

Na contramão da extensão: projeto Contraponto pautando a educação política crítica na escola.

Eduardo Marquezin¹, Bruno Tumelero², Augusto Bittencourt³,
Jenifer Dias⁴, Rodrigo da Cunha⁵.

augustobittencourtlopes@gmail.com

Resumo

Diante da conjuntura de crise das instituições democráticas no Brasil a partir de 2013, estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) uniram-se na criação do projeto de extensão Contraponto: debatendo política nas escolas, visando problematizar conceitos políticos com alunos do ensino médio da rede pública de ensino da capital. As discussões sobre política no ambiente escolar têm seu conteúdo esvaziado pela mídia e/ou pelo próprio projeto educacional nacional, que valoriza a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos. Amparado pela pedagogia freireana, o Contraponto realiza encontros que incentivam a participação ativa dos alunos e a construção dum conhecimento transformador. Assim, o objetivo do trabalho é apresentar criticamente o

- 1 Mestrando em Políticas Públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 2 Graduando em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 3 Graduando em Medicina na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
- 4 Doutoranda em Ecologia e Evolução da Biodiversidade na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- 5 Graduando em Relações Internacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

projeto e analisar sua proposta pedagógica à luz da teoria freiriana de extensão como comunicação de saberes. O artigo foi elaborado pelos membros do projeto de forma colaborativa, a partir do método de observação participante. Como guia metodológico para analisar a prática pedagógica do projeto utilizou-se de conceitos freirianos como educação bancária, dialogicidade e temas geradores, presentes nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação*. Ao aplicar a metodologia freiriana em sala de aula, o Contraponto busca se colocar na contramão dos projetos de extensão com motivações assistencialistas ou de prestação de serviços. Em consonância com Paulo Freire, defende-se que a educação não pode ser disciplinadora e opressora, mas um caminho para a transformação dos sujeitos e da sociedade.

Palavras-chave: Paulo Freire / Democracia / Projeto pedagógico / Instituições políticas / Porto Alegre.

Introdução

O projeto de extensão Contraponto: debatendo política nas escolas, surgiu em 2014 a partir dos esforços dos estudantes de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de aprofundar o debate sobre política nas escolas públicas da capital, Porto Alegre, num momento crucial para a vida política nacional. No ano anterior, o Brasil havia experimentado grandes manifestações populares, com participação em massa da juventude secundarista. Os jovens reivindicavam melhorias nos sistemas públicos de educação e transporte, mas foram engolidos por um movimento muito maior, que acabou por revelar a falta de representatividade das instituições brasileiras e a despolitização da sociedade (Mendonça, 2018). Fez-se urgente, então, combater a despolitização e criar ferramentas para que os sujeitos políticos se identificassem como tais e participassem ativamente na construção da democracia. Nesse sentido, a criação dum projeto de extensão universitária voltado para a educação política nas escolas da rede pública de ensino foi uma necessidade que se impôs.

Enquanto projeto de extensão, a intenção do Contraponto é utilizar uma proposta pedagógica que esteja em consonância com a ideia de extensão como comunicação de saberes, proposta por Paulo Freire. Segundo Freire, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega e doação (Freire, 1983). Todos estes termos envolvem ações que transformam o homem em quase 'coisa', o negam como um ser transformador do mundo. Para Freire, o conhecimento não se transfere do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1983). Dessa forma, o projeto surgiu com dois desafios. O primeiro foi impactar positivamente a educação política de jovens do ensino médio através de atividades lúdicas, contribuindo para a emergência de sujeitos críticos e transformadores da sociedade em que vivem. O segundo, igualmente importante e intimamente relacionado, foi superar a visão de extensão como uma prática

assistencialista e disciplinadora, que por muito tempo caracteriza a relação das universidades brasileiras com a sociedade.

Para tanto, o Contraponto busca desenvolver metodologias interdisciplinares e interativas que aproximam os jovens de uma discussão mais aprofundada sobre política. Através do fenômeno das redes sociais, percebemos que os jovens nunca estiveram tão dispostos a expressar suas opiniões. Entretanto, eles o fazem em ambientes que estimulam a radicalização, a fragmentação e a proliferação de mentiras (Mendonça, 2018). O projeto cumpre, então, o papel de combater esse ambiente através de rodas de conversa, onde a escuta do aluno é parte fundamental do processo de conscientização política. Buscamos criar um ambiente de acolhimento e troca de saberes entre universitários e secundaristas, a fim de problematizar a relação entre política e a vida cotidiana dos alunos. Partindo da ideia de que extensão é uma via de mão dupla, onde a troca de saberes flui também da sociedade para a universidade, realizamos constantemente o esforço de adequar o projeto às diferentes realidades com as quais entramos em contato. Assim, temos uma organização flexível, baseada na descentralização de tarefas e na horizontalidade entre os membros participantes. Atualmente, contamos com uma variedade de membros das mais diversas áreas do conhecimento, tanto graduandos como pós-graduandos, que enriquecem o projeto em sua diversidade de vozes e perspectivas multifacetadas.

