamente havia tensionamentos entre os atores sociais e o governo federal. Uma das mais eminentes tensões dentro do CONJUVE era a composição e consolidação de um fundo específico para financiamento do desenvolvimento de políticas públicas de juventude, conhecido como Fundo Nacional de Juventude, que se constituiria na perspectiva de financiamento para as PPJ. O debate no entorno dessa pauta se desdobrava de forma tensionada, pois de acordo com Reis, Ferreira e Lopes,

> [...] não havia, efetivamente, um debate consistente e uma proposta estruturada de como esse Fundo se constituiria e funcionaria. Assim como não há, atualmente, financiamento específico para a Política Nacional de Juventude. [...] por um lado, o discurso em defesa de recursos para o desenvolvimento de políticas públicas de juventude e de um fundo nacional próprio; e, de outro, o impasse entre o reconhecimento de que não havia iniciativa governamental na direção da criação de um fundo e a necessária defesa desse mesmo governo de cuja base se fazia parte. O dilema residia em ter que cobrar e, ao mesmo tempo, defender aquele governo [...] (Reis, Ferreira e Lopes, 2019, p. 10-11).

Para além disso, outro ponto observado por Reis, Ferreira e Lopes (2019, p.11) é acerca do governo apresentar pautas legislativas conservadoras que caminhavam na direção contrária aos direitos conquistados por grupos sociais em vulnerabilidade e minorias. Desse modo, o CONJUVE e seus componentes precisavam se colocar numa postura reativa, na perspectiva de lutar pela manutenção de seus direitos. O processo de lutar de forma reativa,

dificulta a possibilidade de assumir uma postura propositiva, que formula, debate e apresenta propostas.

> As políticas públicas que busquem estimular a participação da juventude não podem ser indiferentes aos entraves que jovens, especialmente rapazes e moças mais pobres, enfrentam para subsistir e construir seus projetos de vida. É preciso, então, considerar o quadro de escassez de oportunidades de formação, participação e integração social que enfrentam. Políticas públicas democráticas necessitam partir de diagnósticos realistas sobre as condições objetivas sobre as quais os(as) jovens podem se elevar para se constituírem como atores sociais participativos da vida pública. [...] Políticas emancipatórias de estímulo à participação devem contribuir para remover aqueles obstáculos que impedem a elaboração de projetos pessoais e coletivos e bloqueiam canais de participação, espaços e tempos de relacionamentos que se fazem por cooperação ou conflito na vida pública (Carrano, 2006, p. 4).

Portanto, as políticas públicas, em geral, e especificamente as voltadas para a juventude, necessitam de um espaço de formulação que possa garantir o exercício da luta pela construção e não somente pela defesa do que já foi conquistado. Para além disso, também é necessário garantir que esse processo seja construído de forma colaborativa, combinando abordagens universalizadas e focalizadas. Isso implica na necessidade de ampliar o alcance das políticas para incluir um número maior de pessoas e, ao mesmo tempo, adaptá-las às diversas realidades e vulnerabilidades presentes em diferentes grupos sociais, nos quais os jovens estão inseridos. Tomemos como exemplo, a entrada de jovens oriundos das camadas populares da nossa sociedade para a universidade e a construção de um novo perfil de jovem universitário. É a partir da construção e implantação de políticas públicas para a expansão do ensino superior e outras formas de ingresso construídas por políticas públicas e movimentos sociais (em especial, os pré-vestibulares populares) que se iniciou um processo de modificação do perfil universitário por volta dos anos 2000 e que até o presente, se mantém nesse processo, considerando que há elementos fundamentais nas perspectivas de acesso e permanência que ainda não foram superados, como discutido no capítulo anterior.

No entanto, cabe destacar que, até as políticas públicas construídas sob o olhar das duas abordagens citadas e a participação popular na sua construção, possuem limites de atuação e resultados dentro do modelo de produção vigente, pois os interesses do mercado e do capital exercem considerável influência no desenvolvimento das políticas públicas. Para Reis, Ferreira e Lopes (2019), “a pressão exercida pelos diversos setores e grupos da sociedade sobre essa gestão poderá favorecer ou não algum equilíbrio, sempre em tensão, de destinação de recursos para as políticas sociais e para a reestruturação do capital”.

Essas problemáticas são evidenciadas quando constatamos que o chamado “ciclo de políticas públicas de juventude” também apresentou processos de descontinuidade em suas iniciativas, assim como teve sua ruptura em 2016, marcado pelo golpe de Estado ao governo da presidente Dilma Rousseff (PT). A partir desse marco, observa-se uma crescente nos retrocessos a diversos direitos sociais conquistados, e que afetam diretamente à juventude. A construção de políticas públicas que não se consolidam enquanto políticas de Estado, mas sim políticas de governo, apresentam possibilidades de descontinuação, pois o que se observa é a descontinuidade quando há mudanças no governo.

2.3 O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO E O PERFIL DA JUVENTUDE ATENDIDA

O coletivo *Empodera Jovem*, objeto de estudo dessa pesquisa e que terá seu espaço de discussão e reflexão ao decorrer do trabalho, desenvolve atividades em uma instituição socioeducativa no estado do Rio de Janeiro: o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE). A estrutura do sistema socioeducativo vigente é significativamente recente, tendo se desdobrado a partir de políticas públicas e sociais voltadas para crianças e adolescentes, além de marcos legais e legislações que também versavam sobre esses grupos sociais. Diferente do atual sistema socioeducativo, a construção de um aparato jurídico e legislativo, como também sócio político para lidar com o “as questões sociais” de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social/econômica e ao que também é chamado de “conflito com a lei”, não é recente ao se ter como parâmetro a formação social e econômica do Brasil alicerçada numa política colonial, escravocrata e de luta de classes.

> Ao longo da história do Brasil foram construídas legislações e marcos legais que traziam desde orientações sobre a penalização de crianças e adolescentes em conflito com a lei, como encontrado no código criminal republicano (documento norteador para as políticas de tratamento legal voltado ao atendimento destes adolescentes, principalmente nas primeiras duas décadas do século XX) até a construção de direitos e estatutos de proteção da infância e da juventude, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Silva, 2022, p. 22).

Segundo Reis (2018, p. 24) “as relações sociais e os comportamentos pessoais tidos como “socialmente aceitáveis” [Brasil Colônia] eram em sua maioria “importados” da metrópole lusitana. As leis, os usos, os costumes, as religiões vigentes entre os séculos XVI e XIX eram aquelas impostas pela Coroa Portuguesa, com as peculiaridades adquiridas ao longo do tempo”. Essa “importação” de comportamentos e relações sociais, durante esse período, ao que diz respeito às crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, foram

materializadas em iniciativas como: A Santa Casa de Misericórdia[24] e a Roda dos Expostos[25] (no Brasil, teve seu início em 1726, em Salvador e somente foi extinta na década de 1950).

O período pós-abolição caracterizou-se através de uma política de estado baseada em uma sociedade escravocrata e excludente, "onde o negro escravizado sempre esteve à margem do sistema de garantias, bem como excluído do sistema de oportunidades, tendo suas chances de mobilidade vertical ascendente reduzidas a números ínfimos" (Reis, 2018, p.34). Essa política de estado se materializa quando em 1890, dois anos após abolição, é promulgado um novo código criminal republicano, em que seu artigo 399 versa que constitui-se enquanto crime "deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes".

De acordo com Reis (2018, p.34), se a política de estado pós-abolição se estruturou na negação e negligência do provimento da subsistência e na exclusão da população negra recém liberta, esse código criminal vai de encontro com a perspectiva de tornar crime o "ser negro, ser menor abandonado ou ser um adulto livre pobre sem moradia". O código criminal de 1890 também versa sobre a idade penal em seu art. 27 e 30 quando diz que não são criminosos: "os menores de 9 annos completos; os maiores de 9 e menores de 14, que obrarem sem discernimento; os maiores de 9 annos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda á idade de 17 annos". Esses dispositivos legais e a tipificação de crimes no pós-abolição tiveram significativo impacto em crianças e jovens em vulnerabilidade social naquele período, proporcionando uma gama de elementos que contribuem para o projeto político de aumento da criminalidade e encarceramento da juventude pobre e negra, em voga até os dias atuais.

---

[24]A criação da Irmandade de Misericórdia, rede de auxílio que era controlada pelas Santas Casas e financiada pelas Câmaras Municipais, em Lisboa, Portugal no ano de 1498, por Frei Miguel Contreiras, com o apoio da Rainha D. Leonor, possuía como objetivos quatorze obras: ensinar os simples, dar bons conselhos, castigar os que erram, consolar os tristes, perdoar as ofensas, sofrer com paciência, orar pelos vivos e pelos mortos, visitar os enfermos e os presos, remir os cativos, vestir os nus, dar de comer aos famintos e de beber aos sedentos, abrigar os viajantes e enterrar os mortos. Por este motivo, não necessariamente precisariam ter um espaço físico para que se concretizasse, devido ao fato de poderem cumprir as obras nas ruas e em presídios, por exemplo (Reis, 2018, p. 26).

[25][...] tambor giratório de madeira, acoplado a paredes das irmandades/instituições de caridade destinadas a recolher crianças, geralmente recém-nascidas, enjeitadas (abandonadas). Sua engenharia não permitia que a pessoa que "depositasse" o enjeitado fosse vista por quem estivesse dentro do local destinado a cuidar das crianças (Reis, 2018, p. 26)

Entre o final do século XIX e o início do século XX, observa-se o surgimento de instituições filantrópicas, de caráter público e privado, voltadas para o cuidado e assistência a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, como também o surgimento de instituições que visavam disciplinar crianças e jovens considerados delinquentes. Para Silva (2022, p. 23), essas instituições buscavam substituir o caráter de caridade das rodas de expostos, ligado a instituições cristãs, por uma perspectiva com teor mais profissional e cientificamente amparado[26]. Uma das instituições que se apresentavam com a função de disciplinar crianças e jovens em vulnerabilidade social ou considerados delinquentes foi o Estabelecimento Disciplinar Industrial.

> O Instituto Disciplinar foi da lei ao ato entre 1902 e 1903 e com ele veio a Colônia Correcional, prevista desde a mensagem de Bernardino de Campos, para ambos formarem um combinado institucional. O primeiro cobriria a faixa a partir dos nove anos de idade e a segunda instituição, os maiores de vinte e um anos, tudo conforme o Código Penal e, subsidiariamente, de acordo com a Lei Estadual 844, de 1902. Para estruturar o novo reformatório – e para fazer a lei passar ao ato – o regimento interno do Instituto Disciplinar (determinado pelo decreto lei 1079, de 1902) fixou seu desenho institucional, uma vez que seu texto projetava um espaço físico capaz de comportar a divisão dos internos em duas faixas de idade de maneira a atender ao Código Penal, bem como sob a justificativa de separar os menores classificados como abandonados (por isso sem maiores imputações) daqueles propriamente delinquentes (quer fossem recolhidos por vadiagem ou outra sorte de delitos) (Fonseca; Narita, 2019, p. 294).

O século XX é marcado por consideráveis mudanças no debate sobre infância e juventude, principalmente por iniciar um movimento de pensar e compreendê-las enquanto categorias sociais. Para crianças e jovens em vulnerabilidade social, o século XX foi um período de construção de iniciativas políticas em relação ao cuidado, proteção, tutela e também, punição. Nas primeiras décadas do século XX, a Lei 4242 de 1921 é sancionada, dispondo sobre assuntos orçamentários da união e é com a promulgação da referida lei que é possível observar o movimento de mudanças ao que se refere às crianças e adolescentes vulneráveis. A Lei 4242 contribuiu no tocante orçamentário, autorizando a criação do "Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente" e a construção de espaços voltados para o abrigo desse público. Ademais, a Lei 4242 também teve participação na revogação de elementos do código penal vigente, dispondo que "a criança menor de quatorze anos tornava-se inimputável e o menor com idade compreendida entre 14 e 17 anos seria submetido a um tratamento processual legal diferenciado" (Reis, 2018, p. 37). Esses marcos legais e criação de dispositivos que se propunham a modificar as dotações

[26]A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade. Nesses termos, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem no início do século XX no Brasil (Marcílio, 1997, p.78).

orçamentárias, assim como o entendimento legal acerca da criança e adolescente, contribuíram para o que Reis chama de

> [...]uma nova forma de se pensar o tratamento devido a crianças e adolescentes chamados delinquentes, onde diferentemente dos anos anteriores pensava-se em um tratamento mais voltado para a tutela do indivíduo, deixando de tratá-lo com indiferença frente a suas peculiaridades em relação aos demais "criminosos" adultos. Passamos, então a ter legislações especiais para crianças em situação irregular. Neste primeiro momento, não havia diferenciação entre crianças em situação de vulnerabilidade por motivo de carência material/afetiva e vulnerabilidade por motivo de delinquência (Reis, 2018, p. 32).

Ainda no início do século XX, mais elementos são formulados e construídos no que se refere a políticas para crianças e jovens em vulnerabilidade social. Em 1921, ocorre a Conferência de Genebra, na qual é construída a Declaração dos Direitos das Crianças. A construção desse documento proporcionou um arcabouço para a criação do Primeiro Juizado de Menores (1923) e o Primeiro Código de Menores do Brasil (1927), este último, conhecido como "Código Mello Matos", possuindo referência ao nome de José Cândido Albuquerque Mello Mattos, juiz que colaborou em sua elaboração. O Código Mello Mattos representou um marco no avanço de disposições legais para a proteção à infância e adolescência instituindo a primeira estrutura de assistência e proteção aos menores e estabelecendo providências de caráter preventivo e educativo, visando corrigir, resguardar e reabilitar, de acordo com documento organizado pelo Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro (2012). Para o Código Mello Mattos, constituem-se enquanto menores abandonados, aqueles que se encaixassem em uma das seguintes "categorias":

> I. que não tenham habitação certa, nem meios de subsistencia, por serem seus paes fallecidos, desapparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam; II. que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistencia, devido a indigencia, enfermidade, ausencia ou prisão dos paes, tutor ou pessoa encarregada de sua guarda; III. que tenham pae, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir os seus deveres para, com o filho ou pupillo ou protegido; IV. que vivam em companhia de pae, mãe, tutor ou pessoa que se entregue á pratica de actos contrarios á moral e aos bons costumes; V. que se encontrem em estado habitual do vadiagem, mendicidade ou libertinagem; VI. que frequentem logares de jogo ou de moralidade duvidosa, ou andem na companhia de gente viciosa ou de má vida; VII. que, devido á crueldade, abuso de autoridade, negligencia ou exploração dos paes, tutor ou encarregado de sua guarda, sejam: a) victimas de máos tratos physicos habituaes ou castigos immoderados; b) privados habitualmente dos alimentos ou dos cuidados indispensaveis á saude; c) empregados em occupações prohibidas ou manifestamente contrarias á moral e aos bons costumes, ou que lhes ponham em risco a vida ou a saude; d) excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem; VIII. que tenham pae, mãe ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, condemnado por sentença irrecorrivel; a) a mais de dous annos de prisão por qualquer crime; b) a qualquer pena como co - autor, cúmplice, encobridor ou receptador de crime commettido por filho, pupillo ou menor sob sua guarda, ou por crime contra estes (Brasil, 1927)

A partir de 1930, durante o período em que se compreende como Era Vargas, a assistência ao menor[27] se "transformou em uma política de defesa nacional, visto que era preciso formar essa massa jovem para o mercado de trabalho" (Souza, 2020, p. 70). Através de decreto, Getúlio Vargas aprova a transformação do Instituto Sete de Setembro, antigo Abrigo de Menores, em Serviço de Assistência à Menores (SAM), um órgão burocrático e técnico, que sistematizava, fiscalizava, regulamentava as verbas orçamentárias destinadas à Assistência Social e orientador técnico e pedagógico das instituições oficiais e particulares de atendimento ao menor (Souza, 2020, p. 72). A criação do SAM representava um movimento de mudanças em relação à assistência de crianças e jovens. Agora, pensava-se a infância e juventude como um serviço público de assistência e não vinculado somente aos órgãos de justiça. Entretanto, apesar de se colocar inicialmente estruturado na compreensão do trabalho de assistência citado anteriormente, o desenvolvimento dos trabalhos deu-se de forma diferente.

Para Celestino (2015, p. 198), o movimento de superação da supremacia jurídica, sobre a assistência à infância e juventude abandonada e delinquente, não foi concretizado. Pelo contrário, o desenvolvimento dos trabalhos no SAM evidenciou que este serviço fora historicamente considerado auxiliar à atividade judicial do Juizado de Menores, ou seja, não houve mudanças na correlação de forças entre as áreas de assistência e jurídica, a primeira manteve-se como subsidiária à justiça. Aos poucos, as contradições foram ficando evidentes, tanto na manutenção das estruturas do sistema de atendimento ao menor, quanto da manutenção político-ideológica em disputa.

> Em suas ações gestavam-se o clamor nacionalista patriótico, a busca pela manutenção da ordem e da disciplina, e a retórica da modernização e de desenvolvimento do país, estimulando-se assim, a educação para o trabalho. Para este fim as instituições do SAM mantinham a divisão histórica entre as que se dirigiam à infância desvalida e aquelas dirigidas aos delinquentes. Ao serem encaminhados pelo Juiz de Menores os meninos e meninas eram classificados de acordo com o perfil médico-social e psicológico previamente apresentado, voltado ao diagnóstico do desajustamento supostamente portado pelos menores, a partir disto, realizava-se a indicação do tratamento devido, inscrito compulsoriamente, na institucionalização em instituições fechadas (Celestino, 2015 p. 195).

Esse serviço teve sua duração até meados dos anos 60 e de acordo com Reis (2018, p. 40), "as crescentes denúncias de maus-tratos, condições insalubres e tratamentos desumanos aos quais as crianças eram submetidas, fizeram com que o SAM fosse considerado um

[27]O termo "menor" é utilizado no texto fazendo referência à nomenclatura utilizada por documentos e instituições da época descrita e não por uma leitura e compreensão "menorista", que apresenta a perspectiva da criança e adolescente enquanto objeto.

verdadeiro ‘internato de horrores’, o que deu origem a inquéritos para apurar tais fatos, nos quais internos foram ouvidos, bem como seus funcionários, que na maioria das vezes delataram os horrores ocorridos no sistema”. Além do cenário de denúncias de maus-tratos e descaso na instituição, a política e serviço prestados pelo SAM refletiam problemáticas relacionadas à política de segurança pública e do sistema de atendimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social ou ao que era chamado de “delinquentes em crise” no Governo Vargas.

> Impressionam as cifras ocorridas em 1952, nesta Cidade, quanto a impropriamente chamada delinquência infantil. Os processos de menores até 14 anos subiram até 860 e os daquela idade até 18 anos, alcançaram a casa dos 890, Total – quase mil! Tão somente a respeito de menores de 14 a 18 anos incompletos, 40 foram os processos sobre crimes contra os costumes; 18 os de atentado à pessoa, incluindo 8 homicídios e uma tentativa, 370 sobre lesões contra o patrimônio. No terreno das contravenções, 29 processos pelo uso de armas e 197 acerca de menores na prática de jogos de azar! As reincidências ascenderam a 138! Pondo-se em confronto os dados acima ressaltados com os que colhemos dez anos atrás, em 1943, quando foi criado o Serviço de Assistência a Menores, maior há de ser a impressão. O número total de processos não passou de 527; somente um homicídio; 26 crimes contra os costumes; 134 atentados a pessoa; 235 crimes contra o patrimônio; 72 contravenções de jogos de azar e apenas o uso de armas excedeu em 6 os ocorridos no ano passado. Esclareça-se – os dados especificados referentes a 1943 incluíam também menores de até 14 anos, enquanto que os mencionados de 1952 tratam, apenas, dos menores de 14 a 18 anos incompletos. Conclusão – na batalha da criminalidade infanto-juvenil estamos sendo fragorosamente derrotados. As medidas de prevenção foram ineficazes e muito mais ainda as de recuperação de menores transviados, que não evitaram só no ano de 1952 133 reincidências e nos últimos cinco anos nada menos de 665! Haverá um determinismo nestes acontecimentos? Será que daqui a 10 anos contaremos, só em 1963 quase 2.000 processos? Ocorrerá que em nossa bela cidade a infância oferece tendência irrefreável para a criminalidade? É incontestável que não (Abreu *in*: JUIZADO DE MENORES DO DISTRITO FEDERAL, 1957, p. 191-192).

