



Figura 1 - Arquivo pessoal | Luis Henrique Malaquias Lemos

Carta aberta sobre o aprender do extensionista

Robert Filipe dos Passos: Psicologia da Universidade de Passo Fundo
Acadêmica de Serviço Social: Anna Maria Malaquias de Quadros

Certa vez, escutei um professor, ao ministrar uma aula, falando que a construção de um texto se dá como um mosaico. Pegamos pedaços de tudo que já experimentamos, vivemos, estudamos, aprendemos, acreditamos e, ao juntar todas essas “coisas”, nasce um texto único, cheio da nossa própria identidade. E acredito que, dessa mesma forma, se dá a formação

acadêmica. Mesmo que os alunos, no decorrer dos semestres e das aulas que atendem dentro da Universidade, são, de certa forma, “forçados” a se encaixar numa mesma forma que agrega o ensino e a aprendizagem, sendo esta representada por todo sistema educacional e suas regras, não é possível afirmar que todos eles, embora tendo sido colegas de curso, concluirão sua formação da mesma maneira.

Se somos todos diferentes como pessoas, logo seremos diferentes também como alunos, colegas e futuros profissionais. E, nessas diferenças, adquirem-se características exclusivas, positivas e negativas, que podem nos trazer crescimentos, desconstruções, aperfeiçoamentos, enfim, sofreremos um processo de mudança, querendo ou não. São nesses caminhos diferentes que cada aluno percorre e no processo de evolução intelectual e pessoal que está toda beleza do ensino. Assim, consequentemente, as diferenças merecem ser respeitadas, ao pensar que todas são contributivas de um modo ou de outro, no processo de aprendizado de cada indivíduo.

Como acadêmica de Serviço Social, logo quando entrei no curso, os alunos que estavam prestes a graduar, afirmavam em alto e bom som que, durante os quatro anos de curso, haviam se transformado. Já no penúltimo semestre diziam-se muito mais evoluídos, em comparação ao início do curso. Hoje, me encontro no penúltimo semestre. Olho para trás e vejo uma caminhada de três anos e alguns meses. Posso lembrar da aluna do primeiro semestre e compará-la com a atual, e logo concluo que, sim, devo concordar com as palavras já ditas por outros acadêmicos ao se aproximarem do fim da graduação. A universidade nos transforma, nos permite viver uma evolução e abre nossos olhos para inúmeros fatores que antes eram invisíveis à nós. Então, reflito: quais foram as causas que me fizeram chegar ao sétimo semestre tão transformada?

Sabe-se que para a formação de uma Universidade, ela necessita apresentar-se em três linhas: ensino, pesquisa e extensão. À última, quero dedicar as próximas linhas. Quando ainda no primeiro semestre de faculdade fui avisada de que as inscrições para ser bolsista do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET Saúde/Redes 2013-2015) estavam abertas, logo pensei na possibilidade de me tornar uma aluna extensionista. O PET se caracteriza como um programa de extensão disponível aos alunos dos

cursos da área da saúde, permitindo que estes venham experimentar a realidade, e auxiliar no crescimento das instituições prestadoras de serviços na saúde.

Então, sem saber direito do que se tratava, decidi realizar a inscrição para participar da seleção. Assim, realizei a prova, fui entrevistada, meu currículo e boletim acadêmico foram analisados e, com a aprovação no processo, me tornei uma “petiana”. E agora? O que é fazer parte de um programa como este? O que isso vai acrescentar para mim? Mal sabia eu que minha caminhada acadêmica, futuramente, teria muito o que agradecer ao PET. Hoje posso dizer que um dos fatores que me permitem afirmar ter vivido a transformação que a universidade proporciona, foi a experiência da extensão através do PET.

Quando inserida no programa, pude ver “ao vivo e a cores” o que as leis, cartilhas, os livros e suas pesquisas diziam. Com o “pé” na realidade, vivi o que já havia lido, me surpreendi com o inesperado, e pude ver a vida da comunidade que se utiliza do Sistema Único de Saúde (SUS), tal como ela é. Além da convivência com os profissionais de saúde, percebi o quanto necessário é a presença de diferentes saberes num mesmo serviço. Percebi que multi, inter e transdisciplinaridade são indispensáveis para um bom atendimento e desenvolvimento do processo de trabalho de diferentes setores, o que reflete no comprometimento de toda Rede de Saúde com seus usuários.

