

Luciana M. Cerqueira Castro

**A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores.  
(ainda existem utopias realistas)**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Ruben Araujo de Mattos

Rio de Janeiro

2004

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Instituto de Medicina Social

A universidade, a extensão universitária e a produção de  
conhecimentos emancipadores.  
(Ainda existem utopias realistas)

Luciana M. Cerqueira Castro

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em Saúde Coletiva,  
Curso de Pós graduação em Saúde Coletiva- área de  
concentração em Planejamento e Administração em  
Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro

Orientador: Prof. Ruben Araujo de Mattos

Rio de Janeiro

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CBC

- C416 Castro, Luciana M. Cerqueira.  
A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas / Luciana M. Cerqueira Castro. – 2004. 185f.
- Orientador: Ruben Araújo de Mattos.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social.
1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Teses.  
2. Extensão universitária – Teses. 3 Ensino superior – Teses. Mattos, Ruben de Araújo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. III. Título.
- CDU 378:37.014.5

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Instituto de Medicina Social  
Departamento de Planejamento e Administração em Saúde

A universidade, a extensão universitária e a produção de  
conhecimentos emancipadores.  
(Ainda existem utopias realistas)

Luciana M. Cerqueira Castro

Orientador: Prof. Ruben Araújo de Mattos

Aprovada em 01 de Junho de 2004 pela banca examinadora:

Prof Dr André L. F. Lázaro	_____
Prof Dr Jorge Luiz Barbosa	_____
Prof Dr Luiz A. Botelho Andrade	_____
Prof Dr Kenneth R. Camargo	_____
Prof Dr Ruben Araújo de Mattos	_____

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*homo prosaicus*).

...

O Homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O Homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O Homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O Homem prosaico é também o da poesia, isto é do fervor, da participação, do amor, do êxtase.

(Edgar Morin, 2000, p. 58)

À todos aqueles que fazem da Universidade  
um lugar de experimentação do novo, com  
o cuidado da técnica mas com a emoção  
dos encontros.

**Meu muito obrigada:**

Ao meu orientador, Ruben Mattos que me recebeu para a orientação, me estimulou para as mudanças, sendo sempre um incentivador e sobretudo um desafiador.

Ao André, amigo e Sub-reitor de Extensão e Cultura da UERJ à época da elaboração da tese, pela força, pelo carinho e pelos estímulos sempre.

À Sônia Mendes, amiga, companheira da luta pela extensão, pela solidariedade, pela troca de idéias e pelo bom humor constante que torna a minha vida mais divertida.

À equipe do DEPEXT, com quem convivi nestes anos: Giselle, Michelle, Sandra, Carol, Aluisio, Kátia, Danielle, Daniele, Ramon, Margareth, Marcos, Quico e Sheila pelo aprendizado, nas diferenças e pelo carinho com que dividiram parte desta etapa. Cada um de vocês, de diversas maneiras, contribuiu um pouco para esta produção.

À equipe da Sub-reitoria de Extensão e Cultura gestão 2000-2003 pelo apoio e torcida.

À Lúcia Maia, pela amizade, pelo amparo nas horas menos tranqüilas e por me fazer repensar, sempre.

À tia Cancan, minha mãe aqui no Rio, pelo carinho e cuidado.

Às amigas do INU, Cláudia Valéria, Sílvia, Maria Helena e Inês Rugani; à Celiana e à Sandra por me permitirem viver estas amizades e por não esquecerem de mim no período em que me afastei.

À amiga Simone, obrigada pela companhia neste período.

Aos coordenadores, alunos e funcionários de programas e projetos de extensão da UERJ, com quem tanto aprendi sobre o dia a dia da extensão universitária em especial àqueles que participaram desta pesquisa por me emocionarem e descortinarem seu trabalho para que eu pudesse fazer o meu.

À minha família: papai, mamãe, Déia, Cândido, Maria Amélia, Paulinho e Ivanei por entenderem a minha distância e mesmo assim continuarem a “gostar de mim”, obrigada pelo colo.

Às minhas 6 crianças: Isabelle, Isadora, Maria Paula, Lavínia, Pietra e Vinícius, quanta alegria me deram com seus jeitos especiais de ser. Estar ao lado de vocês me faz esquecer as seriedades da vida e me deixa ser criança de novo.



## Sumário

Apresentação .....	01
Emancipação, Experiência e Formação .....	07
A Universidade Como Lugar do Saber .....	13
Extensão Universitária no Brasil .....	20
A Extensão Universitária na Uerj .....	32
A Extensão Universitária e a Área da Saúde .....	40
As Experiências de Extensão .....	52
Projeto Aprendendo e Ensinando no Alto Simão.....	55
Projeto Educação Física e Promoção da Saúde .....	69
Espaço de Convivência Nise da Silveira .....	78
Promoção da Saúde .....	86
Políticas Públicas e Saúde: o potencial dos Conselhos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro .....	95
Programa de Orientação em Sexualidade, Prevenção de Dst/Aids e Distribuição de Preservativos. ....	104
Projeto Genética e Aconselhamento Familiar.....	112
Projeto de Estudos Cognitivos. ....	120
Projeto Multidisciplinar Docente de Prevenção e Assistência em HIV/Aids. ....	131

## Resumo

Este trabalho pretende oferecer caminhos de compreensão para as potencialidades contidas em algumas experiências de extensão, desenvolvidas na UERJ e cadastradas na Sub-reitoria de Extensão e Cultura, ou seja, suas características agregadoras e emancipadoras, seu papel na formação dos alunos, que se quer emancipador, e o posicionamento da equipe frente às políticas públicas da área de atuação dos projetos. Atualmente, as universidades vivenciam múltiplos desafios colocados tanto pela sociedade, que questiona sua existência, quanto por parte do Estado, que restringe o financiamento de suas atividades. As crises por que passa a Universidade dizem respeito também ao questionamento da sua hegemonia e da sua legitimidade. Neste sentido, mais que uma análise sobre sua estrutura e/ou conjuntura, é preciso refletir sobre o seu fazer cotidiano, procurando gemas de mudanças, experiências que tragam para o debate uma maneira de se fazer formação que não seja aquela centrada no modo moderno de conhecer onde a razão se separa dos sentimentos, onde as relações são quantificáveis e onde a experiência foi silenciada. Esta reflexão se ancora no conceito de Boaventura Santos o qual considera emancipador o conhecimento que pensa as conseqüências dos seus atos, nos quais a relação sujeito-objeto é substituída pela reciprocidade entre os sujeitos e onde a solidariedade e a participação estão presentes. Através da análise documental dos projetos e das entrevistas realizadas com coordenadores, alunos e usuários pudemos perceber que a contribuição das atividades para a formação do aluno se dá em dois níveis: a formação técnica e aquela mais voltada para a qualidade das relações, baseadas no respeito e no afeto. Foi igualmente possível observar que a concepção de saúde presente nas propostas não reduzem o homem às suas doenças, que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão ainda não se concretizou de forma mais ampliada e que o conhecimento produzido é menos disciplinar e mais contextualizado, concretizando-se na articulação com outras formas de conhecimento e com outros atores

**Palavras-chave:** extensão universitária, universidade, conhecimento emancipador, formação.

## **Abstract**

This work tries to help understand the potentialities of some extra-mural activities carried out at UERJ and registered at the Vice-Chancellorship for Extra-Mural projects and Culture – that is, their congregating and emancipating characteristics, their emancipating role in the student's formation, and the staff's position towards public policies in the fields comprised by the projects. At present, universities face many obstacles placed either by the society, which questions their existence, or by the State, which restricts financial support. The university's crises also have to do with questions on its hegemony and legitimacy. In this sense, more than analysing its structure and/or situation, we ought to think about the university's daily work, looking for changes, experiences that discuss a kind of formation other than the one based on modern knowledge, in which reason is apart from feelings, where relations are quantified and experience has become silent. This reflection is based on concepts stated by Boaventura Santos, for whom emancipating is the knowledge that thinks about the consequences of its acts, where the relation subject/object is replaced by reciprocity among subjects, and solidarity and participation are present. Through documental analysis of projects and interviews with coordinators, students and users, we could notice that the activities contribution to the student's formation occurs on two levels: technical formation, and one concerned with the quality of relations, based on respect and affection. It was also possible to notice that the proposal's health concepts do not reduce man to his diseases, that teaching, research and extra-mural activities are not completely apart yet, and that knowledge, less disciplinary and more contextualized, is materialized in articulation with other forms of knowledge and with other actors.

**Keywords:** university extra-mural activity; university; emancipating knowledge; formation.

## Lista de Tabelas e Quadros

Quadro 1: Eixos de análise e categorias gerais e específicas.....	06
Tabela 1: Número de projetos na área de saúde por Unidade Acadêmica, Administrativa e Núcleos, cadastrados no DEPEXT no ano de 2002.....	52
Tabela 2: Distribuição dos projetos de extensão da área da saúde por tema, cadastrados no DEPEXT no ano de 2002 .....	53
Tabela 3: Distribuição dos projetos de extensão da área da saúde, por características que definem o grupo alvo, cadastrados no DEPEXT no ano de 2002 .....	54

## Apresentação

Nos últimos anos, a Universidade vem sendo alvo de inúmeros estudos<sup>1</sup>, que envolvem, principalmente, a sua capacidade de sobrevivência, sua autonomia e a necessidade de avaliação. Dentre as três funções – ensino, pesquisa e extensão – a última é a mais nova e a que carece de maiores estudos, apesar do aumento daqueles que abordam a temática e da sua maior institucionalização dentro da Universidade. A maioria dos trabalhos<sup>2</sup> realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção na Universidade como uma terceira função. Porém, poucos<sup>3</sup> são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes, sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e as características de sua interlocução com a sociedade.

O interesse em desenvolver este trabalho partiu da necessidade concreta de organizar, normatizar, avaliar e dar diretrizes para as atividades extensionistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Tais atividades foram desenvolvidas por mim, entre janeiro de 1999 e dezembro de 2003, quando, lotada no Departamento de Extensão da Sub-reitoria de Extensão e Cultura da UERJ, ocupei o cargo de Coordenadora de Programas e Projetos de Extensão.

As inúmeras tentativas já realizadas para uma melhor organização da extensão universitária e a diversidade de ações, de forma e conteúdo nos colocam quotidianamente mais na posição de quem faz perguntas do que no lugar daqueles que têm muitas respostas. Investimos, durante os cinco anos de trabalho na coordenação de programas, no estabelecimento de diretrizes para a extensão universitária, no aperfeiçoamento dos procedimentos e critérios para cadastramento

---

<sup>1</sup> TRINDADE, H. 1999; BRAGA, A. M.; GENRO, M. E.; LEITE, D. 1997; BUARQUE, C. 1991; LOVISOLO, H. 2000.

<sup>2</sup> Destacamos os trabalhos de Fagundes, J. na década de 1980, de BOTOMÉ, S. P. na década de 1990 e de Sousa, A. L. L. no ano de 2000 e a Tese de Doutorado de Cunha, L em 2001.

<sup>3</sup> Tavares, M. G. M. no seu livro *Extensão universitária: novo paradigma de Universidade*, além de fazer uma apresentação histórica da Extensão universitária, analisa 62 questionários elaborados pelo MEC/SESU respondidos pelas IES e enviados ao Comitê Assessor de Extensão do MEC, visando à obtenção de recursos financeiros. Melo Neto (2001) em seu livro *Extensão Universitária: uma análise crítica*, faz uma análise de projetos de extensão direcionados para setores populares da sociedade, desenvolvidos pela UFPb. Silva, M.G.M. (2000) analisa o posicionamento de técnicos, professores e comunidade sobre o entendimento da extensão e as práticas de extens.

das atividades e alocação de carga horária de professores e na avaliação das atividades de uma forma geral. Conseguimos, no período, identificar quais eram os projetos que tinham interlocução com o ensino e com a pesquisa, quem fazia avaliação de suas atividades e dos seus alunos, quem possuía parceria externa, quem disseminava seus conhecimentos através de publicações ou participação em congressos científicos, quem capacitava recursos humanos, internos e externos à Universidade, mas pouco avançamos no conhecimento de como isto foi feito e quais as conseqüências dessas práticas acadêmicas.

A ciência moderna tem sido pouco cuidadosa nesta questão. Os atos não são analisados com a perspectiva de futuro, mesmo que próximo. É essa ausência que permite a exploração cientificamente fundada da natureza até a destruição da terra e do homem pela opressão. O Conhecimento produzido não é, em nenhum momento, neutro e deve ser pensado em concomitância com suas conseqüências para que os caminhos possam ser reformulados.

Ao longo destes anos foi necessário normatizar, separar e classificar as atividades de extensão, mas, agora, é necessário também valorizar a unidade e a diversidade de quem produz e do que é produzido, de compreender a complexidade de algumas atividades e a simplicidade de outras como potencializadoras do crescimento dos envolvidos. Um dos sentidos de analisar as experiências é ter dinâmicas que impeçam o seu desperdício. A relevância está em reconhecer os valores presentes em cada uma delas e daí estender para outros, não como modelos, mas como possibilidades de construção de modelos.

É nessa perspectiva que esta proposta de trabalho se inscreve. Pretende-se com ela fornecer subsídios para a compreensão das potencialidades contidas em algumas experiências de extensão desenvolvidas na UERJ e cadastradas na Sub-reitoria de Extensão e Cultura, ou seja, as características agregadoras e emancipadoras, cujos significados serão apresentados no primeiro texto, seu papel na formação dos alunos, que se quer emancipador, e o posicionamento da equipe frente às políticas públicas da área de atuação dos projetos.

Entendemos também que as atividades de extensão não podem substituir as do Estado, embora não possam igualmente estar desatreladas da discussão das

políticas ou de suas críticas. Assim, pretendemos contribuir para a reflexão em torno da prática extensionista.

Para dar conta destes objetivos apresentados acima foi necessário compreender como têm sido a produção de conhecimento na universidade e como a extensão universitária se colocou neste processo ao longo dos anos para, em seguida, mergulhar na documentação produzida pelos projetos cadastrados<sup>4</sup> e disponíveis na Sub-reitoria de extensão.

O cadastro das atividades por áreas temáticas tem o intuito de estabelecer uma classificação provisória e permitir um mapeamento das ações no nível nacional. Todavia, reconhecemos a dificuldade de encaixar nesta classificação determinados projetos mais abrangentes e multidisciplinares. Assim, nossa primeira tarefa foi colocar o critério de classificação das áreas temáticas em cheque e ampliar as possibilidades de leitura. Foram incluídos então, na listagem, projetos que no banco de dados estavam cadastrados em outra área mas que tinham, dentre suas atividades, algumas que se relacionavam à área da saúde. Este total somou 130 projetos.

Após esta pré-seleção, procedeu-se a uma leitura da documentação referente a estes 130 projetos dos quais foram selecionados 10, pertencentes a unidades acadêmicas e administrativas diferenciadas, cujas documentações informavam da articulação com o ensino e/ou pesquisa e que foram bem avaliados pela comissão de avaliação da Sub-reitoria de Extensão e Cultura. Após a seleção, foram feitos os contatos com os coordenadores das propostas. Dos 10 selecionados, apenas um não respondeu os contatos, sendo substituído por outro projeto.

O processo de escolha dos entrevistados não foi de forma alguma linear e objetivo. O nosso objeto de estudo, a extensão universitária, é marcada pela diversidade de forma e conteúdo e a metodologia para estudá-la teve que prever a possibilidade de se refazer e re-analisar. Assim, não pudemos ter desde o início dos

---

<sup>4</sup> O Cadastramento de projetos segue as orientações do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão que estabelece áreas temáticas e linhas programáticas (anexo 1). Porém, na UERJ, é permitido cadastrar em até duas áreas temáticas, de acordo com as características das atividades. A escolha das áreas temáticas é do proponente do projeto, que chamamos de coordenador, o que é reiterado ou não pela comissão de avaliação do DEPEXT (A tramitação dos projetos, desde sua origem até o cadastramento, encontra-se no anexo 2).

trabalhos um processo metodológico fechado e sem abertura para novas possibilidades.

Em seguida procedemos às entrevistas com os coordenadores das propostas, os alunos envolvidos e os usuários. Optamos por alunos bolsistas e em alguns casos foi necessário entrevistar mais de um aluno devido ao pouco tempo de envolvimento no projeto. As entrevistas gravadas foram conduzidas pelo pesquisador entre abril e junho de 2003, a partir de um roteiro semi-estruturado. A transcrição das fitas foi feita pelo pesquisador e por um profissional. Em três projetos não foi possível entrevistar o usuário.

Fazer uma pesquisa ao mesmo tempo que demanda uma aproximação ao objeto, um olhar atento, uma investigação dos lados do avesso e do direito, também necessita de um distanciamento para o exercício da crítica. Foi preciso despirmo-nos de algumas certezas e abrir as portas para o inesperado. E neste movimento de aproximação e distanciamento do objeto foi que me percebi envolvida de forma mais umbilical. O fato de ser, no período do doutorado, coordenadora de programas e projetos de extensão da UERJ me colocava num duplo papel: de gerente e pesquisadora. Assim, precisava muitas vezes me distanciar do papel de gerente e, portanto, do papel daquele que, de uma certa maneira, cuida, indica caminhos, reivindica alterações das propostas para me vestir de pesquisadora, que investiga, esmiuça, fala dos próprios equívocos. Esta dificuldade foi sentida tanto nas entrevistas quanto na elaboração dos textos. Nas entrevistas, com professores mais do que com alunos, a dificuldade encontrada foi de ser vista como gerente, recebida e apresentada como tal. Por isto, foi necessário ter mais atenção com a formulação das questões.

Na análise das entrevistas, as dificuldades apresentadas também se relacionaram ao duplo papel e à presença de um saber construído ao longo do tempo, ou seja, aquele que quer se adequar ao quantitativo porque, se assim não for, poderá ser tido como não-científico. O pensar emancipatório foi diversas vezes interrompido pelas representações regulatórias da ciência moderna. Muitas vezes restavam nos textos produzidos sobre os projetos resquícios de normatização e de avaliação. Não saberia dizer como isto foi – parcialmente talvez – resolvido, mas sei



que foi preciso desaprender os saberes cristalizados para poder reconstruí-los sob um outro ponto de vista.

### **As categorias escolhidas**

Inicialmente, os eixos de análise foram selecionados a partir da leitura de Boaventura Santos, principalmente sobre o conhecimento-emancipador e regulador, da minha experiência com a extensão universitária e da leitura sobre ela. O desejo de conhecer de que forma a universidade fala com o Estado, nos fez buscar saber como os projetos de extensão estabelecem interlocução com as políticas de saúde da sua área de atuação.

Considerando também que a extensão universitária é parte do processo de formação do aluno optamos por buscar o que os atores compreendem por extensão universitária e como se dá o envolvimento das atividades com os dispositivos formais do aprendizado, ou seja com o ensino, e com a pesquisa.

A partir do grupo de categorias pré-elaboradas construiu-se o roteiro das entrevistas (anexo 3).

Após a realização das entrevistas, foram feitas suas sínteses, levando em consideração os grupos de atores: alunos, professores e usuários, por projeto. Utilizando as categorias pré-elaboradas, destacamos das entrevistas os conjuntos de argumentos que se encaixavam em cada uma delas, sendo que, parte do processo de análise e síntese das entrevistas foi feita com a ajuda do programa Logos, um gerenciador de bases de dados textuais para apoio à pesquisas qualitativas (Camargo Jr, K.R.1998).

A partir das sínteses os eixos de análise e as categorias foram rearrumados, pois percebeu-se que algumas categorias gerais e específicas se sobressaíram e outras não apareceram no discurso dos atores.

Desta forma, buscou-se uma categorização que pudesse ser comum à maioria dos depoimentos.

No quadro 1 encontram-se os eixos de análise, categorias gerais e específicas que utilizamos para dar suporte ao trabalho.

Quadro 1: Eixos de análise e categorias gerais e específicas

EIXOS DE ANÁLISE	CATEGORIAS GERAIS	CATEGORIAS ESPECÍFICAS
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	Conceito de extensão	☉ Concepção de Extensão presente do discurso dos atores dos projetos.
	Articulação entre ensino pesquisa e extensão	☉ Como se dá a articulação entre a inserção do aluno e os dispositivos formais do aprendizado e a atividade de pesquisa.
FORMAÇÃO	Emancipação	☉ Formação da consciência crítica; ☉ Formação integral; ☉ Formas de participação no projeto: Aluno como sujeito/autor do processo Aluno numa relação objetiva ☉ Competência argumentativa.
	Relações entre os sujeitos do processo	☉ Tipos de relações entre os sujeitos na equipe do projeto; ☉ Formas de tratamento das diferenças entre os sujeitos; ☉ Tipos de compromissos assumidos e/ou defendidos nas diversas práticas universitárias.
	Formação de Novas Comunidades Interpretativas	☉ Ambiente democrático de fala e de entendimento recíproco.
RELAÇÃO DOS PROJETOS COM AS POLÍTICAS DE SAÚDE	Formulação de política	☉ Participa na elaboração das Políticas da sua temática de trabalho? ☉ Tem capacidade para refletir sobre a elaboração das Políticas? ☉ Participa na reformulação? ☉ Caracterização da forma como o projeto interpreta as políticas.
	Engajamento na política	☉ É interlocutor com o Sistema Único de Saúde? ☉ Constrói estratégias de atuação? ☉ O que o Projeto faz com a política? O Projeto reproduz a Política. Ele está consoante com a política. Ele destoa da política? Como? ☉ Caso o projeto seja desarticulado. Por quê?
Conceito de Saúde		☉ Concepção de Saúde presente na experiência;

## **Emancipação, experiência e formação**

O Propósito de empreender um estudo sobre as características dos projetos de extensão, suas experiências e sua capacidade de formação, dentre elas o potencial emancipador das propostas, nos remete a alguns autores como Boaventura Santos, discutindo conhecimento e emancipação, e Walter Benjamin, discutindo experiência.

Boaventura Santos (2001) considera como emancipador aquele conhecimento que pensa as conseqüências de seus atos, em que a relação sujeito-objeto é substituída pela reciprocidade entre os sujeitos e onde a solidariedade e a participação estão presentes.

Santos trabalha os tipos de conhecimento, emancipação e regulação na tentativa de explicar o processo de decadência da ciência moderna. Segundo ele, a ciência moderna estava assente numa tensão entre os pilares da regulação e da emancipação social.

Para Santos, o conhecimento-emancipação se assenta na idéia do sujeito como partícipe do processo de fazer. Para o autor, o estado de ignorância da reciprocidade, presente no conhecimento-regulação, também denominado de colonialismo, deve dar lugar ao saber denominado de solidariedade, entendida como a capacidade de conceber o outro não como objeto, mas como sujeito. A solidariedade parte do princípio de que só respeitamos o outro à medida que o conhecemos e à sua cultura. Assim, o saber do outro e da ciência, decodificado, pode ser libertador e anti-colonialista.

Segundo Santos, a ciência moderna constitui-se contra o senso comum, o qual, se por um lado possibilitou o desenvolvimento científico, por outro privou o indivíduo de participar "enquanto atividade cívica no desvendamento do mundo" (Santos, 2000, p.224). O Conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em auto-conhecimento, o desenvolvimento deve traduzir-se em sabedoria de vida. A ciência e a tecnologia aumentaram a nossa

capacidade de ação e fizeram com que se prolongassem as conseqüências para muito além do próprio ato.

O conhecimento-regulação está ligado à racionalidade cognitivo-instrumental, a qual traz consigo as idéias do desenvolvimento da técnica e da ciência como produtora de saber para este mercado, saber quase sempre chamado de descontextualizado, mas que na verdade se adequa às necessidades de quem ordena: o mercado. O saber, neste caso, é aquele que é dominado pela comunidade científica tendo havido, novamente, a recusa da experiência. Aqui, o outro é tratado como objeto e não tem contribuição nenhuma a dar, exceto ele próprio.

Segundo Santos, a crise da ciência moderna está no desequilíbrio entre dois tipos de conhecimento: o regulação e o emancipação. Para o autor, o crescimento exagerado do conhecimento-regulação sobre o emancipação foi fruto das próprias promessas da ciência, não cumpridas ou cumpridas em excesso. Ao apresentar o conteúdo do conhecimento científico, Santos o denomina "desencantado e triste" (Santos, 2001, p.73). Um conhecimento que se basta a si mesmo, que não abre as portas para outros saberes, que avilta a natureza e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar. O conhecimento científico experimentou um empobrecimento qualitativo.

Ao tratar o objeto somente como objeto, sem lógica organizativa, este conhecimento limita a possibilidade de troca e de ampliação. Assim, seus limites continuam sendo "qualitativos e não são superáveis com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos" para apreensão do objeto (Santos, 2001, p.73).

Ao isolar o objeto, para apreendê-lo, o conhecimento se restringe, pois perde a possibilidade de interlocução com outros objetos, já que os limites estão cada vez mais borrados e são definidos quase sempre na relação com o outro. Neste caso, o autor trabalha também com o conceito de fragmentação do saber estimulada pela especialização e pela técnica. A ciência moderna, ao querer saber mais a respeito de menos, acabou por se ver sabendo menos de menos e foi incapaz de prever a possibilidade das interrelações das ciências e das reações dos "objetos" à

sua especialização. Ao negar as influências, acabou por estimular as reações contrárias. O menos, na interrelação, precisa de mais para ser compreendido.

Edgar Morin (2002, p. 38) contemporiza, afirmando que não se pode negar o que foi criado pela especialização das disciplinas, pois "de um lado a disciplinaridade delimita um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluido; de outro, ela desvenda, extrai ou constrói um 'objeto' digno de interesse para o estudo científico". Não se pode quebrar todas as clausuras, mas, como adverte o autor, é necessário não correr o "risco de 'coisificação' do objeto estudado", de isolamento em relação aos problemas, e de negligenciamento das "ligações e solidariedades deste objeto com o universo do qual faz parte".

Finalmente, o conhecimento-emancipação é um conhecimento local, criado e disseminado, transformado em universal através do discurso argumentativo. Segundo Boaventura Santos, este discurso só é real e só existe dentro de comunidades interpretativas. Durante muito tempo elas foram a Igreja, o Estado, a Família ou o Partido. O grande salto para o conhecimento-emancipação é reconhecer outras possibilidades para a interpretação, reconduzindo o discurso para além da alienação e da renúncia à interpretação. Somente agregando a capacidade de argumentação e fazendo uso do consenso, do dissenso e da geração de novos conhecimentos será possível romper com o que está estabelecido. O compartilhamento do saber e de sua tradução exige dos interlocutores a demolição da autoridade cognitiva. Aliás, só é interlocutor quem tem algo para falar e sabe ouvir.

A experiência é pouco valorizada na ciência moderna, a desconfiança leva à procura de evidências científicas, aquelas que a própria ciência definiu como certas e poucos são aqueles que ousam torná-la científica.

Para Walter Benjamin, a experiência deve ser vista como fenômeno sentido e refletido, fonte de transformação porque refletido e não simplesmente vivido como se tivéssemos sido testemunhas de um acontecimento. Benjamin (1980, p.57), em "O Narrador", afirma que

toma-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada, ou seja: a de trocar experiências.