O SAM foi extinto em 1964, período marcado pelo golpe militar-empresarial. No mesmo ano, a Lei Federal 4.513 de 01/12/1964, dá provimento para a criação da Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), que tinha por objetivo formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) em todo o território nacional, a partir da elaboração de "diretrizes políticas e técnicas" em consonância com documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959.

> A nível estadual, foram sendo criadas as FEBEMs, órgãos executivos, responsáveis pela prática das orientações elaboradas pela FUNABEM, através do atendimento direto dos menores. De fato, muitos dos grandes internatos tipo FEBEM já existiam com outras denominações e apenas foram rebatizados; outros foram construídos com a mesma finalidade de internação e reclusão de menores, embora tenham sido nomeados com eufemismos como "unidades educacionais" ou "terapêuticas". Estes grandes internatos representaram e continuam representando o modelo de atendimento vigente em todo o País, a nível de Estado, nos quais os menores costumam ser classificados em dois grandes grupos: os "infratores" que foram recolhidos na rua pela polícia e julgados pela Justiça, permanecendo sob custódia

> destas instituições; os "abandonados", cujos pais não possuem condições de criá-los ou são órfãos, sem pais adotivos (A PALAVRA DA FUNABEM, 1988).

A criação da FUNABEM juntamente ao PNBEM se caracterizou como um instrumento para consolidação e propagação das questões político-ideológicas defendidas pela ditadura militar através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas, que se desenvolviam enquanto um modelo coercitivo-repressivo, em relação à juventude pobre, preta e em vulnerabilidade.

> Para conter o processo de marginalização e aumento de criminalidade infantojuvenil, bem como para atender aos interesses das instituições supra citadas nos estados, criou-se, em 1967, através da Lei 1534 de 27 de novembro, a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). Essa instituição era destinada a prestar assistência ao menor na faixa etária de 0 a 18 anos no Estado da Guanabara, com finalidade específica de executar as diretrizes constantes no PNBEM. As FEBEMs tinham como objetivo recolher essas crianças e dar-lhes condições para se integrarem à sociedade, executando a política nacional. Nesta mesma época foi criada a Fundação Fluminense de Bem Estar do Menor – FLUBEM, com a mesma finalidade da FEBEM, cuja área de abrangência era o Estado do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria de Estado de Serviço Social. Sobre essas duas últimas instituições criadas, também é necessário analisar seu momento político de criação, a fim de que enxerguemos as ideologias constantes em sua gênese. Ambas nasceram em 1967, às vésperas do Ato Institucional Número 5, que instaurou no Brasil um período sombrio e trágico no que se referem a liberdades individuais, direitos humanos, segurança jurídica e a ordem democrática como um todo. Desta forma, parece-nos muito clara a disparidade entre as garantias e tutelas que serviam de fundamentação para estas instituições e as práticas cotidianas que eram executadas em desfavor dos menores (Reis, 2018, p. 41)

.Instituições como FEBEM e FUNABEM ficaram marcadas no imaginário popular como um espaço de repressão e coerção, acumulando diversas denúncias sobre maus tratos, rebeliões, torturas, tratamento desumanizado e até mesmo crimes de homicídios. Mantendo até o fim de sua existência a compreensão dos debates que perpassam a questão de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e os métodos para a até então “reintegração social”, baseados nas diretrizes do modelo de proteção à segurança nacional herdados do regime militar.

> [...] a criança abandonada fruto do processo de marginalização social que alcançava parte significativa da população urbana, era, à época, vista como um ser doente que necessita de tratamento, por isso alvo da ação corretiva da FUNABEM, com finalidade de reintegrá-lo ao convívio social e reeducá-lo, por meio de técnicas de controle e repressão, antes que se tornasse delinquente. A FUNABEM surge, portanto, como uma instituição que estava a serviço da manutenção dos valores dominantes, segundo um modelo de segurança e desenvolvimento propagado pelo regime militar. A estrutura institucional construída pelo regime militar para o atendimento da infância e adolescência revela que as FEBEM's forjavam uma identidade social para o menor, o qual era percebido de forma ambígua. A condição de marginalidade trazia em si a imagem do abandono, do desamparo, da mendicância e da criminalidade. As FEBEM's congregam em um mesmo espaço a infância abandonada e a infratora (Heywood, 2004, p. 284).

No período de redemocratização do país, alguns marcos como a promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente[28] em 1988 e 1990, respectivamente, contribuíram para uma nova compreensão e leitura no que diz respeito à proteção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. O artigo 227 da Carta Magna estabelece que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (Brasil, 1988), tendo o ECA contribuído na regulamentação desses direitos, já que o referido documento estabelecia normas de proteção integral à criança e ao adolescente, garantindo-lhes o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, à convivência familiar e comunitária, entre outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um marco na garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes. No que se refere ao princípio da redemocratização política, o estado brasileiro construiu um instrumento que garante a todas as crianças e adolescentes o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, assegurados no Capítulo 2, art. 15, em que se dispõe: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (ECA, 2022)”. Contudo, observa-se que mudanças são necessárias para concretizar os princípios consagrados na Lei, como: a garantia da prioridade absoluta a todas as crianças e adolescentes, prevista pela Constituição Federal de 1988, estendendo-se, inclusive, aos que estiveram envolvidos com a prática de atos infracionais.

É neste contexto que há um processo extenso de debates acerca da proteção dos direitos de crianças e adolescentes e que alguns órgãos públicos começam a formular a criação de uma instituição que lidasse com a questão dos chamados de “menores infratores”. A FUNABEM e FEBEM tem seu fim somente no início dos anos 2000, dando lugar à criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) em 2006 que representou um avanço na implementação do ECA. O SINASE é um conjunto de políticas, programas e

[28]O ECA passa a representar um novo instrumento de garantia da integridade física, psicológica e moral da criança e do adolescente, em consonância com a tendência internacional de proteção integral. Sua promulgação em 1990 trouxe um conjunto de ações direcionadas aos seus direitos e deveres, inaugurando assim um novo marco na legislação infantojuvenil brasileira, trazendo um novo tratamento para a criança e o adolescente. O ECA foi elaborado com a participação dos movimentos sociais populares, instituições públicas e privadas que criticavam as práticas e as legislações existentes. As lutas por parte da sociedade e as negociações efetivadas fizeram com que a Lei fosse promulgada (Reis, 2018, p. 44)

serviços que visam à proteção e ao atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes em conflito com a lei.

> I - formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo; II - elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; III - prestar assistência técnica e suplementação financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas; IV - instituir e manter o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, seu funcionamento, entidades, programas, incluindo dados relativos a financiamento e população atendida; V - contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo; VI - estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade; VII - instituir e manter processo de avaliação dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo, seus planos, entidades e programas; VIII - financiar, com os demais entes federados, a execução de programas e serviços do SINASE; e IX - garantir a publicidade de informações sobre repasses de recursos aos gestores estaduais, distritais e municipais, para financiamento de programas de atendimento socioeducativo (SINASE, 2006).

O Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) foi criado em 2007, sendo uma ação concreta para a implementação do SINASE no Estado do Rio de Janeiro e configurando-se enquanto o órgão responsável pelo atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes em conflito com a lei no estado.

> Elaborado pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído a partir da Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Em seu texto são elencadas as competências relativas à União, Estados e Municípios. De acordo com o art. 3°, compete à União: I - formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo; II - elaborar o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; III - prestar assistência técnica e suplementação financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas; IV - instituir e manter o Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo, seu funcionamento, entidades, programas, incluindo dados relativos a financiamento e população atendida; V -contribuir para a qualificação e ação em rede dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo; VI - estabelecer diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades e programas de atendimento e as normas de referência destinadas ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação e semiliberdade; VII - instituir e manter processo de avaliação dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo, seus planos, entidades e programas; VIII - financiar, com os demais entes federados, a execução de programas e serviços do SINASE; e IX - garantir a publicidade de informações sobre repasses de recursos aos gestores estaduais, distritais e municipais, para financiamento de programas de atendimento socioeducativo (Brasil, 2012).

Faz-se necessário evidenciar que a criação de normativas que visam a proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil é resultado de um processo histórico de lutas e conquistas. A Constituição Federal, o ECA, o SINASE e o DEGASE são marcos importantes

nesse processo, que visavam garantir o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, em condições de liberdade e dignidade. Em contraponto, também torna-se necessário se posicionar de que apesar de considerado um avanço no debate aqui exposto, as instituições que executam as medidas socioeducativas são repletas de contradições, desde a perpetuação de métodos [extra oficiais] ancorados em maus-tratos e desumanização dos jovens ali atendidos, como na gênese da formação social e econômica do Brasil que ampara um histórico processo de criminalização e encarceramento da população pobre e negra.

> O Estado aponta sua governança para as políticas criminais, ao invés de investir massivamente em políticas públicas, pois há uma conveniência em terceirizar a culpa dos problemas sociais em grupos marginalizados. E por essa causa, a certeza da aplicação da lei tem cor, idade, classe social, posição geográfica, gênero e idade (Kirch, 2019, pg 31). No Sistema socioeducativo isso vai se apresentar com uma política que prioriza as unidades de privação, e pouco investimento em encaminhar esses adolescentes para outras medidas. (Kirch, 2019). (Silva, 2022, p. 85)

Os pesquisadores Mendes e Julião (2018) coordenaram pesquisa intitulada *"Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro"*[29], em que constroem, a partir de um relatório de pesquisa realizado no ano de 2016, um material para o estudo de questões e aspectos do perfil socioeconômico, convivência familiar e comunitária, especificidades do território, escola e trajetória escolar, profissionalização e trabalho, questões institucionais, percepções, violência e vulnerabilidade, assim como questões em torno do ato infracional destes adolescentes. Apresento a seguir alguns dados reunidos na pesquisa citada anteriormente e que contribuem para a compreensão do perfil do público-alvo das atividades do coletivo *Empodera Jovem*:

> a) 81,1% dos jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação declararam ter de 16 a 18 anos de idade, sendo o maior percentual de 17 anos (37,8%), seguido, respectivamente, com 21,8% dos jovens com 16 e 18 anos. Apenas 14,4% têm de 13 a 15 anos; 2,6%, 19 anos; e 2% declaram ter 20 anos de idade; b) 45,9% se declaram pardos, 30,3% pretos, 19,9% brancos, 1,3% amarelos e 0,7% indígenas. Apenas 2% não se identificaram com nenhuma das alternativas indicadas na pesquisa e foram reunidos na categoria outros. Como podemos observar, predomina no Sistema Socioeducativo do estado do Rio de Janeiro, somando pretos aos pardos, os jovens negros (76,2%); c) Quanto ao sexo, os jovens, objeto dessa pesquisa, em sua imensa maioria são do sexo masculino, 97,4%; d) Observa-se que a maioria dos jovens privados de liberdade nasceram no estado do Rio de Janeiro (93,5%), seguido de Paraíba, São Paulo e Espírito Santo com 1,3% cada. Nascidos em Minas Gerais com 0,7% e com 0,3% nos estados da Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco e Rio Grande do Norte; e) Com relação à escolarização dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa,

[29]Recomenda-se a leitura completa do relatório da pesquisa "TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO" para compreender os diversos elementos que constituem o perfil dos jovens assistidos pelo sistema socioeducativo.

> é possível notar que cerca da metade dos adolescentes internados (45,6%) cursam o 6º e 7º anos, isto é, 24,4% e 21,2%, respectivamente. Levando em conta que a maioria dos adolescentes internados têm entre 16 a 18 anos, verifica-se altas taxas de distorção idade-série. Por outro lado, evidencia-se 14,62% cursando o Ensino Médio e apenas 14% ainda nos anos iniciais do Ensino 45,6% Fundamental; f) Os jovens do Sistema Socioeducativo são marcados pela baixa renda, dos 79% que a declararam, cerca de 24% ganham até 1 salário-mínimo e 30,4% mais de 3 salários-mínimos; g) Cerca de 3/4 dos entrevistados (76,2%) declararam já ter tido alguma experiência profissional. Destes, 64,5% começaram a trabalhar entre 10 a 15 anos e 5,9% com menos de 10 anos; h) Perguntados se estavam estudando no momento da apreensão, apenas 26,1% estavam estudando; 61% não estavam; e 12,4% estavam matriculados, mas não frequentavam. Conforme evidenciado, 74%, cerca de ¾ dos entrevistados, não estavam na escola (Mendes; Julião, 2018, p.).

Analisando os dados apresentados pela pesquisa de Mendes e Julião (2018) e compreendendo o perfil dos jovens que o sistema socioeducativo atende, pode-se concluir que um dos mais significativos fatores que os levam a cometer algum ato infracional, dá-se pela vulnerabilidade social a qual estão submetidos e como este fator reflete em diversas outras questões. Nessa perspectiva, Silva e Oliveira (2015) comentam que:

> A vulnerabilidade social constituiria uma categoria de mediação entre a desigualdade/exclusão social e a violência entre jovens, mediação esta cujo mecanismo explicativo pode ser identificado nas frustrações que ela alimenta e que influem decisivamente sobre o processo simbólico de construção da identidade do jovem. Mais que a pobreza, portanto, é a desigualdade social que suscita maior sofrimento entre os jovens de baixa renda pela comparação feita entre a sua própria condição e a imagem do outro, socialmente valorizada. A desigualdade social exprime uma circunstância relativa de privação de direitos que amplifica a vulnerabilidade social da população pobre (Silva; Oliveira, 2015, p. 14).

Compreendendo e analisando o perfil da juventude atendida pelo sistema socioeducativo, o coletivo estudado por essa pesquisa não se estrutura na perspectiva de beneficência, mas sim na possibilidade de mediar um espaço em que os jovens atendidos possam refletir acerca de uma compreensão crítica da sua própria realidade e sua superação, através de atividades que estimulem sua autoestima, seu protagonismo, sua reflexão, responsabilidade e valorização de sua cultura, etnia e histórias. O coletivo tem como compromisso atender às determinações do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, no que diz respeito à participação dos diversos setores da sociedade na socioeducação, o fortalecimento do protagonismo juvenil e o direito ao acesso a atividades culturais, esportivas e de construção política dos jovens atendidos pelo sistema socioeducativo.

Decerto, há muito mais a fazer, pois a prática do dia a dia carrega em si as principais contradições da nossa sociedade. Nenhum direito está garantido, torna-se necessário um constante estado de alerta e organização para pleitear a garantia e permanência de direitos conquistados à base de muito suor e luta. A ameaça a esses direitos, materializa-se quando se observa o movimento de retrocessos em relação aos princípios e avanços concretizados com o

Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como exemplo: as inúmeras propostas de rebaixamento da idade mínima de responsabilidade penal que tramitam no Congresso Brasileiro[30].

CAPÍTULO 3 - O COLETIVO EMPODERA JOVEM: CONSTITUIÇÃO E METODOLOGIAS DE AÇÃO

Conforme vimos, um ciclo inclusivo de políticas públicas de expansão e interiorização, como a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) substituindo o exame de vestibular, o REUNI, que promoveu a expansão e a interiorização das universidades públicas, que garantiram a chegada da UFRRJ à Nova Iguaçu e, sobretudo, a adoção da política de cotas raciais, em 2012, trouxe para a universidade a presença desses novos sujeitos na educação superior – jovens de periferia, oriundos de escolas públicas, de lares com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio e os primeiros de seu grupo familiar a chegar à universidade – que vem gerando um ambiente de debates democráticos nos campi, visível nos inúmeros coletivos criados pelos estudantes em torno de temas específicos, principalmente ligados a questões de raça, gênero e sexualidade, que têm colocado em debate temas novos, que vão desde a adoção do nome social para estudantes transgêneros até mudanças curriculares importantes, com a presença de novas epistemologias produzidas fora dos centros hegemônicos.

Mas a chegada de novos sujeitos em um espaço tradicionalmente elitizado não ocorreu e não ocorre ainda hoje sem atritos. Está longe de estar consolidado e necessita de discussão permanente para evitar retrocessos, como vimos nos últimos anos. Esta incompreensão sobre a diversidade de trajetórias estudantis tem gerado impactos negativos, porém pouco percebidos e, portanto, difíceis de serem enfrentados pelas políticas universitárias. Em parte, devido à complexidade e diversidade de questões envolvidas, que vão desde as variadas situações familiares, com estudantes que já são pais e mães ou responsáveis pelo sustento de sua casa, passando pelos muitos fatores que influenciam a evasão até as difusas formas de sofrimento estudantil, que culminam em adoecimento e, no limite, em suicídio, uma realidade cada vez mais presente e preocupante na vida universitária contemporânea.

[30]Na última década, há um movimento em que se apresentou uma ampla discussão na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), em que o Sindicato dos Servidores do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (SindiDegase), uma parcela da sociedade civil e parlamentares, pautam a transferência do DEGASE para a Secretaria de Segurança Pública do Estado.

Essas mudanças paradigmáticas impactam também os próprios formatos de organização, mobilização e encaminhamento das demandas estudantis, levando ao surgimento de novos modelos de organização, dentre eles, os coletivos.

3.1 ENTRE CONVERSAS E QUESTIONAMENTOS, NASCE O COLETIVO EMPODERA JOVEM

O coletivo Empodera Jovem[31] foi fundado em 2015 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, caracterizando-se enquanto um coletivo com atuação voltada para o Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro (DEGASE). Sua idealização partiu da servidora federal Priscila Reis, à época, chefe do Setor de Promoção de Eventos e Ações Sociais (SPEAS) do Instituto Multidisciplinar. A composição do coletivo abarca estudantes dos mais variados cursos[32] da UFRRJ, técnicos administrativos, professores e parceiros da região, que compreendem a importância desta instituição pública de ensino superior para a localidade.

FIGURA 7 - LOGO DO COLETIVO EMPODERA JOVEM

Fonte: Acervo pessoal

[31]O nome do coletivo foi escolhido no ano de 2015, numa perspectiva de pensar um movimento de reflexão e construção de saberes das juventudes que tivessem contato com as atividades realizadas. Entretanto, é importante destacar que, a alguns anos, a mudança do nome do coletivo tem sido discutida. O uso da palavra "empodera" tem levantado alguns questionamentos em relação a proposta e perspectiva do coletivo e seus membros atualmente.

[32]O coletivo foi composto, em sua maioria, por discentes dos seguintes cursos: Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Turismo, Bacharelado em Direito, Bacharelado em Ciências Econômicas e Licenciatura em Matemática.

O coletivo teve como base de sua construção a reflexão acerca do papel que uma Universidade Federal, situada na Baixada Fluminense, possui na transformação qualitativa de diversos aspectos da sociedade, em específico à comunidade situada em seu entorno. Considerando sua constituição como instituição social, sua função pública e sua busca por uma referência na própria sociedade, além de compreender que um dos papéis da universidade é a formação de sujeitos críticos e profissionais com capacidade científica e social, para o enfrentamento dos desafios e impasses postos pela sociedade, colaborando com a formação cidadã dos alunos dos cursos de graduação participantes. Segundo Milani (2004), a relação entre a universidade e a sociedade pode ser pensada tanto no sentido da influência das estruturas sociais sobre a universidade, quanto no sentido inverso, da possível influência da ciência sobre a sociedade.