Dentro dos dois anos em que participei do PET, tivemos diferentes fases. Primeiramente, os alunos foram organizados em duplas, as quais deveriam conter estudantes de cursos diferentes. Sendo eu, do Serviço Social, a colega que formava dupla comigo era da Nutrição, e juntas, fomos enviadas para realizar o PET em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), onde tivemos como tutora uma Enfermeira. Começamos realizando um mapeamento da área que a UBS atendia; também, pesquisamos o perfil



Figura 2 - Arquivo pessoal Robert Filipe dos Passos

dos pacientes da unidade, assim como, das famílias de um modo geral. No segundo ano, foi proposta uma atividade na área da arte-terapia. Desse modo, participamos de alguns encontros e oficinas, as quais, similarmente, foram reproduzidas por nós em uma Estratégia de Saúde da Família (ESF), com o objetivo de alcançar diferentes profissionais da Rede de Saúde. Este processo interventivo resultou no capítulo de livro intitulado “Quem somos e o que projetamos para o futuro: percepções de uma equipe de Estratégia de Saúde da Família”, no qual escrevemos sobre o cuidado com o cuidador, elemento este que mais se destacou durante os encontros que realizamos com a equipe.

Porém, nessas páginas, o que pretendemos apresentar não se detém unicamente ao programa de extensão em si, e no processo técnico que se deu durante o período de inserção. Mas sim, buscaremos dar ênfase no meio em que o estudante extensionista se insere, o qual oportuniza vivências e novas experiências, podendo estas se realizarem através de qualquer outro programa/projeto de extensão existente em uma Universidade. Participar da extensão é como ter uma

aula, fora da sala de aula. É ler realidades no lugar de livros, é escutar o próprio cidadão, em vez de ler sobre ele nas pesquisas.

Diante desse cenário, me permito questionar sobre o sistema educacional das universidades. Se o compromisso da instituição e dos professores é fazer dos alunos profissionais reconhecidos, éticos e comprometidos com a profissão, os quais devem ser formados pelo conhecimento científico, ter opiniões baseadas em teorias e saber o que lhes compete a partir da profissão que escolheram, indago-me se é possível passar por todo esse processo, vivenciando a realidade, muitas vezes ainda dentro da Universidade, por apenas alguns meses durante o estágio curricular obrigatório.

Desta maneira, acredito que é nesse ponto que a extensão se mostra indispensável. Auxiliar a Universidade a cumprir com o seu papel, condiz numa ligação entre ensino, pesquisa e extensão. Falar que toda minha experiência no programa foi fácil, prazerosa e que ocorreu perfeitamente, não serei honesta comigo mesma. Porém, é dentro desse processo talvez não tão harmonioso

que resultou todo meu crescimento como acadêmica. Viver na realidade não significa tudo ocorrer conforme o planejado. São os imprevisíveis que nos apresentam os desafios, e são os desafios que nos oportunizam o viver intensamente, aprendendo com os erros e aperfeiçoando os acertos. Dessa forma, viver a realidade é viver a Universidade em si, assim como o nome já diz: UNIVERSIDADE. É ter o universo a nossa frente e, a partir de conhecimentos, saber explorá-lo de maneira contributiva.

Todo meu discurso mostra-se como uma bela carta em favor da extensão, do ensino fora de quatro paredes e da pesquisa que pode ser realizada através de uma singular observação da realidade. E é isto mesmo. Desde que me tornei uma estudante extensionista, passei a desejar que todos meus colegas e os demais alunos, pudessem experimentar o mesmo que eu. Hoje, quero que todos passem por transformações acadêmicas mais humanas e reais, ao perceber que é possível aprender e ensinar fora de uma sala de aula.

Extensão como prática deseducadora, um modo de outrar o aprendizado

“Como é que, sendo as crianças tão inteligentes, a maior parte dos homens é tão estúpida? Deve ser fruto da educação.”
(Alexandre Dumas)

Paulo Freire (1982), há meio século, já nos alertava sobre nossa educação bancária, organizada sob a égide da “transmissão de conhecimentos”, na qual um transmissor repassa determinados conteúdos para um receptor. Tal educação, tradicional e hegemônica, não somente no ensino básico como também nas universidades, caracteriza uma prática que pretende-se neutra, tecnicista e “verdadeira”, do ponto de vista científico.

O pensamento freiriano nos auxiliou a compreender que este “querer ser” neutro ampara em si intencionalidade lógica de reprodução do

mesmo. São os mesmos conteúdos, as mesmas abordagens, os mesmos discursos, uma mesma cultura, as mesmas contradições.

Este modelo educacional, que é o epicentro da crítica de Freire, parece ser o mesmo denunciado por Alexandre Dumas como aquele que faz da inteligência ingênua das crianças, a estupidez desprovida de sentido dos adultos. Quando a riqueza da experiência vivida é negada enquanto elemento fundamental do aprendizado em detrimento da técnica dura e fria cartesiana, delimitamos um recorte absolutamente incipiente do que é possível/passível de ser nomeado como conhecimento e aprendizado.