A experiência foi silenciada e no lugar dela apareceram os experimentos. Aquilo que é feito ou dito a partir de um processo pessoal e coletivo de descobrimento do mundo foi negado pelo conhecimento científico e algumas afirmações passaram a ser consideradas como verdades: ciência não experiência, ciência experimenta; ciência não vivência, ciência descobre e assim algumas práticas dentro e fora da universidade foram tidas como de segunda ou terceira categorias, ou mesmo desconsideradas.

A prática de andar de boca em boca, parodiando Benjamin, foi negada a algumas práticas de saúde, por exemplo, porque não estavam dentro dos padrões ou das diretrizes das políticas para aquele tema/assunto. Cada uma delas, desenvolvidas sabe-se onde, teimam em permanecer e dar certo. Reconhecer estas práticas, mostrar o valor que está sendo defendido nelas e formular novas teorias faz parte do fazer acadêmico. Construir novo vocabulário que possa dar conta da diversidade e da pluralidade também é função da academia.

Benjamin (1980, p.59) diz que "o narrador é um homem que dá conselhos ao ouvinte. Mas se hoje dar conselhos começa a soar nos ouvidos como algo fora de moda, a culpa é da circunstância de estar diminuindo a imediatez da experiência". Ele usa este recurso para expressar o declínio da narrativa e a ascensão do romance no início da Era Moderna e nós nos aproveitamos para resgatar a experiência que entrou em declínio nesta era. Da mesma forma que a narrativa foi silenciada pela "informação" eletrônica de jornais e Tvs a qual vem impregnada de explicações, falta à experiência hoje uma forma de ser explicada. Nosso vocabulário não tem palavras para discernir nestas experiências o que pode ser fonte de aprendizado.

O desprezo pela experiência faz com que outras ações estejam sempre sendo iniciadas como se não existisse um fazer anterior, sem aproveitar desta

experiência pontos de partida ou desejos de chegada já expressos. Não é a globalização da experiência, sem análise, mas a captação de pontos de conexão que possam vincular as idéias a nós mesmos. Aliás Benjamim (1986 p. 196) pergunta: "qual o valor de todo o patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós?"

No caso da extensão o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento narrativo não fecha, mas deixa sempre o final aberto para a possibilidade de se criarem outros finais ou de se iniciarem outros processos. Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto, o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte.

Esta ampliação de cenário permite uma ampliação da experiência onde narrador e ouvinte se misturam e se revezam nos papéis. Quando a experiência é construída numa relação emancipatória, nascem outros narradores e outros ouvintes. O conhecimento assim produzido é um conhecimento que circula, que tem possibilidade de ser testado e de ter agregado a si novos valores. A difusão do conhecimento por este modo não é uma mera repetição, mas é exatamente a forma para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo.

Para ser emancipatório, além de deixar de ser objeto, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem –, e aí considero a extensão como um processo de ensinar e aprender – permita que os sujeitos caminhem com as próprias pernas, questionem porque conhecem ou desconhecem, saibam agir e intervir, sejam capazes de crítica e de projetos próprios, onde o professor é um orientador do processo de questionamento dos sujeitos envolvidos (Demo, 2000).

O conhecimento emancipador não despreza a técnica em prol da ideologia, mas une as duas para produção de um novo conhecimento, mais humano, mais cidadão, mais centrado nas questões cruciais do mundo à sua volta. Segundo Demo (2000), não é a ideologia que produz alimentos bons e baratos, mas acreditamos que é ela que se preocupa com a questão.

Será que no berço da ciência há espaço para o desenvolvimento de outras formas de saber que tenham como princípios os do conhecimento-emancipação? É possível que a Universidade redesenhe novas comunidades interpretativas onde os cidadãos tenham participação autêntica? Quais são os espaços possíveis, dentro da Universidade, para estes encontros? Seria a extensão um dos *loci* potenciais de construção do conhecimento emancipatório? Como reconhecer estas dimensões nas práticas extensionistas? Que tipos de experiências estão sendo estimuladas na Universidade?



## A Universidade como lugar do saber

Até o final do século XIX<sup>5</sup> as universidades<sup>6</sup> eram “responsáveis pela guarda e transmissão do saber como condição para a ordem e civilização” (Teixeira, 1998, p.40), saber este que conservava a cultura clássica<sup>7</sup> e a geral e que se orgulhava da alta qualidade da elite que a freqüentava. A formação profissional não constituía o cerne da universidade, apesar de tê-la em algum grau, como a formação do clero, do direito e em medicina. No Brasil, “a idéia da Universidade humanista<sup>8</sup> e de formação clássica não chegou a se concretizar entre nós” (Teixeira, 1998, p. 77).

Este modelo de universidade que já vinha se mostrando incapaz de responder às exigências sociais que emergiram no século XIX entrou em crise no pós-guerra, principalmente na década de 1960, e ficou sujeita às pressões e transformações que o mercado impunha, quais sejam: educação para o trabalho e ensino de conteúdo utilitário que pudesse fazer frente ao desenvolvimento tecnológico. Assim, este conteúdo utilitário toma o lugar do conhecimento em relação a sua dimensão cultural e a alta cultura cede lugar à profissionalização com diminuição da formação humanística (Lessa, 1999).

A Universidade vem assumindo diferentes funções nas últimas décadas, sendo estas conflitantes e muitas delas contraditórias. Para Santos, considerando apenas os três fins principais – ensino, pesquisa e extensão – quando se analisam pesquisa e ensino, por exemplo, observa-se uma colisão, uma vez que a criação do conhecimento implica recursos financeiros e humanos que não se transferem para o ensino. Na pesquisa, os interesses dos “investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia” e no ensino, o interesse em desenvolver uma educação geral colide com a necessidade da educação profissional

---

<sup>5</sup> Santos (2000, p.193).considera que já no século XIX a universidade era lugar privilegiado tanto da alta cultura quanto da produção do conhecimento científico.

<sup>6</sup> Com exceção da universidade americana (Teixeira, 1998, p. 38).

<sup>7</sup> Anísio Teixeira chama de cultura clássica (Teixeira, 1998, p 39) e Santos (2000, p.193 ) define alta cultura como cultura-sujeito aquela cultura necessária à formação das elites.

<sup>8</sup> Aqui, o ensino superior foi influenciado pelas universidades francesa, inglesa, alemã e mais tardiamente sofreu influência americana. Entretanto, segundo Teixeira (1980, p.72), as maiores influências foram do modelo francês e alguns “lampejos” germânicos, no fundo um substrato português e ibérico.

ou especialização (Santos, 2000, p.189). Estas contradições, manifestam-se como crises: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Estas crises eclodiram nos anos 1980, porém os fatores que as condicionaram se apresentaram em diferentes períodos.

A primeira contradição – entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais – manifesta-se como crise de hegemonia, a mais ampla delas. Isto acontece quando a universidade não consegue desempenhar funções contraditórias, levando os grupos ou o Estado a procurar meios alternativos para atingir seus objetivos. Está em pauta a exclusividade dos conhecimentos que a Universidade produz e transmite. No pós guerra, a concepção de universidade, cujo cerne era a produção de alta cultura e conhecimento científico, entra em conflito com as exigências sociais emergentes e a universidade começa a perder a centralidade.

Santos acrescenta ainda que os pressupostos que sustentam esta concepção de universidade estão se apresentando cada vez mais problemáticos: a dicotomia entre alta cultura e cultura popular (cultura de massas), entre o mundo da educação e o mundo do trabalho e entre a teoria e a prática.

A crise de legitimidade aparece na medida em que se torna "socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos" (Santos, 2000, p. 190). Aqui coloca-se para a discussão a democraticidade e a destinação social da produção e transmissão dos conhecimentos. Este é o período do capitalismo organizado, final do século XIX até os anos 1960.

Finalmente, a crise institucional se expressa pela contradição entre autonomia e especificidade institucional. Na Universidade isto se dá quando se pretende impor a ela modelos organizativos presentes em outras instituições tidas como mais eficientes. Esta crise assume maior amplitude na década de 1990.

A crise da universidade passa também, segundo alguns autores, por outros aspectos. Buarque (1994, p.225), afirma que a crise está, "em muitos casos, na perda da capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir", ou seja, para quê, para quem e como devemos produzir e difundir conhecimento. Fávero (1989), discute alguns pontos que também provocaram a crise da universidade, principalmente da universidade brasileira, dentre eles o

crescimento desordenado das escolas superiores englobando também aspectos como privatização do ensino, baixa qualidade e desobrigação do estado; falta de estabilidade orçamentária; falta de transparência de informações; descompasso entre as pesquisas produzidas e as exigências tecnológicas e estrutura de poder conservadora e centralizadora.

Todas estas "crises" geram tensões tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade, como no interior da própria instituição.

Urge então que pensemos as saídas para estes pontos de tensão. A universidade precisa se repensar, colocar a público seu projeto para se fazer entender. Ela é uma instituição da sociedade e a ela tem que se referenciar. Os governos necessitam rever sua postura mediante a universidade, sucateada na sua estrutura e nos seus valores. Ela não pode continuar a viver a mercê dos períodos de maior ou menor sensibilidade das esferas governamentais para com suas questões.

A globalização, que veio a exigir novos modelos para a modernidade, impõe, dentre seus dogmas, a competitividade e aí está também o domínio do conhecimento (Vaidergom, 2001). Um conhecimento mais técnico, que possibilite a inserção dos trabalhadores no mercado. Atualmente, a informação é um fator decisivo na valorização do capital e na participação em redes científicas e tecnológicas.

Entretanto, devemos ter claro que a globalização não pode tomar a Universidade isenta de seus compromissos com a sociedade e cultura local e regional. " O quase monopólio das indústrias culturais por parte de uma minoria de países e a difusão de sua produção pelo mundo inteiro[...] constituem poderosos fatores de erosão das especificidades culturais e [...] podem induzir [...] um sentimento de espoliação e de perda de identidade" (UNESCO, 2001, p.40). Assim, é tarefa também da Universidade o resgate e a manutenção das culturas locais.

Morin (2002, p.13). lembra que a "Universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores porque ela se incumbem de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba tendo um efeito regenerador". Vale acrescentar que a universidade não é a única que produz e dissemina ciência, cultura e tecnologia, mas se isto acontece é porque estes

procedimentos são dependentes da sua própria produção acadêmica, “desde a escolha dos temas de estudo até o ensino, forma predominante de disseminação” (Cunha, 1989, p. 70).

A educação, no Brasil, sempre foi vista como uma forma de ascensão social e, diferentemente de outros países, como Cuba, Costa Rica e as nações ocidentais do leste europeu, ela não foi colocada como uma finalidade do processo civilizatório e sim como um “luxo ou um instrumento ao desenvolvimento econômico” (Buarque, 1991, p.53).

O conhecimento e o desenvolvimento dos métodos científicos são fatores decisivos para o alinhamento dos países no cenário internacional na medida em que são tidos também como responsáveis pela acumulação de riquezas e aumento do poder das nações (Oliveira, 1999). O ensino superior não fugiu à regra. Ele se caracterizou por ser elitista, conservador e desvinculado das necessidades mais prementes do país, ficando a serviço das minorias. Na verdade, ele cumpriu a função que lhe foi atribuída. O projeto educacional brasileiro pode ser caracterizado desde então como um instrumento de diferenciação social e não de emancipação social.

No Brasil, a partir dos primeiros anos de 1960, é cobrada da Universidade a sua função social<sup>9</sup> (Demo, 1983), sendo esta uma das críticas mais contundentes para com a universidade: a de que ela raramente colocou o conhecimento produzido no seu interior para a solução dos problemas sociais. Assim, para demonstrar sua relevância social, ela se viu inserida em comunidades, desempenhando papéis previstos para o Estado sem o questionamento necessário que produzisse reflexão sobre esta função. Reflexão esta que deveria circular nos limites da produção e disseminação do conhecimento, da promoção da emancipação, mantendo a autonomia sem a subserviência a grupos sociais específicos. O espaço da

---

<sup>9</sup> Pedro Demo sugere que função social seria a) o compromisso de ação socioeconômica e política na esfera da desigualdade social, atacando tanto a pobreza socioeconômica, quanto a política; b) relacionamento com a população na linha da auto-promoção e da co-gestão, o que significa também capacidade de aprender dela; c) compromisso regional, no sentido de co-responsabilidade pelo desenvolvimento da região; d) lugar da discussão criativa, crítica e autocrítica sobre política social e sobre todos os elementos relevantes do processo de desenvolvimento; e) capacidade de estudo e influência prática sobre parâmetros do mercado local de trabalho; f) capacidade de ativação dos canais de participação, colaborando na organização social, promovendo formas participativas de planejamento, assumindo o compromisso educacional e atuando na identidade cultural de comunidades e regiões (Demo, 1983).

Universidade como um espaço de reflexão e investigação críticas pressupõe a presença de diferentes atores. É esta pluralidade de vínculos que confere à Universidade um lugar privilegiado de circulação de idéias, de produção do saber e de perspectiva emancipadora. De outro lado sua interlocução foi/é muitas vezes com a indústria, a chamada "prestação de serviços". Esta atividade também é denominada, não por todas<sup>10</sup>, mas por várias universidades, como um tipo de extensão universitária.

A prestação de serviços pela Universidade ganha maiores proporções nesta mesma década de 1960, influenciada pelo modelo americano e pela reforma universitária de 1968. Ela foi, e continua sendo, tema para debates e reflexões, inserida que está no cotidiano universitário. Uma das questões levantadas a este respeito é o cuidado que se tem que ter para não desatrelar o trabalho do projeto político pedagógico da Universidade e do compromisso com a formação dos estudantes. A Universidade não pode se transformar em um "centro de treinamento e/ou em uma empresa de consultoria" (Lessa, 1999, p.17). A prestação de serviços tem temporalidade e ritmos diferentes das atividades do ensino, da pesquisa e dos projetos e programas de extensão. O tempo instantâneo das empresas demandantes destes serviços inviabiliza, muitas vezes, qualquer deliberação ou regulamentação mais acadêmica por parte da Universidade. Contudo, a parceria universidade/empresa não pode se dar sob a forma de terceirização, na qual a Universidade presta serviços ao setor produtivo, sem que as partes interessadas maximizem os benefícios para o atendimento dos seus objetivos.

Não queremos negar com isto a participação da Universidade no desenvolvimento tecnológico do país e ou da região, mas a lógica que deve orientar as propostas não pode ser a do lucro e sim a do sentido ético de sua função social. Tais propostas devem ser julgadas segundo critérios de qualidade científica e de relevância social (Sobrinho, 1999). O sair da torre de marfim não pode significar submissão à dinâmica do mercado.

---

<sup>10</sup> Na UERJ a maior parte da prestação de serviços com captação de recursos fica fora da extensão universitária e muitas vezes não fica em lugar algum. Até o ano de 2003 poucas eram as atividades: cursos, projetos, eventos e programas que faziam captação de recursos externos. Da mesma maneira

Muitas das atividades de extensão universitária serviram, e ainda servem, como reveladores da abertura da Universidade para as comunidades. Se analisarmos com cuidado, veremos que algumas propostas funcionam como as políticas sociais compensatórias, suficientes para acalmar os conflitos sociais sem criar ou possibilitar a criação de novas possibilidades e saídas para os grupos envolvidos. Porém, existem avanços na reflexão sobre a extensão universitária e os questionamentos, feitos através dos anos, trazem para o debate acadêmico a discussão de sua verdadeira função e quais deverão ser suas características. Não queremos com isso subscrever a tese de que a extensão universitária é a articuladora entre a universidade e a sociedade e que a redenção da universidade se fará através dela, pois este é um assunto para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Devemos também ter claro que são os mesmos professores, ou parte deles, que fazem extensão, ensino e pesquisa. Portanto, a atitude de mudança esbarra nos mesmos problemas que o ensino e a pesquisa enfrentam, ou seja, fragmentação, projetos isolados e falta de financiamento, dentre outros.

Entretanto, a extensão possui algumas características que, se bem exploradas, podem vir a contribuir para uma mudança no processo de ensinar e aprender: possui um amplo arsenal metodológico diferenciado; é feita de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, neste encontro, incorporar outros saberes, de criar um novo senso comum e de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas, porque nelas se constitui, ou seja, é constituída pelas experiências.

Assim, se a crise que a universidade enfrenta passa pela crise do conhecimento contemporâneo e sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento, podemos pensar: o que a extensão traz para a crise? Será que há, em algum lugar, uma novidade no campo epistêmico, da base de produção de conhecimento da extensão? Será que, a partir do momento em que ocorre o desperdício da experiência, mediante a produção de um conhecimento universal e irresponsável e imprudente, a universidade será capaz de assumir um novo modo de

---

nem as atividades de assistência do hospital universitário e ambulatórios eram computadas como extensão universitária.

produção de conhecimento preocupado com a solidariedade nas relações sociais e com as experiências em detrimento de um conhecimento meramente objetivo? Será que já não existe na dinâmica da Universidade esse novo modo de produção de conhecimento?

A nossa intuição é de que em alguns lugares, dentre eles a UERJ, já aconteçam atividades capazes de fornecer outra leitura da extensão e que possam ser encontradas mediante a análise do interior do processo de produção de conhecimento e não somente da sua relação com a sociedade ou com a prestação de serviço em si.

No capítulo seguinte apresentaremos um histórico da extensão universitária no Brasil e aprofundamos o debate crítico sobre suas possibilidades.

## Extensão Universitária no Brasil

A História da Extensão Universitária está ligada à origem das Universidades européias, caracterizando-se por campanhas de saúde e assistência às populações carentes (Rocha, 2001). Tal história aponta para uma atividade pensada no sentido de redimir a Universidade do seu distanciamento de um determinado grupo social que não tinha acesso a ela. Contudo, consideramos que ainda hoje a extensão carece de estudo minucioso que responda às seguintes questões: Quais são suas funções? Como deve ser sua prática? Ela é uma estrutura? Ela é uma estratégia para o exercício da transdisciplinaridade<sup>11</sup>?

A extensão, apesar de institucionalizada, ainda reivindica o reconhecimento dos seus parceiros internos e externos. Sua história ainda está sendo escrita.

No Brasil a Extensão Universitária vem se consolidando nas Universidades Públicas ao longo dos tempos. Segundo Silva (2000), a primeira experiência em extensão no ensino superior relatada aconteceu na Universidade Livre de São Paulo (1912-1917) e se caracterizou por conferências semanais gratuitas oferecidas à população. O modelo se baseava no movimento das Universidades populares da Europa que tinham como objetivo a disseminação do conhecimento técnico para quem não freqüentava a Universidade. Estas conferências eram altamente especializadas e se destinavam, na verdade, a grupos pertencentes à elite.

Mais tarde, na década de 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e a Escola Agrícola de Lavras desenvolveram experiências extensionistas, através de assessoria técnica a pequenos agricultores da região, sendo consideradas por Silva como a primeira prestação de serviços no meio rural (Silva, 2000).

---

<sup>11</sup> Usaremos a classificação sugerida por Porto e Almeida (2002, p. 340), baseada no esquema de Almeida Filho, segundo a qual a transdisciplinaridade se daria "pela articulação de um amplo conjunto de disciplinas em torno de um campo teórico e operacional particular, sobre a base de uma axiomática comum e envolvendo um sistema de disciplinas articuladas em diferentes níveis, cuja coordenação se daria pelas finalidades e axiomática comuns".



Essas experiências foram influenciadas pelo modelo americano, voltado para prestação de serviços, para o senso de utilidade de suas pesquisas e inserido na comunidade onde se estabelece. Nele, a extensão universitária recebia grande destaque, sendo o elo com a comunidade.

Com a queda da oligarquia em 1930, a Universidade foi obrigada a se remodelar para atender à 'nova economia' nascente, baseada no desenvolvimento urbano e no processo de industrialização que tinha como meta a substituição de importações de bens não duráveis e baseada nas novas normas de convivência entre o capital e o trabalho, além da tentativa de inserir o país nos temas da saúde, da educação e da ciência.

Em 1931, no governo Getúlio Vargas, foi promulgada a constituição do Estatuto da Universidade Brasileira<sup>12</sup> que fazia parte da Reforma da Educação implementada na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública.

É desta década também a primeira referência legal às atividades de extensão, feita no artigo 42 do decreto lei 19851/1931. "[...] a extensão universitária, será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário", Ela destina-se "[...] `a difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais" (Cunha, 2001, p. 25).

Como se pode notar, o papel da extensão universitária era divulgar as atividades técnicas e científicas da Universidade com a intenção de oferecer o acesso a suas atividades cotidianas aos grupos que dela não participavam. Todavia, tais atividades estavam limitadas na sua atuação e voltadas em sua maioria a portadores de diploma de curso superior. Este decreto reflete também as influências do movimento dos pioneiros da escola nova<sup>13</sup>, que defendiam a modernização da

---

<sup>12</sup> Este estatuto foi baixado por decreto e definia critérios gerais para a organização das universidades, mas detalhava menos que a legislação anterior.

<sup>13</sup> Movimento que se pautou pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey. No Brasil, os defensores desta idéia – os liberais – tinham como paradigma o pensamento de Anísio Teixeira, para o qual a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese de uma escola renovada, com o intuito

educação no Brasil, mas também coloca a educação como parte do projeto de desenvolvimento nacional.

É desta época a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. A criação destas Universidades acontece no bojo da reforma da instrução pública, que criou uma rede municipal de ensino, da escola primária à Universidade (Teixeira, 1998). Estas Universidades, principalmente a do Distrito Federal, procuraram introduzir, mesmo que por pouco tempo, idéias que aliassem formação profissional, cultura e produção científica. A USP incorporou as definições sobre extensão, ampliando, porém, a formulação do início do século. Em todas as escolas da UDF predominava o desejo do exercício da liberdade e do pensamento crítico e desinteressado, num momento em que o país se via autoritariamente governado. Este ideário colidiu com o projeto de formação de nacionalidade do governo federal e talvez por isso tenha tido uma duração efêmera.

Mas, salvo estas experiências, o ensino superior no Brasil foi marcado por faculdades isoladas. Segundo Lessa, a Universidade no Brasil nunca ocupou o lugar central que ocuparam as universidades da Europa e Estados Unidos e considera que a "simples reunião de faculdades e institutos (...), não estabelece um sistema de trocas e interações horizontais de saberes característicos do ensino superior de ponta, não internaliza a pesquisa nem constitui a extensão" (Lessa, 1999, p.3).

Nas décadas de 1940 e 1950 houve a expansão da oferta de ensino superior sem que houvesse transformação nas estruturas básicas. A universidade continuava centrada no ensino. A pesquisa, como coluna vertebral da universidade, baseada no modelo alemão de Humboldt do século XIX, estendida depois para Inglaterra e EUA (Lessa, 1999, p.4), ganhou força nos anos 1960.<sup>14</sup> São desta época as primeiras tentativas de integração com a sociedade<sup>15</sup> e da prestação de serviços.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases, lei 4024, que foi promulgada, refere-se à extensão como na década de 1930, ou seja, mantendo as características de

---

profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade.

<sup>14</sup> A CAPES e O CNPq foram criados nos anos 1950 e a agência financiadora de estudos e projetos (FINEP) e o Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) no final dos anos 1960. Estas instituições formaram a base para o desenvolvimento científico.

<sup>15</sup> O projeto Rondon é do ano de 1966.

curso, sem fazer referência aos seus objetivos, diferentemente do que acontecia com algumas Universidades e com o movimento estudantil (Cunha, 2001).

Nesta época, algumas experiências extensionistas eram desenvolvidas nas Universidades, como a Universidade Federal de Pernambuco, que oferecia o serviço de Extensão Cultural, engajado no movimento de cultura popular de Recife e que realizava experiências de alfabetização de adultos, e a Universidade Volante do Paraná, concebida segundo módulos de cursos que se deslocavam em fins de semana para vários municípios do Estado.

Por outro lado, os estudantes, através da União Nacional dos Estudantes (UNE) propuseram atividades extensionistas<sup>16</sup> na tentativa de que a Universidade se comprometesse com as classes populares e com o proletariado urbano e rural.

Esta postura foi influenciada pelo movimento de Córdoba, Argentina, de 1918, que enfatizava a importância de se manter uma relação estreita entre a Universidade e a sociedade. A materialização desta proposta deu-se através da extensão universitária com a participação dos segmentos universitários nas lutas sociais (Melo Neto, 2001).

Desde aquela época criou-se na Universidade uma nova função cujo mérito foi corrigir os problemas que o ensino e a pesquisa não conseguiram. Apesar do movimento de Córdoba ter influenciado na criação de universidades populares na América Latina, desde 1918, no Brasil ela se deu nos anos de 1940, tendo seu momento mais expressivo nos anos 1960 com a criação dos centros de cultura popular e com a UNE volante (Rocha, 2001). Estas atividades tinham por objetivo difundir a cultura através de shows, teatros e outros.

O Movimento estudantil teve, portanto, forte influência nos movimentos de reforma universitária e conseqüentemente na extensão universitária. Fazia parte das discussões o debate em torno das definições das funções da Universidade, dentre elas a difusão da cultura pela sua integração na vida social popular. Tais discussões, aparecem de forma semelhante na lei 5540 de 1968.

---

<sup>16</sup> Já expressas no plano de sugestões para a reforma educacional brasileira, desde 1938, quando da realização do II Congresso Nacional dos Estudantes.

No início dos anos 1960 vários documentos dos movimentos estudantis como o: II Seminário de Estudos do Nordeste, a Declaração da Bahia e o I Encontro Universitário da Região Sul destacam a necessidade de comprometimento da Universidade com as necessidades do povo, destacando o papel da extensão (Botomé, 1996).

No final dos anos de 1960 e na década de 1970 a América Latina vivenciou o surgimento das ditaduras que, dentre outras coisas, combateram o movimento estudantil e as ações que ele defendia. Na área educacional, o governo federal facilitou a ampliação dos cursos superiores isolados da rede privada, como forma de suprir a demanda pelo ensino superior. As Universidades Públicas também desenvolveram-se muito neste período, tanto no que consiste à construção de seus campi e compra de equipamentos quanto no que se refere ao estímulo para a carga horária integral para os professores, à instituição de uma política de pós-graduação e ao financiamento para a pesquisa.

Após o golpe militar, através do decreto-lei 252/67, que cria os departamentos vinculados ao ensino e à pesquisa, a extensão novamente entra em cena, mas aparece como um complemento das outras funções.

A influência americana, que já vinha aparecendo desde a década de 1940, ganhou força nesta época, através da solicitação de apoio do governo brasileiro ao governo americano no sentido de reestruturar o ensino superior brasileiro. Foi então estabelecido o acordo MEC/USAID<sup>17</sup>. Um de seus representantes foi Rudolph Atcon, que influenciou a reforma do ensino superior brasileiro<sup>18</sup> e foi responsável pela criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras– CRUB, em 1966. Este conselho passa a ter papel primordial para a institucionalização da extensão universitária, ganhando destaque na sua concepção de reestruturação da Universidade. Dentre suas ações estão o primeiro documento sobre a avaliação da extensão universitária nas IES, datado de 1968 (Garcia, 1968); o seminário sobre a Integração da Universidade na Comunidade, em 1973 (CRUB, 1973), e o estudo

---

<sup>17</sup> United States Agency for International Development

<sup>18</sup> O Modelo sugerido por Atcon concebia à Universidade uma estrutura empresarial. A influência americana na reforma de 1968 pode ser observada pelos seguintes aspectos: regime de créditos, fragmentação do currículo, pós-graduação e departamentalização das unidades acadêmicas.

sobre a extensão universitária e o ensino de primeiro e segundo graus, que serviria de referência para uma proposta de integração da Universidade com os sistemas de ensino do país em 1980, dentre outros (Barros, 1980).