> [...] o ensino superior tem por finalidade: a formação de profissionais habilitados em diversas áreas, a produção de pesquisas e desenvolvimento de conhecimento científico; a criação e disseminação de cultura, arte e do espírito científico; buscar, através do desenvolvimento das produções e investigações, compreender os problemas que assolam a sociedade, em especial a região em que se localiza. assim prestando serviços em busca de soluções junto à comunidade; promover a extensão e; agir em defesa da educação básica de qualidade (Augusto; Guimarães; Dias; D'ávila, 2019, p. 4255).

A atuação do coletivo se dá nas unidades do Novo DEGASE, órgão do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, vinculado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação, possuindo dotação orçamentária própria, com o objetivo e a responsabilidade da execução das medidas socioeducativas[33], preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O DEGASE é criado a partir do Decreto Nº 18.493, de 23/01/93 e alterado pelos Decretos nº 18.723 de junho de 1993 e nº 20.375 de agosto de 1994. Possui 25 unidades em todo o Estado do Rio de Janeiro e, em 2017, totalizava o número de 1.931 jovens assistidos pelo sistema de socioeducação.

De acordo com artigo 2° do Regime Interno do DEGASE (2018), seus valores são:

> I - desenvolvimento humano; II - registro e sistematização institucional; III - articulação em rede; IV - fortalecimento da convivência familiar e comunitária; V - identidade e senso de pertencimento; VI - valorização da pessoa; VII - atendimento especializado; VIII - democratização da informação; IX - gestão participativa; X - respeito à peculiaridade do adolescente; XI - ética da corresponsabilidade social; XII - responsabilidade solidária; e XIII - aprimoramento constante e contínua qualificação do corpo funcional. (Brasil, 2018)

[33]Internação: Restrição total de liberdade. Previsto do artigo 121 a 125 do ECA; Semi Liberdade: Restrição parcial de liberdade. Previsto no artigo 120 do ECA; Internação Provisória: Medida processual de privação de liberdade provisória; Atendimento Inicial: Locais onde ocorre o primeiro atendimento ao adolescente que cometeu alguma infração; Internação Sanção : Medida voltada para os adolescentes que descumpriram alguma medida socioeducativa já estipulada. Prevista no artigo 122 do ECA; e Medida Protetiva: Medida de caráter protetivo previsto no artigo 101 do ECA (Silva, 2022, p.37).

O coletivo apresenta como seu objetivo a possibilidade de identificar as contradições do sistema socioeducativo e seus limites emancipatórios, e como projeto independente ao sistema supracitado, contribuir para a transformação social. Portanto, para formulação das atividades e debates sobre o espaço em que o coletivo estava inserido e a própria função que exercia enquanto coletivo com práticas extensionistas, foi fundamental formular coletivamente e cotidianamente os referenciais teóricos que orientaram o trabalho desenvolvido, a fim de contribuir com a prática pedagógica dentro das unidades socioeducativas, mas também em compreensões mais gerais sobre as estruturas sociais, em que indubitavelmente, perpassam pelas questões de raça, classe e gênero.

Para a sua fundação, houve o estudo sobre os corpos na sociedade: sua disciplina e punição (Foucault, 1987), bem como a adequação forçada dos grupos marginalizados à dinâmica social das cidades brasileiras, observando o constante caráter de classe da inserção e reincidência desses adolescentes na criminalidade e as formas de coerção usadas pelo Estado, com seus aparelhos ideológicos e repressivos (Althusser, 1985) e o resultado dessas contradições na formação do sujeito. Assim como a perspectiva de que a educação e o sistema sociopenal, em geral para os grupos menos favorecidos, funciona como uma potencializadora das contradições do capitalismo: reprodução da pobreza da classe trabalhadora e aumento exponencial da produção de riqueza e sua má distribuição (Marx, 2013).

O coletivo também abarcou enquanto referencial os estudos produzidos por Paulo Freire (2003) para compreender os debates sobre concepções educacionais, e Bell Hooks (2013) para a compreensão do processo educacional como prática da liberdade, no qual a autora desenvolve sobre a necessidade de transgredir as barreiras das opressões estruturais (raça, gênero e sexualidade) que se encontram nos espaços educativos. Outro autor que atravessa as ações do coletivo é o sociólogo e historiador, Clóvis Moura (1994), que em seus diversos escritos, descreve sobre como o racismo se manifesta ao longo da história do Brasil, e como esse processo faz com que o mesmo seja utilizado pelo capitalismo como uma arma ideológica de dominação, além do autor Aníbal Quijano (2005), na perspectiva de situar as condições do pós-colonialismo na América Latina. Na perspectiva de melhor compreender como operam as forças punitivas estatais dentro na lógica neoliberal do capitalismo, um autor estudado foi Alessandro di Giorgi (2019) em conexão com outro escritor de grande importância, Loic Wacquant (1999), o qual também discute acerca do caráter punitivo das políticas estatais.

Alguns outros autores também são fundamentais no movimento de estudo e debate proporcionado pelo coletivo, entre eles: Achille Mbembe (2011) na perspectiva de

compreender o processo de Necropolítica, o sociólogo Florestan Fernandes (1974) a fim de pensar a composição burguesa brasileira e como ela atua, a autora Marília Sposito (2008) para entender a condição juvenil, Luis Valois (2019) para ampliar a compreensão sobre o sistema penal e as questões atreladas a Segurança Pública, além da autora Juliana Borges (2018) no sentido de entender o funcionamento do encarceramento em massa.

O coletivo atuou durante o seu primeiro ano de forma independente, sem vínculo institucional, mas contando com o apoio de infraestrutura da instituição. No ano de 2016, o coletivo atuou durante dois períodos enquanto projeto de extensão da UFRRJ, tendo desfeito seu vínculo com a PROEXT em janeiro de 2017. Nos anos posteriores, o Empodera Jovem voltou a atuar somente enquanto coletivo junto a parcerias, como por exemplo, o trabalho desenvolvido em conjunto com o projeto de extensão Ringue de Palavras (Deixa os Garotos Brincar), coordenado pelo professor Gustavo Coelho, que integra o grupo de pesquisa Ser em vibração: estética, psicanálise, linguagem e educação, vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa parceria possibilitou o desenvolvimento de atividades no Centro de Atendimento Integrado - Baixada (CAI-BAIXADA), localizado em Belford Roxo. As atividades na unidade foram suspensas em 2020 devido à pandemia da COVID-19.

3.2 - EDITAL Nº. 05/2016: O COLETIVO ENQUANTO PROJETO DE EXTENSÃO

A concepção e a construção do *Empodera Jovem* é permeada pelo significado prático da extensão universitária. Nasce e se desenvolve como um escoamento natural para as ideias que a comunidade estudantil da UFRRJ-IM foi construindo nas relações com a universidade e a comunidade, atendendo a necessidade destes estudantes de difundir o conhecimento adquirido, contribuindo qualitativamente para com a comunidade que se estende para além dos espaços físicos e institucionais da universidade.

> A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria / prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social". (FORPROEX, 1987)

O coletivo tem como alicerce a prática política e cultural de grupos organizados da universidade e dos movimentos sociais das cidades do entorno. Tais práticas se inseriram

naturalmente no campus de Nova Iguaçu desde sua fundação e se intensificaram no processo de construção de identidade do campus como polo de conhecimento a serviço do desenvolvimento social da região. O *Empodera Jovem* tem, então, um caráter social herdado dos movimentos sociais da Baixada Fluminense e carrega em si a possibilidade de oxigenar a produção cultural, social e política da universidade, dando um caráter orgânico à atuação da universidade em que as práticas convencionais não são capazes de realizar. Tal modelo remonta às origens da extensão universitária brasileira, nascida no seio dos movimentos sociais presentes na comunidade acadêmica que articularam a necessidade da institucionalização de tais práticas como forma de expandir a função da universidade:

> Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais que estavam surgindo. (FORPROEX, 1987)

Decerto, o coletivo já vinha atuando enquanto extensão universitária, realizando atividades nas dependências da universidade e contando com algum apoio material da direção do Instituto Multidisciplinar. Gastos, deslocamentos e materiais extras eram providos pelos próprios membros do coletivo, a fim de garantir a realização das atividades propostas.

No ano de 2016, a Pró-reitoria de Extensão da UFRRJ, torna público o Edital de Seleção Nº. 05/2016 que tinha por objetivo contemplar projetos com bolsas e auxílio material:

> 1.2 A quota institucional para a distribuição de bolsas do Programa BIEXT será de Quarenta (40) bolsas, com carga horária de 20 horas semanais em atividade no Projeto de extensão contemplado podendo cada edital contar com : 1.3 Cada projeto aprovado e classificado será contemplado com no máximo duas (2) bolsas, de acordo com a pontuação alcançada no processo de avaliação. 1.2.1 – Uma quota até o limite de: duas mil (2000) cópias, para reprodução de materiais, tais como: textos, apostilas e folders e 03 (três) resmas de papel A4, desde que devidamente justificados e quantificados no projeto. (EDITAL DE SELEÇÃO Nº. 05/2016, p.1)

Com a publicação deste edital e a possibilidade de concorrer a bolsas no valor de R$400 (quatrocentos reais) para os membros do Empodera Jovem, o coletivo se reuniu e decidiu por escrever um projeto e submeter ao edital. De acordo com o documento, os projetos submetidos deveriam ter alguns requisitos em sua proposta, como:

> 3.1. Os Projetos deverão ter clara ação de extensão, com ênfase na inclusão e responsabilidade social, melhoria da qualidade de vida, promoção de atividades culturais, artísticas e esportivas e também ênfase sobre o desenvolvimento de tecnologias sociais, visando fortalecer a extensão universitária e o caráter público da universidade. Deverão ter relação inequívoca com o ensino e pesquisa e privilegiar metodologias participativas. Os projetos serão avaliados e contemplados considerando-se a adequação aos objetivos e o mérito. 3.2. Tecnologia Social compreende produtos técnicas ou metodologias reaplicáveis desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. A Tecnologia Social tem a ver com as soluções criadas na interação com a população como resposta aos problemas que ela enfrenta, levando em conta suas tradições, seus arranjos organizacionais, os saberes locais, o potencial natural da

> região, enfim, sua realidade histórica, econômica, social e cultural. Ela não se define só pelos resultados e impactos que produz. A Tecnologia Social é principalmente um modo de fazer, um modo de produzir conhecimento, que presta atenção em valores como: a participação e o aprendizado, a disseminação de informações e do conhecimento entre todas as partes envolvidas, a transformação das pessoas e da realidade social, entre outros aspectos. (EDITAL DE SELEÇÃO Nº. 05/2016, p.1-2)

TABELA 5 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

	Item do edital	Peso	Nota do item	Pontuação final do item
1	Equipe Técnica	1,0	10	10
2	Resumo	0,5	10	5
3	Público alvo	1,0	10	10
4	Apresentação e Justificativa	1,0	10	10
5	Objetivos	1,0	10	10
6	Metas	0,5	10	5
7	Metodologia	1,0	10	10
8	Infraestrutura disponível	1,0	10	10
9	Plano de trabalho	1,0	10	10
10	Cronograma geral do projeto	0,5	10	5
11	Parcerias	1,0	10	10
12	Acompanhamento e avaliação	0,5	10	5
	Total	10	10	100

Fonte: Edital PROEXT nº 05/2016 –BIEXT, 2016.

Dentre 26 projetos aprovados[34] e contemplados com bolsa, lá estava o *Empodera Jovem*. Vinculado ao Departamento de Educação e Sociedade (DES), com as áreas temáticas sendo cultura, educação e direitos humanos e tendo como público-alvo jovens que cumprem medidas socioeducativas em unidades do Novo DEGASE. O coletivo, e agora, projeto[35], foi contemplado com duas bolsas para realizar atividades em duas unidades fixas: CRIAAD - Nova Iguaçu e CRIAAD - Barra Mansa, sendo uma das bolsistas a autora dessa pesquisa.[36,].

> No projeto o conceito de extensão teve como base o FORPROEX, algo positivo, alinhando o pensamento teórico com um fórum importante e norteador da extensão brasileira. Além dessa percepção, no corpo do projeto o entendimento do papel do IM, perante ao público ao seu entorno foi mencionado, assim como a construção do projeto, tendo nas lutas dos movimentos sociais da Baixada Fluminense como ponto de partida para a concepção em si.
> [...] Este projeto teve como características ser interdisciplinar, sua construção obteve contribuição de técnicos, discentes, docentes, ou seja, foi pensado por vários representantes da comunidade acadêmica, e este processo coletivo consolidou o engajamento e o envolvimento da universidade, pois quanto mais pessoas tendo participação da construção e das práxis, mais indivíduos se desenvolveram por este processo dialético que a Extensão propicia. [...] o Empodera Jovem, a partir de uma análise feita do projeto em sua íntegra, demonstrou estar contextualizado com o entendimento do que é Extensão, do papel social de uma Universidade, da coletividade, do diálogo, da comunicação. (Melo, 2020, P. 127-128)

[34]Sendo apenas dois projetos do Instituto Multidisciplinar.
[35]No texto, durante o período de vigência do edital, o Empodera Jovem será referido enquanto projeto.
[36]A escolha de uma unidade no Sul Fluminense do RJ para a realização das atividades, se deu pelo diálogo e parceria estabelecidos anteriormente com a equipe da unidade de Barra Mansa.
.

Para a construção do projeto submetido, assim como a prática e o desenvolvimento das atividades do coletivo, partiu-se da observação da realidade local em que tanto o público-alvo quanto os estudantes e a universidade estão inseridos: a Baixada Fluminense e regiões periféricas do Estado do Rio de Janeiro. Outro ponto que o projeto buscou atender é a necessidade de produção acadêmica voltada para debates acerca da socioeducação, abolicionismo penal e o encarceramento da juventude negra e periférica, assim como compreender e produzir sobre a realidade do novo perfil de estudantes que estão ingressando na UFRRJ. O acesso de milhares de novos estudantes, trabalhadores e moradores da Baixada Fluminense fomenta a necessidade de criar condições para que estes novos estudantes construam conhecimento com raízes nos próprios locais de moradia e estudo.

Para um considerável número destes estudantes, sobretudo aos membros do coletivo, o tema da violência e do encarceramento estão, de alguma forma, em seu cotidiano, estando quase que intrínseco à dinâmica social da população.

Em 2015, ano da fundação do coletivo, o Instituto de Segurança Pública (ISP, 2015), torna público o "Dossiê Criança e Adolescente 2015" em que eram divulgados os dados que entre 2010 e 2014, o número anual de adolescentes autuados em flagrante passou de 4.039 para 10.732, o número é o maior registrado pelo órgão desde 1991, quando os dados começaram ser coletados.

O projeto apresentou a perspectiva da construção e consolidação da UFRRJ como um polo de produção acadêmica e desenvolvimento para a região. E, embora haja grandes avanços com os livros e teses de professores e alunos da universidade sobre o tema da violência urbana, ainda é notável a escassez de fontes e pesquisas que trabalhem sobre os impactos das novas políticas de segurança pública e, consequentemente, da aplicação das diretrizes do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2013), nas unidades de atendimento ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas.

A consolidação do Empodera Jovem e de seu plano de ação abriu um considerável leque de oportunidades para pesquisa e ensino na área da socioeducação no IM/UFRRJ, construindo um espaço de trocas de experiência e conhecimento entre os jovens e a universidade, representada pelos estudantes e professores. Para além disso, o Empodera Jovem é fruto da essência interdisciplinar do instituto em que foi concebido, concretizando a construção de conhecimento amplo que vai desde o controle do próprio corpo, até a compreensão sócio-histórica da marginalização de jovens pobres e negros. Em suma, as ações do projeto têm a perspectiva de construção de uma compreensão do espaço e dos elementos políticos, econômicos e culturais que compõem o complexo das diversas regiões do Estado do

Rio de Janeiro. Considerando-se enquanto importante iniciativa para a construção de um caminho em que haja a consolidação da UFRRJ como um centro de confluência de saberes e práticas voltadas para o desenvolvimento da região, servindo como um espaço para a formação para/da juventude, assim como os estudantes envolvidos, expandindo a compreensão do papel social destes futuros profissionais.

Além da apresentação da equipe técnica, público-alvo e a justificativa do projeto, como elucidado anteriormente, outros critérios a serem avaliados pelo edital no qual o coletivo se inscreveu, eram: objetivos, metas, metodologia, infraestrutura disponível, cronograma geral do projeto, parcerias, acompanhamento e avaliação. Estes critérios serão apresentados a seguir:

A) Objetivos: Geral - O *Empodera Jovem* tem como objetivo geral auxiliar de forma independente e autônoma o cumprimento das medidas de jovens assistidos pela socioeducação e que se encontram sob a tutela do Estado, atuando e cooperando com estes jovens no que tange à compreensão crítica da própria realidade, na construção da identidade étnico-racial, da diversidade sexual e religiosa. Almeja-se construir um entendimento mais amplo do que é o espaço e o corpo numa perspectiva social, a fim de possibilitar reflexões acerca das contradições criadas pela marginalização e pelo contato com facções criminosas. Através da ludicidade pretende-se contribuir para o desenvolvimento da consciência política destes jovens para fins de uma assimilação de suas realidades de forma crítica, autônoma, produzindo e fomentando novas expectativas. Por fim objetiva-se permitir aos socioeducandos uma possibilidade real de experimentar o convívio social subsidiado por um olhar fundamentado, tendo as atividades realizadas e o esporte como fontes para novas perspectivas, fugindo das margens da sociabilidade.

Objetivos Específicos: a) Desenvolver o senso artístico dos jovens com oficinas e debates de filmes, poesia, dança, música, pintura, atividades lúdicas, etc. que auxiliem no desenvolvimento da subjetividade; b) Auxiliar no desenvolvimento da consciência política no que tange à autodeterminação étnico-racial, de grupo social, de classe e de gênero por meio de cine debates e de conversas informais acerca dos temas mais centrais da juventude, valorizando suas narrativas e saberes empíricos; c) Desenvolver a compreensão e o controle do indivíduo sobre seu próprio corpo, por meio da prática artística e esportiva (oficinas de dança, *slackline,* entre outros); d) estimular o protagonismo juvenil e a autoestima por meio da narrativa oral e/ou escrita e a valorização das suas comunidades originárias com atividades de poesia, oficinas de Rap e visitas de campo guiadas pelos próprios jovens, para fins de

sentimento de pertencimento dos jovens para com os lugares visitados; e) Estimular a valorização e o saber local, através das narrativas dos socioeducandos; f) Promover a ocupação dos espaços acadêmicos e culturais, bem como locais de lazer das cidades como parques, museus, campus universitários, bibliotecas, etc.

B) Metas: O projeto *Empodera jovem* possui metas de impactos direto e indireto e tem como público-alvo jovens de 12 a 21 anos de idade que estão em cumprimento de medidas restritivas de liberdade (semiliberdade e internação) em estabelecimento educacional, DEGASE, órgão responsável pela administração e cumprimento dessas medidas estipuladas pelas varas da infância e juventude. Como metas diretas, têm-se as seguintes: contemplar durante os meses de fevereiro, março, abril, maio, junho, agosto, setembro, outubro e novembro unidades que atuem com o regime de semiliberdade, localizadas nos municípios de Barra Mansa e Nova Iguaçu, com atendimento de 10 a 15 jovens por atividade, em cada unidade, e as unidades socioeducativas - Ilha do Governador, Bangu e Belford Roxo - com regime de medidas restritivas, serão contempladas nos meses de julho, dezembro e janeiro, com uma atividade mensal de cine debate[37]. Como metas indiretas, busca-se articular em consonância com os princípios e diretrizes previstos no ECA, propostas de práticas pedagógicas que visam incentivar o protagonismo social, reflexão crítica e apropriação cultural desses jovens para que estes possam desenvolver autonomia.