As salas de aula não estão organizadas para o diálogo; basta percebermos sua disposição arquitetônica panóptica, seu funcionamento “disciplinado” (vigiar e punir), que opera no âmbito das “grades curriculares”. Tal disposição estabelece lugares engessados para o aluno e o professor, a partir de um ritual cansativo de exposição de saberes técnicos a serem assimilados. É parte também desta lógica instituída um sistema avaliativo inócuo, tanto do aprendizado dos alunos quanto do próprio sistema de ensino.

É fundamental identificarmos o lugar “sala de aula” como instituição, enquanto lógica instituída, que atravessa os sujeitos que a compõem de fora a dentro, subjetivando-os sob esta forma de funcionamento. Guattari (1985) nos alerta acerca do risco de as instituições funcionarem como formas de reprodução da vida estabelecida. A sala de aula em seu formato tradicional não deixa brechas para a vida entrar, a experiência vivida não ganha sentido pela reflexão realizada, muito menos ressignifica o “aprendizado” do conteúdo assimilado. Experiência e conteúdo não se conversam em sala de aula, a vivência quase sempre fica do lado de fora, para lá da porta, esperando alunos e professores saírem para, novamente,



Figura 3 - Arquivo pessoal Luis Henrique Malaquias Lemos

tornar-se parte destes.

Esta separação dramática que realizamos entre experiência vivida e conteúdo assimilado, por óbvio, é meramente didática. No campo da didática, estamos sempre fazendo uso desta estratégia cartesiana de separar os pequenos elementos de uma coisa, para tornar a coisa em si, passível de ser compreendida mais facilmente (DESCARTES, 1983). Este é o princípio básico da fragmentação do conhecimento.

Nesse sentido, parece ser necessário rompermos não somente com o modelo de educação bancário, mas também com as críticas realizadas a este, que acabam por fazer uso de estratégias muito similares à da educação bancária. Ou seja, parece que não basta apontarmos a falta da prática na teoria, pois é na primeira que encontramos o lugar da experiência enquanto elemento de aprendizado.

Subverter a lógica instituída para além destas separações fragmentadas dos elementos do aprendizado não é o suficiente. Pelo contrário, é necessário identificarmos práticas que nos permitam integrar tais elementos, potencializando-os, concatenando-os, formando fluxos de produção de conhecimentos mais flexíveis e carregados de sentido.

Para isso, devemos propor menos uma “reforma educacional”, no sentido de que, mudando a composição das classes dentro da sala de aula provocamos consequentemente uma educação “melhor”. O que precisamos é *deseducarmo-nos*, assim como Foucault no célebre prefácio de “O Anti-édipo” (2004), quando este propõe que possamos desindividualizarmo-nos. A desindividualização daquilo que insiste em querer nos compor por meio da deseducação. Este movimento pode provocar fissuras na lógica instituída de ensino fragmentada que insiste em nos acompanhar. É preciso que o desejo de aprender

seja investido na composição de outras formas de educação, portanto, é necessário *outrarmos* o aprendido, carregando-lhe de sentidos outros.

Se *outro*, enquanto substantivo, pode designar um lugar, substância, estado, ou seja, algo estabelecido, que aponta um alheio mais ou menos fixo; ao ganhar o estatuto de verbo, em *outrar*, uma face de movimento, de processo ganha relevo. É nesse sentido que nos interessa a transgressão linguageira afirmada em *outrar*, mais do que construir o que quer que seja em torno do conceito de outro. (SIMONI; MOSCHEN, 2012, p. 179).

Outrar o aprendido, portanto, exige movimento e transgressão dos saberes permitidos, delimitados. Trata-se, pelo contrário, de um esforço em des-limitar, implica “suspender o olhar que parte do mesmo, deslocando-se para a fronteira vertiginosa do estranhamento” (SIMONI; MOSCHEN, 2012, p. 179). O estranhamento é o elemento chave deste aprendizado em movimento, é a pista que demonstra quais são os movimentos que deslocam o olhar do mesmo para além das fronteiras delimitadas.

A extensão pode nos dar pistas desta produção, mas não qualquer extensão, pois muitas práticas nesta dimensão acabam sendo “invadidas” pela lógica tradicional de ensino. Disso, Freire também nos alertou quando, em sua obra “Extensão ou Comunicação?” (1982), sinalizava o caráter colonizador que algumas ações de extensão possuem, quando não levam em conta o saber e o contexto cultural das comunidades “atingidas” pelas práticas extensionistas. Estas metodologias, pautadas no ato de “estender um saber melhor” para aqueles desprovidos de sabedoria, é a expressão do ato colonizatório em si que, por muito tempo, e ainda hoje, sustenta muitas práticas extensionistas.