A Lei nº 5540/68, da Reforma Universitária, torna a Extensão obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior e nas Universidades, apresentando-a como uma atividade desenvolvida por alunos e sem o comprometimento do corpo docente. No artigo 20 da referida lei está explicitado que "A Universidade e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhe são inerentes" (Cunha, 2001, p.34). Vinte anos depois, em 1988, a Constituição Brasileira firma, no art. 207<sup>19</sup>, a indissociabilidade entre as três funções o que é reiterado na Emenda Constitucional nº 11, de 1995.

O que se nota é que, além do caráter opcional, a extensão aparece como a maneira de aproximar a Universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo. Passa a predominar a concepção de extensão como prestação de serviços a exemplo dos *land grant colleges* americanos. Segundo Fagundes (1986), os documentos do CRUB também apresentam a idéia da prestação de serviços como a principal matriz da extensão universitária.

É este caráter assistencial que acompanhará as práticas extensionistas ao longo dos anos. O pressuposto era de que a extensão poderia redimir o ensino e a pesquisa que não conseguiam sair dos muros da Universidade e se mantinham distanciados da sociedade, sem contudo rever sua própria concepção ou natureza (Botomé, 1996).

Todo o tempo fica claro, através das práticas e dos documentos, qual a verdadeira interlocução com a sociedade, os governos e a população. Na verdade, as ações de extensão nasciam dentro da Universidade e eram "levadas" à

---

<sup>19</sup> 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.

população. Pouco havia de retroalimentação. Segundo Botomé (1996, p. 68), ficava evidente que a Universidade devia "intrometer-se nos problemas sociais, de acordo com uma concepção governamental ou dos que dominavam a sociedade, sem interferir nas concepções e práticas de interesse desse governo e dessas classes sociais dominantes".

No final da década de 1960, também influenciado pelo acordo MEC/USAID, o governo se apropriou das propostas estudantis do início da década e criou dois projetos: o Projeto Rondon, ligado ao Ministério do Interior, e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). Ambos tinham como proposta envolver os estudantes em atividades assistenciais de caráter nacionalista.

O Projeto Rondon, iniciado em 1966 e instituído por decreto em 1968, oficialmente visava a conhecer as áreas geográficas vazias sujeitas às invasões de movimentos guerrilheiros, contrários aos interesses emergentes do país. Porém, sua tarefa subliminar era tirar os estudantes dos seus núcleos políticos e inseri-los em atividades comunitárias, principalmente na área da saúde, no interior do país, tutelados pelo governo militar. O foco do projeto eram os estudantes e não a comunidade, e suas ações foram questionadas pelo caráter assistencial, esporádico e descontínuo. Inicialmente se realizava sem a presença institucionalizada da Universidade, sendo esta integrada mais tarde, a partir da construção dos *campi* avançados, passando a coordenar as atividades através dos docentes envolvidos. Segundo Vidal (1987), os *campi* representavam uma forma de responder à solicitação do governo para que a Universidade fosse agente ativo no processo de desenvolvimento industrial do país.

O CRUTAC, estabelecido em 1966 e cuja experiência inicial se deu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, "tinha como objetivo central, proporcionar ao estudante universitário uma atuação nas comunidades rurais" (Nogueira, 2001, p.60), principalmente na área da saúde sendo estendido mais tarde para outras áreas e Universidades, tornando-se estágio obrigatório.

Em 1975, o Ministério da Educação cria a Coordenação de Atividades de Extensão-CODAE, cuja função era institucionalizar, dentro da estrutura ministerial do

MEC, a extensão como função da Universidade e fortalecê-la (Silva, 2000). Segundo Gurgel<sup>20</sup>, citado por Botomé (1996, p.71 ), o plano de trabalho da CODAE representou também a explicitação de uma definição oficial sobre a extensão universitária. Apesar dos documentos da CODAE apresentarem a extensão como um processo de comunicação entre a Universidade e sociedade, baseados nas idéias de Paulo Freire<sup>21</sup>, verificou-se que a influência parece ter sido reduzida ao plano do discurso. Esta coordenação foi extinta em 1979, mas algumas Universidades já haviam criado estruturas de departamentos ou coordenações que se responsabilizavam pela extensão. Ela estava, portanto, dentro da estrutura da Universidade e fora do MEC.

Nesta mesma época, o Ministério da Educação avalia a inserção da extensão na estrutura universitária, verificando a falta de integração com o ensino e a pesquisa e observando que a maioria das atividades se caracterizam como cursos, eventos, prestação de serviços à comunidade e programas de ação comunitária (Cunha, 2001, p. 37).

A partir dos anos 1980 o que se observou foi um *boom* de aparecimento de instituições denominadas Universidades e um crescimento das atividades de extensão, sem, segundo Silva (2000), haver avaliação a respeito da sua finalidade e do impacto de suas ações.

Em 1985<sup>22</sup>, o MEC apresenta um documento denominado "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira". Neste documento, à extensão caberia a mediação entre propostas que pretendiam o resgate do compromisso social no sentido da democratização de sua estrutura, rotina e outra proposta vinda do Estado financiador que queria uma extensão parceira num determinado momento de reestruturação político-econômica do país (Cunha, 2001).

<sup>20</sup> Gurgel, R.M. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez- Autores Associados e Universidade Federal do Ceará, 1986, p.161.

<sup>21</sup> Paulo Freire publica em 1968, no Chile o livro *¿ Extención o Comunicación?*. No Brasil, encontramos, o livro *Extensão ou comunicação?*, publicado pela Paz e Terra em 1977, neste, faz uma análise do conceito de extensão e propõe que se substitua o conceito pela idéia de comunicação entre a Universidade e a sociedade.

<sup>22</sup> Eleição de Tancredo Neves – civil e oposicionista – como presidente da república. Com sua morte antes da posse, a presidência é assumida por seu vice José Sarney.

Em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, movimento nascido dentro do quadro de aparecimento de novas forças emergentes, de eleição de dirigentes universitários pelo voto direto, da discussão sobre o compromisso da Universidade como uma instituição de interesse público e da necessidade de romper com os muros e de resgatar a produção de conhecimento não fragmentado (Souza, p. 98) .

O Fórum trouxe consigo a discussão de um novo conceito de extensão.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e a sociedade." A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da 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. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados-acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento 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 ação integrada do social...(Nogueira, 2000, p.11)

A partir de 1987, o Fórum passa a ser o local de debates sobre a extensão universitária e sobre o papel da Universidade diante da sociedade. Congregando os dirigentes dos órgãos administrativos responsáveis pelas questões da extensão na Universidade, discute-se, em suas inúmeras reuniões, o conceito de extensão; aprofundam-se as discussões sobre a sua institucionalização e normatização, tipologias e procedimentos, proposta de fomento para as atividades extensionistas,



avaliação de suas atividades, interlocução com o ensino e a pesquisa<sup>23</sup>, implementação de uma Política de Extensão por parte do Estado, dentre outros.

Nos anos de 1994 e 1995, o MEC, apoiado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu-MEC), e com a cooperação do Fórum, sinalizou com o financiamento da extensão universitária através do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE). O financiamento ocorreu dentro de três linhas básicas voltadas à integração do ensino fundamental: formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental, produção de material didático e educação de jovens e adultos. No entanto, esse apoio foi interrompido pelo MEC no ano de 1996, intensificando as dificuldades para manutenção dos programas que se iniciaram a partir daquelas perspectivas.

A partir da década de 1990 observa-se o deslocamento da responsabilidade do gasto público para a comunidade e para as empresas através da privatização dos programas sociais e do estímulo dado pelo MEC para que as Instituições de Ensino Superior (IES) busquem outras fontes de financiamento. Tudo isto é referendado pela Constituição que, em seu artigo 213, estabelece que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão [ou não] receber apoio financeiro do poder público, sendo que, por outro lado, a SESu/MEC passa a compreender os programas do Universidade Solidária como Extensão.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), ficando asseguradas as indicações da Constituição sobre a autonomia e as possibilidades para a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão<sup>24</sup>, além da flexibilização curricular (Castelo Branco et al, 2002).

---

<sup>23</sup> As discussões do Fórum sobre a indissociabilidade caminhavam junto com as idéias que emergiram na Constituição de 1988, no seu artigo 207, (BRASIL, 1988) que estabelece a indissociabilidade entre as três funções da Universidade, além de indicar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira da mesma.

<sup>24</sup> Esta decisão não foi definida sem conflito. O MEC ao formular suas propostas através do grupo executivo para a reformulação do ensino superior- GERES, defendia o fim da indissociabilidade posicionando-se para a criação de universidades do conhecimento e de universidades do ensino. Em contrapartida, o grupo da educação, na constituinte, sustentava a permanência da indissociabilidade (Silva, 2000, p.91).

Assim, a universidade brasileira afirma que são atividades acadêmicas indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão.

O movimento de Pró-reitores de extensão vem se fortalecendo e ampliando as interfaces com os órgãos representativos das Universidades, CRUB, ministérios e Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior– ANDIFES. Nos últimos anos, a extensão aparece no Plano Nacional de Educação de 1997 (Brasil, 1997), o qual estabelece que no mínimo 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior público federal serão reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas<sup>25</sup> e aparece também no Plano Plurianual de Educação 2000-2003, além da LDB de 1996. Mas em todos eles, apesar do pequeno avanço, é tratada superficialmente, ora sendo desconsiderada sua estrutura dentro das IES e portanto sua institucionalização, ora considerando apenas para efeito de avaliação ou mesmo sendo referida como no início do século.

Em 1998, o Fórum, em parceria com a SESu, apresenta o Plano Nacional de Extensão que explicita as bases conceituais e políticas para o desenvolvimento da extensão/Universidade comprometida com a "transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia" (Fórum..., 2001, p.15, (a)). Desde então, o Fórum vem desempenhando esforços<sup>26</sup> para que o Governo Federal reconheça suas atividades como engajadas no movimento de construção de uma Universidade comprometida com a sociedade e estabeleça uma política de fomento para a extensão universitária.

Em 2003, com a mudança do governo federal, o Fórum de Extensão reiniciou seu processo de negociação com vários setores e ministérios do novo governo, e a SESu/MEC reabre a discussão sobre o financiamento da extensão. A proposta de financiamento que o Fórum apresentou naquele momento, congregava os seguintes aspectos: projeto institucional de bolsas de extensão; institucionalização da participação da extensão no processo de flexibilização curricular; aquisição de

---

<sup>25</sup> Sancionado pela lei 10172 de 09/01 de 2001.

<sup>26</sup> Montou um sistema de informações da extensão universitária que congregará todas as informações sobre as atividades extensionistas desenvolvidas pelas IES; consolidou e espera financiamento para o desenvolvimento de uma avaliação das ações extensionistas no nível nacional.

equipamentos, implementação do banco de dados e sistema de informação via web e projeto de avaliação institucional da extensão universitária. Assim, a SESu/MEC, em parceria com o Fórum, reeditou o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) voltado às Políticas Públicas e contempla com apoio financeiro de cem mil reais, 30 programas de extensão. Outros 50 projetos de extensão foram contemplados com trinta mil reais. As Universidades estaduais, apesar de movimento reivindicatório, não foram incluídas neste edital, sendo facultada às IES federais a parceria com as IES estaduais para o desenvolvimento das propostas.

Outro indicador importante da interlocução entre o Fórum e o Governo foi a ampliação, no Censo da Educação Superior, das questões referentes à extensão, nas quais foram incluídas a produção da extensão e a prestação de serviços institucionais.

## A Extensão Universitária na UERJ

As atividades de extensão estiveram presentes na vida acadêmica da UERJ desde a fundação da Universidade em 1950. Naquela época, as atividades eram pontuadas por iniciativas esporádicas e assistencialistas, principalmente nas áreas de saúde e educação (Vila Bela, 1989).

Em 1967, a Universidade iniciou sua participação no Projeto Rondon. A proposta deste projeto nasceu a partir do I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, realizado em 1966, no Rio de Janeiro, com participação ativa de professores da Universidade do Estado da Guanabara (UEG), atual UERJ (Souza, 2000).

O Projeto Rondon piloto foi desenvolvido em Porto Velho e depois encampado pelo Ministério do Interior. Esta primeira equipe foi coordenada pelo Professor Wilsom Choeri, diretor para assuntos culturais da UEG, e contou com a participação de alunos de engenharia, geografia e medicina. Em 1973, foi inaugurado o Campus Avançado de Parintins, na Amazônia, com a participação de alunos das faculdades de Medicina, Serviço Social, Enfermagem e Engenharia Cartográfica (Galvão, 2000).

Alguns autores afirmam que, apesar de não ser caracterizada como uma prática extensionista, este foi o modelo em que se basearam as atividades da extensão, ou seja, prestação de serviços de caráter conservador.

Em 1968, o CRUB solicitou um estudo de avaliação da Extensão Universitária que foi desenvolvido em 32 IES. Naquela época, a UEG possuía um Departamento de Educação e Cultura que tinha a tarefa de organizar conferências, palestras, exposições, atuações do cine-club de teatro experimental e visitas culturais. No documento da relatora, a UEG é apresentada como aquela Universidade que possui "facetas do trabalho de Extensão Universitária, cuja ampliação e programação levariam a uma Extensão Universitária devida". A relatora acrescenta ainda que a "UEG, preocupada que está com o término da construção do seu campus, não tem investido na integração com a comunidade" (Garcia, 1968, p.50).

Além das ações no Projeto Rondon, a UERJ passou a desenvolver mais tarde a prestação de serviços através da Faculdade de Engenharia, do Escritório Modelo da Faculdade de Direito, do Laboratório de Idiomas, das ações da Faculdade de Educação Física, da clínica odontológica e das práticas de saúde no Morro do Borel e em alguns postos de saúde do município do Rio de Janeiro (Vila Bela, 1989).

Em 1981, a extensão é afinal institucionalizada através da criação da Sub-Reitoria para Assuntos Comunitários, pela resolução nº 503/81 do Conselho Universitário (UERJ, 1981), cabendo a ela a responsabilidade pelo planejamento, implementação, execução e supervisão das atividades comunitárias, além do assessoramento aos Centros Setoriais e Unidades Acadêmicas para a elaboração de projetos e programas de extensão.

Em Outubro de 1984, foi realizado o I Congresso Interno da UERJ. Dentre outros assuntos, foram abordadas a questão da Extensão e a necessidade de sua valorização, tanto para a Instituição quanto para a comunidade e, entre as recomendações, a necessidade de estruturação administrativa, de atendimento às necessidades da comunidade e a articulação com empresas no sentido de captação de recursos financeiros (Pereira, 1993).

Em 1988 foi criado o grupo de trabalho de extensão com a tarefa de diagnosticar as práticas desenvolvidas na Universidade. Sua investigação apontou para atividades imediatistas, irregulares e desarticuladas. Algumas exceções, práticas interdisciplinares e interprofissionais podem ser ressaltadas, como o Internato Rural, o Programa de Direitos Humanos, o Programa para Portadores de Necessidades Especiais e o Programa Integrado de Ações de Saúde.

Ainda em 1988, através da deliberação nº 197/88 foi regulamentado o plano de carga horária docente que englobou também a extensão. Assim, os professores poderiam desenvolver as atividades com mais planejamento e critério.

Neste mesmo ano foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, na qual estão estabelecidos a autonomia universitária e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo este princípio reafirmado no artigo 306 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro.

Em Fevereiro de 1989, a Comissão Acadêmica de Análise Institucional, criada pela Reitoria em 1988, apresentou seu relatório final. Esta comissão teve como objetivos traçar o perfil acadêmico da UERJ, situando-a no contexto das Universidades do País, e de propor sugestões para a ação imediata por parte da Universidade.

No caso da Extensão, a comissão declarou haver uma "gama de atividades de extensão que vão desde o Hospital Universitário até o Escritório Modelo da Faculdade de Direito, passando pelo convênio com a Secretaria da Receita Federal e pelas consultas telefônicas sobre questões de língua portuguesa, inglesa e alemã" (UERJ, 1989). As atividades foram tidas como importantes para o desenvolvimento de novos conhecimentos e campo de prática, tanto para alunos quanto para professores, além de gerar recursos para a Universidade. A comissão alertou, porém, para o risco dos serviços "se transformarem em um fim em si mesmo... sem que existam ganhos pedagógicos, científicos ou técnicos" e sugeriu uma avaliação mais aprofundada das ações, além de um acompanhamento por parte das unidades e departamentos (UERJ, 1989, p.5).

Os princípios apresentados nas Constituições Federal e Estadual e as conclusões da Comissão Acadêmica de Análise Institucional exigiram da extensão universitária da UERJ uma melhor definição, ou seja, uma política mais explícita. A UERJ se engajou neste movimento, também incentivado pelo recém-criado Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, e definiu, em 1989, sua política extensionista, a qual, dentre outras coisas, apresentou o conceito de extensão como sendo

a prática acadêmica que visa à articulação entre Universidade e sociedade, com o objetivo de promover uma interação transformadora, contribuindo, inclusive, para o estabelecimento de uma relação indissociável entre ensino e a pesquisa (Sub-Reitoria para Assuntos Comunitários/UERJ, 1989, p.6).

No documento, estabeleceram-se ainda as modalidades de extensão universitária, explicitou a necessidade de dotação orçamentária e propôs-se a infra-

estrutura organizacional para dar suporte, avaliar e integrar as ações. Neste caso, sugeriu-se a criação da Comissão Permanente de Extensão no âmbito do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEP)<sup>27</sup>, que passaria a ser Conselho Superior de Ensino e Pesquisa e Extensão (CSEPE), e a criação da Sub-Reitoria de Extensão e Cultura em substituição à Sub-Reitoria para Assuntos Comunitários. Criou-se ainda a figura do Coordenador de Extensão no âmbito das Unidades Acadêmicas que teria como funções coordenar o planejamento, incentivar, orientar e supervisionar as ações de extensão nas Unidades e servindo como elo entre a Sub-reitoria e a Unidade.

Todas estas deliberações só foram implementadas bem posteriormente. Aos poucos foram sendo criados os núcleos de extensão com seus respectivos coordenadores. O movimento teve início em 1994 e no ano de 2003 totalizava 24 núcleos.

Em 19 de Julho de 1995, a Sub-reitoria para Assuntos Comunitários passou a se chamar Sub-reitoria de Extensão e Cultura de acordo com a Resolução 003/95 (UERJ, 1995), deixando de ser órgão de apoio e operacionalização de atividades de extensão para ser órgão promotor e coordenador de uma política de extensão. Esta alteração tinha como impulsionador o movimento do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas, através do Encontro de Pró-reitores da Região Sudeste realizado em Ouro Preto, em setembro de 1987. Neste encontro foram levantados aspectos quanto à institucionalização das atividades da extensão nas Universidades, bem como a necessidade de integração e continuidade das ações, além do compromisso com os interesses da comunidade universitária e sociedade (UFOP, 1987).

O CSEPE foi instituído em 1998 (UERJ, 1998 (a) e (b)), porém até a presente data não havia sido criada a comissão permanente de extensão conforme prevê a deliberação.

No ano 2003 foram tomadas algumas iniciativas, numa tentativa de maior institucionalização e de operacionalização da Extensão universitária dentre elas a

---

<sup>27</sup> O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão central de supervisão e coordenação do ensino, pesquisa e extensão na UERJ, com atribuições deliberativas no âmbito de sua competência

proposição da flexibilização curricular englobando a extensão. A proposta prevê o registro no histórico escolar do aluno das atividades desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão (UERJ, 2003 (b)) e aguarda a operacionalização. A outra iniciativa foi a regulamentação da carga horária dos professores alocada nas propostas, de forma que se permitisse um melhor planejamento das atividades. (Sub-reitoria de Extensão ..., 2003).

A UERJ contava, em 2002, com 30 cursos de graduação distribuídos em 29 Unidades Acadêmicas e localizados em 5 *campi* regionais– Maracanã, Duque de Caxias, São Gonçalo, Nova Friburgo e Resende– com um total de 22379 alunos de graduação e pós-graduação, ativos, 2207 docentes e 4174 servidores (UERJ, 2003).

A Sub-reitoria de Extensão e Cultura está dividida em três departamentos: Departamento de Programas e Projetos de Extensão (DEPEXT), Departamento Cultural e Centro de Tecnologia Educacional. Toda atividade de cadastramento e acompanhamento das atividades é realizada pelo DEPEXT, sendo que as iniciativas nascem nos departamentos das unidades acadêmicas, os quais são assessorados pelo núcleo de extensão e submetidos à avaliação e acompanhamento pelo Departamento de Programas e Projetos de Extensão/SR3.

A extensão universitária na UERJ está organizada seguindo as diretrizes do Fórum de Extensão. Nela, as atividades são definidas como projeto, programa, cursos, eventos e produtos/publicações, classificadas em oito áreas temáticas: saúde, educação, meio ambiente, comunicação, cultura, direitos humanos, tecnologia e trabalho (Fórum, 2001) (b)).

Em 2003, a UERJ contava com 410 programas/projetos e produtos de extensão cadastrados, distribuídos nas oito áreas temáticas. A organização da Extensão por áreas temáticas é uma tentativa de romper com a forma disciplinar que permeia todo o conhecimento científico, propiciando experiências e organização inter e transdisciplinares.

Apesar do esforço do Fórum de Pró-Reitores de Extensão em coordenar, organizar, estabelecer diretrizes e institucionalizar as ações extensionistas das IES públicas, o que se nota é a falta de uma investigação e reflexão mais consistente das práticas, tanto pelos gestores locais quanto pelos executores. Isto pode ser notado



pela referência à necessidade de avaliação das atividades de extensão nos documentos do Fórum dos anos de 1987, 1991, 1993, 1994, 1995, 1997, sendo que somente em 1999 foi criado o grupo de trabalho sobre avaliação da extensão universitária. Este grupo produziu um documento contendo os pressupostos e os indicadores para a avaliação da Extensão no nível nacional (Fórum..., 2000), que ainda aguarda financiamento para sua implementação. Vale destacar ainda que poucas são as Universidades que possuem a atividade de avaliação mais sistematizada. Além disto, a análise qualitativa dos projetos por área temática ainda é incipiente e não expressa a real dimensão dos trabalhos nas IES.

Na UERJ, o sistema de avaliação foi implementado e conta atualmente com três etapas de avaliação: no cadastramento das atividades, na Mostra de Extensão e nos relatórios finais (Mendes e Castro, 2001), sendo umas das poucas universidades que desenvolvem a avaliação de forma mais sistematizada. Apesar do processo de avaliação ter induzido uma maior institucionalização das atividades, com indicação de vínculos mais formais com o ensino e com a pesquisa e ter estimulado o processo de avaliação interna, ainda assim, é difícil detectar os impactos dos projetos frente a todos os objetivos traçados pela extensão<sup>28</sup>, principalmente aqueles referentes à contribuição para formulação de políticas públicas, e sobre sua inserção na agenda pública local.

Botomé (1996) considera que o Fórum comete alguns equívocos importantes no conceito apresentado anteriormente, sendo um deles o de atribuir à extensão a tarefa de articular o ensino e a pesquisa. À medida que se entende que é a produção de conhecimento que gera o ensino, não cabe somente à extensão esta tarefa. Entendemos que a extensão também produz conhecimento, mas ela não é sujeito da articulação. Desta forma, extensão, ensino e pesquisa articulam-se ou não a partir de características próprias, quando quem ensina faz pesquisa e extensão ou vice versa.

---

<sup>28</sup> As atividades de extensão devem dar especial atenção às oportunidades que oferecem aos estudantes, professores e técnicos para ação e reflexão em torno de questões da área de estudo a que se dedicam; Estabelecer prioridades de acesso à Universidade de grupos dela excluídos; realizar transferência de tecnologia, produção e difusão do saber; contribuir na formulação e avaliação de políticas públicas. (Lázaro, A, 2000).

Cientes das diferentes visões sobre a pertinência de se ter ou não esta função na Universidade, olharemos a extensão já consolidada, cujos professores alocam carga horária para o desenvolvimento das atividades e que financia bolsas para seus alunos. A partir daí questionaremos suas formas e o modo de se fazer presente dentro da própria Universidade e na comunidade na qual ela está inserida. Talvez possamos desmitificar o que o conceito pretende e pensar que a extensão é mais uma maneira de fazer ensino e que pode e deve estar articulada com a pesquisa. Sabemos também que a dissociação entre as três funções está intimamente ligada à lógica que preside os projetos pedagógicos das Universidades, ou seja, alicerçados numa concepção de conhecimento decorrente de um paradigma de ciência e de mundo fragmentados, conforme já explicitado anteriormente.

Em sua relação com a sociedade, podemos pensar que a capacidade de transformação das relações, e aí não só da extensão, mas da Universidade, se dará à medida que elegemos objetos de estudos relevantes socialmente, assumindo uma preocupação com a prudência, com a responsabilidade e com a circulação deste conhecimento.

Sabemos que as características das instituições, seus atores, suas concepções, ideologias e capacitação refletem-se na qualidade do que é ensinado e do que é "estendido".

Que projetos de extensão queremos?

Projetos acadêmicos, capazes de inovarem e se manterem na discussão técnico-científica da sua área de atuação sem se submeterem a um conjunto de interesses econômicos. Projetos que favoreçam a interlocução com os movimentos sociais e com a comunidade "usuária", que incorporem outras formas de saber, que promovam "confrontos comunicativos" (Santos, 2000, p. 224); que transformem suas formas de ensinar e aprender, desfragmentando o saber e conjugando teoria e prática num processo dinâmico; que consigam transformar a experiência como articuladora do aprendizado; que busquem a ética nas suas relações; que contribuam para a formulação de políticas; que se rebelem com os modelos não satisfatórios. Não é possível estender a Universidade para que contribua com a transformação da sociedade sem que ela própria se transforme.

Para enfrentar os desafios colocados pelas inúmeras crises por que passa a universidade dentre elas a crise do conhecimento contemporâneo, a circulação de idéias pode contribuir para a busca de respostas às questões colocadas e para a formulação de novas questões. A Universidade como um local de produção de conhecimento deve se empenhar na tradução do conhecimento científico para o senso comum e deste para conhecimento científico. O conhecimento produzido, necessariamente, tem que ser contextualizado pertinente e emancipador, podendo então desencadear um novo ciclo de vida e de conhecimentos. A reflexão e o posicionamento perante à vida tornam cidadãos aqueles que foram explorados e fazem com que o Estado também transforme sua forma de tratá-los. Para que isto aconteça é necessário que a Universidade, após o rompimento dos muros, desça da sua arrogância e se aproxime das diferenças. Só a aproximação e o reconhecimento do outro-diferente permitirá o exercício da solidariedade.

É preciso romper com as velhas concepções, com a certeza ordenada, com a observação descomprometida e com a fragmentação do saber. As práticas multidisciplinares e o multiculturalismo podem ser um caminho para se romper com o "isolamento do conhecimento" e para criação de soluções modernas para problemas modernos (Santos, 2001, p. 38).

Segundo Braga (Braga *et al*, 1997), a Universidade estava acostumada a pensar sem pressa, as mudanças eram aceitas com dificuldades e agora ela se defronta com os novos tempos da globalização. O conhecimento deve ser desconstruído e, na desconstrução, incorporar novas possibilidades.