C) Metodologia: O projeto prezou, especialmente, por utilizar-se de métodos que aproximem universidade e juventude de modo criativo e lúdico. Para tal, o trabalho se desenvolveu, sobretudo, através de abordagens primordialmente relacionadas ao cotidiano e às vivências dos jovens, utilizando-se de oficinas artísticas, culturais e esportivas, que melhor viabilizem a realização dos objetivos estabelecidos, através de: cine-debates, oficina de RAP, oficina de dança, oficina de jogos poéticos, debates, oficina de slackline e saídas de campo. As temáticas trabalhadas e os formatos das atividades desenvolvidas, serão abordados com mais detalhes posteriormente.

D) Infraestrutura disponível: A infraestrutura disponível para a realização das atividades era de 1 projetor, 1 câmera fotográfica (12 megapixels), 1 tela de projeção (2x2), 1 uma caixa amplificadora de som, 1 microfone, 1 impressora e 1 notebook.

E) Cronograma do projeto: Para submissão do projeto ao edital, o coletivo construiu um cronograma de atividades considerando uma escala de atividades entre Nova Iguaçu e

[37]O projeto optou por dar prioridade à realização das atividades nos meses de janeiro, julho e dezembro nas unidades de internação, por considerar o período das férias escolares. Nesse período, a oferta de atividades nessas unidades é reduzida.

Barra Mansa, além de um período para reuniões de organização e balanço. Desta forma, as atividades descritas a seguir foram propostas previamente acordadas entre o projeto e os diretores das unidades de semi-internação do DEGASE de Barra Mansa e Nova Iguaçu, com uma visita ao mês programada para cada unidade durante o período de doze meses. Entretanto, não se excluiu a possibilidade de uma maior quantidade de visitas nestas unidades ou em outras unidades do DEGASE, caso o projeto avaliasse que haviam condições de realizá-las.

TABELA 6 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NAS UNIDADES DE SEMILIBERDADE

Unidade Barra Mansa

	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
Cine debate	x				x		x					
Slackline		x										
Jogos poéticos				x								x
oficinas						x				x		
Roda Conversa		x					x			x	x	
Atividade externa												

Unidade Nova Iguaçu

	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
Cine debate	x				x		x					
Slackline		x										
Jogos poéticos				x								x
oficinas						x				x		
Roda Conversa		x					x			x	x	
Atividade externa												

Fonte: Arquivo pessoal

TABELA 7 - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.
Educandário Santo Expedito (Bangu)			x					x	x			
Centro de Socioeducação Dom Bosco (Ilha do Gov.)			x					x	x			
Centro de Atendimento Intensivo Belford Roxo			x					x	x			

Fonte: Arquivo pessoal

F) Parcerias: Tendo como perspectiva a produção de diferentes práticas e saberes dentro da universidade, as diferentes formas de conhecimentos e culturas, bem como a necessidade de utilização e valorização desses elementos na formação profissional, política e social dos integrantes do projeto, assim como no processo socioeducativo dos jovens participantes das atividades desenvolvidas, o projeto conta com parcerias de movimentos sociais e culturais, centros acadêmicos, ativistas sociais região da Baixada Fluminense e com a colaboração de outros projetos vinculados a universidades situadas no estado do Rio de Janeiro. Para exemplo de parcerias com maior tempo de duração, podemos citar:

1. Oficina de Jogos Poéticos: projeto poético cujo histórico iniciou no Fora de Área (desde 2012, no SESC Tijuca/SESC Rio), desenvolvendo-se posteriormente no Ponto de Leitura Conto a Conto (e patrocínio da SEC-RJ e MinC) e no Fórum de Ciência e Cultura, da UFRJ - no curso de extensão POESIA E CRÍTICA SOCIAL. Desde novembro de 2015, oferece apoio e colaboração às atividades do projeto Empodera Jovem, oferecendo uma oficina por semestre para duas unidades de cumprimento de medida socioeducativa.

2. Direção de Cultura, Esporte e Lazer do DEGASE – DICEL: o referido órgão tornou-se parceiro deste projeto após observar o compromisso e a dedicação de nossos colaboradores com os jovens atendidos e com a causa em si. Após uma atividade inicial (que havia sido programada de forma isolada, sem previsão de continuidade) pelo coletivo dentro do Campus Nova Iguaçu – UFRRJ – em agosto de 2015[38], houve a proposta por parte deste

[38]A atividade em questão foi a Caravana da Ciência, organizada pela Fundação CECIERJ. Para essa atividade foram convidados os jovens assistidos pela unidade CRIAAD - Barra Mansa. A Caravana da Ciência é um centro de ciências itinerante que percorre os municípios do Estado do Rio de Janeiro. Sua estrutura física é composta por: uma carreta especialmente adaptada (com uma porta palco) com sala de exposições, tendas, planetário inflável, jogos e experimentos científicos interativos. O objetivo da Caravana da Ciência é oferecer ao alunado, aos professores e à população um ambiente de educação informal, onde o visitante tenha um contato lúdico, direto e dinâmico com a ciência. Fonte: Fundação CECIERJ.

órgão para que as atividades se tornassem constantes e estendidas a outras unidades, tendo em vista o alto aproveitamento e boa recepção dos socioeducandos neste encontro. Desde então a DICEL atua como parceira no sentido de criar condições de acesso dos estudantes e colaboradores externos às unidades contempladas com as atividades oferecidas. São garantidas por parte desta direção a não exigibilidade de revista aos membros do grupo para ingresso em unidades de internação, a autorização da utilização de materiais (tesoura, corda, fios, celulares, computadores, entre outros) dentro dos estabelecimentos socioeducativos, acompanhamento e auxílio com transporte, quando necessário, divulgação das atividades nos órgãos oficiais de comunicação, entre outras formas de apoio.

G) Acompanhamentos e avaliação das ações: Para Barbosa, Gontijo e Santos (2005), "um sistema de avaliação, mesmo com um planejamento impecável, pode fracassar inteiramente se os dados necessários para análise não puderem ser obtidos". Dessa maneira, um sistema de monitoramento de projetos só pode ser implementado com sucesso com a definição dos meios para obtenção de elementos que constituam fundamentação para estudo. Nesse sentido, a avaliação personaliza-se como uma das partes fundamentais de uma ação, visto que se define como momento de culminância, reservado exclusivamente à reflexão, no qual observam-se os avanços e retrocessos, e tudo que se refere às respostas obtidas através de tal processo ou, em outros termos, onde encontra-se o *feedback*.

Para concretizar essa avaliação, faz-se necessário um processo contínuo de observação e registro, pensando particularmente na indispensabilidade de aprimoramento, isto é, na preocupação com o saldo dos trabalhos, servindo como base para o planejamento de ações futuras. A memória pode ser precária, generalista. Ela não é rigorosa, nem sempre se aprofunda, por isso é importante registrar. Assim, a abordagem inicial do projeto aconteceu através de avaliações diagnósticas informais, descritas por Pinto (1994) como juízos de valores que assinalam as consequências das avaliações, em especial por meio de momentos de apresentação e conversa. Objetivou-se, primordialmente, identificar de imediato as principais características e demandas inerentes aos indivíduos, considerando os vários momentos que podem ser expressos, e respeitando suas necessidades, dificuldades, potencialidades, além de sua forma de entender o mundo, tudo isso, com a finalidade de idealizar o tipo de abordagem mais adequada, e que melhor atenda às carências identificadas.

O acompanhamento gradual acontecerá através de reuniões ordinárias, previstas ao fim de cada visita às unidades, a fim de construir coletivamente, um balanço dos rendimentos, coletando narrativas sob forma de relatórios, para fins de construção de um arquivo, que permitam registrar detalhes, transformando-os em dados para consulta. Porém, há que se

pensar no significado desse registro para além de coleta de dados ou informações, lembrando que o foco é o aperfeiçoamento das tarefas a todo tempo, com o intuito maior de conciliar as práticas universitárias das vivências dos jovens.

TABELA 8 - MÉDIA DE ATIVIDADES E PARTICIPAÇÃO[39]

	Unidade de Nova Iguaçu	Unidade de Barra Mansa
Número de atividades feitas	11	4
Média de jovens participantes por dia de atividade	22	15
Média de jovens atendidos no período Maio/2016 - Janeiro/2017	100	40

Fonte: Relatório Empodera Jovem

TABELA 9 - ATIVIDADES REALIZADAS

	Unidade de Nova Iguaçu	Unidade de Barra Mansa
Cine debate	8	2
Jogos poéticos	0	1
Oficinas	1	0
Rodas de conversa	2	1

Fonte: Relatório Empodera Jovem

Ao analisar as tabelas e o documento submetido ao Edital 05/2016, é possível perceber, quantitativamente, o que foi possível desenvolver no período de vigência. No documento havia sido previsto a realização de oito atividades na unidade CRIAAD - Nova Iguaçu e oito atividades na unidade CRIAAD - Barra Mansa. Na primeira unidade citada, foi realizado o total de 11 atividades, superando o previsto. Já na unidade de Barra Mansa, o

[39]Faz-se necessário uma importante observação sobre os números na participação das atividades, pois durante alguns períodos há grupos de jovens que se mantêm e frequentam mais de uma das atividades desenvolvidas,e por isso o número total de jovens atendidos não é correspondente a média de jovens participantes por dia de atividade.

número de atividades realizadas foi menor que o previsto. A não realização de todas as atividades previstas no CRIAAD - Barra Mansa, ocorreu devido a questões relacionadas ao transporte oferecido pela universidade[40], além do movimento de greve de professores, técnicos e estudantes, que paralisaram as atividades na universidade e consequentemente, influenciou na possibilidade de realização das atividades do projeto no período de um mês e meio, entre o início de novembro e a primeira metade do mês de dezembro.

Ao final do período de maio de 2016 a janeiro de 2017, a vigência do Edital n° 05/2016 chega ao fim. O *Empodera Jovem* não é mais vinculado à UFRRJ enquanto projeto de extensão, contudo, a atuação permanece e retorna ao status e dinâmica de coletivo.

3.3 "NO EXERCÍCIO CRÍTICO DA MINHA RESISTÊNCIA": TEMÁTICAS E METODOLOGIAS TRABALHADAS PELO COLETIVO EMPODERA JOVEM

Glória a todas as lutas inglórias
Que através da nossa história não esquecemos jamais
(O mestre sala dos mares - Aldir Blanc e João Bosco)

O título dessa seção é construído a partir de um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, localizado no capítulo 3, tópico 3.7, em que Freire discorre sobre a prática de ensinar exigir o reconhecimento de que a educação é ideológica. As temáticas e metodologias trabalhadas pelo coletivo são pensadas e organizadas indo ao encontro do que Freire (1996, p. 145-146) proclama quando nos diz que "nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto fazedores de História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção".

Cada unidade do DEGASE conta com uma equipe técnica responsável pelo atendimento ao adolescente, garantindo a efetividade e qualidade do atendimento prestado, segundo Arraz (2019, p. 10). Além de ser constituída em uma estrutura multidisciplinar, tendo em sua composição, profissionais como: pedagogo, psicólogo e assistente social. A equipe técnica é responsável por elaborar o Plano Individual de Atendimento (PIA), inserido na Lei nº 12.594/2012, em seu Capítulo IV. De acordo com o Regimento Interno do DEGASE

[40]A distância entre o Instituto Multidisciplinar e o CRIAAD - Barra Mansa é de 97km, portanto, o projeto dependia da disponibilidade dos carros oficiais da universidade para chegar à unidade.

(2018), o PIA “é um instrumento pedagógico fundamental de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o socioeducando e seus familiares, sendo de responsabilidade da equipe técnica de referência [...], bem como contará com a participação dos demais atores envolvidos”. Para o cumprimento do PIA, é necessário que haja uma oferta de atividades de integração, pedagógicas, culturais, sociais, assistência religiosa, capacitação profissional, apoio à família e de diversas outras áreas, como é assegurado pelo documento.

Através do contato e diálogo com as equipes técnicas de cada unidade em que o projeto atuou, percebe-se a escassez de atividades ofertadas institucionalmente pelo DEGASE e a dificuldade da própria equipe em organizá-las, devido a uma significativa demanda de outras responsabilidades e atribuições. Esse cenário demonstra a necessidade e a importância da articulação de uma rede de parceiros externos.

> É preciso que a equipe multidisciplinar tenha uma atuação ativa junto aos adolescentes, para superar a lógica de exclusão, transportando-o para a educação comprometida com a cidadania e que possibilitem utilizar os saberes aprendidos em ambientes que a vida transcorre, se constituindo como sujeitos de direitos responsáveis por suas escolhas. Dessa forma, os profissionais precisam ser grandes mediadores nesse processo de formação no contexto socioeducativo, possibilitando o envolvimento do adolescente em todas as etapas do enfrentamento e na solução de um problema real, articulando entre profissionais e familiares do referido adolescentes neste processo de ensino aprendizagem e principalmente do mercado de trabalho e buscar superação do trabalho fragmentado fora da unidade e que este seja realizado dentro da estrutura institucional. A articulação da rede social compreende um trabalho ativo do serviço na busca de parcerias para realizar os encaminhamentos necessários a cada adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. (Arraz, 2019, p. 11)

Com a ausência e a escassez de atividades ofertadas na unidade, desenha-se um contexto em que, significativas vezes, a escola é a única atividade que o jovem tem contato, não sendo apresentado a outros espaços de debate, reflexão, lazer e diálogo. No período de recesso e férias escolares, esse cenário se apresenta de forma ainda mais complexa, pois há um hiato no único espaço garantido de socialização e atividade para os jovens em cumprimento de medidas privativas de liberdade.

As propostas de atividades do coletivo Empodera Jovem desenvolvem-se nas grandes áreas da educação, cultura e direitos humanos, prezando pela articulação dos mais diversos eixos temáticos que possam compreendê-los e dialogar entre si. As atividades são organizadas e desenvolvidas tendo a perspectiva de que as temáticas possam ser trabalhadas nas mais variadas abordagens e formatos, trazendo diversidade aos métodos de mediação, construção e compartilhamento dos saberes, sobretudo, prezando por desenvolver um espaço respeitoso, acolhedor e dialógico em que os jovens participantes também pudessem abordar os temas trabalhados relacionando-os ao seu cotidiano e vivências. As atividades não são realizadas a

partir de uma lógica em que os membros do coletivo estariam ali para somente ensinar algo ou transmitir algum tipo de conhecimento, mas sim mediar a criação de possibilidades para a sua produção ou a sua construção, como elucidado por Freire (1996).

Portanto, todos os espaços organizados pelo coletivo partem da premissa do diálogo, conceito amplamente trabalhado e debatido nas obras de Paulo Freire, sendo constituído por elementos como: amor, fé, confiança, humildade, esperança, criticidade, práxis e pronúncia. A leitura de Freire acerca desse conceito, nos coloca no exercício de compreensão de que é escutando que aprendemos, que somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (Freire, 1996). Desse modo, o coletivo compartilha de um fazer pedagógico que "propõe a educação problematizadora, considerando que a conscientização é um processo que ocorre em comunhão com as outras pessoas por meio do diálogo" (Freire, 2003 *apud*. Galli; Braga, 2017).

A partir do que foi exposto até o momento, reafirma-se que a proposta das atividades não se constituem como um instrumento no processo de "ressocialização" dos jovens que participavam, pois essa perspectiva não se encontra presente nos fundamentos teóricos e ideológicos do coletivo,tendo a sua compreensão na direção contrária ao que, comumente, se entende ou pretende entender por ressocialização. O coletivo compreende que esses jovens nunca deixaram de ter inserção na sociedade, e as atividades e os diálogos ali desenvolvidos se apresentam enquanto uma mediação das reflexões e possibilidades de superação dos obstáculos e contradições que se fazem presentes na caminhada da juventude ali atendida.

A priori, o coletivo fez o movimento de elencar alguns eixos temáticos a serem desenvolvidos nas atividades. Dentre esses eixos, diversos outros temas transversais a eles puderam ser trabalhados, assim ocorreu também com os métodos e formatos das atividades. Após as primeiras atividades com os grupos que estávamos trabalhando naquele período, o coletivo abria espaço para que os jovens pudessem colaborar com sugestões de temas e formatos para as atividades.

As temáticas mais trabalhadas pelo coletivo se concentram no campo do gênero, raça, desigualdade social e relações sociais. No livro "Direitos Humanos na Educação Básica: diálogos e interseccionalidades", Arroyo (2019) descreve a experiência da realização de oficinas pautadas na educação em direitos humanos na educação básica, sendo estas organizadas por um grupo de pesquisa. A partir dessa experiência, o autor abre um debate sobre o fazer pedagógico dessas oficinas em que os educadores e educandos trazem o seu viver, reconhecendo o viver e sobreviver como matriz de conhecimentos, de aprender-nos como humanos e sujeitos de direitos, como também a possibilidade de abrir espaço para que

lutas e contestações do padrão único hegemônico segregador de humano sejam reconhecidas como lutas afirmativas de radicais aprendizagens da diversidade de ser.

Compreendendo e estabelecendo as diferenças da realização de atividades desse molde no ambiente escolar e no ambiente socioeducativo, é possível considerar pontos essenciais que o coletivo também utilizou na construção e desenvolvimento de seus trabalhos, seja no método baseado no diálogo, no espaço de mediação para o reconhecimento enquanto sujeitos críticos e ativos da sua própria história ou nas temáticas trabalhadas.

> As identidades de raça, gênero, sexualidade como direitos. As Oficinas Pedagógicas dão destaque às lutas por identidades de raça, gênero, sexualidade por identidades infanto-juvenis heterogêneas aprendidas em suas resistências à segregação de gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual. A consciência das segregações, opressões dessas diversidades humanas desafiam os direitos humanos porque desconstroem o padrão único-imposto de humano e tem relegado essas diferenças ao Outro do humano único. As lutas pelo direito à diversidade-diferença vêm quebrando o padrão único hegemônico segregador de humano e de direitos humanos. (Arroyo, 2019, p. 15)

A seguir, veremos uma breve descrição das reflexões e motivações para a construção das atividades em torno das temáticas mencionadas anteriormente:

a) Gênero: No contato com os jovens durante as atividades, alguns elementos são colocados em evidência, tanto um significativo número de meninos que são pais na adolescência e que não participam ativamente do processo de cuidado e criação, quanto o tratamento e a relação estabelecida entre esses jovens com suas companheiras e familiares, ambas situações com a presença de estereótipos de gênero, exposição e reprodução de comportamentos machistas e violentos. No CRIAAD Barra Mansa, unidade em que o coletivo desenvolveu atividades, há o atendimento tanto meninos quanto meninas, e portanto, outros elementos são colocados em evidência, como um número expressivo de meninas que são mães na adolescência e que precisam assumir o cuidado, criação e provimento integral de necessidades emocionais, financeiras e materiais, a presença de relacionamentos violentos, reprodução de estereótipos de gênero, entre tantas outras questões.

