Extensão em relações internacionais: por uma nova práxis

[1]Catarina Mastelaro, Guilherme Arosa Prol Otero,
Renata dos Santos Braga, Thiago de Paula Firbida,
Thiago Haruo Santos

Resumo

Em busca de novas teorias e práticas educacionais, o educador Paulo Freire e todos aqueles que o acompanharam em sua jornada pela emancipação social têm revolucionado a maneira de entender a educação nos últimos cinqüenta anos. Entendem que uma educação que ignora o ser humano e todas as dimensões que perpassam as relações sociais deve ser combatida e transformada e é a partir desse referencial teórico que este artigo procura levantar o debate sobre uma interface de atuação social de influência freiriana muito importante: a Extensão Universitária. Dessa maneira, procuraremos indicar que a produção do conhecimento na Universidade deve servir para a transformação social e para a superação das opressões, além de refletir sobre o papel dessa produção de conhecimento de caráter transformador para uma nova maneira de entender processos importantes das Relações Internacionais contemporâneas. Para isso, será brevemente analisado um projeto de Educação Popular para os Direitos Humanos, "Educar para o Mundo", que está em andamento no Centro Acadêmico Guimarães Rosa do curso de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo e em uma escola pública no centro de São Paulo, em um contexto no qual a própria prática de Extensão Universitária é expressão de uma disputa entre várias noções de como deve ser feita essa interação entre Universidade e Sociedade.

Palavras-chave: *Extensão comunicativa; imigração; Direitos Humanos*

1. Introdução

A universidade pública reproduz dentro de seus muros, em menor escala, a arena social e as disputas que nela são travadas. Não é diferente com as

1 Graduandos em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo.

disputas originadas da dinâmica contemporânea do capitalismo global. Dentro das instituições de ensino o capital impõe uma lógica fordista de formação de mão-de-obra qualificada para suprir sua demanda e, para tanto, difunde uma ideologia tecnicista e produtivista que impregna, atualmente, mentes de estudantes e professores. Na tentativa de conter esse processo, encontram-se iniciativas, majoritariamente estudantis, que levantam a bandeira de uma universidade crítica que não se curve a interesses econômicos nem se deixe contaminar pela ideologia do conhecimento neutro (grande falácia dos técnicos) , mas que confira valor social ao conhecimento que produz e se identifique com a causa dos povos oprimidos.

Esses dois pólos políticos se encontram disputando a hegemonia do conceito de Extensão Universitária que, por sua indefinição e falta de regulação, agrega todas as iniciativas que não se encaixam em Ensino ou Pesquisa. Respondendo ao capital, e com ampla vantagem até o momento, se encontram empresas-júnior, cursos pagos e fundações de apoio. No outro lado, vemos projetos de extensão com raro apoio institucional ou mesmo docente. A rigor, ambos estabelecem uma relação com a sociedade fora da academia. É na natureza desta relação, no entanto, que repousa a essência das diferenças entre as duas práticas extensionistas.

O que se procura mostrar neste breve artigo é que a extensão como entrega, messiânica, que tem sido hegemônica na USP e em seu curso de Relações Internacionais, não oferece caminhos para avançar em determinados temas da teoria, pois não capta as implicações das grandes pautas internacionais no nível micro. O projeto *Educar para o Mundo* propõe uma prática dialógica para refrescar essa teoria e, sem desvinculá-la da prática, agir sobre uma realidade que deve ser transformada. Em última instância, a pretensão do projeto é construir uma nova práxis de extensão universitária na área de Relações Internacionais, calcada na pedagogia freiriana.

2. Delimitação do conceito de extensão

Conforme disposto na Constituição Brasileira[2], as Universidades fundamentam-se na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Esses eixos, conhecidos como "o tripé" da universidade, não recebem, entretanto, a mesma atenção na maioria das universidades públicas do país. No que diz respeito à Extensão Universitária, o que se vê é a indefinição do que é "extensão" e quais princípios a norteiam. Há, portanto, uma disputa política entre

2 Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Artigo 207.

grupos que defendem diferentes visões sobre como deveria ser a relação da Universidade com a Sociedade e sobre o caráter da produção de conhecimento e a função da educação pública.

Este artigo fundamenta-se em uma dessas visões, entendendo que a natureza da relação entre a Universidade e a Sociedade deve se dar por uma perspectiva não autoritária, de diálogo e construção conjunta visando à transformação da realidade que oprime. Essa relação pressupõe uma extensão universitária comunicativa[3].