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo apresentar criticamente o projeto Contraponto: debatendo política na escola, analisando sua proposta pedagógica à luz da teoria freiriana. Para tanto, o trabalho será dividido em três partes. A primeira parte trata da emergência do Contraponto no contexto da crise da democracia brasileira, relacionando os aspectos sócio-políticos da crise com a necessidade de criação do projeto. A segunda parte avança para o debate acerca do papel da universidade na sociedade de acordo com a visão teórica de Paulo Freire de extensão como comunicação de saberes, assim como o tipo de prática pedagógica que orienta as atividades de extensão do Contraponto. A terceira parte, por fim, trata do Contraponto como uma alternativa à extensão assistencialista. Buscamos explicitar nossa organização interna e analisar de que forma os conceitos freirianos levantados no capítulo anterior se relacionam com as atividades que desenvolvemos.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido pelos membros do Contraponto de forma aberta e colaborativa num modelo multimodal com observação-participante⁶. Entendemos o presente trabalho como uma oportunidade para nos aprofundarmos na discussão teórica de nossa prática pedagógica, através da análise e conceitualização dos textos do Paulo Freire. Nesse sentido, exploramos conceitos como educação bancária, dialogicidade e temas geradores, os quais servem de guia metodológico para nossa presença em sala de aula. Como texto fundamental utilizamos as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação*, ambas da autoria de Paulo Freire. Os dois livros exploram o tema da educação como a *práxis* da liberdade numa realidade de estruturas opressoras e disciplinadoras, que rouba das pessoas a possibilidade de serem sujeitos da própria história.

Dado que o projeto está em constante processo de implementação e de reflexão, e que a experimentação em sala de aula dos autores é o que permite a presente análise, não é possível a utilização de métodos que separam radicalmente o sujeito do objeto⁷. Para tanto, baseia-se aqui no modelo de análise desenvolvido por Lejano (2012), que enfatiza: “(1) a revelação de diferentes aspectos de situações políticas que formam a experiência; (2) sua integração a um corpo consistente de conhecimento; e (3) a ligação da ação política a descrição densa do contexto político” (p. 208). É a partir da nossa participação ativa no desenvolvimento das diretrizes do projeto, da aplicação das oficinas nas escolas e da constante reavaliação e reflexão interna, isto é, do avaliador também como sujeito, que a presente análise permite captar a profundidade e a densidade do projeto Contraponto.

Resultados e discussões

1. A emergência do Contraponto no contexto da crise da democracia brasileira

Em 2013, o Brasil experimentou uma onda de movimentações populares sem lideranças específicas que reivindicavam inicialmente melhorias nos sistemas públicos de educação e transporte. Muito rapidamente o movimento ganhou as

6 O trabalho só foi possível devido ao engajamento e às contribuições de todos os membros do projeto: Airton Gregório; Alessandra Heckler Stachelski; Annelise Pacheco; Artur Fogliato Santana; Camila Laux Kern; Carol Kirsch; Carolina Müller Moreira; Fernanda Mielniczuk de Moura Silveira; Eduarda Sbroglio; Giovanna Darcie; Isabella Martins Carpentieri; Isadora Coutinho; Isadora Wolfart Pinheiro; Leonardo Flores; Leonardo José Leite da Rocha Vaz; Leonardo Segura Moraes; Luiza Schwambach; Murilo Priebbe; Paola Crescencio; Paolla Grazielly Codignolle Souza; Pedro Txai Brancher; Richer Rodriguez; Róber Iturriet; Roberta Piedras; Taciana Barcellos Rosa; Tainá Mafalda dos Santos; Thales Ramsés Viegas de Oliveira.

7 Lejano (2012), nesse ponto, argumenta que “nas ciências sociais, lidamos com fenômenos como confiança, esperança, ganância, imaginação e outras coisas que são naturalmente imensuráveis. Essas realidades não são apenas observadas, mas experimentadas e interpretadas” (p. 196).

ruas das principais cidades do país, com a participação de organizações dos mais diversos espectros políticos.