> O longa-metragem exibido foi “Porque temos esperança” de 2014 com a direção de Susanna Lira que aborda a vida de Marli, uma mulher pernambucana que começa uma saga pelos presídios de Recife, na intenção que pais reconheçam seus filhos, tentando reconstruir as vidas deles. Os tópicos estabelecidos para conduzir o debate foram: 1) Qual o papel da família na formação do cidadão?; 2) O que é família?; 3) As dificuldades em ser mãe solteira/ responsabilidade paterna; 4) Relação familiar. Muitos jovens da unidade viveram a situação de abandono por parte do pai/mãe e/ou já tem filhos, então a maior parte do debate, centrou-se nas diversas estruturas familiares e como a ausência dos pais pode ter afetado os jovens. A unidade é mista, ou seja, atende tanto meninos quanto meninas (apesar de estarem em menor quantidade) então quando foi abordado o tópico “as dificuldades em ser mãe solteira/ responsabilidade paterna”, as meninas presentes no debate tiveram um pouco mais de dificuldade em falar devido a emoção que o tema causou. Muitas das meninas que estão na unidade já são mães e estão passando por dificuldades de

> exercer a maternidade sem a presença e o não cumprimento de responsabilidades do pai de seus filhos, além do fato de estarem longe da família e das crianças. (Relatório da atividade na unidade do DEGASE em Barra Mansa em 16/06/2016)

A importância de desenvolver atividades que abordassem essa temática se constrói a partir da compreensão de que o machismo se configura enquanto uma opressão estrutural, inter-relacionando-se com as categorias de raça/etnia, classe e sexualidade e de que o público-alvo atendido pelas atividades do coletivo está inserido em contextos de vulnerabilidade social, no qual, apresentam elevados índices de violência contra mulher[41].

> […] a teoria do ponto de vista feminista precisa ser discutida a partir da localização dos grupos nas relações de poder. Seria preciso entender as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades e criam grupos em vez de pensar essas categorias como descritivas da identidade aplicada aos indivíduos. (Collins, 1997, p. 9, apud Ribeiro, 2017, p. 61)

Diante desse cenário, foi possível promover atividades diversificadas que proporcionaram debates sobre violência contra mulher, os estereótipos tradicionais de gênero, maternidade e responsabilidade paterna, explorando as diferentes perspectivas, contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre os papéis de gênero e as expectativas impostas pela sociedade, considerando as categorias de raça/etnia, classe e sexualidade enquanto fundamentais na leitura e compreensão da opressão de gênero.

> A atividade com temática gênero foi dividida em três momentos: 1) a separação dos jovens em dois grupos, sendo que um grupo ficaria responsável por criar um perfil de um homem, e o outro um perfil de uma mulher; 2) exibição de dois vídeos sobre o tema; 3) realização de um debate. [...] Após preenchidos, os dois perfis foram lidos para todos os presentes, e depois foram apresentados dois vídeos sobre "estereótipos de gênero". Ao iniciar a roda de conversa questionamos se os participantes reconhecem o emprego de alguns dos estereótipos de gênero tratados no vídeo nos perfis que criaram. Foi perceptível que muitos concordaram que sim, pois estabeleceram perfis completamente diferentes de acordo com o gênero: a mulher era uma jovem de dezessete anos nascida na periferia que tinha tem três filhos e o namorado estava preso, enquanto o rapaz era um jogador de futebol bem sucedido, no auge dos seus vinte anos, sem filho e solteiro. Através desse debate, foi possível abordar temas como os padrões de feminilidade construídos socialmente, a responsabilidade materna e o abandono paterno. Observou-se um movimento de autocrítica de alguns jovens participantes em relação aos estereótipos criados e utilizados, bem como uma reflexão acerca de seus papéis dentro de suas casas. (Relatório da atividade na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu em 14/12/2016)

b) Relações étnico-raciais: No Brasil, o racismo se configura enquanto um elemento central em sua formação social e econômica. Apresentando-se, historicamente, como uma realidade estrutural e institucionalizada, segundo (Almeida, 2018).

[41]De acordo com o Dossiê Mulher (2022), entre os anos de 2014 e 2021, a média anual foi de 127.706 vítimas no Estado do Rio de Janeiro, localidade onde o coletivo realizou suas atividades.

> No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo, tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim o domínio de homens brancos em instituições públicas - por exemplo, o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades públicas etc. - e instituições privadas - por exemplo, diretoria de empresas - depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (Almeida, 2018, p. 31)

Esse cenário resulta em um "histórico mecanismo de exclusão e segregação de raça e de classe, que propiciou, desde o período colonial brasileiro, o encarceramento, a institucionalização e a 'marginalização' da infância e da juventude pobre, sobretudo negra, através da criminalização de sua condição social, sua cultura e suas origens" (Reis *et al*., 2022, p. 316). Na pesquisa anteriormente apresentada neste trabalho "*Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro",* Mendes e Julião (2019) reuniram dados que informam que no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro, 45,9% dos jovens se declaram pardos e 30,3% se declaram pretos. Totalizando a soma de pretos e pardos em 76,2%, ou seja, mais da metade dos jovens que cumprem medidas socioeducativas no Rio de Janeiro, são jovens negros.

Diante desses dados e elementos históricos, o coletivo compreende enquanto fundamental e urgente o desenvolvimento de atividades que abordem a temática de relações étnico-raciais. Um dos primeiros objetivos ao abordar essa temática é desmistificar a história brasileira, que muitas vezes é apresentada apenas pela perspectiva europeia, negligenciando as contribuições e experiências dos povos africanos e afrodescendentes. Ao trazer à tona uma visão mais abrangente da história, é possível dar visibilidade às personalidades negras e suas contribuições, que foram frequentemente omitidas, sejam àquelas personalidades que estão mais frequentemente no imaginário social, ou àquelas que pertencem ao cotidiano dos jovens, proporcionando uma oportunidade de mediação para um processo de ressignificação da visão dos jovens sobre a história de seus antepassados. Isso envolve discutir estereótipos, preconceitos e discriminações, assim como reconhecer e valorizar a cultura e a ancestralidade, permitindo que os jovens se enxerguem como parte de uma história rica e diversa.

> A proposta da atividade era debater as questões raciais, a inserção e a visibilidade da população negra em determinados espaços sociais, trabalhando com narrativas. Começamos a atividade fazendo uma crítica ao fato de apenas abordarem a cultura afrobrasileira em uma determinada data/época do ano e que esta não se encontra nos currículos escolares, apesar de haver uma lei que dá obrigatoriedade à abordagem do tema. Após este momento, questionamos sobre personalidades negras que eles

> conhecem e para fomentar a discussão, levamos alguns nomes e imagens para auxiliar na apresentação de sua trajetória de vida e o seu lugar de atuação. As personalidades apresentadas foram: Carolina Maria de Jesus, Carl Hart, Nina Simone, Solano Trindade, Abdias do Nascimento, João Cândido, Sabotage e Ganga Zumba. Encerrada as apresentações pelo grupo, iniciamos um debate sobre as personalidades negras que estão inseridas em seu convívio familiar e social. O significado atribuído à personalidade nesta atividade, era acerca de pessoas que eles admiravam e tinham alguma influência em seu convívio. Trabalhamos com narrativas, no qual cada jovem contou sobre alguém importante na família ou na comunidade que viviam e o porquê eles consideravam aquela pessoa como uma personalidade. (Relatório da atividade na unidade do DEGASE em Barra Mansa em 18/10/2016)

Esse processo de reconhecimento e aceitação da identidade negra é fundamental, uma vez que a sociedade constantemente tenta negar e excluir a população negra de diversos espaços e direitos, criminalizando sua identidade e cultura.

> Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Santos, 1983)

c) Desigualdade social: Compreendendo que a formação social brasileira apresenta as questões raciais concomitantemente às questões de classes sociais como elementos fundantes, promover um espaço de debate e reflexão acerca das relações de poder presentes na sociedade brasileira se faz necessário, de modo que o coletivo desenvolve atividades que visam questionar as estruturas que contribuem para que o Brasil seja um dos países com significativos índices de pobreza e desigualdade social, analisando questões como posse da terra, acesso à saúde, educação, moradia, trabalho e formas de produção e distribuição de riquezas.

> [...] O documentário exibido foi “Hiato”, de 2008, com a direção de Vladimir Seixas. A história gira em torno de agosto de 2000 quando um grupo de manifestantes organizou uma ocupação em um grande shopping da zona sul carioca. O episódio obteve grande repercussão na imprensa nacional e ainda hoje é discutido por alguns teóricos. O filme recuperou imagens de arquivo e traz entrevistas de alguns personagens 7 anos após essa inusitada manifestação. Para o debate, cada membro do projeto ficou responsável por abordar uma questão, que estas foram: 1) Direito de ir e vir/ Direitos Humanos; 2) Espaço Público/ O que é público?; 3) Parede Invisível/ Regras invisíveis; 4) Discriminação econômica, social e racial/ Estereótipos sociais. [...] Após a exibição, iniciou-se o debate conduzido pelas questões abordadas pelos membros do projeto, promovendo uma reflexão sobre formas de resistência à desigualdade social presente na nossa sociedade. Em alguns momentos, o debate teve como temática o consumo exacerbado e inconsciente, fazendo surgir falas sobre a preferência em comprar roupas ditas “de marca” dentro da comunidade, pois além dos preços serem mais acessíveis, eles viam esta ação como uma forma de ajudar o vendedor, que na grande maioria das vezes é morador daquele local. (Trecho retirado do relatório de 24/05/2016 do Projeto Empodera Jovem)

Ao abordar essa temática é possível proporcionar um espaço de discussão crítica e reflexiva acerca das contradições presentes no modelo de sociedade capitalista no qual estamos inseridos. Essa abordagem promove possibilidades de questionamento às desigualdades existentes, permitindo a mediação e desenvolvimento de consciência social crítica, a fim de compreender as estruturas que perpetuam as contradições e instrumentos para superá-las. Reconhecendo-se numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço.

> A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidas, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de "mundo fechado" (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (Freire, 1987, p. 19)

d) Relações sociais: Esse eixo temático foi pensado a partir da perspectiva de trabalhar com os jovens a promoção de reflexões sobre as relações sociais, as diferenças existentes e as dificuldades em lidar com o que é posto enquanto diferente. As atividades incentivam a compreensão e valorização da diversidade presente na sociedade, sejam elas relacionadas a características étnicas, culturais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, entre outras. Mediando o desenvolvimento da empatia e da tolerância, proporcionando elementos de reflexão para a construção e fortalecimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e respeitosos.

> No turno da manhã, foi exibido o curta-metragem "Do meu lado" de 2014 com a direção de Tarcísio Lara Puiati, que aborda a vida de duas vizinhas, uma umbandista e uma protestante, que tem suas vidas cruzadas quando um uma infiltração abre um buraco na parede que divide suas casas. Os tópicos estabelecidos para conduzir o debate foram: 1) Qual o papel da religião na vida das pessoas?; 2) Como é visto o relacionamento de pessoas de diferentes religiões? O debate teve o intuito de apontar questões da intolerância religiosa e trazer uma reflexão de desconstrução desses comportamentos de que apenas uma religião é a correta e que as demais não merecem respeito, além de trazer o conceito de laicidade. (Relatório de atividade na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu em 08/06/2016)

Ademais, as atividades também tinham como objetivo estimular a capacidade de diferenciar o que é uma opinião divergente do que é um discurso de ódio, reconhecendo quando uma opinião divergente é expressa de forma respeitosa e construtiva, e quando um discurso de ódio é utilizado para propagar estereótipos, preconceitos, discriminações e

violências. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) alerta que não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes.

As temáticas abordadas pelo projeto são trabalhadas através da perspectiva da utilização de métodos que favoreçam a aproximação da universidade e os jovens atendidos, de modo criativo, lúdico e com possibilidades de construção de diálogos e sentidos. Para tal, o trabalho se desenvolve, sobretudo, através de abordagens primordialmente relacionadas ao cotidiano e às vivências dos jovens, utilizando-se de cine-debates, saídas de campo, oficinas artísticas, culturais e esportivas, que melhor viabilizem a realização dos objetivos estabelecidos.

a) Cine-debate: O cine-debate é a metodologia que utiliza o cinema como uma ferramenta para a promoção de ensino-aprendizagem e reflexões, projetando seus recursos audiovisuais e posteriormente, abrindo espaço para o debate acerca das temáticas apresentadas pelos recursos. O cinema pode ser compreendido e consolidado enquanto um forte elemento politizador, abrindo caminhos para discussões acerca da comunicação com a realidade retratada na projeção, de modo, ao utilizar filmes como veículo de transmissão de conhecimento, é possível explorar aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando aos educandos uma visão abrangente do cinema enquanto mídia educativa, oferecendo uma abordagem inovadora e eficaz, explorando o potencial educativo do cinema, além de incentivar a oralidade e o protagonismo dos adolescentes acerca de suas histórias.

> […] o cinema e a produção de imagens ganham força na contemporaneidade, surgindo como uma ferramenta poderosa de socialização de informações e podendo funcionar como fontes especiais de educação e construção de conhecimento (Oliveira, 2006; Fischer, 2009). Para Gutfreind (2006), o cinema como construção sociocultural pode ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumo, hábitos, valores simbólicos e imaginários criativos. Em outras palavras, podemos dizer que o cinema funciona como um produto de base da sociedade contemporânea, participando da psiquê da comunidade, da consciência e da experiência dos indivíduos (Gutfreind, 2006, p. 2). (Fuentes; Costa; Ruta, 2016, p. 894-895)

Durante as sessões de cine-debate, os jovens demonstram um significativo nível de envolvimento com a atividade, participando ativamente nas discussões sobre os filmes, compartilhando opiniões, fazendo perguntas e contribuindo com suas próprias perspectivas, muitas fazendo associações entre as experiências pessoais e os temas abordados nos filmes e documentários exibidos. Esse formato de atividade tem uma boa aceitação por parte dos jovens atendidos, devido à percepção e compreensão do cinema como um momento de entretenimento.

> O debate desses tópicos a partir desse filme [Cidade de Deus] se faz importante para estimular um pensamento crítico nos jovens acerca do preconceito racial, formação dos espaços urbanos, funcionamento e relações do tráfico de drogas. Em determinado momento, foi possível que abordássemos a descriminalização, legalização das drogas e a relação que esses dois temas estabelecem com o funcionamento e organização do tráfico. Este tópico foi mais comentado pelos jovens, onde cada um pontuava suas ideias acerca do assunto e com isso, promovendo um debate entre eles. (Relatório de atividade na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu em 23/06/2016)

b) Roda de conversa: De acordo com Moura e Lima (2014, p. 101), as rodas de conversa se configuram enquanto um "método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo". Para os autores, a roda de conversa apresenta em seus objetivos a possibilidade de "socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta" (Moura; Lima, 2014, p. 101). De modo que ao utilizarmos a roda de conversa como instrumento metodológico e recurso pedagógico, é possível proporcionar um ambiente participativo e inclusivo, no qual todos os participantes têm a oportunidade de expressar suas opiniões, compartilhar experiências e contribuir ativamente para a construção do conhecimento coletivo.

> Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (Warschauer, 2001, p. 179)

Todos esses elementos contribuem na construção e desenvolvimento do que Paulo Freire (1996) chama de "saberes indispensáveis à prática docente", contudo não se restringem aos educadores, pois esses saberes são fundamentados na disponibilidade para o diálogo e no saber escutar, elementos necessários no desenvolvimento social e político, visto que "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele" (Freire, 1996, p. 127-128).

Na roda de conversa também é possível trabalhar utilizando diversos materiais, como reportagens, fotografias e músicas. Ao utilizar esses materiais em conjunto com a roda de conversa, os participantes têm a oportunidade de ampliar seus horizontes, acessar diferentes perspectivas e expandir seu repertório cultural. Esses recursos estimulam a análise crítica, a interpretação de conteúdos midiáticos e a reflexão sobre questões relevantes da atualidade. Além disso, eles servem como ponte para estabelecer conexões entre os conhecimentos

prévios dos jovens e os novos conceitos apresentados, facilitando a compreensão e a assimilação dos temas abordados.

> A atividade teve como tema “Olimpíadas” e consistiu na análise de notícias sobre o evento. Os jovens foram divididos em dois grupos, receberam 10 notícias e em conjunto tiveram que eleger a melhor e a pior notícia das olimpíadas. Após isso, cada grupo teve um momento para explicar o porquê das escolhas feitas. Cada grupo elegeu notícias diferentes, o que gerou significativo debate entre eles acerca dos motivos da escolha. Durante a atividade promoveu-se uma reflexão sobre a mídia e sua representação social, considerando de que forma as olimpíadas foram retratadas nos meios de comunicação, bem como suas possíveis implicações. Em seguida, por iniciativa dos próprios jovens, foi pautada a participação e representação feminina nos jogos olímpicos. Aproveitaram o debate anterior sobre mídia e discutiram sobre como a figura feminina é representada nestes espaços compostos ainda majoritariamente por homens, a disparidade nos salários, visibilidade e patrocínio. Reconhece-se de grande importância a abordagem destes temas, ainda mais vindo dos jovens, para que possamos iniciar o debate acerca do tema “gênero” na unidade. (Relatório da atividade na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu em 30/08/2016)

Dessa forma, a roda de conversa se mostra como uma prática pedagógica enriquecedora, capaz de promover o protagonismo dos jovens, a construção de identidade e a conscientização social, encorajando-os a desenvolver habilidades de escuta ativa e argumentação, respeito às diferentes perspectivas, assim como o trabalho da construção de narrativas, pois ao compartilhar suas histórias e vivências, os participantes são incentivados a refletir sobre sua identidade, compreender seu papel como sujeitos ativos e protagonistas de sua própria história, bem como compreender o contexto social em que estão inseridos.

c) Oficina de esportes: A prática de esportes para além do desenvolvimento físico e de performance esportiva, também desenvolve um significativo número de habilidades sociais e emocionais, como: disciplina, cooperação, coletividade, reflexão e comunicação. De modo que a perspectiva do trabalho com esportes nas atividades do coletivo se apresentou tanto como uma possibilidade de trabalhar os elementos citados anteriormente, como proporcionar espaços de lazer e de movimento do corpo.

> A construção da coletividade é baseada em valores e princípios que devem ser desenvolvidos ao longo do processo educacional, tais como: respeito, paz, honestidade, disciplina e liberdade. Com estes valores também trabalharemos habilidades sociais importantes para o convívio pacífico e harmonioso, como comprometimento, companheirismo, pontualidade, solução de problemas, comunicação não violenta, responsabilidade e cooperação (Moura, 2016, p. 05 apud Cavalcante, 2020 p.2).

Nas atividades desenvolvidas pelo coletivo, foram trabalhadas duas práticas esportivas: futebol e *slackline.* O futebol foi apresentado como um momento de descontração, interação e diálogo aberto entre os jovens e os oficineiros. A proposta de atividade apresentada aos jovens foi a possibilidade do grupo ficar na quadra poliesportiva das unidades

com a perspectiva de tanto jogar uma partida de futebol, quanto praticar o tão conhecido hábito de “trocar ideia” proporcionando um ambiente acolhedor e de estreitamento de laços entre os oficineiros e os jovens participantes. Decerto, essa atividade tem como objetivo a integração social, estimulação da cooperação, o trabalho em equipe e o respeito às regras estabelecidas. Ao mesmo tempo, o futebol também reforça elementos como a disciplina, o comprometimento e a responsabilidade, uma vez que os jovens precisam seguir instruções, respeitar horários e cumprir com suas obrigações dentro e fora do campo. Esses valores são transferíveis para outras áreas da vida, contribuindo para a formação de indivíduos mais organizados, disciplinados e comprometidos.

Por sua vez, o *slackline*, um esporte de equilíbrio, despertou grande interesse e curiosidade por ser considerado "diferente" pelos jovens. A prática do *slackline* consiste em caminhar e realizar manobras em uma fita de nylon esticada entre dois pontos fixos. Além de desenvolver habilidades motoras e de concentração, o *slackline* estimula o equilíbrio físico e mental dos praticantes.