É importante, inicialmente, problematizar o próprio termo "extensão", que, ao relacionar-se com a idéia de "transferir o conhecimento acadêmico àqueles que não possuem conhecimento", mostra-se profundamente autoritário. Em oposição a essa idéia, mostra-se de grande relevância a contribuição de Paulo Freire para a constituição de uma ação educativa humanizadora. Segundo Freire,

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.[4]

Dessa maneira, a dialogicidade entre o "agente extensionista" e o "agente social" só se efetiva por uma prática horizontal de construção do saber. Esse diálogo horizontal, por fundamentar-se em respeito mútuo ao invés de uma ilusória noção de superioridade, também não se presta a uma relação de caráter assistencialista, já que este não reconhece o "agente social" como sujeito de sua própria emancipação, mas como "recipiente" de um conhecimento nele "depositado".

A extensão, como "via de mão dupla", deve modificar também a própria Universidade. Não somente no que diz respeito a uma outra maneira de produzir conhecimento, mas também democratizando os processos e estruturas da Universidade, para que esta possa contribuir na democratização real da sociedade em geral. Segundo José Francisco de Melo Neto,

> Na busca da modernidade, as ações educativas presentes na extensão popular voltam-se para uma ética dos *fins* e dos *meios*, resgatando-se a ética na política. Nesse sentido é que se pode

3 FREIRE, 1985.
4 *Idem, ibidem*, p. 15.

> desenvolver o trabalho social voltado ao exercício da *democratização* de todos os setores da vida social, com a promoção da participação de todos os envolvidos em extensão, incentivando, inclusive, a *educação aos direitos emergentes das pessoas*.[5]

3. Breve histórico do projeto

o projeto *Educar para o Mundo* surgiu, no início do ano de 2009, da convergência do interesse da professora Deisy Ventura, do Instituto de Relações Internacionais da USP, com a vontade de um grupo de alunos (nas instâncias coletivas do GUIMA[6]) em realizar extensão universitária. Somando-se as considerações destes alunos com as propostas da professora, começou-se a formular um novo projeto de extensão que visava a reconstruir a prática extensionista até então hegemônica na área de Relações Internacionais, fundando-se nos ensinamentos de Freire.

A proposta inicial era a de um projeto de Educação Popular para os Direitos Humanos[7] que trabalhasse com o manuseio de *questões transversais*, ou seja, questões presentes tanto no cenário internacional como em comunidades da periferia de São Paulo (e.g.: migrações e violência urbana), a fim de, por meio de uma metodologia dialógica, levar o debate dos Direitos Humanos para dentro da escola pública e da comunidade que a circunscreve.

Isso com base em um entendimento do grupo de que na escola são representados, em outras dimensões, as tensões e os conflitos que permeiam a sociedade. Segundo José Francisco de Melo Neto,

> É na escola onde a diversidade étnica, cultural e religiosa mais se apresenta e onde os preconceitos devem ser combatidos. Nesse ambiente, pode-se aprender e exercitar a cidadania democrática, os direitos humanos, com todos os princípios listados, compondo os indicadores para uma educação popular e definindo a sua própria qualidade.[8]

---

5 MELO NETO, 2006.

6 Centro Acadêmico Guimarães Rosa de Relações Internacionais (IRI-USP). O GUIMA sempre contou com uma secretaria de extensão que foi responsável por diversos projetos críticos e inspirados na extensão comunicativa de Freire, a maioria deles não restrito à área de Relações Internacionais.

7 A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. (BENEVIDES, Maria Victoria. In: SILVEIRA, 2007)

8 MELO NETO, J. F. In: *Ibidem*.

Assim que o grupo começou a se reunir, buscou-se atrair estudantes ingressantes e outros interessados para o projeto e assim iniciaram-se os importantes encontros de formação teórica. Estes encontros visavam à formação de um grupo comprometido que entendesse a importância da extensão antes da atuação em campo propriamente dita. Os textos a serem lidos em cada encontro eram escolhidos de acordo com as necessidades que surgiam no desenrolar do projeto. Dentre os textos trabalhados, estavam *Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia* e *Extensão ou Comunicação?* de Paulo Freire; *Confiança e Medo na Cidade* de Zygmunt Bauman; e *Educação em Direitos Humanos: do que se trata?* de Maria Victoria Benevides.

Paralelamente aos encontros de formação, o grupo partiu para a escolha da comunidade de atuação e optou por uma localizada na região central de São Paulo, no bairro do Canindé, onde se pode observar a convivência de brasileiros com diversos imigrantes latino-americanos, em sua maioria bolivianos (cabe ressaltar que a região é tradicionalmente um pólo aglutinador de imigrantes por suas manufaturas têxteis) e, desta forma, onde se acreditava que seria mais tangível a abordagem dos temas transversais.