O apelo foi tamanho que pessoas sem ligação com partidos, sindicatos ou coletivos incorporaram-se rapidamente às manifestações. As Jornadas de Junho, como ficaram conhecidas, iniciaram na cidade de São Paulo como um protesto pelo aumento da passagem de ônibus, mas logo aglutinaram as insatisfações generalizadas duma sociedade que havia encontrado o limite do modelo político e econômico vigente (Singer, 2018).

Para compreender esse processo de forma global, precisamos olhar para a história brasileira como um capítulo duma história maior, da ascensão até a capitulação da esquerda na América Latina na primeira década do século XXI. Segundo Safatle (2018),

a experiência da região com governos de esquerda foi marcada por dois modelos distintos. No primeiro encontramos um modelo de polarização social normalmente marcado por reformas estruturais nas instituições do poder e por processos de incorporação popular. Foi o que ocorreu em países como Venezuela, Equador, Bolívia e Nicarágua, que romperam com a lógica da democracia liberal em direção a um modelo que ficou conhecido como “socialismo no século XXI”. No segundo caso, temos países como Brasil, Argentina e em menor grau Uruguai, Chile e Peru, que procuraram realizar políticas de redistribuição de renda dentro dos limites institucionais da democracia liberal, acreditando que poderiam, de certa forma, repetir certas estratégias de conciliação da social-democracia europeia no pós-guerra (p.18)

As manifestações de junho de 2013 seriam, portanto, sintomas do fracasso dessa estratégia, mas também do próprio modelo de democracia liberal adotado quase que automaticamente e sem reflexão sobre as especificidades das sociedades locais, pelas elites.

É importante lembrar que o modelo de democracia liberal foi uma construção conjunta de partidos da esquerda e direita europeia ao final da Segunda Guerra Mundial, onde o horizonte de ruptura institucional em direção a formas revolucionárias de organização social foi substituído por políticas de redistribuição de renda e pelo Estado de Bem-Estar Social (Safatle, 2018). Esse modelo foi calcado na política de conciliação de classes, que, como mostra a experiência europeia a partir da década de 1970, foi extremamente frágil e acabou por se dissolver principalmente em momentos de crises econômicas. O caso brasileiro possui particularidades específicas devido às condições históricas muito diferentes da Europa, porém, é possível traçar um paralelo da experiência política a fim de explicar seus limites institucionais.

A crise de governabilidade experimentada no segunda mandato de Dilma Rousseff foi em parte decorrente do rompimento do pacto de conciliação de classes⁸, que trouxera crescimento econômico e distribuição de renda para o país na década anterior⁹. Esse modelo de social-democracia não representou nenhuma modificação substancial na dinâmica institucional, mas um compromisso frágil com quem esperava por o sistema abaixo. A combinação de crise de governabilidade com crise econômica abriu espaço para a adoção irrestrita do modelo neoliberal, cujas prerrogativas estão amparadas na contenção dos investimentos públicos, desmonte dos mecanismos de distribuição de renda e desregulamentação da esfera financeira (Carvalho, 2018). Após o golpe parlamentar que removeu Rousseff da presidência em 2016, a adoção dessa política se aprofundou, gerando diminuição da atividade econômica, aumento acelerado do desemprego e contribuindo para o sentimento social de insatisfação e revolta (Singer, 2018).

É a partir desse sentimento de revolta que o projeto Contraponto começou a ser pensado, pois acreditávamos que a insatisfação com o sistema político poderia ser transformada numa força positiva de transformação social, em direção ao fortalecimento da democracia. O que ocorreu, entretanto, foi que a revolta assumiu contornos reativos, dando origem a corpos políticos insatisfeitos com um inimigo amorfo. Esse fenômeno pode ser descrito pelo conceito de despolitização, onde os sujeitos se sentem parte do sistema, mas, ao não compreenderem seu lugar nele, adotam visões distorcidas e fantasiosas sobre os processos políticos (Fernandes, 2019). A despolitização, somada à crise econômica, foi articulada pela narrativa neoliberal, vendida como a única alternativa possível. Conforme Catini (2019), a educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de ‘entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento’, já que o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e sobre todos, indiferente às boas intenções (p. 39).