> Ao investigar aspectos técnicos da prática do slackline, bem como suas exigências físicas, especialmente de habilidades motoras, estudos sugerem que essa atividade, além de exigir concentração e consciência corporal, pode se configurar como uma estratégia de treinamento para o desempenho em outras modalidades esportivas que requerem, principalmente, a capacidade de equilíbrio; ou como possibilidade de proporcionar benefícios à saúde de quem o pratica (Pereira et al., 2011; Couto; Bernardes; Pereira, 2013; Santos, 2013 apud Santos; Marinho, 2014, p. 307-308).

Para além da prática esportiva, durante a oficina, foram desenvolvidos momentos de conversa e troca sobre o que seria possível trazer da prática do *slackline* para o cotidiano. Nesse sentido, foram abordados aspectos como a importância do equilíbrio e do foco não apenas para o desempenho no esporte, mas também como elementos relevantes para enfrentar desafios e superar obstáculos no cotidiano. Dessa forma, o trabalho com esportes nas atividades do coletivo foram para além da prática esportiva em si, proporcionando momentos de aprendizado, reflexão e desenvolvimento integral dos jovens. Através do futebol e do *slackline*, os participantes tiveram a oportunidade de adquirir habilidades sociais, emocionais e cognitivas, que poderão contribuir para sua formação como cidadãos responsáveis, autônomos e resilientes. Ao experimentar diferentes esportes e refletir sobre suas experiências, é possibilitado uma ampliação do repertório de vivências.

d) Oficina de jogos poéticos: Os jogos poéticos se configuram enquanto um método de construção e desenvolvimento de oficinas de poesia, promovendo um espaço de troca de

saberes e aproximação do gênero aos participantes. As atividades em que foram trabalhados os jogos poéticos, foram ministradas por integrantes do Projeto Fora de Área e Coletivo Cultural Balalaika em parceria com o Coletivo Empodera Jovem. Para o desenvolvimento do método, há uma organização de propostas, tempo e materiais a serem utilizados. Dessa forma, as oficinas são estruturadas a partir de módulos, nos quais são apresentados um conjunto de poetas ou temas a serem pesquisados e logo após, a metodologia para a realização do trabalho.

> O tempo: mínimo por encontro para oficina é de 2 horas. E é dividida em três tempos. Uma hora para leitura e debate, meia hora para jogo e brincadeira – sendo dois tempos de 10 minutos para produção com extensão de 10 minutos para sínteses e desacertos –, e meia hora para apresentação da produção ao grupo. Esse tempo pode ser aumentado para 3 horas. Não devendo se estender mais que isso porque causará cansaço e exaustão. [...] O material: lápis, borrachas, canetas coloridas, folhas de papel, cola, tesouras, marcadores permanentes. E também objetos tradicionais de uso em jogos como dados e baralho. Instrumentos musicais como apitos, latinhas, chocalhos, tambores, pandeiros, etc.[...] O espaço: o "tabuleiro" ou "círculo mágico" do jogo deve ser delimitado claramente e isso é conseguido por um quase círculo de cadeiras ou bancos ou almofadas e no centro o tecido colorido onde são dispostos os "zines", os livros, a cesta de material básico para uso coletivo, os instrumentos, e demais itens que farão parte da atividade.[...] No início da oficina: é oportuno um exercício de relaxamento. Uma experiência sensorial: uma música, um contato com um instrumento musical, um exercício de respiração e meditação. (Souza; Malta, Borja, 2020, p. 6)

O coletivo orientou aos oficineiros que ao planejar as oficinas ministradas nas unidades, seria necessário adaptar o método ao público-alvo pretendido, considerando a presença de jovens que ainda estão em processo de alfabetização, de maneira que fosse garantido a possibilidade de participação de todos.

FIGURA 8 - OFICINA DE JOGOS POÉTICOS NO CRIAAD BARRA MANSA

Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 9 - OFICINA DE JOGOS POÉTICOS NO CRIAAD BARRA MANSA

Fonte: Acervo pessoal

f) Oficina de rap/funk: As oficinas que tem como temática os estilos musicais de rap e funk, se constituem enquanto espaços em que as histórias, letras e melodias desses estilos se apresentam como ponto de partida para o debate, construção de narrativas e compartilhamento de ideias. Tendo em vista que os estilos musicais de funk e rap são amplamente reconhecidos como manifestações culturais originadas das áreas periféricas e que, através de suas letras, esses gêneros retratam o estilo de vida, as experiências, o cotidiano e os sonhos dos moradores das periferias, o desenvolvimento de atividades com esses recursos e temáticas se apresenta como uma oportunidade de debate acerca da visão de censura que a sociedade muitas vezes impõe a esses estilos musicais, assim como um processo de a negação deles como formas legítimas de cultura.

> Na atividade de hoje levamos para os meninos um vídeo clipe "Favela Vive" disponível no youtube. O vídeo fala um pouco sobre a experiência do jovem morador de favela, a ideia era que os meninos retirassem da música trechos que mais chamasse a atenção deles e comentassem sobre a frase. [...] O *jovem 3* levantou pontos importantes do vídeo, de forma geral e posteriormente individual quando relatou que tinha um irmão mais velho que era do tráfico, assim como ele hoje é, e que o irmão dele usava o dinheiro do tráfico para que não faltasse nada em casa e para que ele não entrasse para a vida do crime, o irmão chegava a fazer ameaças. Porém, quando ele perdeu o irmão mais velho, não tinha quem o "segurasse", e não teve outra opção a não ser ir para o tráfico para sustentar a família. O *jovem 2* como sempre quase não se pronuncia nas atividades e senti que ele estava incomodado com as falas do *jovem 3* sobre a vida no tráfico, como se não fosse certo ele dar tanta descrição. (Relatório de atividade na unidade do DEGASE CAI-BAIXADA)[42]

As atividades utilizando o RAP enquanto recurso também se apresentam na perspectiva de pensá-lo através do significado de sua sigla: "Rhythm and Poetry" (Ritmo e Poesia). Em conjunto aos métodos desenvolvidos pelas oficinas de jogos poéticos, é possível utilizar o RAP como um recurso de aproximação entre os jovens atendidos e a poesia, desmistificando esse gênero textual e literário que, por vezes, é visto como algo distante e descolado da realidade de muitas pessoas.

> A atividade realizou-se a partir da abordagem do que é poesia e como ela se dá em diferentes formas. Utilizamos como material: letras de músicas do grupo de rap Racionais MC's: "Negro Drama", "Diário de um Detento" e "Jesus Chorou". A música "Jesus Chorou" começa com um poema sobre uma lágrima e a partir disso, iniciamos um debate sobre como a poesia está presente em diferentes locais e em diferentes formas. Para a grande maioria dos jovens que participaram da atividade, quando questionados se conheciam ou sabiam o que era poesia, a resposta foi que não conheciam ou que ela se apresenta apenas como algo destinado a falar de romances e afins. (Relatório da atividade na unidade do DEGASE em Barra Mansa em 25/08/2016)

[42]Os nomes dos jovens participantes da atividade foram ocultados nesse trecho para que fosse possíveldivulgá-lo.

Outra possibilidade apresentada através do trabalho com rap e funk é a oportunidade de contar suas histórias, expressar suas emoções e compartilhar suas ideias, fortalecendo assim o senso de identidade e pertencimento através da música. A música, nesse contexto, pode ser vista como uma forma de protesto e de expressão, um meio através do qual as pessoas encontram a possibilidade de serem ouvidas. Para Arruda (2012), "a abordagem do RAP está 'no meio da travessia', por isso o RAP não se torna discurso político, ele já o é".

> [...] exibimos o [documentário] "Sou feia, mas tô na moda", de 2005 com a direção de Denise Garcia. Esse documentário conta o início do funk, inspirado no Miami Bass, gênero dos anos 1980, e passa pela transformação dos bailes violentos em bailes do prazer, com letras de músicas mais sensuais e com uma maior inserção feminina nesses espaços. Para realizar o debate, as temáticas abordadas foram a industrialização e comercialização da música, a sexualidade feminina e a discriminação social e racial. [...] Já no turno da tarde, houve participação de alguns jovens durante a realização da atividade e observamos que a temática sobre sexualidade feminina obteve maior engajamento reflexivo durante o debate, no qual abordamos a inserção das mulheres no funk e o direito de falar sobre o corpo e a liberdade sexual. (Relatório da atividade na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu em 14/09/2016)

FIGURA 10 - OFICINA TRABALHANDO MÚSICAS DE RAP NA UNIDADE CRIAAD PENHA

Fonte: Acervo pessoal

g) Saídas de campo: Para Tischner (2018, p. 18-19), “com a intencionalidade pedagógica, esta atividade se caracteriza pelo envolvimento do sujeito a um determinado território, promovendo relações complexas de diálogo e descobertas com o entorno da sua realidade, gerando novos questionamentos, curiosidades e conhecimentos”. As atividades de saídas de campo se configuraram enquanto visitas aos campus da UFRRJ, com o intuito de apresentar os espaços universitários aos jovens atendidos pelo coletivo. De 2015 a 2020, no total, foram realizadas três saídas de campo com grupos da unidade de Barra Mansa e Penha. O coletivo tinha como perspectiva que essas saídas acontecessem semestralmente, no entanto, foram encontrados entraves para que essas saídas tivessem maior regularidade, tanto por questões de transporte, quanto pela disponibilidade e convencimento dos agentes socioeducativos para realizar o acompanhamento dos jovens aos locais.

As atividades consistiram na apresentação do campus sede da UFRRJ em Seropédica, com foco nas exposições do Jardim Botânico Universitário, assim como duas visitas ao campus em Nova Iguaçu para a participação da Caravana da Ciência (organizada pelo CECIERJ, em parceria com o SPEAS da UFRRJ) e um ciclo de oficinas artísticas (grafite e percussão), que tiveram como resultado intervenções, realizadas pelos jovens, na universidade. Para esse último formato de atividades, o coletivo contou com a presença de parceiros culturais e institucionais para garantirmos a alimentação, os materiais e oficinas desenvolvidas.

FIGURA 11 - OFICINA DE GRAFITE NA IGREJA/CAMPUS NOVA IGUAÇU

Fonte: Acervo pessoal

FIGURA 12 - OFICINA DE PERCUSSÃO NA IGREJA/CAMPUS NOVA IGUAÇU

Fonte: Acervo pessoal

Ao longo desse capítulo, enfatizamos a análise sobre como as metodologias inovadoras de diálogo promovidas pela extensão universitária são utilizadas na disseminação de estratégias educacionais, envolvendo os sujeitos nos processos de formulação própria sobre sua realidade. O trabalho na extensão universitária baseia-se no diálogo entre diferentes, porém em condições de igualdade, onde a troca de saberes funciona como um processo de mão dupla: ensinar aprendendo, aprender ensinando. Este é o princípio filosófico e metodológico de toda a pedagogia formulada pelo educador Paulo Freire, desde as experiências pioneiras de alfabetização de Jovens e Adultos na década de 1960, que resultaram na construção de uma "Pedagogia da Autonomia"[43]. Não à toa, Freire dedicava grande atenção às questões do método de interação com o outro, fosse na forma de rodas de conversa, oficinas de cultura, cartilhas com palavras e temas geradores de reflexão, educação radiofônica etc. Afirma que o diálogo crítico somente é possível quando os sujeitos se reconhecem como iguais, mesmo em suas diferenças. O pensamento filosófico deste autor encontra-se na base de todas as discussões contemporâneas sobre a importância da participação nos processos educativos.

Outro exemplo muito relevante encontra-se na metodologia de trabalho desenvolvida pelo Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1975), que problematiza, reflete coletivamente e encena publicamente as questões que mobilizam cada sociedade, mesmo que não sejam

43 Freire (1996); (2001).

imediatamente percebidas como um problema, mostrando que é no processo de reflexão coletiva que se processam as mudanças na compreensão da sociedade. Freire e Boal são os intelectuais brasileiros amplamente conhecidos mundialmente e suas metodologias são utilizadas em inúmeras experiências, nas mais distintas áreas, e reconhecidas como métodos inovadores que colaboram no processo de enfrentamento das desigualdades sociais. No entanto, a despeito desse prestígio internacional, tais metodologias participativas desfrutam de um *status* menor no Brasil. Parte desse equívoco deve-se ao fato de que o próprio conceito de inovação foi capturado pela lógica capitalista de geração de lucros e, portanto, inovação é aquilo capaz de gerar patentes, que podem ser registradas, privatizadas e vendidas. Ora, nada mais contrário à filosofia das metodologias participativas, cujo sucesso reside justamente na sua disseminação livre e gratuita, que pode ser utilizada e recriada por sujeitos e coletivos nas mais diversas situações.

Em outras palavras, uma tecnologia social é tão mais bem-sucedida quanto menos puder ser controlada e mais difundida. No processo de busca do novo se produz, também, um novo sujeito social, estudantes produzindo informações relevantes, construídas coletivamente e a serviço da melhoria da Comunidade Acadêmica, especificamente do incremento dos processos de inclusão com políticas que atendam a seus interesses de permanência com qualidade no Ensino Superior e o fortalecimento das possibilidades de articulação entre a comunidade acadêmica e seu entorno.

Gramsci (1968) denominou de “intelectuais orgânicos” aqueles que se dedicavam à tarefa de mediação entre seu grupo de origem as instâncias de poder (burocráticas, administrativas), o que somente era possível devido à sua trajetória excepcional, de ser um trânsfuga, isto é, um indivíduo que circulava igualmente pela cultura popular de origem e a cultura erudita adquirida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior no Brasil ainda é majoritariamente privado e, portanto, excludente para a maior parte da população que teria esse direito. A sua composição docente e discente revela desigualdades sociais históricas, expressa o enraizamento e a atualidade do racismo estrutural em nossa sociedade. Contudo, nas duas últimas décadas ocorreram mudanças nesse cenário devido a um conjunto de políticas públicas que incidem tanto sobre universidades privadas quanto, principalmente, sobre as públicas, que experimentaram um processo de expansão e reestruturação (REUNI, 2007) e maior diversificação entre seus estudantes, sobretudo a partir da implementação da Lei de Cotas (Nº 12.711/2012), que garantiu o direito de ingresso a um contingente mais variado de estudantes, promovendo uma mudança do perfil discente em termos de origem familiar, níveis de renda, religião, raça e etnia, orientação sexual e identidade de gênero. Após dez anos de políticas de cotas, a universidade pública nunca foi tão negra, popular e feminina como é hoje, mas isso não significa que a universidade como um todo se democratizou, nem que inexistam dificuldades e desafios para permanecer, cursar com qualidade e concluir o ensino superior.

No entanto, a chegada de jovens das classes populares nas universidades públicas é ainda a grande novidade no debate sobre quais os contornos dessa universidade que está em mudança nessas duas primeiras décadas do século XXI, que parece que será desafiador, pois mal se inicia e já vivemos uma pandemia, diversas guerras simultâneas, inclusivas as não declaradas nas favelas e periferias do país e enfrentamos a crise climática cada vez mais presente em nosso cotidiano. Este trabalho foi escrito em meio a essa conjuntura desafiadora, mas buscou lançar um olhar de esperança sobretudo na capacidade de a nova geração jovem universitária ajudar a construir uma universidade cada vez mais voltada para um diálogo franco e aberto com os problemas de seu tempo.

Busquei destacar o papel importante da Extensão universitária como instrumento de diálogo com a Sociedade Civil. A minha própria trajetória, antes e durante a universidade, exemplifica esse papel de canal de ligação que a extensão desempenha, pois ainda no ensino médio foram os projetos de extensão que me levaram a universidade e durante a graduação a atuação no “Coletivo Empodera Jovem” foi fundamental para formar a minha visão de mundo e definir meus interesses de pesquisa.

Hoje, a curricularização da extensão, que passa a compor 10% de créditos de todos os cursos, tem um grande potencial para fazer esse diálogo com experiências que estão acontecendo em diferentes espaços da sociedade, como as unidades socioeducativas. A pesquisa buscou apresentar o debate de que estudantes universitários que tenham sua

formação atravessada por experiências de intervenção na realidade, ensinando e aprendendo no diálogo com sujeitos de fora dos espaços acadêmicos, terão maior sensibilidade e responsabilidade social em relação à sua atuação profissional, pois ainda somos tão poucos os jovens de origem popular a concluir uma graduação e, ainda mais, uma pós-graduação, o que nos leva a buscar atuar para estender esse direito a jovens em situações de vulnerabilidade social, para os quais a educação pode ter um papel fundamental para reversão de sua condição de precariedade.

Por isso, novas questões e desafios estão sendo colocados para essa geração"pós-cotas" que hoje ocupa as universidades, e que nos exigem muita escuta e reflexão. Porum lado, temos a ampliação de velhos obstáculos: aumenta a proporção de estudantes que precisam trabalhar para poder estudar bem, assim como aumenta o número de estudantes que residem em bairros distantes das universidades públicas que, geralmente, estão no centro ou em bairros mais valorizados das metrópoles brasileiras. Por outro lado, ganham maior visibilidade as angústias, depressões e outros sofrimentos mentais que podem ser relacionadas com o grande esforço físico e mental para se adaptar às exigências do meio universitário, que, por sua vez, também ainda não se preparou institucionalmente para acolher esse novo perfil de estudante, que traz tanto potencialidades como desafios. Como tornar a universidade um espaço de formação qualificada mas, também, de realização pessoal para todas, todos e todes?

Evidentemente, este trabalho não pretende responder a essa questão, mas apenas apontar algumas experiências que sinalizam que a extensão universitária mudou de função nos últimos anos e deixou de ser apenas uma vertente do tripé que inclui ainda o ensino e a pesquisa para se tornar a porta de entrada na universidade de inúmeras iniciativas sociais que estão inovando a formação universitária, forçando a se repensar as hierarquias entre saberes e, consequentemente, as hierarquias culturais e sociais. Buscaremos mostrar que está em curso uma profunda mudança na compreensão do conceito de desigualdade no Brasil, que no campo da educação se reflete no debate sobre igualdade de oportunidades no acesso às instituições educacionais. Como também despertar a necessidade de pôr em pauta a construção de um modelo de universidade que se proponha a ser um espaço com a efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como sua égide a construção de uma unidade real com a classe trabalhadora e suas demandas, assim como uma formação profissional, científica e social de excelência tendo seu acesso universal e sua construção popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Waldir. **E a criminalidade Infantil?** Arquivos do Juizado de Menores do Distrito Federal: Rio de Janeiro, 1957.

ALMEIDA, Douglas Monteiro de. **A expansão universitária na Baixada Fluminense:** educação e desenvolvimento (1998/2010). 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado:** nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

A PALAVRA DA FUNABEM. **Psicologia:** Ciência e Profissão, v. 8, n. 1, p. 6–7, 1988.

ARRAZ, Fernando Miranda. **A socioeducação:** importância de ações e práticas pedagógicas para a vida do adolescente em conflito com a lei. 7º Seminário Educação e Formação Humana: Desafios do Tempo Presente e o II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. v. 2. Minas Gerais, 2019.

ARRUDA, Daniel Péricles. **Espelhos dos invisíveis:** o RAP e a poesia no trabalho prático-reflexivo com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em Belo Horizonte/MG. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2012.

AUGUSTO, Renato Gadioli; GUIMARÃES, Guilherme Preato; DIAS, Beatriz Peixoto; D'ÁVILA, Gabriel Mendes. **A função social da universidade e a formação docente em Geografia:** o estágio supervisionado como extensão. 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas/ SP, 2019.

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, Fernanda Fátima dos. **O Método de Projetos na Educação Profissional - Ampliando as possibilidades na formação de competências.** Educação em Revista (UFMG), v. 40, p. 187-212, 2005.