É por isso que a própria extensão precisa necessariamente ir além da lógica da contraposição da teoria por meio da prática, no sentido de ressignificar estes elementos do aprendido. Para Foucault (2012), não é possível compreendermos

a teoria como uma não-prática, pois os pressupostos teóricos, são discursos estabelecidos acerca de um determinado saber, criados em um determinado tempo e espaço. Ou seja, teorias nada mais são do que práticas discursivas.

Estas práticas discursivas estabelecidas enquanto pressupostos teóricos compõem uma instituição maior, identificada por Freire como aquela que reproduz uma lógica muito específica de (não) pensamento, que conhecemos como educação. É preciso, portanto, que este processo de *deseducação*, de *outramento* do aprendido, esteja atento ao sentido ético que tais práticas comportam em si. É esta atenção ética que busca integrar experiências e pressupostos teóricos como ferramentas complementares do ensino, que podem dar pistas para um ensino menos comprometido com a reprodução do mesmo, e sim com a produção do novo.

Para isso, devemos pensar no método não como um caminho a ser seguido para chegarmos a um determinado fim, e sim enquanto coprodução, multiplicação dos caminhos possíveis de serem inventados. Lazzarato (2006) dá um sentido ontológico para a noção de acontecimento, sendo este uma abertura de possíveis, em uma dimensão virtual, na qual os possíveis em disputa aguardam para serem atualizados em um vir a ser.

Uma metodologia deve estar aberta aos possíveis, e não fechada a uma tentativa de previsão de uma possibilidade única. O que caracteriza uma metodologia aberta não é a recusa à proposição, à especulação de possibilidades ou à criação de hipóteses, mas sim a abertura à desconstrução destas na medida em que a experiência ganha corpo e sentido. A metodologia para uma extensão *deseducante* que faz *outrar* o aprendido é aquela consciente de sua impermanência, de seu caráter instituinte que faz abrir brechas por dentro deste ensino instituído, permitindo linhas de fuga para outras possíveis experiências de ensino.

Considerações finais, porém contínuas

Eu não sou você. Você não é eu. Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete no que ainda sou, no que já sou e no que quero vir a ser... Eu não sou você. Você não é eu. Mas somos um grupo, enquanto somos capazes de, diferenciadamente, eu ser eu, vivendo com você e você ser mais você, vivendo comigo.
(Pichon Riviere)

O que sabemos é o que nos move. Se nos move, logicamente, estamos em movimento. Se estamos em movimento, não podemos nos acomodar dentro de quatro paredes. Precisamos sair e ver o mundo lá fora. Essa carta não tem outro objetivo a não ser buscar o movimento, buscar a sinergia dos elementos que dão significância à educação. Este movimento é lento, mas a lentidão nos permite apreciar o ambiente e assim, buscar o aperfeiçoamento de cada ação, contato, relação, aprendizado.

Viver um processo que nos exige reajustes é sempre válido. Como foi falado, a *deseducação*, de *outramento* do aprendizado, é difícil e não são todos que estão dispostos a aceitar essas mudanças. Não são todos que se veem como construtores de pontes entre os saberes, ciências, vivências e aprendizados. Construir pontes significa dar liberdade ao aprendiz de seguir para onde ele quiser, pois lá, lá do outro lado,

haverá algo esperando para ser explorado. De que adianta termos lugares a serem explorados se nos mantêm em muros, ao invés de nos dirigir até o caminho das pontes?

Como bem diz Riviere, vivendo um com o outro, temos a possibilidade de nos conhecermos, e só somos quem somos, pela convivência com o outro. E, no universo da academia, é a extensão que nos permite viver com o outro. Consequentemente, viver extensão é conhecer além daquilo que lhe é transmitido. É conhecer indo em busca do próprio saber.

Nas palavras de Paulo Freire, aprender não é simplesmente receber determinado conteúdo, é preciso apreender o aprendido. Somente, na medida em que apreendemos o aprendido, é que somos capazes de fazer uso destes saberes enquanto ferramentas de transformação de nós mesmos e do mundo que vivemos. Que sejamos capazes de construir pontes que não sirvam meramente para “estender saberes” de forma unilateral. Que nossas experiências extensionistas se assemelhem mais a pontes com vias de mão dupla, que estabelecem fluxos comunicantes, compartilhamento de saberes singulares. Que nossas pontes deseducantes potencializem desvios em roteiros de aprendizado estabelecidos, nos levando a outros lugares, outras experiências. ◀

Referências

- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- _____. **O Anti Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Editora Assírio& Alvim, 2004.
- GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo: a política no império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- SIMONI, A. C. R.; MOSCHEN, S. **Outrar**. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.