A pergunta que devemos fazer à extensão universitária é a mesma que faríamos ao ensino e à pesquisa. Que conhecimentos produzimos? Quem se beneficia? Quem não se beneficia? A extensão abre um horizonte centrado no outro? Se constitui numa prática de legitimação social?

## A Extensão universitária e a área da saúde

A saúde é um componente central do desenvolvimento do homem. As ações necessárias para sua promoção devem abranger um conjunto de atividades que ultrapassem aquelas usualmente desenvolvidas pelos sistemas e serviços de saúde.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu art 126, coloca que:

A saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (Brasil, 1988).

Ao estabelecer princípios e diretrizes como **universalização, equidade e integralidade da atenção**, assim como as diretrizes organizacionais da descentralização e da participação da sociedade, o Sistema Único de Saúde, criado a partir das diretrizes constantes na Constituição, produz uma ruptura com o sistema anterior, fundando novas bases institucionais, gerenciais e assistenciais para o provimento das ações e serviços de saúde no Brasil.

A construção efetiva deste sistema de saúde não excludente, equânime e porque não dizer, resolutivo, tem sido o maior desafio colocado para o campo da saúde pública nos últimos 10 anos e ainda o será na entrada deste novo milênio.

Viana *et al* (2001, p.6) colocam que "a realidade da política pública no Estado contemporâneo é complexa e caracterizada por intensas negociações, conflitos e cooperação, além da participação de diferentes atores e níveis de governo, dotados de variados tipos de legitimação, empregando recursos..."

Neste sentido, qual seria a atribuição das Universidades na área da saúde, já que é tarefa do Estado a oferta de serviços, a promoção e a recuperação da saúde?

É reconhecido o papel da Universidade na composição do movimento sanitário da década de 1970, ou seja, a sua participação na construção do

movimento que resultou na construção de uma teoria social da Saúde. Foi na "academia que elaborou-se, ampliou-se e reproduziu-se o conhecimento e formaram-se os intelectuais orgânicos da proposta" (Escorel, 1995 p.137).

Como a extensão universitária tratou e trata esta questão ao longo dos anos?

A história da extensão universitária nos mostra ações essencialmente assistencialistas, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, onde a Universidade era substituta do Estado na prestação de serviços à sociedade. Do mesmo modo, a maioria das experiências de extensão universitária na área da saúde percorreram este caminho.

Porém, na década de 1970, foram se constituindo experiências inovadoras de medicina comunitária. Naquela época, estas experiências não eram vistas como atividades de extensão, cadastradas e regulamentadas, o que pode ser devido à não institucionalização da própria extensão universitária. Todavia, por causa do seu caráter extra-muros, eram citadas como tal (Vila Bela, 1989; Galvão, 2000). Podemos destacar as experiências da UFMG, com a implantação do Internato Rural, desenvolvido em parceria com o Projeto Montes Claros, no ano de 1978, e que até hoje é considerado como uma atividade extensionista, a experiência da UERJ no Projeto Austin (Ribeiro, 1991, p.96) e o Internato Rural da UERJ que desde sua criação, em 1984, é considerado uma atividade extensionista, desenvolvida inicialmente<sup>29</sup> pelos Instituto de Nutrição, Faculdade de Medicina e Enfermagem e, mais tarde, Odontologia, apoiados pela Sub-reitoria de Extensão e Cultura.

O surgimento da medicina comunitária<sup>30</sup> na década de 1970, nos países industrializados<sup>31</sup> e subdesenvolvidos, está relacionado com a crise do setor saúde e sua incapacidade de resolução dos problemas básicos de saúde da população.

---

<sup>29</sup> Hoje permanecem apenas o Internato Rural em Medicina e Nutrição que substituiu o nome por Projeto de Interiorização em Nutrição

<sup>30</sup> Os conceitos vigentes na época eram medicina preventiva e mais tarde medicina comunitária. Não temos a intenção de entrar neste debate conceitual pois isto já foi realizado com muita pertinência por AROUCA, A.T. Medicina de Comunidade: implicações de uma teoria. *Revista Saúde em Debate*, n.1, out/nov/dez, p.20-24, 1976 e Paim, J.S. (1976).

<sup>31</sup> A partir da década de 1940, a compreensão da saúde como direito humano fundamental e a pressão das classes trabalhadoras por políticas de bem-estar social, a serem implantadas pelo Estado, impuseram a redefinição de modelos de assistência à saúde, surgiram propostas alternativas ao modelo hegemônico. (Silva Júnior, 1997, p. 53)

Segundo Paim, o seu surgimento estava articulado às escolas médicas ou, enquanto função tampão, entre a medicina de empresa e a medicina pública e poderia ser entendida como uma tentativa idealista de contornar os impasses em que se encontrava o setor saúde. Desta forma, a medicina comunitária seria apresentada como "uma possibilidade de experimentação de modelos de prestação de serviços de saúde, assimilados ou não pelo sistema de atenção médica" (Paim, 1976, p. 11).

No Brasil, os departamentos de Medicina Preventiva são implantados nas Faculdades de Medicina a partir da metade dos anos 1950, por influência do movimento de medicina integral e preventiva norte-americana .

Ainda na década de 1950, a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) passou a discutir a reformulação da educação médica latino-americana, o que irá influenciar a implantação da Medicina Preventiva nas escolas médicas durante os anos 1960 e 1970.

Na década de 1970, os departamentos de medicina comunitária passaram a desenvolver "propostas alternativas" de prestação de serviços e vários deles implantaram alguns serviços vinculados ou não ao sistema formal de saúde da época. A medicina comunitária incorporou em sua ação a ênfase no profissional e no ensino, permitindo a ampliação do horizonte de conhecimento através da inclusão das ciências sociais, tendo como campo de atuação a comunidade.

Algumas outras iniciativas, desta vez de trabalho em rede, também foram desenvolvidas, dentre elas a rede IDA – integração docente assistencial – na década de 1970 e mais tarde, na década de 1980, programas UNI<sup>32</sup> – Uma nova Iniciativa na educação dos profissionais de saúde: União com a comunidade. Estas redes se articulam no início da década de 1990 e se transformam em Rede UNIDA.

Rangel & Vilas Boas (1996) consideram que os projetos de rede IDA surgiram, num primeiro momento, como

---

<sup>32</sup> A Fundação W.K. Kellog decide apoiar, no início da década de 1990, o Programa UNI, que deveria ser uma oportunidade para unir, consolidar e empreender, de maneira sistematizada, esforços que resultassem em mudanças concretas em seus três elementos constitutivos: a universidade, os sistemas locais de saúde e a comunidade (Kisil, M. 1996). Na América Latina participaram 11 países sendo 6 projetos no Brasil.

tentativas de enfrentamento ao modelo flexneriano de ensino, constituindo-se em experiências extramurais. Concentraram-se nos departamentos de medicina preventiva de universidades públicas localizadas, principalmente, na região sudeste e buscavam a articulação de ensino-serviços de saúde e comunidade para o desenvolvimento de novos modelos de ensino e novos modelos de atenção à saúde.

Ainda segundo as autoras, “os projetos UNI, surgidos de avaliações das experiências IDA, traziam a idéia de parceria Universidade, Serviços e Comunidade como um eixo fundamental de atuação” (Rangel & Vilas Boas, 1996).

Segundo Almeida (2002), a Rede UNIDA pode ser considerada como uma

vertente acadêmica do movimento sanitário, criada dez anos após o CEBES e cinco anos após a ABRASCO, [que] insere-se no contexto da luta pela Reforma Sanitária Brasileira e pela construção do SUS, procurando adotar a modalidade de trabalho em rede, centrando sua atuação no campo da formação e do desenvolvimento de recursos humanos em saúde.

Já na década de 1980, a academia, influenciada pelo Centro Brasileiro de Estudos em Saúde (CEBES), pela Renovação Médica (REME) e pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), juntamente com os movimentos sindicais ajudaram a "acelerar as medidas concretas e os debates para a implantação do Sistema Único de Saúde" (Cordeiro, 2001,p.3).

O conceito de extensão, desenvolvido na década de 1980, possui muitas das características do movimento da saúde comunitária, ou seja, quando fala da participação da comunidade, de novas relações sociais, da reconstrução de um novo ambiente, no caso da saúde, extra-hospital e, no caso da extensão, extra-muros da Universidade.

Entendemos que desde as primeiras propostas de reformulação curricular em que se colocava a integração-docente assistencial, estavam presentes ações de

extensão e de ensino com a possibilidade de ser umas das primeiras iniciativas de indissociabilidade entre estas duas funções.

A análise feita hoje é a de que essa integração, tanto docente-assistencial, quanto ensino-extensão, não se completou a contento. Não foi realizado um trabalho interdisciplinar, as fragilidades na relação academia-serviço, relação vertical que a academia mantém com o serviço, não foram solucionadas, e as especificidades da academia (férias, limites de horários) também não foram equacionadas (Correa, E. comunicação pessoal).

Lins e Cecílio (1998), avaliando a implementação dos programas UNI, informam que foi observada uma difícil relação da Universidade com as duas outras organizações e, internamente, entre os departamentos ou disciplinas.

No ano de 2002, o Fórum de Extensão das Universidades Públicas propôs, um marco de referência que pudesse orientar a organização das atividades de cada área temática. No caso da saúde, o marco referencial ressalta a construção do sistema único de saúde preconizado pela Constituição Brasileira e a necessidade da integração entre assistência à saúde e a formação de recursos humanos. Para isto é necessário a "implementação de estratégias de cooperação entre os provedores dos serviços (profissionais e serviço de saúde), comunidade usuária e Universidade" (Fórum..., 2002, p.1).

Algumas Universidades (UFMG, 1997; UFF, 2001; UFES, 2002) consideram atividades extensionistas aquelas desenvolvidas pelos hospitais universitários. Até que ponto podemos considerar as atividades de assistência desenvolvidas pelos cursos de medicina, enfermagem, nutrição, psicologia, dentre outros, como atividades extensionistas? O que estas atividades devem agregar para serem consideradas de extensão? Quais são as exigências metodológicas para os projetos de extensão? Estas exigências cabem nestas atividades? Muitas delas são atividades de ensino, ou seja, práticas de disciplinas desenvolvidas no sistema municipal de atenção à saúde. Se buscamos a integração e a indissociabilidade entre as três funções da Universidade, porque não considerar estas experiências como extensionistas? Se o projeto é assistencial, como ele se relaciona com a política assistencial do SUS? De qualquer maneira, estas questões não estão



resolvidas nas universidades. Algumas entendem que a prestação de serviços institucionais se vinculam à extensão universitária, outras, como a UERJ, não se debruçaram sobre a questão e, portanto, não a inclui entre as atividades extensionistas. É fato, porém, que o Censo da Educação Superior, elaborado em parceria com o Fórum de Pro-reitores de Extensão, a ser respondido por todas as IES no ano de 2004, incluiu nos quadros referentes à extensão esta prestação de serviços. Esta divergência aponta para uma, ainda, imaturidade conceitual da extensão.

Se, por outro lado, considerarmos que a meta de saúde para todos no ano 2000 (SPT-2000) proposta na conferência de saúde de Alma Ata, em 1978, não foi cumprida e que o esforço empreendido por grupos comprometidos em mudar a dinâmica de organização, instituindo novos modelos e definindo prioridades, ainda não foi suficiente para se alcançar a meta pretendida, podemos juntar esforços e então a Universidade deve participar de redes intersetoriais que contribuam para definição de políticas, planos e projetos que ajudem a superar as defasagens em saúde, além de contribuir para formação de atores e construção de saberes que tenham os princípios do SUS como fundamento da sua ação.

Considerando que as práticas e as representações de saúde da sociedade brasileira se apresentam numa diversidade de modelos e discursos ligados aos vários saberes e presentes numa sociedade complexa; considerando que algumas características culturais atribuídas à pós-modernidade como "diversidade, fragmentarismo, colagem..., hibridismo e sincretismo [...] estão seguramente presentes no grande mercado social da saúde contemporânea" (Luz, 2001, p.25) e considerando ainda a possibilidade de que as experiências de extensão tenham concepções de saúde distintas, podemos perguntar: qual é o conceito de saúde que norteia a prática daqueles que trabalham nos hospitais universitários, nos ambulatórios e nos projetos de extensão que a Universidade desenvolve?

A prática é grandemente influenciada pela formação profissional que, sob a concepção mecanicista e economicista do processo saúde-doença, toma o corpo separado da mente como objeto, cuja preocupação principal é a produtividade e o

lucro. A matriz de formação dos profissionais de saúde é influenciada pela racionalidade científica ocidental caracterizada justamente pela "fragmentação... do homem... Este homem disciplinado foi sendo dividido em partes, em peças, sendo a razão separada de paixões, sentimentos e sentidos" (Pinheiro e Luz, 1999, p.7).

Entendemos que as condutas dos alunos/profissionais de saúde sofrem influências tanto da sociedade onde eles se inserem, suas experiências culturais e de socialização, quanto do seu processo de formação. A manifestação de suas posições se dá desde o âmbito clínico até o espaço mais amplo de formulação de políticas de saúde (Almeida Filho & Jucá V. 2002).

Da mesma forma que não se pode separar o saber produzido das intervenções na sociedade, o que se observou foram práticas que repetiam os modelos internacionais na tentativa de engajar o Brasil na modernidade, como um país limpo, bem-nutrido, produtivo e capaz de se adaptar às regras internacionais do mercado. Assim como o capitalismo exigia novos mecanismos de produção, conhecimento especializado e técnicas de controle da natureza (Pinheiro e Luz, 1999), era também necessário a organização racional do homem.

Será a racionalidade médica a matriz direcionadora das práticas de saúde desenvolvidas pela Universidade em todas as suas ações? Acreditamos que esta racionalidade é determinante e determinada, pois também enfrentou os condicionantes políticos e econômicos vividos pelo país (Racionalidades, sd), além das influências culturais e psicossociais (Pinheiro e Luz, 1999).

Os desafios então colocados para a saúde pública envolvem desde a formação de profissionais, a produção e a reprodução de conhecimentos até a produção, a distribuição e o consumo de bens e serviços.

À Universidade, como um *locus* de produção e disseminação do saber, cabe refletir, examinar, criticar e testar novas práticas. Sabemos que somente isto não é suficiente para garantir e implementar mudanças nas políticas, mas as instituições acadêmicas não podem ficar ao largo do movimento em torno da construção de uma política de saúde que renove as propostas de saúde para todos.

Podemos fazer os seguintes questionamentos: até que ponto as ações desenvolvidas contribuem para formulação e reformulação de políticas na sua área

mais específica? De que forma os alunos são envolvidos na proposta? Há uma reflexão sobre o projeto de extensão que possa contribuir para a remodelação da sua prática, de modo a torná-la mais emancipatória?

A primeira questão nos leva a pensar em como os problemas entram na agenda política, entendida aqui como o conjunto de problemas públicos que os políticos acham ser importantes e se disponibilizam a resolver. Porém, não é racional e nem é linear o modo como um problema entra na agenda política. Ele não é nem controlado pelos governantes nem pela sociedade civil isoladamente (Walt, 198 p.46 e p.97 ), apesar de vários atores poderem pautar as agendas públicas, os maiores influenciadores são os governos que controlam as legislações e o processo da política (policy).

Consideramos que a existência de grupos de pressão mais articulados e a preocupação prévia de determinados atores, no caso a Universidade, em situar politicamente o problema e a construção de redes de influência podem ser algumas formas de exercer influência sobre a elaboração ou reelaboração das agendas.

Segundo Trindade (1999, p.18), tanto nas sociedades industriais avançadas quanto nas universidades, a ciência e sua organização tornaram-se um problema eminentemente político. Assim o sistema científico não foge a esta regra, mas se confronta "cotidianamente com as injunções da política científica", para sua manutenção.

Para Chauí (1993, p.15), existem incompatibilidades entre as vocações política e científica da Universidade, sendo uma delas a diferença entre a temporalidade que rege a docência e a pesquisa e a que rege a política. "O tempo da política é o aqui e agora" e a academia segue outra lógica, a saber: o tempo do ensinar e aprender, a construção de novas metodologias, a capacitação, o envolvimento com o outro. Esta diferença leva a supor que a vocação política da universidade precisa subordinar-se à sua vocação científica.

O que deve ficar claro é que é possível a compatibilidade entre vocação política e vocação científica da universidade desde que a articulação seja feita a partir da universidade e por iniciativa dela, "pois a universidade assume explícita e publicamente tal articulação como algo que a define internamente" (idem, p.14)

A extensão universitária, diferentemente do ensino e da pesquisa, pouco foi regulamentada pelos órgãos de governo, tanto no que diz respeito a normalização de suas práticas, quanto do financiamento de suas atividades. Tomando os devidos cuidados com esta afirmativa, pois não se deseja para a extensão universitária que ela fique em segundo plano ou fora das arenas de decisão de assuntos relevantes, este distanciamento imposto permitiu que ela se organizasse por dentro e pudesse se dedicar a construir uma relação mais próxima da sociedade, porém " sem conseguir ingressar nas arenas de decisão de assuntos relevantes" (Brunner apud Trindade, 1999, p 21).

Se acreditamos que as ações de extensão, por também estarem em contato mais estreito com a sociedade, podem, no intercâmbio de experiências e saberes, produzir conhecimento relevante e ético, a atitude da universidade deve ser mais ativa do que reativa no sentido de lutar tanto para uma agenda política para o ensino superior (Trindade, 1999, p. 23) quanto para que os assuntos relevantes discutidos no seu interior ocupem as agendas mais específicas.

A Universidade necessita incorporar as parcerias com os movimentos sociais, organizações não-governamentais, instituições de serviços, além dos hospitais universitários, que a façam produzir as teorias, conceitos e práticas necessárias que possam influenciar as políticas de saúde (Paim e Almeida Filho, 2000), além de produzir lideranças num processo de formação e capacitação sistemáticos

A integração da Universidade com o sistema público de saúde não pode ser apenas campo de prática, campo de uso. Paim e Almeida Filho, refletindo ainda sobre a possibilidade de incorporação de novos paradigmas para a saúde pública da década de 1990 colocam que:

as inflexões produzidas no campo do saber encontram-se subordinadas às modificações no âmbito das práticas, ainda que inovações conceituais e desenvolvimentos disciplinares, científicos e tecnológicos possam afetar a formulação e a implementação de algumas destas políticas. Não se trata de determinação mecânica das políticas sobre o campo mas, em

última análise, uma decisiva influência, já que é possível conceber situações em que produtos desse campo do saber exercem alterações, ainda que parciais, sobre a organização das práticas de saúde (Paim e Almeida Filho, 2000, p. 56).

A ida de professores e alunos para dentro de um serviço de saúde deve significar espaço de troca e reflexão. Propostas inovadoras devem ser testadas em um fazer conjunto, observando a especificidade dos papéis e responsabilidades. Mais do que isso, o espaço de aprendizado "da saúde" deve ser ampliado.

No caso da saúde, há tempos é solicitado à universidade um repensar sobre o processo de formação dos profissionais da área da saúde de maneira que possam prestar atenção mais integral e humanizada, que trabalhem em equipe, que saibam tomar decisões considerando não somente a situação clínica individual, mas o contexto em que vivem os pacientes (Feuerwerker, L.C.M., 2001). Questiona-se

a falta de preparo dos professores para a docência e investigação, baixa produção de conhecimentos, currículos arcaicos, carga horária excessiva, dissociação teoria prática e ciclo básico e clínico, formação que favorece a utilização indiscriminada de tecnologia e prática profissional impessoal e descontextualizada (Feuerwerker, L.C.M., 2001, p. 11).

Entendemos que à universidade cabe formar recursos humanos comprometidos com as necessidades sociais e com a construção de saberes que tenham os princípios do SUS como fundamento da sua ação (equitativo e inclusivo), bem como produzir conhecimentos relevantes e novas metodologias. A universidade pode contribuir para a mudança da dinâmica de organização dos sistemas de saúde, instituindo novos modelos, mais específicos, definindo prioridades, e isso deve ser feito, de preferência, através da sua participação em redes intersetoriais que contribuam para definição de políticas, planos, projetos que ajudem a superar as defasagens em saúde.

As diretrizes curriculares, estabelecidas em 2001, para os cursos de graduação da área da saúde, convergem para ações que integrem o aluno aos serviços de saúde, de forma que a troca de experiência seja recíproca e em que a participação na produção de conhecimentos seja de ambos os lados: profissionais e academia. A Universidade deve propiciar ao aluno condições tanto para o aprendizado clínico, quanto para o da cidadania.

A extensão universitária é propícia a este tipo de aprendizagem e pode ser uma estratégia utilizada para esta experimentação, pois possibilita o olhar da universidade para as transformações que ocorrem no cotidiano. Além disso, a transdisciplinaridade, presente na maior parte dos projetos de extensão universitária, facilita a apreensão dos novos atributos do conceito de saúde.

No entanto, há ainda o que se fazer para a disseminação deste tipo de prática dentro da Universidade. As experiências já estão nas universidades, cabe orientá-las e transformá-las no próprio processo de construção de uma outra prática onde as "relações sejam mais abertas, de cooperação com vários setores da população" (Agenda estratégica, 2000, p.2) e de grupos mais ampliados dentro da própria universidade. As gerências das IES necessitam estimular e fortalecer, com políticas institucionais, as experiências multidisciplinares e o desenvolvimento de um projeto institucional global e orgânico. Por outro lado, as políticas de ciência e tecnologia devem direcionar seus esforços para que as iniciativas das universidades possam ser melhor implementadas bem como facilitar a criação de grupos ou projetos multiprofissionais e interinstitucionais (Porto, 2002, p. 341).

Se o conceito de saúde como ausência de doença já não cabe mais no mundo atual, o que emerge permite considerar múltiplas possibilidades de atuação. Os modelos assistenciais e de gestão também se constituem em desafios teóricos e práticos sobre os quais a Universidade precisa se debruçar.

O conhecimento necessário para atender a este espectro tão amplo não pode ser somente aquele disciplinar. Segundo Santos (2001), a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico fazem do cientista um ignorante especializado e o impedem de apreender o que está tecido junto (Morin, 2001). Na área da saúde, os desafios são muitos. Cumpre analisar o que cabe à extensão

universitária, quais as atividades que podem ser consideradas de extensão e como devem ser realizadas.

A necessidade de mudanças na formação de recursos humanos não é atual, mas continua na ordem do dia. A extensão universitária também não é atual e aparece cada vez mais como uma das possibilidades de se fazer a tão sonhada mudança na formação, de passar do modelo tradicional para um modelo flexível que possa incorporar a diversidade da vida.

No capítulo seguinte apresentamos alguns dados quantitativos acerca das experiências de extensão da área da saúde cadastradas na UERJ para logo em seguida apresentar os textos produzidos a partir das entrevistas com coordenadores, alunos e usuários de cada projeto.

## As experiências de extensão

A UERJ possuía, em 2002, 360 projetos cadastrados no Departamento de Extensão, destes, 130 foram considerados da área da saúde. Eles estão distribuídos em 15 unidades acadêmicas, administrativas e núcleos, conforme a tabela 1 a seguir. Observamos que as Faculdades de Enfermagem, Medicina e Odontologia são aquelas que concentram o maior número de projetos.

Tabela 1: Número de projetos na área de saúde por Unidade Acadêmica, Administrativa e Núcleos, cadastrados no DEPEXT no ano de 2002.

<b>Unidades</b>	<b>Nº de Projetos</b>
<b>Acadêmicas</b>	
Instituto de Medicina Social	01
Instituto de Letras	01
Instituto de Biologia	03
Faculdade de Educação	03
Faculdade de Formação de Professores	03
Faculdade de Serviço Social	05
Instituto de Nutrição	10
Instituto de Psicologia	12
Instituto de Educação Física e Desporto	13
Faculdade de Odontologia	16
Faculdade de Medicina	20
Faculdade de Enfermagem	22
<b>Administrativa</b>	
Hospital Universitário Pedro Ernesto	03
<b>Núcleos</b>	
Universidade Aberta da Terceira Idade	07
Núcleos de Estudos da Saúde do Adolescente	11
<b>TOTAL</b>	<b>130</b>

Fonte: Banco de Dados do Departamento de Extensão da Sub-reitoria de Extensão e Cultura da UERJ



A tabela 2 nos mostra a distribuição dos projetos por tema de trabalho. Verifica-se que os mais presentes são: atividade física e lazer, saúde bucal, promoção da saúde, AIDS e saúde mental. Queremos ressaltar que consideramos como saúde bucal o atendimento odontológico. Caso o projeto desenvolva atividades de promoção da saúde bucal, sem realizar propriamente o atendimento, tais atividades foram classificadas como promoção da saúde, assim sendo também para as outras atividades.

Tabela 2: Distribuição dos projetos de extensão da área da saúde por tema, cadastrados no DEPEXT no ano de 2002.

<b>Tema</b>	<b>Número de projetos</b>
Atendimento integral à saúde do Idoso	02
Atendimento Integral à saúde materno-infantil	02
Genética	02
Saúde da Família	02
Atendimento Integral à saúde da criança	03
Câncer	03
Sexualidade	03
Ações Básicas de Saúde	04
Pneumopatias	04
Doenças Cardiovasculares	05
Organização do Serviço de Saúde	05
Nutrição	07
AIDS/DST	08
Saúde mental	12
Educação em Saúde/Promoção da saúde	13
Saúde bucal	13
Esporte/Atividade física e Lazer	14
Outros	28
<b>Total</b>	<b>130</b>

Fonte primária: Banco de Dados do Departamento de Extensão da Sub-reitoria de Extensão e Cultura da UERJ e catálogo da VI Mostra de Extensão da UERJ.

A tabela 3 apresenta a distribuição dos projetos por características que definem o grupo-alvo. As de maior frequência foram a comunidade em geral, os pacientes do HUPE e PPC, os adolescentes e o corpo discente, docente e de técnicos da UERJ.

Tabela 3: Distribuição dos projetos de extensão da área da saúde, por características que definem o grupo alvo, cadastrados no DEPEXT no ano de 2002.

<b>Grupo-alvo</b>	<b>Número de projetos</b>
Mulheres	03
Recém-nascidos e crianças em geral	04
Profissionais da Educação	05
Adultos	05
Gestantes	05
Profissionais de saúde	10
Alunos do ensino fundamental e médio	10
Idosos	11
Crianças e recém-nascidos atendidos no HUPE	12
Adolescentes	17
Comunidade atendida no HUPE e PPC	22
Discentes, docentes e técnicos da UERJ	23
Comunidade em geral	24
Outros	05
<b>Total</b>	<b>156</b>

Fonte primária: Banco de Dados do Departamento de Extensão da Sub-reitoria de Extensão e Cultura da UERJ e catálogo da VI Mostra de Extensão da UERJ.

O total de projetos não somou 130 por haver projetos com mais de um (1) grupo-alvo.

## Projeto Aprendendo e Ensinando no Alto Simão

### Compromisso com os participantes do projeto e construção compartilhada de conhecimento

O projeto está vinculado à Faculdade de Enfermagem da UERJ e desenvolve atividades de educação e saúde na comunidade do Alto Simão, localizada em Vila Isabel, Rio de Janeiro. Tem como participantes um (1) professor coordenador, alunos bolsistas e alunos voluntários.