BERTOLLO, Kathiuça. **Extensão Popular classista:** um âmbito da luta e da construção da universidade popular. REBELATTO; Francielli. ACOSTA, Luis. PINHEIRO, Milton. (org.) A Universidade Popular. Instituto Prado Júnior. p. 277-303. São Paulo, 2021.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massas?**. 1º. ed. [*S. l.*]: Letramento, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A "juventude" é apenas uma palavra.** *In:* Questões de sociologia. Ed. Marco Zero. p. 112-121. Rio de Janeiro: 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Superior (SESu).** A democratização e expansão da Educação Superior no país 2003-2014. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20954&Itemid=1329>. A . Acesso em: 02 julho. 2021.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 02 julho 2021.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília: Conanda, 2006. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 15 set. 2023.

_____. **Lei no 10.639, de 9 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', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,"%2C%20e%20dá%20outras%20providências.>. Acesso em: 10 abril 2016.

_____. **Decreto no 46.525 de 13 de dezembro de 2018.** Regimento Interno do Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Disponível em: <https://www.degase.rj.gov.br/quem_somos> Acesso em: 06 mar. 2022.

_____. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 11 mar. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

_____. **Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927.** Código de Menores. 1927.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em 21 agos. 2023.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 22 fev. 2023.

_____. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1931.

_____. Decreto nº 9.306, de 15 de março de 2018. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

_____. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 mar. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências**. Brasília: 2001

_____. **Decreto Número 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal, 1890. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm#:~:text=DECRETO%20Nº%20847%2C%20DE%2011%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890.&text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20não%20estejam%20previamente%20estabelecidas.>. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 11, de 1996**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650167/artigo-207-da-constituicao-federal-de-198>. Acesso em: 11 mar. 2023.

_____. Ministério da Saúde. **Marco legal:** saúde, um direito de adolescentes. Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Ed. do Ministério da Saúde. Brasília: 2007.

CALIPO, Daniel. **Projetos de extensão universitária crítica:** Uma ação educativa transformadora. Campinas, 2009. Base de dados do Scielo. Disponível em: <http://www.itcp.unicamp.br/drupal/files/Projetos%20de%20extensao%20universitaria_%20Daniel%20Bortolotti.pdf>. Apud. RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; COSTA, C. L. N.; NETO, I. F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, v. 1, n.16, p. 141-148. Aracaju: mar. 2013.

CARRANO, Paulo. **Juventude e participação no Brasil:** interdições e possibilidades. Democracia Viva, n. 30, Jan./Mar. 2006, p. 2-5.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventude**. Revista Brasileira de Estudos da População, Campinas, v.19, n.2, p.19-46, 2002.

CELESTINO, Sabrina. **Entre a FUNABEM e o SINASE:** a dialética do atendimento socioeducativo no Brasil. Tese (doutorado), – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. Por Uma Pedagogia da Presença. Editora: Ministério da Ação Social-1991. Apud. SANTOS, Lenilda Pereira Dos. **Uma experiência com a pedagogia de projetos no ensino formal da fundação casa**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62855>. Acesso em: 14/04/2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**, *In*: Elaine Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Nº 24. Set /Out /Nov /Dez, 2003 .

DE GIORGI, Alessandro. **Estruturas Sociais e Reformas Penais:** Críticas Marxistas à Punição no Capitalismo Tardio. *In*: RDU, Porto Alegre, Volume 16, n. 89, 2019, 29-57, set-out 2019.

DE MORAIS, Kátia Santos. **Um olhar sobre o diálogo entre universidade e comunidade a partir do projeto de extensão Conexão Sisal**. Anais do Ecovale-DCH III, v. 1, n. 1, 2015.

DRAIBE, Sônia M. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social.** Tempo soc. São Paulo, v. 15, nº 2, p. 63-101, nov. 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Apud. FERNANDES, F. A questão da USP. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos.** São Paulo: Cortês, 1991. Apud. SILVA, Gustavo Bianch. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades?**.** Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016.

_____. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil:** Ensaio de interpretação sociológica. 3º. ed. [*S. l.*]: Globo, 1974.

FONSECA, SÉRGIO C; NARITA, FELIPE ZIOTTI. **Os institutos disciplinares, a legislação sobre menoridade e a formação de setores estatais especializados em assistência a menores em são paulo (1900-1935).** Rev. Projeto História, v. 66, p. 290-322, Set.-Dez., São Paulo: 2019.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Coleção Extensão Universitária. vol. I, 1987.

_____. Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012. Apud. ARRUDA, Josias Reis de. **Extensão Universitária na Universidade Federal de Viçosa (UFV):** trajetórias, avanços e desafios a partir da instituição do PROEXT. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP). f. 88 - 97. Florestal - MG, 2018.

_____. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Coleção Extensão Universitária, FORPROEX, vol.1, 2001.

_____. **Institucionalização da extensão nas universidades públicas brasileiras:** estudo comparativo 1993/2004. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Comissão Permanente de Avaliação da Extensão Universitária. João Pessoa; Brasília: Editora Universidade Federal da Paraíba; MEC/SESu, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** . 47ª. ed, Ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido:** Saberes necessários à prática educativa. 16° edição. Ed. Paz e Terra. São Paulo: 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17° edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia -** Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

_____. **Ideologia e educação:** reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Ed.Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUENTES, Nathalia Moura Muzy; COSTA; Rafael Nogueir; RUTA, Christine Ruta. **Cinema e educação ambiental no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba:** reflexões e práticas interdisciplinares e transversais. Educ. Soc., v. 37, nº. 136, p.893-911, jul.-set., Campinas: 2016.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964/1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GRUPPEEJA, Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos. **Juventude:** uma categoria social, cultural e histórica. UFJF: Youtube, 12 abr. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3QW8OEVlYoQ> Acesso em: 19 jul. 2023.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra; Groppo, Luís Antonio. **Quando juventude não é apenas uma palavra:** uma releitura sociológica acerca da categoria juventude. Cadernos de Pós-graduação, v. 21, n. 2, p. 05-18, jul./dez. São Paulo: 2022.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HERMANN, Nathália Jonaine. **JUVENTUDES, INDIVIDUALISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS (1980-1999)**. Revista de História Bilros. v.8., n. 16, p. 79-93, jan.-jul. Fortaleza: 2020.

HEYWOOD, C.: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artméd, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir:** A Educação Como Prática da Liberdade. 1°. ed. São Paulo: WMF Martins, 2013. 86 p. Disponível em: <http://file:///C:/Users/julio/Downloads/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.

INCROCCI, Lígia Maria de Mendonça Chaves; ANDRADE, Thales Haddad Novaes de. **O fortalecimento da extensão no campo científico:** uma análise dos editais ProExt/MEC. Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA (RJ). **Dossiê criança e adolescente.** (Org.) Bárbara Caballero e Joana C. M. Monteiro. 3 ed. - Rio de Janeiro: Riosegurança, 2015.

JUSTIÇA, Museu da. **Código Mello Mattos:** Os primórdios da proteção à infância e à adolescência. Caderno de Exposições. Rio de Janeiro: out/2012.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Políticas de juventude:** políticas públicas ou políticas governamentais? Estudos de Sociologia, 18/19. p. 193-203. Araraquara, SP: 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. São Paulo : Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos : 23). 6a reimpr. da 28. ed. de 1981.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. *In*: LEÓN, Oscar (Ed.). **Políticas públicas de juventud en América Latina:** políticas nacionales. Viña del Mar, Chile: Cidpa, 2003.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19 - 30, 1999.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens**: Da antigüidade à era moderna. vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. .

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985):** um espaço de disputas. 2010. 367f. Tese(Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciência Humanas e Filosofia, Programa de Pós-graduação em História, Niterói, 2010. apud. SILVA, Gustavo Bianch. **A educação superior no regime militar:** rupturas ou continuidades?. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016.

LOPES, Cloris Violeta Alves; MIRANDA, Kátia Aparecida da Silva Nunes. **Paulo Freire e os direitos humanos:** por um diálogo efetivo. Cenas Educacionais, v. 4, p. 1 - 15. Caetité, Bahia: 2021.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1725-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História social da infância no Brasil,** São Paulo: Cortez 1997.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **"La juventud es más que una palabra"**. *In*: Margulis, M. (org.). *La juventud es Más Que una Palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTIN, Edison; ORSO, Paulino José. **A Expansão do Ensino Superior no Contexto do Regime Militar:** Seus desdobramentos no oeste paranaense. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006.

MARTINS, Danielle Viegas; **Estudar à noite e trabalhar de dia: desafios de prosseguir com os estudos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu – RJ.** 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, Raisa Maria de Arruda. **Entre avanços e retrocessos, a contradição – o REUNI e a expansão da educação superior pública**. GT11 - Política da Educação Superior. 38° Reunião Nacional da ANPED - Democracia em risco: a pesquisa e a pós graduação em contexto de resistência. São Luís/MA, out. 2017.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Ed. Boitempo. São Paulo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A crise mundial e seus reflexos na educação superior.** *In*: Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Ano XIX – nº 45 – Janeiro de 2010.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1ª. ed. [S.l.]: Revista do PPGAV, 2016. 30 p. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/viewFile/8993/7169>. Acesso em: 23 set. 2018.

MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (coord.). **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Degase, 2019.

MELO, Suellen Silva Coelho de. **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu - e suas relações com a comunidade: Por uma leitura crítica das atividades de extensão.** 174fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

MILANI, C.R.S. **Algumas experiências transformadoras do papel da universidade na sociedade: democratizando as relações entre as ciências sociais, a decisão política e as organizações da sociedade civil.** Paper para discussão interna para proposição de oficinas no Fórum Social Nordestino e no Fórum Social Mundial. Julho de 2004.

MOLL, Jaqueline. **Desafios do conhecimento em tempos de pandemia**. Vídeo (130 minutos). Publicado pelo canal PPGEdu – Unirio. Disponível em: em: <https://www.youtube.com/watch?v=y7GOkOswha8&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa:** um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. João Pessoa: 2014

MOURA, Clóvis. **"O racismo como arma ideológica de dominação".** *In*: Revista Princípios, n. 34, 1994, p. 28-38, São Paulo.

MOURA, Tomás. **Educação e esporte para a igualdade**: Guia de Atividades do Projeto Praticando Esporte, Vencendo na Vida! Mórula Oficina de Ideias, Rio de Janeiro/RJ, 2016. *apud* CAVALCANTE, Haroldo Freitas. O esporte como instrumento de inclusão social para crianças e jovens que cumprem medidas socioeducativas. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió: 2020.

NOGUEIRA, Francis Maris Guimarães. **A Ajuda Externa para a Educação Brasileira na produção do "mito" do desenvolvimento:** da USAID ao BIRD. Campinas, 1998. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 1998.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. Apud. DE MORAIS, Kátia Santos. Um olhar sobre o diálogo entre universidade e comunidade a partir do projeto de extensão Conexão Sisal. Anais do Ecovale-DCH III, v. 1, n. 1, 2015.

NOVAES, Regina. Curso Juventudes e Educação, Identidades e Direitos. **Instituto Unibanco**. Youtube, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rCgub1qsoWA> Acesso em: 12 jul. 2023.

OLIVEIRA, Carmen Silveira de. **Sobrevivendo no inferno:** a violência juvenil na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Elisângela (Org) [*et al*]. **Dossiê Mulher 2022** [livro eletrônico]. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ : Instituto de Segurança Pública, 2022.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude:** alguns contributos. Análise Social, vol. XXV, págs. 139-165, 1990.

PATRÍCIO, Inês. **Escola de Governo:** Um consórcio de universidades na Baixada Fluminense. Jornal dos Economistas. Rio de Janeiro, n° 175. fev. 2004.

PEREGRINO, Mônica,; PINHEIRO, Diógenes; Souza, Luiz Carlos. **Engajamento, educação e trabalho**: Demandas da Juventude no Brasil. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 31, n° 42, jan-jun, p. 127-150. Uruguai, 2018.

PAULA, Luciane; PAULA, S. L. **No centro da periferia, a periferia no centro.** IPOTESI, Juiz de Fora, v.15, n.2 - Especial, p. 107-121, jul./dez. 2011.

PAULA, Lucilia Augusta Lino de. **O curso de Pedagogia da UFRRJ:** a criação de um curso. In: RAMOS, L.M.P. de C.; PAULO, L.H. (Orgs). Memórias da Pedagogia: relatos pioneiros do IM/UFRRJ. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2014. P.33-46.
Mônica Peregrino, Diógenes Pinheiro
e Luiz Carlos de Souza

PINTO, A. C. (1994). **Cognição, Aprendizagem e Memória.** Porto: Edição policopiada do Autor (227 p). (1997, 4ª ed., revista).

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificacion social.** x. ed. [S.l.: s.n.], 2000. 384 p. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-colonialidad-del-poder-y-clasificacion-social-2000.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

REIS, Denise Maria; FERREIRA, Vítor Sérgio; LOPES, Roseli Esquerdo Lopes. **A institucionalização do "jovem" como sujeito de políticas públicas no Brasil**: o CONJUVE em cena. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, 2019.

REIS, Priscila Duarte. **CRIAAD Nova Iguaçu: Relações históricas de poder e jovens em conflito com a lei**. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

REIS, Priscila Duarte dos *et al*. **Criminalização da cultura e identidade negra no Brasil: reflexões a partir das práticas do Coletivo Empodera Jovem.** PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura. Niterói/RJ, Ano 12, n. 22, p. 305-327, mar. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: Invenção e Descaminho**. Rio de Janeiro: Editora Avenir, 1978.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Aline de Andrade. MANFROI, Vânia Maria. **A universidade nos anos 2000 e a conjuntura da formação em serviço social no estado de Santa Catarina.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, Maranhão, ago. 2011.

RODRIGUES, A. L. L. *et al.* **Contribuições da extensão universitária na sociedade**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais. v. 1. n.16. p. 141-148. Aracaju, mar. 2013.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **Políticas públicas para a educação superior no governo Lula.** Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 168-188, jan/jun, 2013.

RUA, Maria das Graças. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90.** *In* Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. v.2. CNPD, pag.731-752. Brasília: 1998.

SANFELICE, J.L. **Movimento estudantil:** a UNE na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez, 1986. Apud. MARTINS, Carlos Benedito. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

SANTOS, L. A. dos; MELO, V. **Entre Córdoba e Bolonha:** o REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 5, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653586>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SANTOS, Maria Carolina de Oliveira. Prefácio. *In* **Lutar, criar, Universidade Popular:** formulações por uma reforma universitária nos anos 60. Org. Andrey Santiago; Ian Cartaxo. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Dinarco Reis, 2023.

SAVIANI, Demerval. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2009. Apud. BOROWSKY, Micheli Marques. Filhos do REUNI": avanços e limites do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais na Formação Acadêmica dos Estudantes. 2018. 159 f. Diss. Dissertação-(Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes, RJ, 2018.

SERRANO, Maria. **Conceitos de extensão universitária**: um diálogo com Paulo Freire. Base de dados do Scielo. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Apud. RODRIGUES, A. L. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B. S.; COSTA, C. L. N.;

NETO, I. F. P. Contribuições da extensão universitária na sociedade. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais, v. 1, n.16, p. 141-148. Aracaju: mar. 2013.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. **Nota Técnica n°. 20 (Disoc):** O adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, junho de 2015.

SILVA, Gustavo Bianch. **A educação superior no regime militar:** rupturas ou continuidades?. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, 2º sem. 2016.

SILVA, Jenifer Stéfani da. **Sobrevivendo no inferno:** juventude criminalizada e socioeducação na Baixada Fluminense. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Percival Tavares. **Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação:** o caso de Nova Iguaçu/ RJ. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, Renata Corrêa. **Extensão Universitária no Brasil e na UFRRJ:** quando e como estas histórias se entrelaçam. 138 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2017.

Souza, Fabíola Amaral Tomé de. **A Institucionalização do Atendimento aos Menores** – O SAM. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS Vol. 12 n. 24, Jul/Dez, 2020.

Souza, Lucia Helena Ramos De; MALTA, Maria Mello De; BORJA, Bruno Nogueira Ferreira. **Jogos poéticos: poesia e crítica social.** 17° Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. Rio de Janeiro, 2020. Acesso em: 03 jul. 2023. Disponível em; <https://www.17snhct.sbhc.org.br/resources/anais/11/snhct2020/1599867286_ARQUIVO_12919f986c41bb2b23f8e27b36477a85.pdf>

Souza, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Souza. Renan Arjona de. **O Significado Social dos Cursos de Licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense.** 129 f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2016.

Souza, Renan Arjona de; Souza, Nádia Maria Pereira de. **A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ:** o contexto de expansão do Ensino Superior. COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional - Faccat - Taquara/RS - v. 15, n. 1, jan./jun. 2018.

_____. **O Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no contexto de expansão do ensino superior do governo Lula.** Revista Produção e Desenvolvimento, v.1, n.3, p.52-66, set./dez., 2015. Disponível em: <http://revistas.cefet-rj.br/index.php/producaoedesenvolvimento>.

SPOSITO, Marilia Pontes. **Juventude e educação:** interações entre a educação escolar e a educação não-formal. Educação & Realidade, [S. l.], jun./dez. de 2008.

SPOSITO. Marilia Pontes. **A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação:** um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). *In*: _____ (Coord.). O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: graduação brasileira Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. *apud* LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES; José Elias Domingos Costa; VIEIRA, Renato Gomes. **A Juventude como Objeto Sociológico:** As Contribuições Analíticas de Pierre Bourdieu. Revista Sociologia em Rede, vol. 9, n. 9, 2019.

SPOSITO, Marilia Pontes. **Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil**. *In*: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Org.). Políticas públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2003.

TISCHNER, Angela Bárbara. **A saída de campo como estratégia metodológica para desenvolver educação ambiental no ensino formal**. Monografia (Especialização). Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira: 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (PPP-IM).** 2006. Deliberação CONSU nº 04 de 30 de março de 2006. Disponível em <http://www.ufrrj.br/soc/DOCS/deliberacoes/consu/Deliberacoes_2006/Delib04-2006.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

_____. **EDITAL PROEXT Nº 05/2016 –BIEXT.** Seropédica, 2016. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2016/03/edital-2016-biext1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

_____. **Deliberação nº 18, de 26 de março de 2008 do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, que aprova a criação do Programa de Bolsas de Extensão no âmbito desta Universidade, 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (PPPIM).** 2006. Deliberação CONSU nº 04 de 30 de março de 2006. Disponível em . Acesso em: 13 out. 2021

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2006-2010.** Seropédica, UFRRJ, 2006. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2021

_____. **Programa de Bolsas Institucionais de Extensão – BIEXT**. Pró-Reitoria de Extensão, 2019. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-extensao/noticias/biext-programa-de-bolsas-institucionais-de-extensao/>. Acesso em: 26 jan. 2023**.**

_____. **EDITAL PROEXT Nº 05/2018 –BIEXT**. Seropédica, 2018. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2016/03/edital-2016-biext1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

_____. **EDITAL PROEXT Nº 40/2022 –BIEXT**. Seropédica, 2022. Disponível em: <https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2022/11/Edital-Biext2022.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VALOIS, Luiz Carlos. **O Direito Penal e a Guerra às Drogas**. [*S. l.*]: D'placido, 2019.