Além de prever políticas econômicas de austeridade, o neoliberalismo é também uma ideologia social, que incide diretamente sob os modelos de organização social e formas de fazer política. Assim, o desafio de combater a despolitização e canalizar a insatisfação numa força criadora foi acentuado pela necessidade de

8 Nesse sentido, Boito e Berringer (2013, p.1) dispõem que durante o período petista “a grande burguesia interna brasileira, fração da classe capitalista que mantém uma base própria de acumulação de capital e disputa posições com o capital financeiro internacional, ascendeu politicamente em prejuízo dos interesses desse capital internacional e de seus aliados internos ... a ascensão da grande burguesia interna só foi possível graças à constituição de uma frente política que reúne, além dessa fração burguesa, os principais setores das classes populares” (Boito e Berringer, 2013, p.1)

9 A crise de governabilidade do governo Dilma é resultado de uma conjunção complexa de fatores que ainda estão sendo analisados pelos cientistas políticos brasileiros. A crise do lulismo enquanto projeto de conciliação de classes deve ser compreendida em seu contexto histórico específico, marcado pela pressão de grupos estrangeiros, pela narrativa contrária ao governo difundida pelo monopólio midiático do país e pela utilização das instituições judiciárias com fins políticos, como a Lava Jato (Singer, 2018).

lutar contra a ideologia neoliberal que subordina os sujeitos à aceitação de sua condição social como inexorável.

É nesse ponto, na luta contra a disseminação duma ideologia fatalista, que as motivações do Contraponto encontram a pedagogia freireana. Essa se coloca como uma ferramenta de libertação social através do fortalecimento do potencial transformador dos sujeitos contra qualquer tipo de visão determinista da realidade social e a favor da afirmação da realidade como ela é, contraditória e complexa. Para Freire (2018), qualquer tipo de sectarização “é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre” (p. 34). Por isso mesmo, a educação crítica implica a “conscientização [do povo], que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (2018, p. 32). Enquanto o contexto político brasileiro tende ao sectarismo que aliena os indivíduos, o Contraponto busca o estabelecimento do diálogo, que os emancipa.

2. O papel da universidade na sociedade e a prática pedagógica do Contraponto

A percepção hegemônica de transferência de conhecimento sempre esteve presente na relação entre universidade e sociedade. A noção de que a universidade deveria oferecer às classes populares o conhecimento que produzia está na origem do termo extensão e segue presente em toda a sua trajetória histórica, sendo perceptível na estruturação de inúmeros projetos nas universidades federais brasileiras (Fraga, 2017).

Essa concepção, porém, está presente também em diversos níveis do sistema educacional, o qual teria adquirido um caráter estritamente assistencialista, isto é, voltado para o acolhimento e para a proteção social dos mais pobres. Segundo José Carlos Libâneo (2016), no livro *Políticas Educacionais no Brasil*, a escola passaria então a “transmitir” aos seus estudantes —naquele viés estritamente bancário, como Paulo Freire nota— somente aquilo esperado pelo mercado e desfiguraria sua função de produção de conhecimento científico e cultural críticos, isto é, de reflexão. Assim, “a função do ensino ficaria reduzida a passar os conteúdos ‘mínimos’, desvalorizou-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino” (Libâneo, 2016, p. 48).

No Brasil, o conceito de extensão universitária apareceu primeiramente em 1931, quando da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. O documento descrevia a extensão enquanto prestação de serviços técnicos gerais; uma prática puramente assistencialista com o objetivo de transferir o conhecimento superior produzido na universidade para o povo não ilustrado (Fraga, 2017).

A contestação desse modelo de extensão começou com as experiências das Universidades Populares da América Latina, que surgiram em países como Argentina, México, Chile, Perú e Cuba. Essas universidades buscavam a superação da visão de extensão como prática assistencialista, mas também a reforma da universidade num contexto de intensa mobilização entre trabalhadores e estudantes. As Universidades Populares da América Latina emergiram do anseio não

apenas de praticar a extensão e se aproximar das classes populares, mas também e, principalmente, da necessidade de transformação estrutural da sociedade (Gurgel, 1986). Apesar da resistência dos setores conservadores e da perseguição que sofreram durante os regimes autoritários das décadas seguintes, as Universidades Populares foram uma influência decisiva para mudança da ideia de extensão (Fraga, 2017).

No Brasil, a experiência da Universidade Popular foi fortemente influenciada por Paulo Freire que, na década de 1960, trabalhou com a alfabetização de adultos no Movimento de Cultura Popular de Recife. Na obra *Extensão ou Comunicação*, publicada em 1983, Paulo Freire sistematizou pela primeira vez a crítica à extensão enquanto prática assistencialista. O educador marca a história da extensão no Brasil e na América Latina, pois, embora tenha havido diversas experiências contestatórias, até então não havia uma crítica amplamente aceita que colocasse em xeque a ideia de transferência de conhecimento como fundamento da extensão (Fraga, 2017). De acordo com Freire (2018),

[...] se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em **ativismo**. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (p. 108).