O projeto nasceu, em 1997, da necessidade de se manter a continuidade dos trabalhos desenvolvidos na comunidade pelo curso de graduação em enfermagem. O curso havia feito uma reforma curricular e tinha como uma das propostas o desenvolvimento de experiências de diagnósticos participativos com comunidades. Porém, a coordenadora entendia que as atuações na comunidade não deveriam ser esporádicas e episódicas, fato que acontecia com as atividades desenvolvidas pelas disciplinas do curso de graduação.

Eu acabei vindo trabalhar com a comunidade e aí, pela minha experiência deste trabalho, eu entendia que não dava para estar desenvolvendo um trabalho num determinado local, com um grupo de alunos, levar o aluno para fazer um levantamento, voltar para fazer uma ação educativa e depois não voltar mais e só voltar com a outra turma e não ter continuidade e não ter nenhum tipo de permanência no local, então daí é que surgiu a idéia do projeto.

(coordenador)

É, o meu contato também foi no primeiro período, e também criou uma certa insatisfação muito grande porque a gente queria retomar à comunidade e não tinha este retorno pela graduação. E até mesmo a gente ficava com uma impressão de que a

comunidade estava sendo assim, um pouco que usada. E a gente queria muito este retorno... . . (aluno)

É muito comum também que as instituições, dentre elas a universidade, “usem “ a comunidade para suas práticas mesmo quando oferecem um serviço, o qual se encaixa dentro das especificações da instituição e não daqueles que serão atingidos pelo serviço. Este fato causa ou reforça o sentimento de ser objeto e não sujeito da ação.

Os outros [projetos e instituições] vêm aqui, faz uma atividade assim de uma vez ou duas, entendeu? Às vezes, a gente tem que ir atrás, buscar. A gente não consegue trazer para cá, porque a comunidade é pequena. Eles impõem uma coisa, digamos assim: necessita de trinta criança para trabalhar com eles ou adolescente. Eles especifica a idade e dentro da faixa da idade não cobre a quantidade de pessoa que eles querem, porque a comunidade é pequena . (usuário)

Assim, o objetivo inicial mais forte do projeto foi o de favorecer o vínculo da comunidade com a faculdade de enfermagem e desenvolver ações que fossem do interesse dos moradores.

É difícil a gente explicar para os nossos amigos o que a gente faz, porque eles perguntam: “Vocês vão fazer o quê? Vão fazer curativo? Ah! vai ensinar, é palestra? Todo mundo tem curiosidade. Eu falo não, não é bem assim, a gente conversa, a gente vai estimular outras coisas que estão dentro da área da saúde também, mas é muito difícil de entender, a gente fala, mas não entendem.

Elas [as pessoas] estão tão acostumadas de que eu [aluno] que moro na cidade, vou à comunidade, vou a uma favela, um morro porque eu sou muito boazinha e não é, não sei se eles acham isso. E que você vai lá para ensinar, que eles não sabem nada,

você vai ensinar porque eles precisam do seu conhecimento. E quando você diz que não é assim, que eles sabem tanto, você aprende tanto, que cada dia que a gente vai lá a gente volta com mais conhecimento ainda e dá vontade de ir mais, e mais e mais .  
(aluno)

O trabalho utiliza as ferramentas da educação popular e da construção compartilhada de conhecimentos para o desenvolvimento das atividades na comunidade. A educação popular em saúde é um movimento que tomou corpo a partir dos anos 1970, com a ida de profissionais de saúde para as periferias dos centros urbanos e rurais em busca de formas alternativas de atuação. Estas experiências, em sua maioria, se utilizavam da metodologia da educação popular e representaram, segundo Vasconcelos (2001, p.14) uma "ruptura com a tradição autoritária e normatizadora da educação em saúde" .

A construção compartilhada de conhecimentos é uma metodologia que considera "a experiência cotidiana dos atores e grupos populares envolvidos e tem por finalidade a conquista, pelos indivíduos e grupos populares, de maior poder e intervenção nas relações sociais que influenciam a qualidade de suas vidas" (Carvalho et al, 2001, p.101), tal construção constitui um movimento que perpassa muitos discursos, mas que na prática é de difícil execução, que tropeça nos vícios de formação e da própria inserção institucional.

## 1- Formação

É muito evidente o compromisso firmado e explicitado pela equipe com a comunidade em que atua, do professor com os alunos e dos alunos com o projeto.

Uma coisa muito legal que ela [aluna] começou a falar foi de que eles [comunidade] têm um conhecimento, é claro, que a partir do conhecimento deles com o nosso a gente constrói um conhecimento único e que isso é muito importante. E quando a

gente entrou no projeto, por exemplo, eu achava que não sabia nada e realmente eu acho que não sabia mesmo. (aluno)

Eu sempre tinha vontade de trabalhar em comunidade antes de entrar na faculdade, mas eu tinha um pensamento: A faculdade pública tem que dar um retorno e eu que ia como acadêmica levar um conhecimento para eles. E dentro do projeto eu fui ver que eu estava totalmente equivocada, que eles têm muito mais que me ensinar do que eu levar para eles, e que é uma troca constante, sabe. E isso assim foi uma quebra de uma barreira muito legal. (aluno)

1997, foi o início desse projeto então elaborado pela Coordenadora, que ela chegou junto da gente, conversou, e aí, a gente pegamos, botamos o [nome] projeto de Aprendendo e Ensinando com o Alto Simão, então foi aonde a gente se integramos melhor ainda, porque eu sou iniciante junto com ela ... formamos esse grupo e esse grupo tá até hoje que é o único que começou e continua. (usuário)

A relação de respeito aos limites e desejos do outro também é desenvolvida na proposta.

E tudo assim, umas pequenas coisas também são importantes, não é só a gente estar fazendo atividades, a gente estar ouvindo eles. Tem momentos que eles só querem falar, tem momentos que eles não querem falar e a gente tem que respeitar isso. Não é só isso, só porque a gente vai lá que eles têm obrigação de estar ouvindo o que a gente tem pra dizer. Então além de ser uma relação de troca de conhecimento, de construção, é uma relação de amizade também, é uma relação de respeito. A gente tá respeitando as limitações e tá sendo amigos, né? (aluno)

É visível, também, o grau de amadurecimento dos alunos, quando expõem suas idéias e fazem a defesa de uma prática mais democrática.

Não adianta a gente só viver com eles, a gente tem que viver entre a gente também. Porque muito do que eles percebem da gente é o que a gente é enquanto grupo também [...]. A gente tem esta liberdade, essa reunião de planejamento, que é de planejamento e avaliação das atividades, para a gente estar colocando tudo, planejando e avaliando também, revendo nossas atividades. (aluno)

Quanto à formação teórica, podemos destacar a preocupação da coordenação em estimular os alunos a fazer leituras e acompanhar as discussões teórico-metodológicas com relação ao campo da educação popular. Este estímulo passa tanto pela forma de planejamento da proposta, quanto da participação dos alunos em congressos e seminários onde apresentam suas reflexões sobre a temática.

meu ideal, quando eu proponho como base, como fundamento do projeto a construção compartilhada do conhecimento, é de que o aluno, se o morador não participa de todas as etapas, participe, que a gente desenvolva um planejamento coletivo, participativo. Então a gente praticamente define tudo junto, define as atividades, define a forma de trabalhar, define as pesquisas, define os trabalhos que a gente vai fazer a partir do projeto. O envolvimento do aluno é em todos os momentos..." (coordenador)

Tem reuniões de estudo também que são em cima dos temas que a gente discute: construção compartilhada do conhecimento, sobre o SUS ... (aluno)

A gente discute temas também da atualidade, como esta questão de violência, questão de violência na adolescência, então sempre tem esses assuntos. (aluno)

E assim, eu acho que o que eu aprendi aqui eu não vi na Graduação. Pode ser até que eles tenham passado, passaram rápido, porque não tem tempo realmente de discutir aquilo, mas nem tudo .... quase nada foi passado realmente, então aqui a gente se aprofunda. Eu acho que é mais do que um complemento, sabe. (aluno)

O projeto proporciona experiências únicas, os alunos têm liberdade para criar e discutir o que for necessário para a evolução do projeto. É tida como uma experiência profissional e pessoal que os fazem crescer tanto como profissionais de saúde quanto como seres humanos.

Eu acho que acadêmica nem precisa falar mais porque eu sempre brinco com a coordenadora: "eu não sabia discutir saúde". Foi quando ela começou a discutir saúde comigo é que veio uma luzinha e aí eu falei: "Gente! Como é legal e eu como eu quero ler, pegando livros e essas coisas todas". E pessoal eu acho que é mais a quebra das barreiras que a gente tinha, eu acho que o assistencialismo, que eu pelo menos tinha dentro de mim, quebrou, que eu acho que eles não precisam disso, não é por aí que a gente vai conseguir, tá. (aluno)

Entendemos, como Boaventura Santos, que não existe emancipação em si, mas relações emancipatórias.

Neste projeto é possível perceber a capacidade que os alunos têm de manifestar o seu conhecimento teórico do projeto, que é construído na ação, na experiência. Aprendem um conteúdo específico e uma certa habilidade de pensar a prática que não é comum em outras formas de ensino-aprendizagem presentes na universidade.



O entendimento das limitações do projeto também faz parte do amadurecimento da equipe. A coordenadora afirmou que seu projeto não era assistencial<sup>33</sup>, como a maioria dos projetos da saúde, apesar da demanda por este tipo de atividade ser muito presente tanto pela dificuldade de atendimento no sistema de saúde quanto pela própria dificuldade da comunidade de se deslocar para isto.

parecia que era um pé diabético, estava com um curativo meio que sujo. A minha vontade era pegar, botar uma bacia, limpar, fazer um curativo, só que eu me segurei e depois a gente veio discutir. Discuti isso primeiro com as meninas [alunas] e depois discuti com a Coordenadora: seria muito legal [atender] é um aprendizado para a gente, ótimo, se a gente pegasse um pouco essa parte de assistência. Só que aí ia fugir do projeto e ia ser uma demanda muito grande também. Então a gente fica assim: "Ah vamos fazer", mas a demanda vai aumentar e como a gente vai dizer um não depois. (aluno)

E assim um dos objetivos .... O objetivo principal do projeto não é assistência, então a gente tem que trabalhar o objetivo. E eu acho que a forma como a gente trabalha a gente pode ter uma mudança muito grande desses adolescentes. (aluno)

Entendemos que acontece o desvirtuamento dos objetivos dos projetos de extensão quando eles pretendem abarcar tarefas que não são de sua competência. É necessária atenção para com o ímpeto do desejo de resolução de todos os problemas que cercam ações deste tipo.

A gente já identificou que tem duas crianças que elas não estão estudando, uma tem dez anos e a outra tem sete. A gente está procurando até ir conversar com a mãe, mais é difícil encontrar a

---

<sup>33</sup> Assistencial no sentido de realizar atendimento clínico à saúde

mãe dela em casa. Não estudam, não sabem ler, entendeu ? E a gente fica numa angústia muito grande porque nós somos, quatro, entendeu, então não dá para a gente abraçar o mundo, querendo saber tudo... (aluno)

A saúde pública, e as ações de educação em saúde que pertencem a este campo, vivem constantemente a crise da indefinição do seu objeto de intervenção, do borramento dos limites de atuação dos seus profissionais. Bom e ruim. Bom porque conseguimos, pelo menos, mexer nas estruturas mais rígidas do conhecimento e utilizar outros saberes em nossas práticas. Ruim, porque constantemente nos sentimos impelidos a resolver questões que se situam fora da capacidade de resolução da universidade e de determinados profissionais. Neste caso específico, os alunos demonstram capacidade para pensar as conseqüências de determinadas atitudes e, antevendo-as, procuram outras saídas.

Finalmente, é importante ressaltar a apropriação, pelos alunos, do conteúdo do projeto. Podemos dizer que estes alunos são autores deste trabalho. No caso da comunidade, representada aqui por uma moradora participante do projeto, é também explicitada a forma de participação na proposta que, no caso, não só recebe os "produtos" da atividade, mas também participa do processo de produção. Este tipo de compromisso permite uma ampliação do horizonte do conhecimento, onde as fases de construção da proposta são compartilhadas gerando um conhecimento mais integral.

A coordenadora chegou e disse assim: "como é que a gente vai botar o nome do projeto da gente?" Aí um diz uma coisa, outro diz outra. Não, a gente vamos fazer assim, vamos botar, vamos ver se dá certo: "Aprendendo e Ensinando com o Alto Simão", porque tanto faz vocês aprender com a gente quanto a gente ensina e vice-versa, então, foi aonde ficou: Aprendendo e Ensinando.... funciona, funciona muito bem porque ele joga a idéia que ele sabe e a gente aprende o que vem de lá. Ficou uma troca boa . (usuário)

Segundo Campos (1994, p. 46), “a produção de sujeitos coletivos – autônomos e socialmente responsáveis – que se autoproduzem” contribuiria para a produção de uma democracia mais direta. Para ele esta produção não é espontânea devendo ser estimulada por “animadores e apoiadores” (idem). Acredito que a universidade pode ter este papel e, através dos seus projetos, onde se constituem experiências práticas, estudos e divulgação dos conhecimentos produzidos, possamos ser capazes de contribuir para que outras vozes e desejos cheguem aos formuladores de políticas, aos dirigentes dos sistemas de saúde e, até mesmo, aos recantos mais fechados das próprias universidades.

Ribeiro (2003, p.51) diz que na “Universidade ...deve-se formar um espírito inquieto. Os alunos devem aprender que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas”

É assim que percebemos os alunos que entrevistamos, ainda jovens, apresentando os medos possíveis para a juventude e abertos ao inesperado, buscando práticas e metodologias diferenciadas, aprendendo a lidar com as dificuldades e a diversidade e capazes de reverem suas posições, forjadas pela formação, a partir do encontro com o outro.

O usuário deste projeto conhece superficialmente a universidade, já freqüentou alguns cursos e acha que ela – a universidade– poderia desenvolver mais atividades na comunidade, principalmente para os idosos que não têm condições de locomoção. Tem também uma percepção de que a universidade, através de seus alunos, aprende com a comunidade.

a novidade que elas [ as alunas] trouxer para cá e se ela buscar aqui também e tiver que levar, para mim é importante . (usuário)

## **2) Articulação ensino, pesquisa e extensão**

Também neste projeto, é visível a dificuldade de se estabelecerem parcerias internas e externas e de se associarem as atividades do projeto ao

currículo formal. A não-institucionalização dos temas ou dos projetos nos programas das disciplinas faz com que as atividades não se tornem diretamente integradas ao ensino.

o projeto começa a ser mais avaliado neste sentido [de parcerias com o ensino], aí há todo um movimento de tentar retomar esta inserção, este vínculo, e aí como é que a gente faz? Faz contaço com professores [...]. O Professor às vezes não quer que você interfira no trabalho dele, não é que ele não goste de você, mas ele acha que você vai dar trabalho, mais trabalho, porque dá trabalho, entendeu? E também isto. Estar mais fortalecido dentro da própria graduação. Porque também não está o suficiente, porque por mais que eu queira, o eu querer só não é o suficiente. O professor que está inserido lá tem que querer também, não é?  
(coordenador)

A pesquisa foi instituída no projeto inicialmente pela elaboração da tese de doutorado da coordenadora, que foi realizada na comunidade e agora também por uma outra demanda do próprio projeto. Os alunos também estão inseridos na pesquisa.

A falta de parcerias com outras atividades também é sentida pelo grupo, que aponta o desejo e a necessidade da constituição de uma equipe multidisciplinar, que contribua com as discussões teóricas

essa coisa da parceria e eu acho que a minha compreensão de parceria não é só estar articulado, é fazer junto também, então por exemplo, neste sentido, a gente não tem uma parceria estruturada, não tinha, teve em alguns momentos, algumas atividades realmente estruturadas em conjunto com a equipe de saúde da família, alguns encontros...(coordenador)

um dos objetivos do projeto é ter esta articulação para ter uma equipe multidisciplinar, entendeu? A gente não está conseguindo

exatamente por causa desta dificuldade. Tem muitos projetos que a gente sabe aqui na Universidade, mas a gente não consegue esta articulação. (aluno)

A indissociabilidade se tornou, ao longo destes anos, mais uma palavra de efeito do que uma realidade. Alguns questionamentos permanecem: quem é o responsável pela indissociabilidade entre as três funções? Professores, diretores, dirigentes? É possível/desejável que o mesmo professor realize as três funções? Quais as formas de expressão da indissociabilidade?

O que percebemos é que a articulação se dá de forma mais efetiva à medida que quem faz extensão, ensina a mesma temática e pesquisa sobre o tema. Mas, como sabemos, a extensão é quase sempre transdisciplinar, o que demandaria e permitiria a associação de outros conteúdos e docentes atuando na proposta. Assim, os grupos poderiam ser formados por aqueles que ensinam e pesquisam e/ou fazem extensão. A tarefa de agregação e do exercício da indissociabilidade é do currículo, que deve ser preparado para comportar experiências transdisciplinares. Quando falamos do currículo, queremos dizer da Universidade e seus sujeitos, atores que o compõem.

### **3) Concepção de Saúde**

É possível perceber, pelas ações desenvolvidas pelo projeto, seu conceito de saúde. Uma das atividades desenvolvidas por ele tem o nome de "Encontro de saúde, arte e cidadania" que, segundo a equipe, é mais voltado para a promoção da saúde, não se utilizando da "prevenção prescritiva" do tipo " não ande descalço", "não coma gorduras" muito freqüente nas ações de prevenção a doenças.

Eu acho que essa saúde parte de uma discussão que a gente começou a fazer com eles do que que é a saúde, porque antes eles diziam assim: " Ah! era ausência de doença". Muitos projetos, muitas atividades foram passadas para eles só aquela prevenção, "não pode andar descalço, essas coisas assim. E hoje eles já

entendem com uma outra forma, a gente fez um trabalho que eles já vêem que [saúde] " é jogar bola, é você comer bem", eles já têm uma outra visão. E até acho que esse é nosso objetivo do projeto. (aluno)

É que quando eu entrei no projeto já estava no término do trabalho com adolescente. Para mim foi uma surpresa ver eles com essa percepção diferente de saúde.... falando da arte, falando que saúde era dançar, que saúde também era você procurar autonomia, procurar estar crescendo como indivíduo. Foi ver que o que elas falavam, era o que a gente lia, o que a gente estava discutindo na realidade. (aluno)

Eu acho que uma contribuição para a saúde é acreditarem que eles são capazes. Elevação de auto-estima, eu acho que tem a ver também com o acesso a determinadas informações, só o acesso à informação ele nunca é suficiente mas ele é necessário também. ( coordenador)

A festa da saúde, também idealizada pela equipe do projeto e comunidade, é uma estratégia de congraçamento e de tentativa de rompimento com o isolamento social dos moradores da comunidade, e as atividades de saúde previstas pelo projeto dizem respeito a esta pluralidade ressaltando a diversão e a arte como componentes do processo de saúde, conforme a música que diz "a gente não quer só comida, a gente quer comida diversão e arte" <sup>34</sup>(Arnaldo Antunes et al).

A saúde, assim, passa a ser percebida pela comunidade como valor e umas das suas expressões é a autonomia, definida como a capacidade de ir e vir, ou seja, de tocar a vida e de buscar a satisfação de suas necessidades de saúde.

A saúde para mim é você ter capacidade de ir e vir. É você ter paz. A importância maior que eu tenho aqui é de ter vocês

---

<sup>34</sup> Titãs. "Comida", Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Sérgio Brito. cd: Jesus não tem dentes no país de banguelas.

comigo, saber que isso aqui não está esquecido totalmente porque a gente depende do trabalho de vocês. Se você não chega para orientar a gente, a gente não sabe o que vai fazer e a orientação sobre a saúde é muito importante, porque se ela trabalha brincando, mas ela trabalha ensinando sobre a saúde. Isso para mim é muito, muito, muito importante, muito mesmo.

(usuário)

Ao mesmo tempo que relaciona a precariedade da comunidade em relação ao saneamento básico, influenciando na “saúde” das crianças, principalmente.

Minha filha, saúde aqui não sei te explicar não porque a gente vive em situação precária. Você vê a situação que a gente tamos aqui porque a gente não tem... Saneamento daqui é péssimo, já não digo que é ruim não; é péssimo. Então, a gente, o que mais prejudica as criança é essa... Quando chove é essa lama que fica aqui e dizer sobre saúde diretamente cada um, o que tá acontecendo eu também não sei explicar. (usuário)

Peregrino afirma que a sabedoria popular “não desarticula causa e efeito. Associa a má qualidade de vida à repetição freqüente da doença. Não separa a doença da dinâmica social em que ela ocorre” (Peregrino cit. in Valla, 1993, p. 18).

### **Considerações Gerais**

Esta experiência é construída cotidianamente no encontro entre os sujeitos e, por assim ser, ela não se fecha nem em si mesma nem nas possibilidades de trabalho que já desenvolve.

A marca da extensão presente nesta proposta não é somente a do contato com a sociedade, a da relação da universidade com o fora, mas a adjetivação deste contato, ou seja, como as pessoas que vivem a experiência se vêem e como se dá a produção de conhecimento. Assim, a centralidade é a de produção de um

conhecimento a partir da experiência, que reflete sobre o modo de produção, que não tem a pretensão de ser universalizável, tem como bases a emancipação e onde a solidariedade também está presente.

O que também nos chama atenção na equipe são as atitudes de respeito ao outro, o que os coloca na condição de sujeitos da proposta. O movimento parece ser de diálogo contínuo e troca de experiência, tanto intra equipe quanto entre equipe e comunidade. As ações são pensadas na relação como o outro e assim o outro é reconhecido como detentor de conhecimento.



## **Projeto Educação Física e promoção da saúde**

O Projeto nasceu em 1985 como fruto de uma demanda da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, que necessitava de uma parceria para ministrar exercícios físicos para hipertensos atendidos na rede de saúde de vinte e duas regiões administrativas.

O projeto foi elaborado pelo Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD) e contou, inicialmente, com a presença de vinte e dois acadêmicos de Educação física que receberam capacitação específica para o atendimento aos hipertensos e com a parceria da Faculdade de Ciências Médicas.

A proposta foi efetivamente implantada em pelo menos dez regiões administrativas. Porém, ao final de um ano, o projeto foi interrompido pela Secretaria Municipal de Saúde, mas em algumas unidades de saúde os profissionais foram contratados e mantiveram as atividades.

Em 1986, o Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE) procurou o IEFD para propor uma parceria com o programa de hipertensão e reabilitação cardíaca. A partir de um treinamento com a equipe de alunos e profissionais e da montagem da infra-estrutura, as duas unidades passaram a desenvolver atividades conjuntas de oferta de atividade física para pacientes cardiopatas. A estrutura de pessoal se tornou mais densa com a presença da Nutrição, da Psicologia Médica e da Enfermagem.

Em 1998, a parceria se desfez e o projeto do IEFD deixou de atender cardiopatas, passando a se chamar Educação Física, Condicionamento Físico e Promoção da saúde, mais tarde Educação Física e Promoção da Saúde – nome que se mantém até a presente data – e, ao longo dos anos, foi agregando linhas de trabalho que se transformam em sub-projetos, mantendo o atendimento aos hipertensos e diabéticos e passando a atender gestantes, obesos, pacientes com fibromialgia e servidores da UERJ.

As parcerias com as unidades foram sendo desfeitas, ou por falta de interesse delas ou por dificuldades em se manter o profissional. Hoje o projeto conta com a parceria do serviço de reumatologia e de enfermagem do HUPE e com a

Policlínica Piquet Carneiro, tem contratos temporários de médico, nutricionista e psicólogo e convive quotidianamente com dificuldades de manutenção, seja da equipe de profissionais, seja dos equipamentos e material para exames dos freqüentadores.

Apesar das dificuldades, o projeto vem, ao longo dos anos, desenvolvendo metodologias inovadoras para o desenvolvimento de atividade física por pacientes portadores de diversas disfunções. O que se pode notar, a partir da entrevista com o coordenador, é que existe uma preocupação com o rigor da aplicação dos modelos estatísticos e epidemiológicos, a partir da capacitação dos profissionais em mestrados e doutorados, mas existe uma riqueza que aparece pouco explorada nas falas e que diz respeito à capacidade do projeto, ao desenvolver técnicas de atividade física e regras para a inserção dos pacientes em esporte coletivo, em contribuir para a autonomia dos sujeitos na medida que possam conviver coletivamente numa atividade que sempre lhes foi limitante. É como se o referencial de justificativa do projeto fosse de uma base de conhecimento moderno, universalizável levando ao desprezo de dados e informações importantes em detrimento da tentativa de falar na linguagem universal.

### **1) Extensão universitária**

Para o coordenador, durante muito tempo e há muito tempo, a extensão universitária foi um subterfúgio para se alocar carga horária docente, não importando se a atividade existia ou não. A extensão universitária não era discutida e não havia normatização para ela. Com o passar do tempo isto foi evoluindo, passando a existir um cadastro das atividades e, mais recentemente, a avaliação. Na documentação do projeto é possível perceber que o que cabe à extensão são os atendimentos que realiza.

## 2- Formação

A equipe do projeto mantém grupos de estudos para o aprofundamento de temas de interesse do grupo, com leitura e apresentação de trabalhos. São atitudes reflexivas que não reduzem a prática a mera experimentação. A experiência que não se repensa vira imediatismo e não precisa estar na universidade para ser desenvolvida.

Eu aprendi bastante coisa assim porque eu acho que eu passei muito batido pela Fisiologia. Eu acho que aqui a grade, eles não estão valorizando. Só tive dois períodos de Fisiologia. Eu achei muito pouco. (aluno)

O Conhecimento técnico é o mais explorado nos trabalhos

... e tinha o grupo da fibromialgia com as pessoas já avaliadas com menos lesão. Começou esse grupo, já tem dois para três anos. A partir desse estudo uma pessoa da equipe fez a dissertação dela de Mestrado [...] dentro da efetividade do programa. (coordenador)

Tem efetividade, embora alguns dos instrumentos que meçam qualidade de vida, depressão; os instrumentos não detectam isso [...] Mas assim, muito, muito significativo. Quem viu o primeiro grupo antes de chegar a fazer a atividade e hoje sorindo. Uma coisa assim tipo como se estivesse na discoteca. E houve melhora numa parte concreta que era aptidão física, o tempo de esforço na esteira, VO2.... (coordenador)

Segundo as falas do aluno e do coordenador, a dinâmica do projeto prevê uma supervisão do trabalho, com orientação sobre os procedimentos para o desenvolvimento da atividade. A alteração da norma, onde a teoria vem antes da

prática, contribui para o crescimento e o avanço no processo de formação dos alunos.

nesses dezoito anos, se algum estagiário ficou sozinho para dar aula em cinco oportunidades eu acho que é muito. Eu lembro assim, precisava de uma reunião, tinha que discutir algo aqui e a aula não podia parar o estagiário ficou ali, mas o estagiário que já estava trabalhando há um ano, que já sabia da rotina. (coordenador)

Bom, a gente dá aula, quer dizer, a gente dá aula só que sempre supervisionado por um Professor. O que é legal aqui, é que a gente tem que planejar a aula direitinho, escrever, aí o professor aprova e aí a gente vai para a sala de aula e sempre com o professor.... É legal porque a gente fica responsável pela aula, mas sempre tem um professor, um responsável. Se der algum problema ele tá lá junto com a gente. (aluno)

A relação com a equipe parece ser de decisões conjuntas na elaboração das propostas do trabalho

Eu sou o coordenador geral, mas a gente tem aqui a seguinte rotina: eu não mando em tudo, eu não defino tudo. Todo mundo decide tudo, todo mundo. Chega algum momento que precisa de uma decisão final: eu dou a decisão final ou "ah, tá faltando, não tá cumprindo horário"; essa é a parte que me cabe, não me agrada, mas... (coordenador)

O envolvimento dos usuários com a equipe parece ser amigável. Na entrevista, o usuário, apesar de fazer críticas à falta de material e à necessidade deles próprios terem que providenciá-lo, elogia o companheirismo dos participantes do projeto.