Decidiu-se, então, começar em uma escola, a EMEF[9] Infante Dom Henrique. Desde o início não se pretendia restringir as atividades somente ao espaço escolar, mas sim extrapolá-lo para alcançar a comunidade e movimentos organizados em um momento posterior. O grupo entendeu que iniciar a penetração na comunidade pela escola poderia conferir ao projeto maior credibilidade, com base na confiança por parte dos educadores, dos residentes locais e dos grupos ali organizados, para que fosse possível avançar posteriormente tendo a escola como elemento aglutinador.

A escolha dessa escola levou em consideração a própria situação em que ela se encontrava, da qual se destaca o impacto do fator migratório - cerca de 14% dos alunos eram, à época, imigrantes ou descendentes de imigrantes latinos – enquanto um elemento a mais a ser considerado naquele caso, convivendo com outros problemas enfrentados atualmente na maioria das escolas da rede pública do país, como a violência e a falta de estímulo e de formação adequada do corpo docente.

No contato inicial com a escola a direção mostrou-se muito interessada em participar do projeto proposto por identificar seus problemas concretos com os objetivos iniciais do projeto. Por outro lado, evidenciava-se que a direção da escola entendeu que o projeto poderia resolver seus problemas

9 Escola Municipal de Ensino Fundamental

por si só, aparentando ser uma "fórmula mágica"[10] para as dificuldades enfrentadas, o que não era, de maneira nenhuma, a intenção do projeto, pelo sua própria fundamentação na extensão comunicativa e pedagogia freiriana. Dessa primeira impressão sobre o projeto adveio o entendimento de que não bastava simplesmente estabelecer uma relação horizontal e dialógica com a escola, se a comunidade escolar não estivesse também conscientemente engajada nesse processo. Ademais, a aproximação com a escola deu-se em um momento de transição. Mudanças na coordenação e na diretoria deixavam todos, alunos e professores, na expectativa de transformações democratizantes no cotidiano da escola, o que contribuiu para a receptividade que o projeto teve logo de início.

O contato foi estabelecido, num primeiro momento, em reuniões com essa nova coordenação e com alguns professores, nas quais eles expunham sua visão da situação na escola, dos problemas por ela enfrentados e do seu ideal de ensino. Nesse processo de diálogo para construção da relação com a escola, para além das demandas já mencionadas e pretendidas inicialmente pelo projeto, outras demandas foram apresentadas pela escola, quais sejam, as dificuldades no estabelecimento de uma relação professor-aluno, marcada por recorrentes casos de violência, pela indisciplina, pela apatia e pela falta de perspectiva dos alunos em relação ao seu futuro, em especial o profissional.

A questão da presença imigrante na escola era levantada, pelos professores, de forma secundária e não consensual. Se, para alguns, os hispano-americanos não seriam os "alunos-problema"[11], pois teriam em sua cultura uma prática de respeito com o professor; para outros, a discriminação na convivência entre eles e os brasileiros era recorrente, sendo "o bolívia" constante alvo de deboches. O projeto poderia, assim, ser um importante meio para que a alteridade fosse trabalhada como ferramenta para reflexão e construção de uma sociabilidade congregadora, conforme foi colocado por uma professora da escola. Percebeu-se, então, a necessidade de incluir outro tema para além da educação em Direitos Humanos: a questão da identidade latino-americana no sentido de inclusão social destes migrantes.

Em meio a esse debate sobre a escola e os seus problemas, uma reunião de professores foi aberta para que pudesse ser discutido o filme francês "Entre os muros da escola", de Laurent Cantet. A grande presença de imigrantes nas

10 Ficou evidente neste ponto que, de fato, aqueles que "julgam não saber" muitas vezes esperam uma solução pronta daqueles que, em teoria, detêm o saber legítimo, mesmo que essa venha acompanhada de uma postura autoritária, impositiva.

11 AQUINO, 2009

periferias de Paris e de São Paulo e a dificuldade em se lidar com esse multiculturalismo, fez surgir um paralelo entre o filme e a realidade da escola Infante D. Henrique. Essa "(...) estreita integração entre as pressões globalizantes e o modo como as identidades locais são negociadas, modeladas e remodeladas"[12], entrou em discussão, na tentativa de desmistificar o global frente ao local.