Inspirado pelas experiências das Universidades Populares, Freire partia da ideia de que as classes populares são sujeitos ativos e não passivos, na relação entre universidade e sociedade. Por isso mesmo, “o diálogo [deve ser] uma exigência existencial” (Freire, 2018, p. 109), principalmente nas extensões universitárias, sendo um “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2018, p. 109). Nas reflexões de Freire sobre a extensão, dois conceitos merecem destaque: a invasão cultural e a passividade do sujeito que recebe o conhecimento.

O primeiro se refere à transferência de conhecimento como uma ação que estende também normas e valores, ou seja, visões de mundo consideradas “superiores”. Nesse sentido, se desconsideram os valores e a cultura local da comunidade em que a extensão está inserida, implicado numa ação de substituição daqueles valores pelos valores hegemônicos. Uma relação de pura objetificação do “receptor”, que faz com que o invasor apenas pense **sobre** o invadido, mas nunca **com** ele. Tal movimento se utiliza de mecanismos de manipulação e de propaganda, que explora as emoções dos indivíduos invadidos para que lhes pareça que estão atuando como sujeitos (Freire, 1983).

O segundo conceito diz respeito ao receptor do conhecimento, visto como um objeto de transferência e não como sujeito capaz de transformação (Fraga, 2017). Essa seria a concepção bancária do indivíduo, que receberia e armazenaria todo aquele conhecimento técnico que o extensionista estaria ali para oferecer. Na sua descrição sobre a extensão no campo, Freire aponta que há uma impaciência

do extensionista que vê o diálogo como um processo muito lento e pouco produtivo, e, por isso, há uma percepção de que “quanto mais ativo seja aquele que deposita e mais passivos e dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá” (Freire, 1983, p. 30). Esse entendimento de extensão parte da ideia equivocada de que o conhecimento pode ser primeiro produzido para ser em seguida difundido. Na sua concepção de uma extensão realmente transformadora, Freire (1983) então afirma que estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (p. 21).

É apenas levando em consideração o conhecimento como uma construção complexa e conjunta que os projetos de extensão podem se adequar aos objetivos de transformação social, aos quais se propõem. Dessa forma, o conhecimento necessário para a extensão é um conhecimento compartilhado entre atores com visões e habilidades diferenciadas, que tornam inoperante a transferência de cima para baixo. Isso, porque o conhecimento científico produzido na universidade, além de não ser o único conhecimento válido e legítimo, também não trilha um caminho linear e inexoravelmente positivo, pois é marcado pelas contradições existentes na sociedade (Fraga, 2017).

3. O Contraponto como alternativa à extensão assistencialista

Tendo em vista as discussões anteriores sobre o papel da universidade na sociedade, o Contraponto busca se colocar como uma alternativa à extensão assistencialista, atual modelo hegemônico de extensão. A organização interna do projeto, a metodologia interativa das oficinas que aplicamos nas escolas e os planos de trazer os estudantes para dentro da universidade são reflexo direto de uma base teórica amparada na pedagogia problematizadora de Paulo Freire. Essa prática, entretanto, não é rígida, mas constantemente transformada e repensada de acordo com as experiências e desafios que encontramos na execução do projeto. É também uma prática de responsabilidades e compromissos, pois, para superar o modelo de transmissão vertical de conhecimento, é necessário o constante esforço de auto-reflexão. Assim, nesta seção apresentaremos a estrutura do projeto Contraponto, discutindo criticamente seu formato a partir da obra de Paulo Freire.

O Contraponto acontece em três momentos distintos, ou três *tempos*. Esses tempos representam as fases do projeto ao longo de um semestre e incluem tanto a organização interna quanto as atividades nas escolas. A conclusão de cada um desses tempos acaba por se tornar o objetivo mais básico do projeto. Ao longo do semestre, porém, quando entramos em contato direto com a prática, novas de-

mandas, tanto internas quanto externas, acabam despontando, as quais acabam por condicionar nossa ação em direção a novos rumos.