Por isso é que a gente não pode divulgar mais, porque tem uns amigos que queriam vir pra cá. A gente podia trazer, mas o que que adianta; chega aqui não vai entrar. Não tem vaga, tá faltando professores, tá faltando tudo, falta. Eu, por exemplo, tenho glicemia; eu sou obrigado a comprar agulha, sou obrigado a comprar a fita. Então, sou obrigado a gastar o meu para poder... Eu não tô falando nada demais; tô falando o que acontece. É necessário que eu traga, eu trago; não tem dúvida nenhuma. Eu preciso mais do que eles, a verdade é essa. Eu preciso saber das minhas deficiências, tá entendendo...(usuário)

Esse projeto só tem maravilhas. Tem ótimos professores, tem ótimos instrutores, tá entendendo? Nós somos bem atendidos em tudo aqui e cuidam bem da gente aqui para que tenha uma saúde mais perfeita, vamos dizer assim. (usuário)

### **3- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

O projeto sempre teve alunos, bolsistas ou não, vinculados a ele. Atualmente é área de estágio de observação para disciplinas do curso de educação física e campo de estágio curricular. Assim, consegue fazer uma maior articulação com o ensino.

Então, quando essa Disciplina entrou no processo [currículo] já ficou amarrado que haveria estágios de observação e um dos locais para observação seria aqui. Alguns dos professores já foram para a sala para ministrar aula, simular uma prática de dar aula para o hipertenso. (coordenador)

Esta atitude propicia que a extensão não se desligue do ensino e da produção acadêmica e assim não se torne meramente uma prestação de serviços, típica dos serviços governamentais e empresas.

Quanto às pesquisas, os coordenadores têm buscado apresentar trabalhos em congressos, mas não conseguiram ainda sistematizar a produção de artigos em periódicos científicos.

A gente publicou nos congressos lá pra trás, mas aí, essa questão: o que vai para o congresso, muitas das vezes é o resumo. Às vezes não tem o rigor do tratamento.

E aí, de repente, é por isso que o congresso deixou de ter peso como produção científica. Então, a gente escreveu, por exemplo, modificação da rotina do futsal para aplicar ao doente coronariano. “Ah, não pode jogar futsal.” “Pode; adapta a regra, modifica a regra.” Coisas simples assim. Foi assim: a gente quer usar o futsal, como é que a gente vai fazer? Todo mundo contra-indica o esporte competitivo para hipertenso, cardiopata, mas a gente pode trabalhar. A gente continua controlando essas pessoas. Na aula não vão a 130 que é a frequência que eles podem? (coordenador)

A gente coletava ali com rigor tal, tudo direitinho, o tratamento, mas nem sempre era, do ponto de vista estatístico, não era o mais recomendável porque a gente não tinha essa ferramenta, não tinha esse espaço. Então, hoje, passando o tempo, elas [membros da equipe] foram para o Mestrado e a gente vai vendo que a gente não foi rigoroso do ponto de vista científico... (coordenador)

#### **4- Relação do Projeto com as Políticas de Saúde**

Há bastante tempo a atividade física é tida como um dos componentes obrigatórios do tratamento e prevenção de certas patologias. No entanto, a vinculação desta temática às políticas se faz muito mais no sentido do esporte do que do componente saúde. Sendo um tema transversal, ela tem merecido pouca atenção dos formuladores das políticas públicas. Porém, nos últimos anos, surge no cenário mundial e também no Brasil o estímulo ao incremento da atividade física

diária. Este movimento se apresenta inicialmente em São Paulo e é denominado Agita São Paulo e mais tarde o ministério da Saúde propõe o Agita Brasil. No Rio de Janeiro é iniciado o Agita Rio, proposto pela Prefeitura e também pelo Estado. Apesar de terem sido feitas algumas iniciativas, a proposta não foi adiante. A UERJ e principalmente membros da equipe do projeto chegaram a participar de algumas reuniões junto à prefeitura do Rio.

O professor pouco fala da interlocução do projeto com as políticas e não se mostra muito à vontade para abordar o assunto.

Eu não consigo enxergar assim de uma forma bem concreta [a existência de uma política de governo para atividade física]. Fazem algumas campanhas, fazem algumas propostas. No passado, o Esporte para Todos, mas a gente tinha uma vinculação política por trás daquilo. Era muito mais de um regime conseguir uma boa aceitação, que propriamente estar pensando no benefício das pessoas lá; é a minha visão. E essa área é mais complicada para eu falar.... (coordenador)

## **5- Concepção de Saúde**

A experiência desenvolvida pelo projeto é inovadora à medida que consegue propor práticas de atividade física voltadas para grupos normalmente não habituados a ela. Sua capacidade para mudar a prática se faz quando consegue propor alternativas para estes grupos.

O conceito de saúde presente na experiência é aquele que entende que é necessário autonomia para cuidar de si.

Saúde é o bem-estar físico, mental, social. Não é só a questão de o corpo estar funcionando bem, mas a cabeça não tá, ou então, tem a parte afetiva. Às vezes a pessoa tem problemas, sabe?, Afetivos, de relacionamento. Acho que é uma coisa mais ampla

do que só tá tudo funcionando. Não é, o ser humano não é uma máquina. (aluno)

olha, uma das coisas que a gente bate é que eles tenham autonomia. Não é para vocês ficarem aqui a vida inteira com a gente. A gente tem o maior prazer em ter vocês aqui, mas é importante que vocês ao aprenderem o que fazem aqui, saiam de férias . (coordenador)

Para o usuário do serviço saúde é:

comer bem, viver bem, dormir bem e ter uma cabeça sempre boa, que às vezes a gente não tem por causa do estresse. (usuário)

A ampliação do conceito de saúde tem levado a uma ampliação das práticas de saúde. A atividade física há muito vem aparecendo no cenário que compõe uma vida saudável. Neste campo podemos ressaltar desde a atividade física para "manter a forma" (Luz, 2001, p.28) no sentido estético, quanto a necessidade de atividade física para ajudar a "cuidar da saúde".

No caso deste projeto, a proposta desenvolvida atinge um público em sua maioria com algum comprometimento do seu estado de saúde e assim a prática exercida representa na verdade a recuperação de parte da vitalidade perdida com a doença. É importante ressaltar que neste projeto há uma ressignificação da saúde e que ela se apresenta como estando voltada para a promoção da autonomia e não somente para a estética. Esta crítica, bem como a discussão sobre os limites do sofrimento e a capacidade de andar a vida são constitutivas das idéias e poderiam ser mais assumidas pela equipe.

O grande mérito do projeto consiste em oferecer acesso à atividade física a pessoas com limitações, as quais passam a realizar práticas desportivas, diferentes daquelas baseadas na competitividade e no individualismo.



## Considerações gerais

A âncora de justificação do projeto parece ser toda ela baseada no paradigma epidemiológico, tipicamente moderno. E por ser esta a aposta, a equipe parece não ver o que tem de mais rico, ou seja, a vivência da experiência em desenvolver, aplicar e perceber os resultados das regras desenvolvidas voltadas às populações com necessidades distintas. Este rearranjo das regras é, portanto, um processo de construção de conhecimento. Um exemplo pode ser percebido na fala do aluno, quando evoca uma questão técnica, da necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre fisiologia para destacar a contribuição no seu processo de formação e pouco fala dos sentidos da experiência e dos sujeitos que têm suas vidas transformadas na experiência do projeto.

Não queremos negar a necessidade de uma boa formação técnica, mas reacender a possibilidade desta formação se dar em outros processos de ensino-aprendizagem que se constituem através da experiência, como neste projeto. Um padrão que não despreza a experiência, mas ao mesmo tempo está construindo conhecimento concreto: as regras adaptadas, o ajuste fino do exercício ao potencial não só da doença, mas também dos indivíduos. Este conhecimento a equipe percebe que tem, mas parece perceber que tem que submetê-lo ao crivo da epidemiologia, marco radical da lógica do conhecimento moderno da ciência.

## **Espaço de Convivência Nise da Silveira**

O projeto iniciou suas atividades em 1979 e se cadastrou na extensão em 1994, quando foi criado o Departamento de Programas e Projetos de Extensão da UERJ.

É um projeto que está inserido numa proposta mais ampla de atendimento à saúde mental de uma unidade docente assistencial de psicologia e psiquiatria. Esta unidade possui um Hospital Dia, enfermaria e ambulatório, ficando, o projeto, na fala do coordenador, na interface destes três níveis e estabelecendo um elo entre eles. Tem como objetivo "conectar a face interna com a externa onde os internos encontram no EAC-NS ofertas de circulação de sua subjetividade com o outro e com seus familiares e amigos e com o meio externo" (Ferreira, 2003, p.2).

Possui alunos bolsistas e alunos do estágio curricular do curso de graduação em psicologia. Os dois alunos entrevistados estavam há pouco mais de um mês atuando no projeto.

### **1- Extensão Universitária**

A extensão é descrita como assistência, muito comum nos projetos da área da saúde. O Coordenador acrescenta que é uma modalidade de ensino, porém aquele ensino que não está dentro do currículo. Esta concepção está colocada quando ele explicita as modalidades de estágio presentes no curso, um ligado às disciplinas e que, portanto, não é extensão e um outro mais ampliado em termos de carga horária e desenvolvido fora da instituição e aí sim extensão.

Para os alunos a extensão é um conhecimento a mais, com atuação para fora da Universidade. É aquilo que a palavra significa - extensão.

É um conhecimento a mais, É algo a mais. (aluno)

Eu acho assim: que é uma extensão da Universidade para fora, para fora da Universidade. O conhecimento que você tem da Universidade, você vai atuar com ele fora. Acho que é uma

oportunidade que a extensão, estágio de extensão dá para a gente, atuar na comunidade. (aluno)

A extensão tradicionalmente foi tratada como aquela função que faz a articulação da Universidade com a sociedade e, portanto, aquela que melhor consegue levar para fora o conhecimento produzido dentro. Entendemos que a extensão é a função que tem feito isto de forma mais geral, ou seja, ela tem conseguido abrir as portas da Universidade para grupos que não teriam acesso à universidade pelas vias tradicionais: graduação e pós-graduação. Assim tem permitido que os conhecimentos produzidos na Universidade sejam mais amplamente divulgados. Porém, devemos ficar atentos para não depositar somente na extensão universitária esta tarefa. Esta concepção de extensão também apresenta a relação como via de mão única, considerando que a comunidade/sociedade não tem nada a dizer sobre nada.

## **2- Formação**

Segundo o coordenador, a formação dos alunos no projeto se dá através de uma prática com o paciente. Através do paciente se conhece a instituição.

Apesar do coordenador relatar que existe espaço para a formação teórica, e os alunos também se referirem a ele como um momento de troca de experiência sobre os frequentadores, com leitura de textos e estudo dos casos, eles se sentem sem um aporte teórico suficiente e com dificuldades para enfrentar o dia a dia do trabalho. Apontam que ficam muito livres e que seria necessário um maior direcionamento das atividades por parte do coordenador.

eu acho que aqui é um trabalho bem livre, você pode falar com o paciente a hora que você quiser, com todos os pacientes. E qualquer um tem acesso e o paciente pode chegar e pedir o que ele quiser, e isso é bom e ao mesmo tempo a gente fica meio perdido com toda esta liberdade, é meio complicado, eu não

aprendi a lidar muito bem com isto não, eu estou na segunda semana. (aluno)

Nunca sei muito bem o que estou fazendo, no que vai dar, acho que isto é o que mais incomoda, mas é bom assim mesmo, é uma experiência, tô começando, acho que com o tempo vou ter uma segurança maior com certeza. (aluno)

Identificamos que o coordenador tem estimulado os alunos para a apresentação de trabalhos em encontros científicos. Porém, ainda é pequena a produção de artigos sobre o projeto em periódicos científicos, tanto pelos alunos quanto pelo coordenador.

Fica claro, entretanto, a capacidade que os alunos têm de se posicionarem criticamente frente às dificuldades encontradas no dia a dia, de emitirem opiniões e apresentarem soluções para o enfrentamento das dificuldades.

eu queria assim, uma questão que eu acho que é importante, principalmente para o paciente, pra nós profissionais também, é que houvesse uma maior integração entre as diversas áreas, medicina, assistente social, uma maior troca de informações. Eu acho que isto, eu acho não, tenho certeza que ajudaria muito ali no acompanhamento do paciente . (aluno)

A tônica do projeto, segundo as falas do aluno e do coordenador é a de que o paciente adquira autonomia para cuidar da própria vida. Os alunos, parece, são mais próximos dos pacientes. São aqueles que os escutam, o que é confirmado pelo paciente. É ressaltado tanto pelo coordenador, quanto pelo aluno a necessidade de se estabelecer laços, vínculos, o que ajuda no tratamento.

### 3 – Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

O coordenador está conseguindo fazer mais recentemente uma relação entre o projeto de extensão e a pesquisa.

É um trabalho que tem esta perspectiva, hoje isto está mais claro para mim, esta interação na extensão, ensino, pós-graduação, pesquisa isto está um pouco mais claro. Estou tentando fazer esta interação de forma mais consistente, mais consciente né?

Quanto ao ensino, o projeto recebe alunos residentes de psicologia e do Serviço Social.

A interdisciplinaridade, que pode ser estimulada por uma articulação mais forte das três funções da universidade, também se apresenta pouco desenvolvida. Neste projeto, o coordenador afirma que atualmente ele é menos interdisciplinar do que já foi em tempos passados. Tem dificuldade de conseguir parceiros na UERJ e não possui parcerias externas, a não ser aquelas provenientes do encaminhamento de pacientes de uma instituição à outra.

O coordenador ressalta que existe um espaço de discussão entre os profissionais que atuam no local onde é desenvolvido o projeto. Os alunos dizem, porém, que estas reuniões não possibilitam a discussão de questões mais operacionais e de integração entre os profissionais. É comum que vários profissionais abordem o paciente para saber das mesmas questões. Fato que é apontado pelos alunos e pacientes.

eu acho que tem muito a melhorar, eu acho que deveria ter uma organização maior para estes profissionais entrarem em contato, pois um não sabe muito da importância do outro ali. E até o próprio paciente já se queixa de "poxa eu tenho que falar a mesma coisa para dez pessoas"..., ele até se queixa de ter que falar isto 10 vezes, 10 vezes a mesma pergunta. Lógico que a minha análise vai ser diferente da de um enfermeiro, mas é a

mesma pergunta, porque para o paciente não tem diferença.  
(aluno)

O coordenador entende este fato de outra forma: concorda que o paciente é mais manipulado, mas com o benefício de ser melhor assistido também.

De certa forma os pacientes, eles são mais manipulados, por mais gente, mas tem algum benefício de ser melhor assistido também, porque há uma investigação constante. Existe uma noção de que a Instituição é boa porque tem os estudantes, [os pacientes dizem] eles olham a gente direitinho. (coordenador)

#### **4- Relação do projeto com as políticas de saúde**

O Coordenador aponta aspectos e atores relevantes para a construção de políticas da área de saúde mental, entretanto admite que, apesar de participar de encontros da área e de reuniões políticas sobre a reforma, não tem atuado de forma sistemática no processo de discussão. Sua participação é mais informal “são momentos que a gente leva nossa prática aqui para a discussão” .

#### **5- Concepção de saúde**

A idéia de saúde que perpassa a fala dos membros da equipe do projeto é a de que saúde mental é o resgate das relações, empoderamento, capacidade de decisão e de ser sujeito de sua própria vida.

Eu acho que o nosso trabalho aqui é de estar ajudando o paciente a se comunicar, ficar mais claro para ele a própria realidade dele as limitações dele, até onde ele pode atuar. O que ele pode fazer para reverter, aquela situação. Eu acho que é isso. (aluno)

... eu acho que eles conseguem falar por eles mesmos, não precisa de uma pessoa falar por eles o tempo todo. Eles podem

pedir o que eles querem, fazer o que eles querem na maior parte do tempo. (aluno)

Ah eu acho [que capacidade de fala é saúde]. Sai um pouco daquele lugar de todo mundo falando pelo paciente, paciente não diz o que ele tá sentindo, o que ele quer. Das coisas que ele tem contato. (aluno)

Esta noção é identificada também na fala do paciente:

saúde é estar bem, de bom astral, podendo resolver as coisas todas. Eu nunca gostei de ficar parada não.

Para o paciente, o serviço ainda não foi capaz de resolver seu problema de saúde e com isto sua vida, fora dali, anda paralisada.

Eu acho que ainda não [não melhorou seu estado de saúde], ainda está um pouco sem poder tá resolvendo ainda.

## **Considerações Gerais**

Fica difícil perceber na proposta o que é trazido pelo projeto e o que é parte do serviço de saúde como um todo.

Os objetivos do projeto, apresentados pelo coordenador nos textos, abarcam o acompanhamento do usuário na enfermagem, propondo o uso de recursos terapêuticos diferenciados para o atendimento à saúde. Porém, o próprio coordenador relata, na entrevista, que os recursos culturais e artísticos só são utilizados quando se tem alunos que os dominem, ou quando se pode contar com outras parcerias da UERJ para o desenvolvimento deles, o que tem sido difícil de obter. Os alunos e os usuários entrevistados explicitam a ausência de atividades

para os usuários do projeto e, pela descrição das atividades desenvolvidas pelos alunos, não foi possível perceber a utilização de recursos terapêuticos diferenciados.

Afinal, a identidade do projeto não é nítida. O coordenador da proposta parece que a vê como a imagem que construiu para ela, e parodiando Boaventura Santos, como espelhos de outros projetos bem sucedidos na área. Do desejo em ser aquilo que suas referências científicas, claramente explicitadas, desenvolveram e apresentaram como inovador para esta temática.

A maioria deles reclamam que não tem nada para fazer. As horas passam muito lentamente aqui. (aluno)

... a gente acha que precisa ter mesmo mais atividade, porque ficam muito tempo ociosos, o dia inteiro ociosos, eles ficam fumando muito, aí passam o dia reclamando, se queixando, querem ir embora, ou depressivos

... uma paciente até deu este exemplo, que ela não fumava, numa instituição em São Paulo, antes de vir para cá, lá eles tinham karaoque, jogavam, pintavam, tinha um monte de coisas para fazer, ela nem lembrava do cigarro. Aqui não, ela fuma o dia inteiro. (aluno)

Uma hipótese para esta dissociação também pode ser atribuída, de um lado, ao que o coordenador entende por projeto de extensão, e, de outro, àquilo que os órgãos gerenciadores da extensão universitária estimulam que seja. No papel, o idealizado segundo critérios explicitados para a aprovação, na prática aquilo que se compreende como extensão.

Um outro ponto importante percebido é que existe um discurso, do coordenador, que apresenta uma consciência muito grande das questões da saúde mental, mas que não é a consciência da experiência, porque na experiência vivida há uma série de requisitos para a concretude daquele discurso que não estão acontecendo, dentre eles a falta de financiamento imposta à universidade e a falta de parcerias mais concretas. Por outro lado, parece que os alunos, por serem ainda



aprendizes e por estarem muito recentemente inseridos na proposta, conseguem captar de forma muito clara os nós que estão emperrando o andamento da proposta conforme o desejado.

## Promoção da Saúde

### Vínculos e aprendizado: formação e saúde

O Projeto nasceu a partir do interesse da equipe do Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI) da Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI). O NAI, criado em 1990, era um serviço de assistência ao idoso com perda de autonomia, do Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ. Com a criação da UnATI, em 1993, o NAI passou a vincular-se a ela e a equipe decidiu então propor um novo projeto que pudesse desenvolver ações de promoção da saúde e que incorporasse também os idosos que não tinham patologias evidentes. A idéia inicial era trabalhar com o público da UnATI e também desenvolver a proposta em uma comunidade. Por motivos operacionais, o trabalho com a comunidade não se consumou, sendo retomadas, no ano de 2003, as discussões para implementação do trabalho junto a uma vila de moradores próximo à Universidade.

O projeto foi cadastrado na extensão universitária em 1998 e tem como objetivo ser um espaço de promoção e prevenção da saúde através de grupos de discussão com os idosos. Realiza 14 encontros, de periodicidade semanal, por grupo.

A equipe atual é composta por profissionais de saúde vinculados à UnATI, residentes e graduandos, e profissionais em treinamento em serviço. Os alunos fazem um circuito dentro dos projetos vinculados ao NAI, incluindo este projeto específico.

Com o tempo o que aconteceu?". A gente foi tendo uma demanda do ensino, sendo muito ocupado por residentes e estagiários e a gente achou que este espaço do projeto era importante na formação, então ele tem que passar desde o idoso fragilizado, demenciado, até o que é do ambulatório aqui, que é a demanda da doença crônica, até... ( coordenadora)

As mudanças ocorridas na proposta ao longo dos anos dizem respeito à inserção de alunos, residentes e treinandos, à ampliação dos temas para os debates em grupo, à proposta de encontros de egressos como forma de educação continuada e ao desenvolvimento de pesquisa mais sistematizada.

No relato da coordenação é possível perceber que as ações dos projetos do Núcleo de atendimento ao idoso são integradas e fica difícil perceber os limites de cada projeto. Parece ainda que, por ser muito forte a identidade da UnATI, a identidade do projeto se dilui, apesar de ter características próprias.

## 1) Formação

Não fica claro, por parte do coordenador, a forma de participação efetiva do aluno na condução dos grupos, mas é possível verificar que existe uma preocupação com o acompanhamento. Quanto ao processo de formação teórica, foi verificado que os alunos participam de um treinamento antes de iniciarem os trabalhos e também de encontros semanais para discussão de casos. Ao mesmo tempo que participam da elaboração de trabalhos para congressos científicos.

O bolsista é nosso coladinho. Assim a gente tem um projeto e ele está sempre participando, a gente tem um registro de reunião ele acaba envolvido nisso. Então tá muito junto com a gente no planejamento. E nessas coisas de treinamento. Ano passado acho que ela [bolsista] teve algum problema de horário e não estava com a gente no turno. A gente estabeleceu no passado uma supervisão semanal dos grupos, das atividades com todo grupo. Não estou lembrando aqui se ela conseguiu isso.....

porque a gente é muito louco no trabalho. Aí é muito difícil encontrar esse horário, mas estamos forçando a barra de ter [o treinamento] porque largar o pessoal e não acompanhar é muito complicado, porque nós temos uma coisa andada na cabeça e eles, a maioria dos alunos, estão recém-chegados e é preciso dar

este tipo de suporte. Então, com esse material que a gente organizou, que a gente chama de cartilha, um tema é trabalhado a cada semana e abrindo um espaço para o grupo daquela semana, e aqui tem as dinâmicas que a gente fez uma seleção das mais comuns, mais interessantes, então esse material é dado para eles. A gente está discutindo um capítulo a cada semana e fazendo uma relação com o que eles tinham trabalhado no grupo, de que maneira, isso foi uma experiência legal. Mas acho que a bolsista ano passado não teve, ela entrou no meio do semestre. (coordenador)

Mas a gente tem uma reunião quarta-feira à tarde..., que a gente se reúne numa sala e o pessoal apresenta quadros clínicos, as vezes eles trazem alguém de fora para dar palestra ..., de repente para trocar algum tipo de serviço....Então, nesta quarta-feira a gente vê todo mundo do projeto. (aluno)

O aluno afirma que está fazendo um trabalho mais burocrático, mas que há uma proposta de que ele possa coordenar um grupo.

Na verdade a bolsista do projeto, que não é bolsista da área isso ou da área aquilo, ela tem mais responsabilidade de tratar com coisas mais burocráticas, ou seja, dar um auxílio para todo mundo que é bolsista de uma área específica...

Então a gente fica mais nesse trabalho assim de dar apoio para eles. Só que existe a proposta da coordenadora, que além da gente dar esse suporte mais burocrático, mais de papel, de relatório de computador, de imprimir, de digitar e essas coisas, que a gente esteja participando de grupo. Esses grupos, eles funcionam uma vez por semana e eu devo participar coordenando um deles, porque é como eu disse, eles têm essa proposta da bolsista de extensão de não ficar presa nisso. (aluno)

Mas é interessante perceber que, apesar de estar gostando do trabalho, de querer participar mais ativamente da condução do grupo, o desejo do aluno é realizar atendimento individual na sua área específica, para poder se utilizar das ferramentas teóricas que as disciplinas de clínica lhe oferece.

Então a minha expectativa é depois do meio do ano, de repente eu poder atender quando eu tiver vendo Pato II<sup>35</sup> assim lá pro final do ano mesmo, poder atender, ter alguma experiência de atendimento com o idoso, porque eu acho que isso é interessante.  
(aluno)

É como se a suposta cientificidade destas disciplinas ainda chamassem mais a atenção dos alunos, os quais acreditam que a partir do conhecimento delas seja possível ser um profissional da área da saúde, aquele que controla a doença, que prescreve, que regula.

Por outro lado, o aluno percebe a importância, para a sua vida profissional, da participação nos grupos, mesmo como ouvinte. O aprendizado neste caso se faz também pelo desenvolvimento do respeito pelo saber presente nas falas dos idosos. Um saber do senso comum.

E os dois encontros que eu fiquei como ouvinte eu vi que quando eu atuar em grupo vai ser muito mais aprender do que ensinar, porque a gente aqui em quatro anos [de curso na Universidade] quer passar um pouco de seus conhecimentos, de suas palestras, de suas aulas. Mas eles [idosos] têm a vida inteira, não de colégio, de faculdade, mas de conhecimento. Então, você às vezes quer passar alguma coisa muito teórica, eles vão lá e te mostram a prática assim, e aí você aprende, aí você busca uma maneira de aplicar o que você conheceu com o que realmente se pode fazer na prática da vida deles, eu achei muito interessante.  
(aluno)

---

<sup>35</sup> Disciplina de Patologia II

É, é.... a gente aprende muito. Porque a dinâmica permite isso, porque se eu fosse aqui só para apresentar conteúdos técnicos dos assuntos, isso não aconteceria, mas o que é solicitado é que a gente fale sobre aquilo. E todos têm o seu lugar, né? Então todo mundo tem o nome, que isso é muito trabalhado no início, importantíssimo, então ele é uma pessoa que tem a sua vez de falar e todos querem ouvi-la. Então isso já é um diferencial para quem está se achando a pior pessoa do mundo, né, desencontrado na vida. Eu vou para um lugar em que as pessoas me valorizam e me ouvem. (coordenador)

O Projeto também tem a preocupação de capacitar recursos humanos na proposta. Assim, possui residentes e treinandos envolvidos nas atividades. Outra preocupação é a de divulgar, apesar das dificuldades em reproduzir material, as experiências vividas para que possam servir como estímulo para outras iniciativas.