Levantou-se também a problemática em relação à diferença de linguagem presente na sala de aula, evidenciando um descolamento entre o "mundo dos professores" e o "mundo dos alunos". Dessa relação educacional anti-dialógica[13] resultariam conflitos, dificilmente superados sem a dissolução dessas diferenças.

Diante da perspectiva desses dois mundos não comunicáveis, colocava-se constantemente a falta de interesse dos alunos como uma das maiores dificuldades para se promover esse diálogo. "Eles [os alunos] só gostam de festa", diziam os professores. Em diálogo com os professores, sugeriu-se, então, a construção de uma "Festa das Nações", como tentativa de aproximar esses jovens entre si, com os professores, com a comunidade e o grupo inicial que formava o projeto.

A "Festa das Nações" foi um momento de confraternização entre o grupo, a escola, os jovens e os pais. Ela envolveu intensa participação dos professores, indicando avanços concretos na construção de uma parceria horizontal no desenvolvimento do projeto. Embora não se tenha atingido a dialogicidade desejada, foram construídas bases fundamentais para esse processo. O momento foi, também, o marco de apresentação do projeto aos pais, abrindo a relação com a comunidade onde a escola estava inserida.

Para prepará-la, foram realizadas algumas oficinas que procuravam o "desvelamento da realidade"[14], a partir de reflexões críticas em relação à situação real. Elas foram acompanhadas por produções, a serem expostas na festa, na tentativa de pôr fim à separação entre teoria e prática. Além disso, essa metodologia permitia uma construção conjunta do conhecimento, fundamental na concepção freiriana de educação. Afinal, segundo Freire, "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os ho-

12 BAUMAN, 2005

13 FREIRE, 1994

14 "Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão;* a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade". FREIRE, 1994, p. 40.

mens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"[15].

Essa mediatização a partir do real foi abordada por meio da questão dos direitos e de suas violações. Problematizavam-se situações cotidianas, experiências pessoais e identidades sob a perspectiva de uma possível existência de um "ser latino-americano".

Os direitos da criança foram observados sob um ponto de vista crítico na oficina de quadrinhos da Mafalda, personagem do cartunista argentino Quino. Materializando a discussão em cartazes, o grupo questionou pontos fundamentais, como trabalho infantil, preconceito, direito ao nome, à nacionalidade, à educação, à saúde, à família e ao lazer. Os quadrinhos em espanhol instigavam a identificação tanto dos imigrantes, que viam ali sua língua materna, como dos brasileiros, que conseguiam de alguma forma apreender o conteúdo das tiras.

Por meio da utilização da fotografia *Pinhole*, procurou-se retomar algumas das discussões já realizadas nas oficinas de quadrinhos relacionadas aos Direitos Humanos, dentre elas a questão da identidade. Com o tema "Auto Retrato", os jovens tiraram fotos individuais e em grupo, que, depois de serem reveladas por eles no laboratório montado na escola, suscitaram o debate a respeito da suas autoimagens, da percepção de pertencimento e da identidade dos grupos. A atividade permitiu a afirmação de minorias na escola, discriminadas pela sexualidade, pelo gosto musical ou pelo país de origem.

A liberdade de expressão foi tratada em oficinas de grafite. As oficinas propunham-se a pensar a sociedade a partir desses símbolos, nem sempre bem vistos, mas capazes de intervenção. Um dos parceiros do projeto nesse período, o artista Julio Dojcsar, descreve o grafite como "A leveza pela ironia com responsabilidade de construir um patrimônio imaterial". Ele é, pois, plural, visto que congrega critica social, responsabilidade cidadã, construção coletiva e dinâmicas urbanas. A oficina atraiu um número de estudantes interessados muito grande, talvez além de nossas expectativas e capacidades. De certo modo, isso dificultou a realização da atividade, trazendo à tona os limites e dificuldades de se estabelecer uma relação dialógica diante de um processo excessivamente massificado, uma vez que o diálogo necessita de uma relação intersubjetiva.

15FREIRE, 1994.

quanto pelo compromisso com a transformação social e pela experiência de engajamento na superação das opressões.

4. Conclusão: limites e possibilidades

É evidente que a prática extensionista apresenta limitações cuja superação está intimamente atrelada ao tipo de relação que se estabelece com o ator social. A partir de uma perspectiva freiriana de comunicação com a sociedade, é importante destacar três questões que, sendo centrais para a práxis extensionista, freqüentemente representam dificuldades a serem superadas. São elas: o seu impacto na transformação social para a superação das opressões; o modo dialógico e horizontal de interação com o ator social; e o caráter democrático, participante e interdisciplinar na produção de conhecimento.