O primeiro tempo é a recepção e a capacitação de novos membros no início do semestre letivo. Nesse momento, realizamos um chamamento público nas diversas áreas do conhecimento, a fim de formarmos o grupo mais diverso possível de estudantes. Já nesse primeiro contato com o projeto, além da apresentação organizativa, propomos uma das dinâmicas que os facilitadores terão que aplicar durante as oficinas. Assim, o novo membro experimenta a própria sensação do estudante dentro da dinâmica, refletindo sobre sua posição dentro da relação oficinairo-estudante, além de ser estimulado a ocupar o lugar de sujeito já na sua primeira participação. Esse formato permanece nas capacitações seguintes, nas quais apresentamos as outras oficinas e suas dinâmicas, além de realizarmos uma série com especialistas externos sobre temáticas relevantes para a preparação antes da entrada em sala de aula. São convidados professores universitários, psicólogos e líderes de movimento estudantil para conversar conosco sobre temas como pedagogia freiriana, economia política, instituições políticas e comunicação não-violenta.

Dessa primeira etapa, então, se consolida o grupo do semestre. O número de participantes varia entre 20 e 30, assim como a intensidade da participação¹⁰. A partir de então todos são convidados para as reuniões gerais, geralmente quinzenais, nas quais todos têm o mesmo direito de voz e o mesmo nível de responsabilidade independente de quanto tempo o indivíduo se encontra no projeto. Mesmo assim, ocorre um certo grau de diferenciação entre os membros mais antigos dos mais novos num primeiro momento, até que haja a total integração dos mais novos tanto ao grupo quanto ao conhecimento. Por outro lado, é perceptível que mesmo havendo diferentes graus de formação acadêmica no grupo —desde a graduação até o doutorado, e diferentes cursos com graus diferentes de proximidade a temática da educação política, desde Políticas Públicas até Matemática— tais diferenças não se refletem em hierarquias internas e, na verdade, permitem a construção dum conhecimento mais

O segundo tempo, por sua vez, é quando acontecem as oficinas nas escolas. Após entrarmos em contato com a gestão escolar, onde apresentamos brevemente o projeto para os professores interessados, procuramos organizar os horários das turmas de acordo com a disponibilidade dos membros. A partir da avaliação da necessidade de estabelecer um canal de comunicação com os professores para que grande parte da comunidade escolar tomasse ciência da presença do projeto na escola, é que a apresentação se tornou parte fundamental da nossa entrada. Porém, garantir que a comunicação se perpetue ao longo das nossas oficinas e

10 Não há uma cobrança através de conceitos como produtividade e eficiência, pelo contrário, enfatizamos que cada membro deve ter sua autonomia dentro do projeto e tomar responsabilidade por aquelas tarefas que conseguirá fazer da melhor forma dentro da tradicional rotina de estudos que a universidade mantém cobrando.

que a organização escolar se mantenha constante é uma das maiores dificuldades encontradas. Assim, nessa constante manutenção do contato com a gestão e da adaptação do projeto, e as condições específicas da escola, é que principiamos nosso trabalho.

O ciclo de oficinas que aplicamos tem duração de quatro semanas, sendo um encontro por semana. Cada oficina tem uma intencionalidade diferente, quais sejam, “o que é política?”, “quem faz política?”, “o que são instituições?” e “como participar da política?”.

As intencionalidades melhor orientam os encontros, visto a necessidade de preparação qualificada dos membros, mas também mantêm aberta a possibilidade de percorrer temáticas propostas pelos próprios estudantes, relacionando-as ao escopo geral da oficina. Além disso, tais intencionalidades pretendem ter uma progressão e um encadeamento do conteúdo sobre educação política, partindo do mais abstrato —a política— para o mais concreto —como agir sobre essa realidade? —, mas, em todas elas, sempre conectando a teoria à prática vivenciada pelos estudantes¹¹.

Por isso mesmo, a manutenção dum mesmo grupo de membros ao longo das quatro oficinas é um princípio fundamental do projeto. Isso permite um maior relacionamento entre o facilitador e o estudante, criando um vínculo mais próximo, que facilite a troca de conhecimento entre as diferentes realidades. Além disso, por esse grupo ser formado por no mínimo quatro membros do projeto, há uma complementaridade não intencional dentro dum tema específico, permitindo uma visão mais holística e menos parcial de determinada realidade. Nesse sentido, há uma autocrítica que deve ser feita: a maioria dos membros do Contraponto são de classe média e brancos. Apesar de fazerem parte do grupo LGBTs e mulheres, perdemos uma importante contribuição doutros grupos minoritários, principalmente do movimento negro e do movimento de cotistas, reflexo direto da história elitista das universidades brasileiras.