A gente, em termos do grupo, conseguiu sistematizar a experiência: tem o material que é de apoio para os treinandos que a gente queria até divulgar mais amplamente. A idéia é que seja um modelo que possa ser aplicado em unidades de saúde. Então a gente estaria com esses compromissos aqui, também de pensar sobre o que que a gente vai fazer. E eu acho que isso é uma área do trabalho que está bem arrumada. (coordenador)

A Preocupação na sistematização da experiência passa tanto pela possibilidade de divulgação e de apropriação por outros atores, quanto por um compromisso em se pensar e refletir sobre o próprio trabalho.

A ênfase no estabelecimento de relações baseadas em afeto e cuidado também é levantada pela coordenadora e referendada pela idosa participante da proposta. A referência que a idosa faz ao projeto é, na verdade, uma referência à UnATI como um todo.

Importante, o afetivo é fundamental. E aqui é assim a proposta é muito calcada nisso, estamos aqui como pessoas, estamos todos querendo aprender. Nós como coordenadores também, né, temos a aprender com vocês [idosos]. É estamos juntos assim, no barco da vida e essa experiência acaba sendo muito significativa para todo mundo, por isso que é muito impactante.

Mas o que eu queria dizer também no final o que eu acho essa coisa do afeto, do amor, né? Acho que tem essa palavra assim que rola, que é a base da proposta, ajuda a ligação e ajuda a abertura para esse pensar e que eu espero que tenha o fruto fora daqui. (coordenador)

Então, aqui foi que eu, agora eu posso dizer, que eu me sinto gente, devido ao amor e atenção que eu tenho aqui de todo mundo desde os médicos, todo mundo. (usuário)

## **2) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

A articulação com as unidades acadêmicas ainda se dá, na maioria dos casos, através do aluno de graduação que procura o estágio, não havendo uma parceria mais estruturada com os professores, onde a troca de experiências pudesse servir como um dinamizador das salas de aula, além de facilitar a introdução desta temática, saúde do idosos, no currículo.

Apesar da desconexão com as unidades acadêmicas, a proposta agrega alunos residentes que, no caso da UERJ, estão vinculados ao Hospital Universitário.

A pesquisa vem sendo agregada recentemente ao projeto e o coordenador enfatiza o compromisso ético com o idoso participante da proposta no uso que se faz dos resultados da pesquisa.

E fomos, acho, que melhorando também a qualidade do atendimento, que a gente não quer se seja um censo de IBGE a gente estabelece isso muito com as pessoas....

Eu acho que a ética nos impõe assim que o produto ali, o resultado para a pessoa seja em primeiro lugar, e não tanto a logística da pesquisa...

É a gente quer fazer daquele momento não só momento de coleta de dados, mas um momento assim de reflexão individual do que pode ser melhorado na saúde daquele idoso

Então a gente precisa trabalhar não só o reconhecimento da situação, mas trabalhar com ele um plano, um propósito qualquer, que ele possa se comprometer e esteja afim de...(coordenador)

### **3) Relação do projeto com as políticas de saúde**

O projeto específico não tem interlocução com os formuladores de políticas públicas, seja em nível municipal ou estadual, e nem com setores específicos dos órgãos públicos que são responsáveis pela saúde do idoso. Apesar disto, tem recebido, para capacitação, profissionais através de uma demanda individual, vinculados ou não ao sistema de saúde público.

Não tem, não tem [uma interlocução com o Estado]. Tá, poderia ser né?. Mas a gente tem um curso aqui de saúde do idoso que é feito ao longo do ano, e alguma coisa dessa experiência é passada neste curso. Existe uma discussão de promoção da saúde e o curso é aberto pra gente de outros locais, até do setor privado. É uma maneira bem pequena de..... multiplicar a idéia pelo menos, e dizer que existe o trabalho...

Artesanalmente as pessoas sabem, vêm aqui, aí pegam , olham os instrumentos que a gente usa, olha a dinâmica, levam materialzinho dos "folders", entendeu?. Quem quer começar acho legal ver o que existe né, então nesse movimento a gente recebe algumas pessoas individualmente, nada institucional é estabelecido. (coordenador)



#### 4-Concepção de Saúde

Quando pensamos em necessidades de saúde, normalmente nos vêm à mente as necessidades de ter acesso aos serviços e poder utilizar dos recursos disponíveis para prolongar a vida e manter o "corpo sem doenças". No entanto, concordamos com Cecílio (2001, p. 115), quando ele aponta como necessidades de saúde a "criação de vínculos (a) efetivos entre cada usuário e uma equipe e/ou profissional". Neste caso, vínculo seria "mais de do que a simples adscrição a um serviço, significa o estabelecimento de uma relação contínua no tempo, pessoal e intransferível, calorosa: encontro de subjetividades".

Esta forma de ver a saúde é também percebida no projeto.

porque a gente parece assim mexer um pouco no fio que liga as pessoas à vida, entendeu? Que vem muitas vezes assim é curto-circuitado, então é muito comum nesses projetos a gente fazer uma primeira reunião em que a gente vê choro, que a gente vê um luto recente ou um luto ainda mal elaborado, a gente vê a solidão, o sem rumo, as pessoas entram muito assim como um barco à deriva, assim, vieram porque alguém trouxe, agarrou. É claro que é mesclado, tem um grupo da UNATI que vem, muito bem obrigado porque já está envolvido. Mas até esta mescla é muito interessante. E a gente vê assim, que a liga que a proposta vai dando em termo das pessoas, do conhecimento, do encontrar o outro, ter atenção do outro, ser valorizado. Isso vai mexendo, a gente vai vendo as pessoas vão vindo mais arrumadas, vão vindo mais cedo. No final elas, elas..... é vou até te mostrar. Elas expõem para a gente assim, uma coisa tão verdadeira do quanto bom aquilo foi para a vida delas. E assim, a gente acha que isso repercute na saúde, se tudo tiver ligação como a gente imagina né, somos um todo...(coordenador)

Assim, a idéia de necessidade de saúde tem como eixo o cuidado baseado no afeto e no vínculo, tanto que a usuária se refere, em todo momento da entrevista,

às amizades estabelecidas e à escuta sempre atenta da equipe para o seu sofrimento.

Então, aqui, tô gostando muito; muito bom, foi muito bom mesmo. Para mim foi uma coisa assim, tô me sentindo como se estivesse nascendo e crescendo outra vez, sabe?

A gente aprende muita coisa, né? Aprende a se conhecer melhor também, né? Que a gente às vezes pensa que sabe muita coisa, mas não sabe nada porque, eu aprendi, por exemplo, quando a pressão, quando eu tô passando mal da pressão já sei que é aquilo que eu não sabia, eu, enfim, a gente de tudo se tira um conhecimento. (usuário)

A mudança na forma de ver/cuidar da saúde pode incluir a vivência de experiências de socialização. No caso de idosos, isto se torna mais premente pelas próprias condições de vida e de abandono a que estão submetidos. Resgatar a auto-estima, a capacidade de cuidar de si e a se conhecer é tão importante quanto ter a sua pressão sob controle.

### **Considerações Gerais**

O projeto parece fundar suas ações no cuidado com o outro e na garantia do acesso aos usuários aos serviços desenvolvidos na UnATI. As várias atividades desenvolvidas pelo projeto, que acoplam atividades educativas e atendimento individual, são pensadas para contribuir com a criação de vínculos entre equipe e usuários e entre estes. A dinâmica do projeto permite uma troca de experiência entre equipe e participantes, de forma que estes passem a ter voz e sejam valorizados pelo que expressam.

O aluno parece ainda estar deslocado da atividade e deseja realizar atendimento clínico ao mesmo tempo que destaca a contribuição que o projeto lhe dá no entendimento da condição de ser idoso.

## **Políticas Públicas e Saúde: o potencial dos Conselhos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.**

O Projeto se iniciou na UFRJ em 1994, instituição à qual a coordenadora estava vinculada antes da UERJ, e nasceu a partir de uma demanda à UFRJ do Programa de combate à fome e à miséria, coordenado por Betinho e Dom Mauro Morelli.

A história de construção do projeto aponta para um processo de construção compartilhada da proposta de trabalho, envolvendo unidades da UFRJ, federações, associação de moradores e ONGs. Em 1995, o Programa de Segurança Alimentar ficou fragilizado e, a universidade deixou de se interessar. Em 1997, a coordenadora passou a fazer parte dos quadros da UERJ como professor visitante, desenvolvendo pesquisa com a temática do projeto. Em 1999, fez concurso para professor efetivo e, aprovada, cadastrou neste ano o projeto na extensão.

A principal atividade do projeto é prestar assessoria aos conselhos municipais e estadual de saúde, com capacitação de conselheiros e formulação de planos de saúde para os municípios, atividades desenvolvidas através do projeto de extensão, pesquisa e ensino- estágio supervisionado.

### **1- Extensão universitária**

Na fala do coordenador é possível perceber que a Extensão é vista como intervenção, no caso específico assessorias, mas sempre vinculada à pesquisa e ao ensino. A extensão é aquela que devolve à sociedade aquilo que a pesquisa está estudando.

Eu acho que no serviço social determinadas áreas que são de intervenção não podem abrir mão da extensão. (coordenador)

Para o aluno, a extensão é também aquela que devolve para a sociedade o saber produzido na universidade.

Seria [a extensão] a produção, a Universidade produzindo um projeto, um serviço, que estaria devolvendo para a sociedade um saber que a sociedade produz, uma forma de ficar em contato direto com a sociedade, devolvendo o saber.

É interessante notar que na fala da aluna, quando indica o processo de trabalho, é ressaltada a construção compartilhada do saber, a troca de saberes entre a sociedade e o projeto e não apenas devolução à sociedade do que se faz dentro da Universidade. O discurso construído para extensão universitária, neste caso, já foi ultrapassado pela prática. Esta, avança naquilo que ainda permanece no imaginário dos extensionistas: de que a extensão é aquela que leva para fora o saber produzido pela universidade.

quando um trabalho é demandado, a gente não pega o trabalho e faz para eles, a gente constrói junto com eles. Porque a gente também acredita que nós não somos os únicos produtores de saber, as pessoas, os usuários, os movimentos sociais, eles têm uma história, um saber popular, um saber construído historicamente na prática que deve ser considerado. Então isso a gente constrói na prática junto com eles, para elaborar plano eles trazem experiências, pontos que eles acham importantes. (aluno)

## **2- Formação**

Percebemos dois grupos de compromissos: um, do professor com o processo de formação dos alunos; outro, da equipe do projeto com a sociedade. Destacamos no primeiro a ênfase na formação dos alunos, com o cuidado na formação teórica, através de estímulo a leituras, da participação em pesquisa e da apresentação de trabalhos em congressos. Percebe-se aqui que os alunos são autores na produção do conhecimento e partilham com o coordenador a responsabilidade perante o desenvolvimento das atividades de assessorias junto à sociedade.

Apresentar em congresso sim, apresentar em todas as semanas de IC, na semana de extensão, no encontro nacional dos pesquisadores do serviço social- ENPESS que é uma jornada de iniciação científica, eles foram. (coordenador)

É uma orientação do projeto, a gente se identifica como equipe, nós somos da equipe do projeto, a gente se sente responsável também pelo trabalho... (aluno)

Na verdade dentro do projeto tem uma parte que trabalha isso [capacitação teórica]... muita aula sobre a política da saúde, faz todo um resgate com transparências..., e aí tem vídeos ...tem uma pasta com textos sobre a política de saúde, bastante textos na verdade, para a gente ler, o que sempre é bom estar lendo, coisas de revistas, entrevistas, coisas atuais..., e a gente participa de seminários, sobre controle social, e a gente vai para lá.... (aluno)

Um ponto levantado pela aluna é a importância que o projeto tem na sua vida. A partir do momento que as coisas não estão dadas e é preciso buscá-las, tem-se o aprendizado do jogo de cintura, do lidar com o imprevisto. Este é um tipo de ensinar e aprender diferente da sistemática do ensino normalmente feito nas salas de aula, onde o imprevisto não pode aparecer, onde o professor sabe e fala e o aluno não sabe e ouve, onde os caminhos estão traçados do início ao fim. Cunha (1997, p.82).coloca que "o ensino está construído sobre uma concepção de conhecimento como produto em que as certezas são estimuladas" .

Acho que esse projeto me desafia, eu meio que gosto disso, no sentido de crescer. Quando eu entrei nesse projeto eu me via desafiada todo tempo, porque nos espaços que a gente trabalha nada é previsível, em alguns momentos eu tive que lidar com o secretário de saúde, com sujeitos que às vezes se sentiam ameaçados com a presença do nosso projeto, porque é um

projeto que tem uma diretriz, que tem como base a reforma sanitária, a defesa dos direitos dos usuários, e alguns sujeitos se sentem incomodados com isso, principalmente aqueles que estão ligados aos gestores, ficam incomodados com aquela presença ali, pensando o que é que isso pode trazer para eles .... ou então [a preocupação em] saber se a gente está contribuindo mesmo, o tempo todo a gente teve a preocupação de devolver aquelas informações que a gente coletava, porque a gente está no espaço, e a gente é um sujeito estranho então é importante deixar claro, se apresentar, para não se tomar um invasor na verdade. (aluno)

E ainda

Me trouxe muito conhecimento, pois eu desconhecia o que eram os Conselhos de Saúde, não sabia que existia essa instância, não sabia que a população poderia estar participando da implementação das políticas de saúde, aí quando foi apresentado o projeto nos vimos: "Nossa nós temos esse poder todo!" e tem o crescimento pessoal, pois às vezes a gente é meio tímido, a gente tenta vencer isso, até porque tem que falar! ... pois eu quero quebrar esses obstáculos que estão me incomodando. Para mim foi ótimo, poder estar contribuindo de alguma forma para a formação de alguém, nos espaços dos Conselhos quando a gente estava na discussão desses grupos, era super interessante, pois queriam, me ouviam, e davam valor.... (aluno)

O compromisso do projeto com a sociedade é demonstrado pela forma de construção da proposta de trabalho.

... A gente estuda essa realidade, passa esse estudo para os monitores que ministrarão os cursos e a partir daí eles podem fazer o curso mais próximo possível da realidade dos conselheiros. Para não fugir, não ficar uma coisa distante, para ficar o mais próximo possível.

Fica claro, que nós somos estagiárias, somos alunas da Faculdade de Serviço Social. Mas não deixar que as pessoas interpretem como uma coisa de subordinação do saber, como se a gente soubesse.... Na verdade a gente sabe menos porque a gente está ali para aprender, mas não no sentido de que a gente não pode contribuir para nada; a gente sempre coloca que a gente teve uma experiência no projeto e é verdade, que participamos de vários Conselhos, se eles acharem interessante, a gente também não vai impor a assessoria, porque a assessoria é uma demanda deles. (aluno)

O compromisso e a satisfação com o processo.

Eu brinco com os alunos, e eu dou aula tanto para graduação quanto mestrado... Eu falo que prefiro dar aula para conselheiro, porque os olhinhos brilham... A democratização do conhecimento é uma coisa incrível.[...]. Mas eu fico louca porque às vezes os olhos dos alunos não brilham... E nos cursos de capacitação os olhos deles brilham o tempo inteiro. É a satisfação que a gente tem de estar conseguindo democratizar um conhecimento tão privado. (coordenador)

Outro aspecto importante de ser ressaltado é a produção de material educativo pela equipe do projeto, tanto sob a forma de livros, textos de apoio como de livretos

### **3- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

A coordenação enfatiza a necessidade da extensão não se desligar da produção acadêmica e assim consegue uma articulação das três funções da Universidade.

quem é bolsa de IC fica mais com a parte da pesquisa, quem é bolsa de extensão fica mais com a parte da assessoria, dá um trabalho do cão. Todos participam de tudo, por que não dá para fazer extensão sem ter o conhecimento, e não dá só para ter o conhecimento se não devolve. Mas tem responsabilidades um pouco diferentes.

Eu articulo ensino, pesquisas e extensão [...]. Nós temos o estágio curricular, então tem uma disciplina que é estágio supervisionado e eu tenho uma turma com oito estagiários que eu articulo só com essa temática, que é a discussão do controle social. Esses que fazem estágio, alguns são bolsistas de extensão, alguns são bolsistas de IC, e às vezes não. Então eu tenho em torno de quinze alunos por semestre. Por que eu gosto de formar quadro também, por que o estágio é só o aluno que está a partir do quinto período, e aí eu gosto de começar também a envolver os alunos do terceiro período. E às vezes envolvo alunos de pós graduação também, aquelas que trabalham nessa temática, mesmo que façam até outra realidade, mas [faço] a discussão teórica e a devolução. (coordenador).

A indissociabilidade não é vista de forma consensual pelos professores e pela universidade de modo geral. Do ponto de vista da extensão, a UERJ incentivou, nos últimos quatro anos, as propostas de trabalho a agregarem projetos de pesquisa e a se vincularem ao ensino de forma mais orgânica. Porém, acreditamos que é preciso mais. A gestão da Universidade precisa encontrar maneiras de constituir grupos de trabalho multidisciplinares e valorização desta prática mais integrada. O que temos observado é que, como acontece neste projeto, a integração depende da disponibilidade do professor para exercer as três atividades e com a mesma temática.

O projeto, como os outros, não possui parcerias internas. Novamente é destacada a falta de tempo, agravada pela falta de quadros na Universidade, que pudessem completar algumas lacunas.



Eu estou há pouco tempo na UERJ, conheço a UERJ muito pouco ainda, acho ruim isso, pois eu sou uma pessoa que gosto de conhecer a universidade, mas conheço pouco porque desde que vim para cá, eu estava como visitante e tinha a tarefa de fazer a proposta do mestrado que me absorveu muito. Então quando fiz o concurso, a coordenadora do mestrado me colocou logo na vice-coordenação e ela saiu, pois estava de licença, e me absorve muito... Eu quero ter parceiro. A extensão mesmo me perguntou se eu gostaria de conversar com gente que trabalhava na mesma área, eu falei que sim, mas eu não tive perna para ir nas reuniões...

Mas eu tive também a dificuldade de quando eu vim para cá, que era a dificuldade de formar um pouco dos quadros. Pois hoje está cada vez mais difícil conseguir bolsa. O CNPq dava bolsa de apoio técnico e aperfeiçoamento, hoje não dá mais, então eu não tenho, e aí é uma complicação, e a extensão deveria pensar nisso, pois é impossível você trabalhar na extensão sem uma supervisão de campo, e um professor é impossível estar acompanhando tudo, eu acompanho o que eu posso, mas não tudo, por que você tem aula, etc. (coordenador)

#### **4- Relação do projeto com as políticas de saúde**

Devido à temática de trabalho do projeto, ele consegue influenciar, de forma indireta, as políticas públicas da área da saúde. A capacitação de conselheiros e a atuação na formulação de planos municipais de saúde pode contribuir para uma intervenção na forma de se fazer política nos municípios.

Nós temos observado o comportamento do pessoal que faz o curso, ele consegue ter uma intervenção melhor no próprio conselho, e nas conferências, a gente acompanha as conferências estaduais, e você percebe que o pessoal que fez os cursos, têm uma contribuição mais efetiva. (coordenador)

O engajamento na política se faz, desta maneira, quando o projeto discute as políticas públicas. Uma das maiores dificuldades da Universidade não é produzir conhecimento crítico, mas sim colocá-lo na roda política.

## **5- Concepção de Saúde**

Na fala do coordenador, a saúde sempre aparece citada como política de capacitação de pessoal, principalmente dos conselhos municipais e estadual e assessorias para elaboração de planos de saúde.

A aluna, quando perguntada sobre a maior contribuição do projeto para a saúde da população, responde com elementos constitutivos do projeto, ou seja, a partir da troca de conhecimentos entre a universidade e os conselheiros, estes passarão a intervir mais criticamente na formulação e implementação de políticas públicas para a saúde.

Seria no sentido do conhecimento da realidade, do conhecimento das formas de como eles podem estar exercendo um controle das ações no Estado, dando informações fornecendo no projeto, aportes críticos, e teóricos, para que os usuários, os conselheiros possam intervir na implementação das políticas de saúde. Então a gente dá essa questão mais teórica, a gente levanta a reflexão, para que eles passem a ter um olhar crítico sobre a realidade. A crítica vai partir deles. (aluno)

Verifica-se aqui que o projeto já se constitui como um cenário importante de participação da sociedade civil na política de saúde do país e tem contribuído para produzir novos atores com capacidade de proposição e de pressão na definição de políticas setoriais. Esta é uma forte demanda que a universidade tem condições de atender: produzir conhecimentos, identificar problemas e apontar soluções, em parceria com o restante da sociedade, para implementação de políticas de saúde.

## Considerações Gerais

Podemos ressaltar alguns aspectos importantes da proposta. Um deles diz respeito à capacidade que o aluno tem para falar sobre a experiência vivida e a análise sobre os efeitos desta na sua vida e no grupo onde atua. Análise esta que passa tanto pelo campo teórico quanto pelo dos sentimentos.

A construção do conhecimento aqui se dá na prática, nas relações com o outro, sempre diferente, nos erros, desacertos, nas incertezas e portanto é sempre necessário refazer, reconstruir, readaptar, pesquisar. Talvez por isso a necessidade constante de se associar ensino, pesquisa e extensão.

Quem sabe este não é bom exemplo de reorganização do currículo, onde a aula possa ser instigante e instigada por outras lógicas diferentes daquela onde a teoria vem antes da prática, o geral antes do específico e do básico para o profissionalizante (Cunha, 1998).

Um outro aspecto a ser destacado é a maior facilidade de legitimação e difusão do conhecimento produzido.

## **Programa de orientação em sexualidade, prevenção de DST/AIDS e distribuição de preservativos**

### **Vivendo e aprendendo**

O Projeto em questão teve suas raízes num projeto formulado em 1992, a partir de uma parceria com a Secretaria de Estado da Saúde e a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), para capacitar professores para trabalhar com Aids nas escolas de 2º grau. Em 1994, foi cadastrado na extensão e passou a ter como objetivos facilitar o acesso dos adolescentes às informações e orientações sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis(DSTs) e AIDs e aos preservativos feminino e masculino.

Mais tarde, foi elaborado um outro projeto sobre avaliação de materiais educativos no Brasil, financiado inicialmente pela Fundação Ford. Após o término da proposta o grupo alterou os objetivos iniciais do projeto e passou a implementar outra atividade que se desenvolve lado a lado com o projeto de orientação em sexualidade, denominada de Espaço Livre de Orientação em sexualidade que se destina a divulgar informações sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis através de um acervo próprio de materiais audio-visuais e de um boletim.

O núcleo onde o projeto está localizado não é uma unidade acadêmica e se caracteriza por ter os 3 níveis de atenção à saúde, sendo que este projeto está localizado na atenção primária.

### **1) Extensão**

Segundo uma das coordenadoras, os projetos de extensão se concentram na atenção primária. Aqui, podemos perceber o lugar que é dado à extensão, ou seja, lugar da prevenção e promoção da saúde, da porta aberta da universidade.

A extensão sempre foi considerada como a função que faz a articulação entre a sociedade e a universidade, cumprindo assim com o compromisso social desta última. Esta posição é criticada por vários autores como Botomé (1996), Demo (2001) e Fagundes (1986). Eles entendem que todas as funções da universidade devem cumprir com este papel e não apenas a extensão.

No caso da área da saúde, quando se discute a complexidade dos processos de trabalho, é comum encontrar referências de que têm mais status os profissionais que atuam nos níveis secundário e terciário, mais especializado, sendo que o nível primário de atenção à saúde, onde se concentram uma maior gama de generalistas, é tido como de menos status. Fazendo um paralelo da extensão universitária com a fala da coordenadora, percebemos que a história se repete. A extensão sempre foi tida como uma função menos nobre dentro da Universidade, com profissionais de menor qualificação, recursos escassos ou nenhum. Com relação aos profissionais, o quadro vem se alterando ao longo dos anos, fruto, talvez, da própria política de capacitação de docentes das universidades.

## **2- Formação**

O núcleo possui parcerias institucionais com quatro unidades acadêmicas da UERJ. Estas parcerias se consolidam quando os alunos destas unidades utilizam o espaço para estágio curricular ou campo de prática da graduação.

É interessante notar que existem outros projetos que trabalham com temática semelhante na UERJ, mas não existe nenhuma articulação formal entre eles. Segundo a coordenadora, a dificuldade está na falta de tempo para se articular. Possui ainda, uma equipe multidisciplinar que trabalha na perspectiva de horizontalidade nas relações. Esta formatação de equipe permite o desenvolvimento de uma metodologia que é freqüentemente destacada como importante, por outros grupos no Brasil.

.... existe uma horizontalidade na equipe. Tem momentos que você não está sabendo se está falando com Médico, com Nutricionista, com Enfermeiro, com Assistente Social...

Então, eu acho que esse foi um diferencial teórico em que as pessoas, que vem até de outros estados, vêm trazendo isso como uma avaliação do nosso trabalho: "olha, essa metodologia de trabalho está sendo levada para o trabalho com adolescentes em outros Estados." Então, há uma diferença mesmo no nosso

estilo de trabalho e que é uma marca do nosso trabalho fora daqui...(coordenador)

Esta relação de horizontalidade e de promoção de autonomia é sentida também na fala do aluno, quando é capaz de se colocar e de apresentar propostas dentro do trabalho.

Mas ela [a coordenadora] nunca fala: “bota isso aqui.” Ela sempre coordena, coordena mesmo. Ela não diz que a gente tem que fazer isso, ela deixa muito aberto o espaço, né? É a gente que escolhe mais ou menos. Muitas vezes a gente que escolhe o que vai entrar e aí pergunta: “você acha que cabe e tal [para a coordenadora]?” “Não, está superlegal.” Então, ela [a coordenadora] deixa muito aberto e a gente cresce muito assim, porque estágio, em muitas empresas, você tira xerox, serve para tirar xerox. Então, aqui, mesmo sendo uma área de saúde, eu, dentro da minha área eu consegui crescer bastante...(aluno)

A dimensão emancipatória da proposta é percebida em vários momentos na fala do aluno. Quando se posiciona a favor do desejo do outro, preservando a liberdade de escolhas, mas atenta aos riscos e à necessidade de cuidar:

... As pessoas costumam criticar muito o adolescente que acha que tá na hora dele começar a sua vida sexual e tal [...]. As pessoas costumam colocar os seus pré-conceitos... . E a gente procura dizer que não. Cada um tem a sua hora... O problema é que as pessoas costumam achar que é a hora deles e não pensar nas conseqüências. Então, a gente quer que a pessoa fale. “Você acha que é a sua hora?” Tudo bem. Então vamos pensar: Você tem esses prós e esses contras, tá? “Você acha realmente que está preparado ou você tá querendo só fugir da sua casa, de algum problema, enfrentar sua mãe, seu pai?” Realmente tem meninas que chegam aqui: “eu quero engravidar com dezesseis

anos.” Ela tem problema em casa, “eu gosto do meu namorado; a gente quer ter um filho.” Quem é que vai impedir? A gente pode é fazer o seguinte: “olha, toma cuidado, né? Faz uso disso aqui.” A gente mostra, por exemplo, todos os preservativos, todos os métodos contraceptivos....., mas enfoca a camisinha... A gente procura mostrar todas as formas, todos os caminhos, aí, é ele que escolhe o caminho que vai seguir, né? (aluno)

Quando orienta para a leitura e quando indica a autonomia na produção dos boletins.