Ao pensar em uma práxis de Extensão Universitária de inspiração freiriana em um curso de Relações Internacionais, não é possível ignorar essas três questões, já que a produção de conhecimento na área dá-se principalmente a partir das correntes teóricas prevalecentes que, ao procurarem analisar a configuração do sistema internacional, não levam em consideração a construção social desse sistema a partir de dinâmicas de dominação e exploração representadas pelo capitalismo global. Desse ponto de vista teórico prevalecente não é possível entender, por exemplo, como a carga de opressões que contribuem para os fluxos migratórios no mundo pode aumentar pela falta de real entendimento da questão em uma perspectiva de formulação de políticas públicas que não tratem a questão pela óptica da "segurança nacional".

Além da mudança de paradigmas na construção do conhecimento na área e seu impacto na emancipação dos oprimidos e transformação social, essa concepção de Extensão a que o projeto se propõe pode também dar um real sentido ao entendimento das Relações Internacionais como ciência, já que um ponto de diferenciação dessa ciência seria seu caráter intrinsecamente interdisciplinar, que, entretanto, geralmente se mostra mais como uma multidisciplinaridade, com adoção de referenciais diversos que não se articulam entre si, até mesmo pelo próprio descolamento da realidade social que a ciência tradicional representa na academia brasileira. Além da construção de uma noção de pesquisa participante nessa produção do conhecimento, que traga a real contribuição da comunidade sobre sua realidade para a superação desta. Para Paulo Freire,

> Se, pelo contrário, minha opção é a opção libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também desse conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível de sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser mera incidência de meu estudo.[18]

Com essa perspectiva de como a extensão pode contribuir para democratizar também a universidade e a produção de conhecimento (e não só "exportar" o conhecimento produzido internamente para a comunidade), o Projeto "Educar para o Mundo" vem repensando sua prática e sua relação com essa produção de conhecimento e é nessa reflexão que surgem indagações como "sob quais critérios é possível integrar o migrante ao sistema educacional público, de modo que essa integração o conscientize de seu papel como sujeito transformador?" ou até mesmo "é possível trabalhar com a noção de uma identidade latino-americana que não represente uma artificialidade construída historicamente?". Essas indagações, que inicialmente não eram questões para os membros, se mostraram inquietantes a partir da prática cotidiana junto à Escola e à Comunidade, o que demonstra o caráter transformador da Extensão para a própria produção de conhecimento na Universidade.

Para o ano de 2011, pretende-se continuar com a atuação na escola, pensando/repensando uma formação mais intensa para professores e integrantes do projeto, tentando fazer com que o debate que está sendo fomentado não fique restrito apenas aos momentos das oficinas, mas faça parte do cotidiano da comunidade , e , se encontrarmos espaço, pautando políticas públicas na área de educação. Também pretende-se, fora da escola, continuar a parceria com o Centro de Apoio ao Migrante e outras organizações e movimentos sociais, além de planejar e executar a produção de um documentário sobre a situação dos imigrantes em São Paulo, de uma cartilha de Direitos Humanos e tradução para o Espanhol do Estatuto do Estrangeiro.

Na universidade, pretende-se dar continuidade às atividades do Fórum de Extensão da USP, espaço que reúne diversos grupos de extensão universi-

18FREIRE, Paulo. In: BRANDÃO, 2006, p. 35.

tária freiriana da Universidade de São Paulo e que tem como horizonte: a) a troca de experiências na prática extensionista; b) uma articulação política na universidade para lutar por uma concepção emancipatória, dialógica e democrática de extensão universitária; e c) formação teórica dos grupos para aprimorarem sua prática.

Com essas várias frentes de atuação que, por mais que sejam diferentes, são intimamente relacionadas e devem ser articuladas em uma perspectiva mais ampla do projeto, espera-se conseguir contribuir para a emancipação e autonomização da comunidade, sempre tendo em mente que o projeto é mais uma contribuição para a transformação daquela realidade, mas o que realmente possibilita a emancipação social é a real conscientização da comunidade para a luta contra a própria opressão, articulada por uma luta mais ampla por políticas públicas efetivas, debatidas democraticamente com a sociedade.

5. Referência bibliográficas

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BRANDÃO, Carlos R. (org). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Trad.: Eliana Aguiar. *Confiança e medo na cidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação para a democracia.* Lua Nova. Revista de Cultura e Política, v. 38, p. 223-237, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 8ª edição, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1994.

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão popular*. João Pessoa, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007.