Ao nos apropriarmos das ferramentas pedagógicas freirianas buscamos, principalmente, romper com a visão limitante de educação como simples transferência de conhecimento de alguém que sabe para o que não sabe. Quando entramos na sala de aula, portanto, a primeira ação que pedimos aos alunos é que desfaçam a tradicional organização das carteiras escolares para formar um círculo com as cadeiras, onde todos estão de frente para todos. De acordo com Freire (2018),

o círculo de cultura revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjeti-

11 Essa conexão entre reflexão e prática se faz relevante por compreendermos o indivíduo “como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez a práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações” (Freire, 1983, p. 25).

vando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo, e ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (p. 24).

Pensamos que essa prática é importante, pois não queremos nos colocar como professores, mas coordenadores “que têm por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (Freire, 2018, p. 15).

Estamos ali para dialogar e aprender com as barreiras que nos separam, sejam elas de linguagem, de posicionamento político ou da própria realidade sócio-econômica que se impõe. Essa é uma importante característica que deveria se encontrar no cerne das extensões universitárias: a troca de conhecimentos. Como graduandos em pleno processo de educação, dialogar com essas diferentes realidades também se faz um aprendizado essencial, complementar a nossa formação.

Nesse processo de desconstrução da imagem de que o educador tudo sabe, visamos reverter a subordinação professor-aluno muitas vezes vivenciada na prática cotidiana, que pode resultar no sentimento de incapacidade e inferioridade por parte do aluno. Há muitas vezes, nesse sentido, uma recusa dos estudantes ao diálogo, no que Freire argumenta como sendo resultado do desenvolvimento destes dentro duma ordem histórico-sociológica, que é caracterizada por uma estrutura fechada e verticalizada que obstaculiza o diálogo. Parte do processo de reversão dessas estruturas é a certificação de que os educandos sintam que naquele espaço sua voz será ouvida livre de julgamentos. Colocamos em prática o entendimento de que é apenas a partir da valorização do seu saber que o educando sente-se confortável para participar ativamente e dialogar durante as oficinas, amparados pela comparação com os camponeses da obra de Freire (1983), como no trecho:

É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefram não dialogar (p. 32).

Desta forma, o projeto, através do incentivo da participação ativa dos sujeitos educandos, foge da lógica de extensão universitária messiânica-assistencialista,

a qual invade o espaço histórico-cultural com sua visão de mundo, condenando os alunos à situação de passividade, como descreve Freire (1983) ao pensar em extensão como “invasão cultural”.

Para o autor,

parece-nos, entretanto, que a ação extensionista [enquanto invasão cultural] envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (p. 13).

Nas oficinas realizamos dinâmicas como a “Dinâmica da Ilha”, onde pedimos que os alunos se imaginem naufragos numa ilha deserta. Sem comunicação com o mundo externo, sem comida e sem ferramentas, o grupo deve descobrir uma maneira de sobreviver. Para tanto, são necessárias negociações políticas a fim de definir a divisão das tarefas e regras gerais de convivência. Frequentemente, os alunos discordam quanto a organização e o modelo político adotado, o que fomenta discussões. A partir da dinâmica, os alunos discutem temas como divisão do trabalho, criação de leis e a natureza da política. Além disso, são encorajados a encontrar paralelos e semelhanças entre a sociedade criada por eles na ilha e a sociedade em que vivemos. São nessas dinâmicas que os temas mais importantes para aquele grupo aparecem, que, baseados em suas realidades, constroem inconscientemente uma nova sociedade na ilha, que é reflexo direto dos seus anseios.

Importante também é a “Dinâmica de Cebola”, que recebe esse nome porque os níveis políticos desenhados em forma de círculos concêntricos se parecem com uma metade duma cebola cortada. Nessa dinâmica, os estudantes são convidados a escreverem em post-its suas demandas para cada um dos níveis da escola, passando pelo estado e pelo país, até o mundo. Daí surgem suas insatisfações com a educação, enfocando, por exemplo, na falta de infraestrutura e na atual falta de verbas para a educação; com a segurança do bairro, citando o tráfico e os assaltos ao entorno na escola; com a falta de representatividade a nível nacional e com a degradação ambiental, entre outros. Essas e outras dinâmicas são utilizadas pelos facilitadores no processo de investigação do universo temático daquele grupo, o qual será utilizado para a formulação de problemas-chave que possam instigar a busca de mais conhecimento potencializador da transformação daquelas demandas mais básicas em ações políticas concretas.

Tais dinâmicas atuam, portanto, como provocadoras do diálogo. E dos diálogos intenciona-se objetivar a realidade dos estudantes, para que o conhecimento construído se faça suporte para a tomada de decisões que sejam potenciais transformadoras dessa mesma realidade. Como facilitadores entramos em sala de aula como “alavancas que despertam a potência já presente no indivíduo”. Com um pouco do despertar em andamento e, por isso, a vontade de obtenção

do conhecimento ter se tornado legítima, é que auxiliamos com a definição do desenho constitucional brasileiro e por onde esses estudantes podem atuar na participação popular. É a união da dialogicidade e da capacitação constante dos membros do Contraponto que faz as oficinas serem próximas dos trabalhos educativos idealizados por Paulo Freire.