WACQUANT, Loic. **Punir os Pobres.** 3ª. Edição. ed. [S.l.: s.n.], 2007. 476 p. Disponível em: <https://wandersoncmagalhaes.files.wordpress.com/2013/12/loic-wacquant-punir-os-pobres-a-nova-gestc3a3o-da-misc3a9ria-nos-eua-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

WOLTER, Roberto Henrique. **O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS**. Revista Maiêutica, Indaial, v. 4, n. 1, p. 131-142, 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM BARRA MANSA (16/06/2016)

No dia 16 de junho de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende, da coordenadora de campo Priscila Reis e das colaboradoras Luiza Azevedo e Paloma Silveira, foi realizada a atividade de cine-debate no turno tarde na unidade do DEGASE em Barra Mansa. O longa-metragem exibido foi "Porque temos esperança" de 2014 com a direção de Susanna Lira que aborda a vida de Marli, uma mulher pernambucana que começa uma saga pelos presídios de Recife, na intenção que pais reconheçam seus filhos, tentando reconstruir as vidas deles. Os tópicos estabelecidos para conduzir o debate foram: 1) Qual o papel da família na formação do cidadão?; 2) O que é família?; 3) As dificuldades em ser mãe solteira/ responsabilidade paterna; 4) Relação familiar.

Muitos jovens da unidade viveram a situação de abandono por parte do pai/mãe e/ou já tem filhos, então a maior parte do debate, centrou-se nas diversas estruturas familiares e como a ausência dos pais, pode ter afetado os jovens.

A unidade é mista, ou seja, atende tanto meninos quanto meninas (apesar de estarem em menor quantidade) então quando foi abordado o tópico "as dificuldades em ser mãe solteira/ responsabilidade paterna", as meninas presentes no debate tiveram um pouco mais de dificuldade em falar devido a emoção que o tema causou. Muitas das meninas que estão na unidade já são mães e estão passando por dificuldades de exercer a maternidade sem a presença e o não cumprimento de responsabilidades do pai de seus filhos, além do fato de estarem longe da família e das crianças.

O debate se faz necessário para que os jovens possam refletir acerca do que é uma família, que não há um padrão de família e que eles como pais ou mães, possuem responsabilidades e que essas devem ser cumpridas.

No mais, a atividade ocorreu de forma satisfatória e com a presença e participação dos jovens.

ANEXO 2 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (14/12/2016)

No dia catorze de dezembro de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende e da colaboradora Luiza Azevedo, foi realizada uma roda de conversa, no turno da tarde na unidade do DEGASE de Nova Iguaçu. A atividade com temática gênero foi dividida em três momentos: 1) a separação dos jovens em dois grupos, sendo que um grupo ficaria responsável por criar um perfil de um homem, e o outro um perfil de uma mulher; 2) exibição de dois vídeos sobre o tema; 3) realização de um debate. No início da atividade foi apresentado a cada grupo uma ficha com perguntas sobre as seguintes características dos personagens fictícios: nome; idade; cidade de nascimento; onde mora?; estuda/estudou?; qual curso?; profissão?; orientação sexual?; casado(a), namorando ou solteiro (a)?; tem filhos?; como foi a infância?; como é a vida atualmente?; planos para o futuro?; características físicas?. Após preenchidos, os dois perfis foram lidos para todos os presentes, e depois foram apresentados dois vídeos sobre "estereótipos de gênero". Ao iniciar a roda de conversa questionamos se os participantes reconhecem o emprego de alguns dos estereótipos de gênero tratados no vídeo nos perfis que criaram. Foi perceptível que muitos concordaram que sim, pois estabeleceram perfis completamente diferentes de acordo com o gênero: a mulher era uma jovem de dezessete anos nascida na periferia que tinha tem três filhos e o namorado estava preso, enquanto o rapaz era um jogador de futebol bem sucedido, no auge dos seus vinte anos, sem filho e solteiro. Através desse debate, foi possível abordar temas como os padrões de feminilidade construídos socialmente, a responsabilidade materna e o abandono paterno. Observou-se um movimento de autocrítica de alguns jovens participantes em relação aos estereótipos criados e utilizados, bem como uma reflexão acerca de seus papéis dentro de suas casas. Todavia, ainda há muita persistência na utilização de estereótipos sociais, bem como reproduções de discursos machistas. Apesar disto, o objetivo da roda de conversa foi alcançado e realizado satisfatoriamente, dando abertura para um debate sobre gênero dentro da unidade.

ANEXO 3 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM BARRA MANSA (18/10/2016)

A atividade realizada no dia dezoito de outubro de dois mil e dezesseis na unidade de Barra Mansa ocorreu apenas no turno da tarde, pois quando o grupo chegou à unidade não havia tempo hábil para desenvolvê-la pela manhã. Estavam presentes as bolsistas Jenifer Stefáni, Karine Rezende e os colaboradores Paloma Silveira e Tálison Vasques.

A proposta da atividade era debater as questões raciais, a inserção e a visibilidade da população negra em determinados espaços sociais, trabalhando com narrativas. Começamos a atividade fazendo uma crítica ao fato de apenas abordarem a cultura afrobrasileira em uma determinada data/época do ano e que esta não se encontra nos currículos escolares, apesar de haver uma lei que dá obrigatoriedade à abordagem do tema. Após este momento, questionamos sobre personalidades negras que eles conhecem e para fomentar a discussão, levamos alguns nomes e imagens para auxiliar na apresentação de sua trajetória de vida e o seu lugar de atuação. As personalidades apresentadas foram: Carolina Maria de Jesus, Carl Hart, Nina Simone, Solano Trindade, Abdias do Nascimento, João Cândido, Sabotage e Ganga Zumba.

Encerrada as apresentações pelo grupo, iniciamos um debate sobre as personalidades negras que estão inseridas em seu convívio familiar e social. O significado atribuído à personalidade nesta atividade, era acerca de pessoas que eles admiravam e tinham alguma influência em seu convívio. Trabalhamos com narrativas, no qual cada jovem contou sobre alguém importante na família ou na comunidade que viviam e o porquê eles consideravam aquela pessoa como uma personalidade. Foi um momento de debate e construção de narrativas. Considerando que o trabalho através de narrativas é de extrema importância para que o jovem se veja como sujeito e protagonista da construção de sua história e do seu tempo, para que reconheça que o que ele traz como bagagem de vivência é importante e constrói o que ele é, que ele age e interage com a sociedade.

ANEXO 4 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (24/05/2016)

No dia 24 de maio de 2016, na companhia das colaboradoras Juliana Brito e Luiza Azevedo, das bolsistas Jenifer Stéfani e da coordenadora de campo Priscila Reis, foi realizada a atividade de cinedebate nos turnos da manhã e da tarde na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu. O documentário exibido foi "Hiato:", de 2008 com a direção de Vladimir Seixas. A história gira em torno de agosto de 2000 quando um grupo de manifestantes organizou uma ocupação em um grande shopping da zona sul carioca. O episódio obteve grande repercussão na imprensa nacional e ainda hoje é discutido por alguns teóricos. O filme recuperou imagens de arquivo e traz entrevistas de alguns personagens 7 anos após essa inusitada manifestação. Para o debate, cada membro do projeto ficou responsável por abordar uma questão, que estas foram: 1) Direito de ir e vir/ Direitos Humanos; 2) Espaço Público/ O que é público?; 3) Parede Invisível/ Regras invisíveis; 4) Discriminação econômica, social e racial/ Estereótipos sociais. As exibições nos dois turnos tiveram o acompanhamento de funcionários e estagiários da unidade, que apesar de manterem-se apenas em observação na maior parte do tempo, fizeram registro fotográficos, causando incômodo nos jovens, contudo isto não interferiu na participação deles na atividade. Após a exibição, iniciou-se o debate conduzido pelas questões abordadas pelos membros do projeto, promovendo uma reflexão sobre formas de resistência à desigualdade social presente na nossa sociedade. Em alguns momentos, o debate teve como temática o consumo exacerbado e inconsciente, fazendo surgir falas sobre a preferência em comprar roupas ditas "de marca" dentro da comunidade, pois além dos preços serem mais acessíveis, eles viam esta ação como uma forma de ajudar o vendedor, que na grande maioria das vezes é morador daquele local. No turno da tarde, exibimos o documentário "O Muro é o Meio", direção de Eudaldo Monção Jr. que aborda as pichações de protesto gravadas nos muros da Universidade Federal de Sergipe. São gritos de revolta pela falta de segurança no campus, estrutura e qualidade de ensino. As pichações são mostradas como formas de indignação, reivindicação e também de comunicação contra a apatia das paredes brancas que abafam os conflitos socioculturais. Com base no documentário, iniciamos um debate sobre ocupações, a pichação como ato político e até que ponto a pichação é legítima. A maioria dos jovens se colocaram contra as pichações, apenas um deles concordou com o ato de "pichar por pichar". Os que se posicionaram contra, falaram que quando a pichação é do tipo de "memorial" que ocorre quando algum amigo falece e eles prestam uma espécie de homenagem, é até aceitável. Assim como também utilizam a pichação para identificar a

facção daquele local. Debatemos sobre hipóteses da pichação servir para passar algum recado, alguma forma de se expressar quando não se é ouvido, por falta de espaço e voz.

ANEXO 5 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (08/06/2016)

No dia 08 de junho de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende e da coordenadora de campo Priscila Reis, foi realizada a atividade de cine-debate nos turnos da manhã e da tarde na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu. No turno da manhã, foi exibido o curta-metragem "Do meu lado" de 2014 com a direção de Tarcísio Lara Puiati, que aborda a vida de duas vizinhas, uma umbandista e uma protestante, que tem suas vidas cruzadas quando um uma infiltração abre um buraco na parede que divide suas casas. Os tópicos estabelecidos para conduzir o debate foram: 1) Qual o papel da religião na vida das pessoas?; 2) Como é visto o relacionamento de pessoas de diferentes religiões? O debate teve o intuito de apontar questões da intolerância religiosa e trazer uma reflexão de desconstrução desses comportamentos de que apenas uma religião é a correta e que as demais não merecem respeito, além de trazer o conceito de laicidade. No turno da tarde, o longa-metragem exibido foi "Porque temos esperança" de 2014 com a direção de Susanna Lira que aborda a vida de Marli, uma mulher pernambucana que começa uma saga pelos presídios de Recife, na intenção que pais reconheçam seus filhos, tentando reconstruir as vidas deles. Os tópicos estabelecidos para conduzir o debate foram: 1) Qual o papel da família na formação do cidadão?; 2) O que é família?; 3) As dificuldades em ser mãe solteira/ responsabilidade paterna; 4) Relação familiar. Por causa de problemas técnicos com o aparelho de mídia, a exibição foi atrasada em alguns minutos, o que ocasionou em termos pouco tempo para o debate. No entanto, conseguimos desenvolver todos os tópicos estabelecidos e iniciamos uma discussão sobre o conceito de família e responsabilidade paterna que poderá ser mais aprofundada em outras atividades, visto que foram os tópicos mais comentados pelos jovens. A atividade ocorreu nos dois turnos de forma satisfatória, sendo possível pontuar todas as questões levadas para o debate e tendo a participação dos jovens.

ANEXO 6 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (23/06/2016)

No dia 23 de junho de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende, foi realizada a atividade de cine-debate nos turnos da manhã e da tarde na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu. Foi exibido o longa-metragem "Cidade de Deus", de 2002, com direção de Fernando Meirelles. Os tópicos estabelecidos para conduzir o debate foram: 1) O resultado das políticas de remoções (no início do século XX e na atualidade); 2) Formação dos núcleos periféricos no Estado do Rio de Janeiro; 3) Preconceito racial; 4) A formação do tráfico de drogas. No turno da manhã, devido a atrasos para a preparação do local de exibição, não houve tempo hábil para a discussão, já no turno da tarde não tivemos problemas em relação a isso. O debate desses tópicos a partir desse filme se faz importante para estimular um pensamento crítico nos jovens acerca do preconceito racial, formação dos espaços urbanos, funcionamento e relações do tráfico de drogas. Em determinado momento, foi possível abordar a descriminalização, legalização das drogas e a relação que esses dois temas estabelecem com o funcionamento e organização do tráfico. Este tópico foi mais comentado pelos jovens, onde cada um pontuava suas ideias acerca do assunto e com isso, promovendo uma discussão entre eles. A atividade ocorreu de forma satisfatória com a presença e participação dos jovens.

ANEXO 7 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (30/08/2016)

No dia 30 de agosto de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende e da colaboradora Luiza Azevedo, foi realizada a atividade de roda de conversa no turno da manhã na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu. A atividade teve como tema "Olimpíadas" e consistiu na análise de notícias sobre o evento. Os jovens foram divididos em dois grupos, receberam 10 notícias e em conjunto tiveram que eleger a melhor e a pior notícia das olimpíadas. Após isso, cada grupo teve um momento para explicar o porquê das escolhas feitas. Cada grupo elegeu notícias diferentes, o que gerou significativo debate entre eles acerca dos motivos da escolha. Durante a atividade promoveu-se uma reflexão sobre a mídia e sua representação social, considerando de que forma as olimpíadas foram retratadas nos meios de comunicação, bem como suas possíveis implicações. Em seguida, por iniciativa dos próprios jovens, foi pautada a participação e representação feminina nos jogos olímpicos. Aproveitaram o debate anterior sobre mídia e discutiram sobre como a figura feminina é representada nestes espaços compostos ainda majoritariamente por homens, a disparidade nos salários, visibilidade e patrocínio. Reconhece-se de grande importância a abordagem destes temas, ainda mais vindo dos jovens, para que possamos iniciar o debate acerca do tema

"gênero" na unidade. A atividade foi realizada apenas na parte da manhã, pois foi avaliado pela equipe pedagógica da unidade que não haveria público participante, visto que muitos jovens tinham saído para entrevistas de emprego. O grupo que havia ficado na unidade foi o que participou no turno da manhã. Apesar disto, o objetivo da roda de conversa foi alcançado e realizado satisfatoriamente.

ANEXO 8 - RELATÓRIO PRODUZIDO POR SUZANA SOUSA SANTOS PARA O PROJETO "DEIXA OS GAROTO BRINCAR" DURANTE A ATUAÇÃO DO COLETIVO EMPODERA JOVEM NA UNIDADE DO CAI-BAIXADA

Na atividade de hoje levamos para os meninos um vídeo clipe "Favela Vive" disponível no youtube. O vídeo fala um pouco sobre a experiência do jovem morador de favela, a ideia era que os meninos retirassem da música trechos que mais chamasse a atenção deles e comentassem sobre a frase. Na atividade de hoje participaram 3 meninos, o jovem 1, o jovem 2 e o jovem 3, que é novo no grupo. Jovem 4 foi liberado. Jovem 5 estava no castigo: uma cela escura, insalubre, onde é possível ver ratos além de ser minúscula. Essa sala é o espaço para onde os meninos vão quando contrariam os agentes. O motivo dele ir para lá foi por ele ter "chamado para a mão" um dos agentes que teria o esbofeteado no rosto. Hoje após a atividade o jovem 2 também foi posto no castigo porque tentou levar para o alojamento um pendrive. Isso aconteceu de forma imediata, após apanharem ele com o pendrive. O jovem 3 levantou pontos importantes do vídeo, de forma geral e posteriormente individual quando relatou que tinha um irmão mais velho que era do tráfico, assim como ele hoje é, e que o irmão dele usava o dinheiro do tráfico para que não faltasse nada em casa e para que ele não entrasse para a vida do crime, o irmão chegava a fazer ameaças a Reinado. Porém, quando ele perdeu o irmão mais velho, não tinha quem o "segurasse", e não teve outra opção a não ser ir para o tráfico para sustentar a família. O jovem 2 como sempre quase não se pronuncia nas atividades e senti que ele estava incomodado com as falas do jovem 3 sobre a vida no tráfico, como se não fosse certo ele dar tanta descrição.

ANEXO 9 -RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM BARRA MANSA (25/08/2016)

No dia 25 de agosto de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende e da colaboradora Juliana Brito, foi realizada a atividade de jogos poéticos no turno da tarde na unidade do DEGASE em Barra Mansa. A atividade realizou-se a partir da abordagem do que é poesia e como ela se dá em diferentes formas. Utilizamos como material: letras de músicas

do grupo de rap Racionais MC's: "Negro Drama", "Diário de um Detento" e "Jesus Chorou". A música "Jesus Chorou" começa com um poema sobre uma lágrima e a partir disso, iniciamos um debate sobre como a poesia está presente em diferentes locais e em diferentes formas. Para a grande maioria dos jovens que participaram da atividade, quando questionados se conheciam ou sabiam o que era poesia, a resposta foi que não conheciam ou que ela se apresenta apenas como algo destinado a falar de romances e afins. O intuito da atividade foi fazer com que esse pensamento pudesse ser amadurecido e que os jovens percebessem e reconhecessem que a poesia não é somente isto, que ela pode estar presente em diversos lugares, tratando de temas variados. Inclusive questões sociais, como são retratadas nas músicas "Negro Drama" e "Diário de um Detento". A atividade ocorreu apenas no turno da tarde, com a participação expressiva dos jovens que durante o debate contribuíram com suas experiências acerca da escrita, música e poesia. Durante a leitura das letras, os jovens apontavam o que achavam que poderia ser considerada poesia. Além disso, foi possível discutir questões levantadas pelas músicas trabalhadas, como por exemplo: Quais os principais fatores que contribuem para criminalidade? Quais seriam os principais elementos que a previne? Na música o autor faz uma reflexão sobre a vida e a sociedade durante sua rotina no presídio, como vocês aproveitam o tempo aqui?". Todos os debates sugeridos foram realizados de forma em que todos pudessem participar e contribuir.

ANEXO 10 - RELATÓRIO DA ATIVIDADE NA UNIDADE DO DEGASE EM NOVA IGUAÇU (14/09/2016)

No dia 14 de setembro de 2016, na companhia das bolsistas Jenifer Stéfani e Karine Rezende, foi realizada a atividade de cine debate nos turnos da manhã e da tarde na unidade do DEGASE em Nova Iguaçu. De acordo com o planejamento prévio, a atividade com a temática "Funk" havia sido dividida em dois dias e dois documentários seriam exibidos, porém no primeiro dia de atividade o documentário "Funk Rio" que seria exibido nos dois turnos, apresentou problemas técnicos, o que resultou na não exibição. Invertemos a ordem dos documentários que seriam trabalhados e exibimos o "Sou feia, mas tô na moda", de 2005 com a direção de Denise Garcia. Esse documentário conta o início do funk, inspirado no Miami Bass, gênero dos anos 1980, e passa pela transformação dos bailes violentos em bailes do prazer, com letras de músicas mais sensuais e com uma maior inserção feminina nesses

espaços. Para realizar o debate, as temáticas abordadas foram a industrialização e comercialização da música, a sexualidade feminina e a discriminação social e racial. No turno da manhã, por causa dos problemas técnicos que haviam ocorrido, não foi possível iniciar o debate sobre o documentário. Já no turno da tarde, houve participação de alguns jovens durante a realização da atividade e observamos que a temática sobre sexualidade feminina obteve maior engajamento reflexivo durante o debate, no qual abordamos a inserção das mulheres no funk e o direito de falar sobre o corpo e a liberdade sexual. Durante o dia, notamos que o ambiente estava agitado com a chegada de mais 7 jovens à unidade no período da manhã e durante a atividade do turno da tarde, 3 jovens que não estavam participando, pularam a grade do pátio e evadiram. Notamos que nenhuma atitude foi tomada por parte dos agentes, apenas continuaram seus afazeres dentro da unidade. Após toda essa movimentação, perguntamos aos jovens que estavam participando da atividade se os funcionários da unidade não fariam nada em relação ao que tinha acabado de ocorrer, e tivemos como resposta “não, pois o que eles (agentes) mais querem é isso, assim a ‘casa’ fica mais vazia”. Apesar de todos os contratempos, a atividade foi realizada satisfatoriamente, cumprindo com todas as propostas.