O maior retorno que temos dos estudantes na última oficina, quando aplicamos um questionário para avaliarmos nosso impacto, é a mudança da concepção da política como um sistema puramente corrupto e para uma concepção de política como forma organizativa. Assim, nossa prática se encontra em consonância com a prática problematizadora, que propõe aos indivíduos sua situação como problema e não como a prática bancária, como uma situação fatalista (Freire, 2018.). Isso é, duma ideia imutável da política —aquela corrupta— o Contraponto, através de suas oficinas, permitiu a reflexão e a formulação duma nova ideia —aque-la organizativa—, que permite a transformação pelo indivíduo de sua realidade.

Por fim, retornando aos tempos organizativos, o terceiro tempo do projeto é a vinda dos estudantes secundaristas para o ambiente acadêmico. Nesse momento, entramos em contato com grafiteiros, fotógrafos, músicos e demais artistas que se disponham a realizar atividades criativas com os secundaristas. Apesar dessa etapa do projeto não ter saído do papel, em razão duma série de dificuldades burocráticas e de organização, consideramos essa uma parte essencial do projeto, pois ela representa concretamente a ideia de via de mão dupla, onde a sociedade também vem até a universidade.

Considerações finais

Considerando as discussões propostas, afirmamos ser capaz de construir um modelo de extensão universitária que contribua para a transformação duma realidade caracterizada por estruturas opressoras e disciplinadores, que incapacita os indivíduos de serem sujeitos de sua própria história. É notável o avanço da ideologia neoliberal não só no campo econômico, mas também na educação, preparando tais indivíduos ao transformá-los em receptáculos do conhecimento para serem simples mão-de-obra assalariada e não permitindo a real liberdade desse indivíduo. No Brasil, esse avanço se acelerou após o golpe de 2016, implicando também na sectarização e despolitização da população brasileira, e impossibilitando o real diálogo entre diferentes espectros políticos. É, nesse contexto, que o projeto Contraponto se desenvolve.

Dada a importância duma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 2018, p. 43), o projeto Contraponto pautou e pauta as demandas levantadas pelos próprios estudantes em sala de aula. Enquanto facilitadores dos encontros, os membros do projeto não impõem temas ou falas tidas como verdades absolutas às dinâmicas, as quais fluem a partir da dialogicidade, restando aos facilitadores a problematização de conceitos levantados. Assim, abre-se espaço para que os conhecimentos e saberes já deti-

dos e vivenciados pelos alunos não sejam deteriorados e substituídos por novos, mas sim desenvolvidos e ressignificados, preconizando a lógica da comunicação como substituta da “extensão educativa”. Por fim, destaca-se a importância de valorizar o encontro do saber universitário com o saber popular. Neste sentido, o projeto se coloca na contramão dos projetos de extensão com motivações assistencialistas ou de prestação de serviços.

Referências

- Boito, A. & Berringer, T. (2013). Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, n. 47, p. 31-38.
- Carvalho, L. (2018). *Valsa Brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia.
- Catini, C. (2019). Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a Barbárie*. São Paulo: Boitempo, p. 33-40.
- Fernandes, S. (2019). *Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira*. São Paulo: Autonomia Literária
- Fraga, L. S. (2017). Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. *Revista Avaliação*, Campinas. V.22, n.2, p. 403-419.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (7a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (1a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gurgel, R. M. (1986). *Extensão universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados; UFC.
- Lejano, R. (2012). *Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto*. Campinas: Arte Escrita.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar.
- Mendonça, R. F. (2018). Dimensões democráticas nas jornadas de junho: reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 33, nº 98.
- Safatle, V. (2018). *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas.
- Singer, P. (2018). *O lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Agradecimentos

Agradecemos primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, enquanto instituição pública, gratuita e de qualidade, nos oferece a oportunidade de trabalhar num projeto de extensão e desenvolver pesquisas em torno do mesmo. Sem o apoio da universidade o Contraponto não teria sido possível. Em seguida, gostaríamos de agradecer a todos os membros do Contraponto que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desse trabalho. Por fim, mas não menos importante, agradecemos aos estudantes secundaristas e aos professores das escolas públicas com os quais estamos em constante aprendizado.