Lido tanto com adolescente quanto com profissional.[...] Eles vêm aqui com uma demanda. Aí eles falam: “eu quero saber, eu quero algum livro, algum vídeo, algum “folder”, uma cartilha, algum material sobre gênero.” A gente entra no nosso banco de dados e vai ver o que a gente tem. Aí a gente pega o livro e fala: “pô!, você acha que isso aqui está legal para você? É nesse enfoque mesmo que você quer?” Então, a gente acaba dando uma orientaçãozinha também. (aluno)

Tudo isto vem corroborar a idéia de que as relações estabelecidas na proposta são emancipatórias, a começar pela abordagem da temática da sexualidade e das DSTs pela equipe do projeto, onde os direitos são reconhecidos e, por conseqüência, a cidadania e o respeito às opções são exercidos. Com isso, o espaço se coloca como uma possibilidade de transformar a prática, antes das regras gerais se modificarem.

A proposta apresenta duas vertentes de capacitação: uma que se faz para profissionais de saúde ou educação e outra para os alunos bolsistas.

O projeto sempre teve alunos, bolsistas de extensão, oriundos de várias áreas de conhecimento, envolvidos. Hoje tem 3 alunos, bolsistas de extensão, um deles na atividade de organização de materiais educativos, e os outros na atividade de orientação em sexualidade.

Os alunos, inicialmente, passam por uma capacitação teórica, a qual são discutidos os temas e os conceitos básicos que orientam a proposta de trabalho do Núcleo de Estudos de Saúde do Adolescente (NESA). No decorrer do estágio são desenvolvidos outros encontros teóricos ou para discussão de casos.

O aluno destaca que, inicialmente, o crescimento obtido por ele era pessoal, pois não estava desenvolvendo atividades dentro de sua área de formação. Com algumas alterações na proposta de trabalho, passou também a desenvolver atividades ligadas ao seu curso de graduação.

Assim, para a minha área, não era tão enriquecedor porque eu não fazia muita coisa dela, mas como experiência assim de vida, de estar mexendo com o público, lidando com o público, eu faço atendimento e tal, vejo as necessidades, e, assim, a gente fez pesquisa de opinião, fomos a escolas e tal...então comecei a lidar com o público e isso foi legal. Hoje estamos fazendo boletins informativos... Então, agora, eu tô bem dentro da minha área, então, está sendo bem enriquecedor. (aluno)

Percebemos um destaque para a contribuição do projeto para a vida pessoal.

Nossa! serviu muito porque, pessoalmente, eu era muito mais tímida. Então, eu me desenvolvi muito. Eu gostei muito do meu tempo aqui, pessoalmente né?, porque serviu muito para eu me desenvolver... pessoalmente e profissionalmente também... . (aluno)

Os alunos são capacitados teoricamente, participam da elaboração de artigos e apresentam trabalhos em congressos.

Nós temos uma agenda com alunos. Hoje mesmo nós estamos começando um trabalho com os alunos de Extensão, que vai ser



um curso. Nós vamos fazer todos os projetos; eles vão conhecer mais profundamente.... (coordenador)

Outra questão levantada pela coordenadora é a mudança no comportamento dos alunos que participam dos projetos. Principalmente alunos de medicina e de enfermagem que, segundo a coordenadora, são cursos muito cartesianos. O aluno sai com outra visão, ele tem

Uma visão mais ampla, um trabalho interdisciplinar melhor. Ele consegue lidar com as outras disciplinas com mais respeito, com mais tranquilidade, não tem arrogância, não tem disputa, né? Então isso é importante, tem ainda uma outra abordagem, tem rapidez. Sabem lidar com a clientela. (aluno)

O que se pode perceber é que o aluno tem um entendimento da sua prática muito ampliado, que está de acordo com a linha teórica que o projeto desenvolve. Esta reflexividade é sobre a prática específica e está disseminada pelo projeto.

A relação com a comunidade também é estimulada através da participação de representantes dentro do projeto. Estes representantes contribuem para o redirecionamento da proposta e fornecem informações sobre a adequação da linguagem e das ações na comunidade.

### **3- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

A baixa integração dos projetos com as unidades acadêmicas dificulta a ampliação/disseminação de suas descobertas e experiências para uma gama maior de alunos e a inclusão de novos conteúdos e práticas nos currículos. Tal inclusão contribuiria para a formação de profissionais mais críticos, menos formatados pelas grades curriculares e com capacidade de atuar mediados pelo respeito ao outro. O projeto também desenvolve pesquisa com a participação dos alunos.

#### 4- Relação do projeto com as políticas de saúde

O projeto em questão tem uma boa articulação com os níveis municipal, estadual e federal da sua área de atuação e se constitui como um centro de referência.

Nós temos uma parceria direta com a Secretaria Municipal de Saúde e Estadual de Saúde e nós recebemos esses insumos pelas Secretarias tanto Estadual como Municipal e aí a Secretaria Estadual de Saúde, inclusive, nos favorece com projetos também na área de prevenção de DST/Aids.... (coordenador)

Olha, eu acho que, bom, eu sou uma otimista, né? Eu já percebi agora com a nova mudança do governo que a coordenadora que veio aqui sexta-feira passada, coordenadora nacional, parece que vai ter o apoio maior para trabalhar. Me parece que ela está mais apoiada.

E nós somos assim parceiros do Ministério da Saúde na área de capacitação na área de adolescência. Então, ela pretende continuar trabalhando com a gente, principalmente, na área de capacitação de equipe de saúde. (coordenador)

É visível a capacidade do projeto de se articular para a captação de recursos e para se manter como uma referência na área de atuação. Acreditamos que projetos com um recorte por grupo-alvo mais definido e com uma equipe mais consolidada tem capacidade de fazer a interlocução externa com mais vigor. É clara a dificuldade de uma maior articulação institucional interna e o não-compartilhamento do saber produzido com outras unidades acadêmicas, já que se constitui um espaço privilegiado para a vivência de uma experiência consolidada. Porém, ainda assim, o serviço se coloca como um espaço público e legitimado de discussão acerca da temática.

Apesar da participação da Universidade em vários momentos políticos e de sua capacidade de reflexão, ainda é pequena a sua capacidade de influenciar no

direcionamento técnico das ações. Entretanto, este projeto é um exemplo da possibilidade que a Universidade tem de experimentar e avaliar novas metodologias e de contribuir para uma mudança qualitativa dos serviços de saúde, mantendo a sua missão preservada, qual seja, a de produzir e difundir conhecimentos. Para isso é necessário que o Estado e a Universidade criem mecanismos que favoreçam a disseminação de propostas inovadoras, que fomentem a pesquisa e a extensão.

### **Considerações gerais**

É possível perceber, nesta experiência, que o conhecimento dá sentido às práticas e vice versa. Os discursos dos coordenadores e alunos são coerentes e conscientes do que estão realizando. Os alunos aprendem a como lidar com os adolescentes, convivendo com eles. Todo conhecimento técnico parece ser construído na relação com o outro. Neste projeto a aceitação de que a experiência possa produzir conhecimento relevante enriquece as falas dos atores. Tanto isto é verdade que o núcleo onde o projeto está inserido é continuamente chamado a participar da construção de novas diretrizes para as políticas municipais e estaduais.

De toda maneira, é preciso ficar atento para não reduzir a produção de conhecimento e sua divulgação apenas às bases daquele conhecimento que despreza a experiência, esquecendo que, neste caso, a experiência é a âncora da produção.

## **Projeto Genética e Aconselhamento familiar**

### **Da técnica ao social**

O projeto nasceu em 1993, fruto de uma demanda do Hospital Universitário para atendimento de casos de doenças de origem genética. Foi cadastrado na Extensão universitária em 1994, mantendo a mesma coordenação, e hoje pode ser considerado como referência no Estado do Rio de Janeiro. Um dos alunos entrevistados faz estágio no projeto desde 1999 e o outro iniciou há apenas um mês.

O projeto tem como objetivos o desenvolvimento e oferecimento à população de exames para identificação de problemas de saúde, aliado à formação de recursos humanos na área. Nos seus vários anos de existência, conseguiu aliar a formação de recursos humanos da graduação, pós-graduação e formação continuada. Como a maioria dos projetos de extensão, sofre com a falta de recursos para a melhor implementação e desenvolvimento dos trabalhos.

### **1- Extensão Universitária**

Segundo o coordenador, a extensão universitária é citada como aquilo que é oferecido à comunidade, o que é, ou deveria ser, a etapa final de um processo de produção de conhecimento na Universidade.

Eu acho que a extensão ela te dá esta possibilidade, entendeu, de chegar até o final, eu me lembro de ser uma pessoa que vivia dentro do laboratório, atendia os pacientes, mas fazia aquilo para pesquisa. O objetivo de eu coletar aquele material era para minha pesquisa, .... dava o resultado para ele, mas depois ele ia embora e nunca mais via. (coordenador)

Diferente da pesquisa, que chega até o ponto da produção do conhecimento, a extensão é tida como a que utiliza este conhecimento no contato com o outro, para um outro que não os próprios pesquisadores.

Para o aluno a extensão é "alguma coisa para aumentar o conhecimento das pessoas, alguma coisa fora da Universidade.

É porque na extensão é mais voltado, tanto para a vida, nível acadêmico, quanto o social também. Aqui a gente é aberto para a Comunidade né? (aluno)

Mas....eu acho que este programa tem que continuar, porque ele é muito importante, porque ele realmente tem um nível social, não é só acadêmico, entendeu? Não é só pesquisa e fica por isso mesmo, a pessoa vai lá e faz a tese dela de Doutorado ou de Mestrado faz a monografia e termina ali. Não, é uma história com os pacientes, com pessoas mesmo. Porque sempre há um retorno, sempre há....a gente tem que dar um resultado, tem que aconselhar, o que vai fazer..... (aluno)

Para este grupo fica evidente que existem limites claros de atuação de duas funções da Universidade, ou seja, a pesquisa produz, investiga, descobre, reinventa conhecimentos e a extensão publiciza, divulga, traduz. O interessante é que a prática do projeto se apresenta de maneira diferente. Todo o tempo a coordenadora enfatiza a necessidade da formação técnica, profissional, demonstrada pela participação dela e dos alunos em congressos científicos, pela prática da realização de seminários de estudo, agregando ainda à atividade, projetos de pesquisa. No projeto, tanto os alunos quanto suas funções – de extensão ou de pesquisa – se misturam em suas atividades investigativas e de extensão.

Para a coordenadora, a extensão é o lado do projeto que demanda mais trabalho, toma mais tempo e, ainda assim, é a atividade menos valorizada. De fato, a atividade de extensão não é imediatista, tem que considerar o tempo do outro no processo, além de ser um trabalho prático que demanda uma infra-estrutura para o seu desenvolvimento, que nem sempre está disponível a contento nas universidades.

E por incrível que pareça que é o lado do trabalho que me dá mais  
....que até um dos meus colegas talvez não entendam muito,

porque eu sou a única professora do Departamento que faz extensão aqui. É como se a extensão fosse uma.... coisa..... sabe. Eles não entendem. Eu também não tenho como explicar, só quem faz para entender. (coordenador)

É importante salientar que durante muito tempo, e é bastante comum ainda hoje, houve o entendimento de que a extensão universitária seria a redentora da Universidade, aquela que a tiraria da sua torre de marfim e a colocaria no contato com o mundo. Como se fosse possível a existência de uma instituição descolada da sociedade onde ela se insere. Como se a instituição pudesse ter vida independente e suas ações pudessem ser definidas a partir, apenas, de seus próprios interesses. Infelizmente, grande parte da universidade ainda funciona assim. Todavia, não será a extensão universitária a única a fazer a redenção. É necessário também que o ensino e a pesquisa participem.

Nas falas do coordenador e aluno é ressaltada a necessidade de financiamento para a proposta, com o que concordamos plenamente. A falta de financiamento limita o alcance dos objetivos do projeto, quais sejam: realizar exames e capacitar recursos humanos. É impossível aumentar o número de testes realizados e o número de pessoas atendidas. Porém, deve ficar claro para a Universidade e especificamente para os projetos de extensão qual é a identidade dos projetos.

A Universidade não pode substituir o Estado no atendimento às necessidades de saúde da população. À Universidade cabe investigar novas técnicas e torná-las disponíveis. O atendimento à saúde, no caso da Universidade, pode se limitar à necessidade de formação de recursos humanos. Os projetos serão então, pequenos laboratórios onde professores e alunos desenvolverão e testarão novas técnicas.

Entendemos também que a política de Estado deveria ser a de otimizar recursos no sentido de aproveitar a capacidade instalada de determinados centros e promover melhorias para que eles possam ser realmente referência no acompanhamento de determinadas patologias. O que a Universidade precisa fazer é aumentar sua capacidade de interlocução política para que possa claramente

apresentar ao Estado aquilo que ela tem de melhor, ou seja, sua capacidade de pensar.

## 2- Formação

Existe uma preocupação no contato com outro, que tem matizes diferenciadas no discurso do coordenador e dos alunos. Para o coordenador é vital a necessidade de retornar à comunidade o que é produzido na universidade. É isto que a sociedade espera de um profissional:

a sociedade espera o que do Doutor? Que você descubra, cure ou que você exerça esta sua função. Você espera que o lixeiro limpe.. Então, eu acho assim, se eu não fizer, entendeu, quem vai fazer? (coordenador)

Como veremos mais adiante esta fala se mistura com o papel que a extensão universitária tomou para si, ou seja, de que ela é a responsável pelo compromisso social da universidade.

É possível identificar no projeto que o retorno do conhecimento produzido, além de ter um aprofundamento teórico, uma técnica apurada, tem um caráter de cuidado com o outro, o que é percebido pelo modo da divulgação dos resultados dos exames, pela tradução dos termos técnicos para uma linguagem mais acessível aos usuários e pela ênfase na necessidade de se "ver o paciente".

Eles [os alunos] têm que ver semanalmente quando a gente recebe os pacientes; eles têm que acompanhar, ver, não é coletar o sangue que a gente tem uma técnica, é ver quem é aquele paciente, senão vai ser um profissional acostumado a ver vidrinhos, ele só vê aquele vidrinho, ele não sabe quando aquele vidrinho quebra e você perde aquele material. Atrás daquele vidrinho, tem uma pessoa que tem problemas, então eu acho que é importante ele saber que aquele sangue que está em suas mãos, que você vai manipular, é uma

pessoa e que tem uma série de problemas e que aquilo é uma investigação ... (coordenador)

e também em relação aos contatos

Tem pessoas na equipe que são ótimos técnicos, mas não gostam do envolvimento com as pessoas. Então estes não fazem o contato com os pacientes, porque são secos. (coordenador)

O Usuário ressalta estes aspectos nas falas abaixo:

Assim, [do jeito que receberam] explicando direitinho né, a gente sabe que no serviço público, mesmo eu sendo funcionária pública, é difícil a gente ter um atendimento assim, de você conseguir ter alguma reposta assim, e lá eu tive, o atendimento foi diferente. (usuário)

.... eu achei muito bom, porque eles procuram conversar de uma forma que as pessoas entendam, porque é muito chato você chegar num lugar e as pessoas falarem em termos médicos, termos científicos e as pessoas saem dali sem conhecimento nenhum. (usuário)

Para o aluno, o "ver" o paciente tem duas vertentes que se misturam nas falas: uma que passa pelo discurso do coordenador, ou seja, é necessário ver o paciente para saber que se está lidando com vidas, com gente. O sangue não existe por si só, ele é vida de alguém. De outro lado é a valorização da técnica pelo social com dois aspectos: dominar a técnica para ser valorizado no ambiente acadêmico e da sociedade; e o ver o outro a serviço da técnica, aqui se expressando pela necessidade do contato com o outro para a identificação de características físicas diferenciadas que predominam em determinadas síndromes.

Entendemos que, aqui, o "outro", usuário, toma a posição de sujeito do processo, porque respeitado, porque informado, porque ator. No caso dos alunos,



destacamos que o compromisso do projeto com a formação também torna o outro sujeito de seus atos. Existem, ainda, silêncios percebidos na fala dos alunos quando expressam o sentimento de ver o outro pelo outro. Contudo, a necessidade de explicitar a cientificidade dos processos, porque afinal estamos na academia, talvez faça com que sua fala seja ainda permeada pela dubiedade.

É....porque a coleta a gente tem que estar presente. Não basta a gente ter só um número, existe o número 324, positivo ou negativo eu vou colocar na minha monografia, na minha tese né. Eu acho importante você ver o rosto da pessoa, ainda mais que as características dessa doença que a gente estuda... ela tem características bem definidas.... Então é bom a gente tá sempre vendo para ter esse contato, observar né. Olhar e ver e observar também né. (aluno)

No processo de aprendizado de uma concepção diferenciada de atendimento à saúde existem avanços e estagnações, fruto das próprias divergências no processo de formação. As incoerências, que são próprias do aprendizado, devem ser trabalhadas pela equipe uma vez que elas se reduzem à medida que passam a ser explicitadas.

O segundo aluno entrevistado, o mais novo no grupo e que ainda está em fase de aprendizado da técnica, também apresenta uma fala em relação ao "ver".

Assim, eu peguei maior amor [por um grupo de crianças atendidas] é até melhor trabalhar depois de você ver o paciente. Você trabalha com mais entusiasmo, quer ver o resultado, passar para os pais. É, eu gostei muito de ter visto e continua ,

ficar só no laboratório você trabalha com números não vê o paciente, é melhor você ver o paciente, saber que você está lidando com vidas, com gente. (aluno)

### 3- Concepção de Saúde

Para o usuário, a convivência com o projeto e com a associação de mães fundada a partir dele permitiu descobrir que o limite do outro [no caso do filho, portador da síndrome] é muito maior do que se imagina. É interessante notar que a idéia de saúde neste caso passa pela resolutividade, que demorou pelo menos 10 anos. O diagnóstico permitiu que a família parasse com a peregrinação pelos serviços de saúde e com a busca de atividades educacionais que não levariam a resultado algum para concentrar seus esforços em dar qualidade de vida melhor para a criança.

Porque você procura, procura e você acha que aquilo tudo que você está fazendo não chegou a resultado nenhum, você não tem resposta, você não sabe o que você está procurando, e desde o momento que você tenha, digamos assim um diagnóstico, você já sabe por onde vai encaminhar, por mais que a gente saiba que não tem cura, mas pelo menos como ajudar a ter uma qualidade de vida melhor. Eu acho que isso aí foi um grande aprendizado, uma qualidade de vida melhor (mãe de usuário).

Antes eu corria atrás, sempre tentando dar uma qualidade de vida melhor para ele porque... eu nem vou dizer saúde e doença, porque ele não aparentava nada. Ele era um menino que estava bem, saudável [...] e antes de eu descobrir isto aí, eu achava que poderia estar caminhando, caminhando e não chegar a lugar nenhum e hoje em dia, mesmo com o pouco conhecimento que a gente tem em relação à síndrome, o pouquinho que eles já conseguiram passar para gente, aí você trabalha em cima daquilo ali. Então é aquilo ali que dá força para a gente, então este lado aqui a gente já tem condições de tentar melhorar um pouquinho, enquanto antes da descoberta eu não sabia em que lado mexer. Eu fazia o tratamento que eles falam "global": fazia psicologia, fazia fono, fazia TO [terapia ocupacional] e fazia pedagogia.

Quando chegava um período determinado do tratamento ficava tudo na estaca zero, os profissionais não conseguiam uma resposta desejada e eu ficava sem saber, ele já começava a recusar o tratamento, então era aquela tortura e hoje em dia não, hoje em dia a gente trabalha naquilo que vai melhorar ele, naquilo que tá precisando, naquilo que já conseguimos ou eles conseguiram chegar a uma conclusão que é aquilo ali que falta. Então eu acho que foi esta a mudança, para mim. (mãe de usuário)

### **Considerações Gerais**

Nesta proposta existe uma concepção do trabalho absolutamente nítida que vai mediando, de modo gradual, a fala dos alunos, qual seja: o compromisso e o respeito com os usuários e o rigor da técnica. A formação técnica neste caso tem especial importância, pois o teste tem um significado único no direcionamento da vida dos usuários e suas famílias.

Aqui o aluno, quando fala da experiência e do conhecimento apropriado por ele, fala tanto da dimensão técnica quanto dos sentidos da experiência. A convivência, que parece ser pacífica entre estes dois modos de se produzir conhecimento, mostra que é possível pensar em utopias formativas, em que valores como afeto, amor e outras sentimentalidades podem conviver com a razão crítica e com a possibilidade de pensar além do já estabelecido. Se a condição moderna impôs um modo de ser “científico” onde razão e sentimento se distanciavam, na reinvenção do modo de produção de conhecimento, o desamar-se das certezas é condição primordial.

## Projeto de Estudos Cognitivos

O Projeto analisado nasceu, em torno de 1993, como uma das atividades do serviço de atendimento à saúde do idoso, ligado ao Hospital Universitário Pedro Ernesto. Mais tarde, com a criação da UnATI, o serviço passou a se chamar Núcleo de Atendimento ao Idoso e a atividade foi cadastrada em 1999 como um projeto de extensão vinculado a este núcleo.

Segundo a coordenadora, era um projeto puramente assistencial que, ao longo dos anos, agregou ao trabalho atividades educativas ligadas às famílias dos pacientes, passando a atuar na formação de pós-graduação e tornando-se multidisciplinar.

Este projeto começou há uns 10 anos atrás. Era um projeto assistencial onde...começamos um ambulatório voltado para pacientes demenciados e sua família. Era puramente assistencial e nós começamos a trabalhar integrados, com a família e, progressivamente começamos a fazer o grupo de suporte ao cuidador. Ao longo destes anos, fomos expandindo a área de trabalho e a gente trabalha com o binômio idoso demenciado, idoso com doença neuro-degenerativa, idoso e cuidador e não um único lado.

Quando nós começamos a ter pós-graduação, este trabalho se avolumou, por ser uma unidade que o treinando consegue ter uma visão muito interessante que é você lidar com uma pessoa que é muito dependente, até porque hoje o trabalho é multidisciplinar.  
(coordenador)

A grande dificuldade apresentada pela proposta é ausência de certos profissionais e a incapacidade de se aumentar o atendimento à demanda. Quando a manutenção do projeto está ameaçada, a primeira atitude da equipe é dar preferência ao lado assistencial, ficando, dessa maneira, a pesquisa de lado.

Sentimos uma certa dificuldade de distinguir, na fala da coordenadora, do aluno e do usuário, o que é do projeto em questão e o que pertence ao Núcleo de Atendimento ao Idoso como um todo. Talvez a divisão em projetos tenha seguido a lógica da organização da extensão universitária da UERJ que estimulava o cadastramento em programas ou projetos dependendo da sua amplitude.

A equipe é a mesma. O NAI é um projeto que tem vários projetos. Ele é um serviço que se divide em várias atividades. Tem o promoção da saúde ... que é feito aqui em cima, junto com o resto da equipe, com os alunos que freqüentam o serviço. O cognição, o treinamento, o hospital a mesma coisa o projeto de atendimento hospitalar, o projeto de visita domiciliar é tudo a mesma equipe, só que às vezes uma pessoa é mais responsável, tá mais à frente do que outra, o aluno.... Ai tem toda a questão da escala dos alunos que passam por estas atividades, é um bloco único na verdade.

E os bolsistas de extensão que vêm trabalhar conosco nos projetos, muitas vezes ele entra para trabalhar conosco e aí trabalha em dois, três. Ele acaba inserido dentro do trabalho, do NAI, do hospital, todas as áreas promoção da saúde.  
(coordenador)

## **1- Extensão Universitária**

A extensão é tida pela coordenadora como algo que é assistencial-educativo. O cadastramento da atividade na extensão foi devido à necessidade de institucionalização e de falar de sua existência para a Universidade.

Porque eu acho que nós começamos um processo nosso, interno, de dizer assim: vamos institucionalizar os nossos projetos, porque a gente está fazendo e não mostra o que faz, e é um projeto de extensão, é um projeto assistencial, educativo, tem toda uma

característica e se a gente não cadastrar, ninguém vai saber que a gente está fazendo isto, porque a gente tá lá, na assistência, com a exceção das famílias, dos idosos, das pessoas que mandam os pacientes para a gente, da área da saúde, da parte assistencial, são os únicos que sabem que a gente existe, porque o resto a gente não tem inserção nenhuma, porque a gente não aparece. (coordenador)

Nem a coordenadora, nem o aluno apresentam na fala a discussão conceitual sobre a extensão universitária. O projeto e suas dificuldades dizem respeito àquelas próprias da assistência.. Entendemos, porém, que os profissionais possuem uma consciência prática de suas atividades e que, ao entrarem na discussão da extensão universitária, recuperam características de seus projetos que dizem respeito à extensão. Esta ausência da discussão conceitual e de concepção sobre as práticas extensionistas é percebida na Universidade como um todo e a sua explicitação se faz necessária para a renovação dos conceitos, das concepções e das próprias práticas de extensão.

## 2- Formação

O aluno apresenta uma boa visão das atividades que realiza e que dizem respeito à aplicação de testes. Deseja participar de outras atividades como as consultas e pré-consultas, mas gosta muito do que faz. A coordenadora e o aluno informaram da não-participação dos últimos na elaboração de trabalhos científicos ou participação em congressos.

Não, normalmente não [participam da elaboração dos textos para congressos]. Eles não chegam a ir para os congressos, quer dizer você vai bancar a ida dele para o congresso apresentar o trabalho?.

Eu achava que se já é difícil o professor ir, quanto mais o aluno, mas ele trabalha assim na obtenção do dado, na digitação, no

levantamento, às vezes até na análise, no sentido de começar a ver, levantamento de bibliografia, mas na redação não. Até porque têm um outro dado de realidade eles não tem 20 horas para ficar aqui, a verdade é essa... (coordenador)

Assim, parece não haver ainda um processo mais sistemático de articulação entre teoria, prática e elaboração deste conhecimento que permita explicitá-lo na forma de trabalhos científicos.

Parece existir um compromisso do projeto em contribuir para a capacitação do aluno. Isto se dá a través da capacitação teórica e do aprendizado prático, do dia a dia da experiência.

quando a gente recebe o aluno no início do ano, ele passa por um treinamento, onde a gente apresenta a metodologia de trabalho e as técnicas, depois ele faz um curso às sextas-feiras que vai até novembro de 8:30 às 10:30, é um horário teórico que eles cumprem.

Um dos eixos fortes no projeto é a capacitação de recursos humanos: profissionais da área da saúde e leigos. O Projeto não atua junto à graduação pelo fato de não ser uma unidade acadêmica, apesar do coordenador ressaltar a importância e a necessidade de se inserir o conteúdo trabalhado no projeto nos currículos da graduação.

Montamos um programa de treinamento comum a todos os residentes, aí a gente começou a receber pedidos de pessoas querendo estagiar, porque realmente a gente é um dos serviços principais, de referência, era de uma forma irregular até que resolvemos oficializar e passamos a fazer todo final de ano inscrição através do CDA do hospital para receber um certificado, um certificado acadêmico, e aí montamos uma programação inserida em residência e algumas coisas em separado.

Aí tem os alunos de graduação que eventualmente passam por aqui, mas a nossa ligação não é com o aluno da graduação, eventualmente recebemos alunos de fisioterapia para estágio, interno de medicina. Mas como nós não temos disciplinas dentro do Centro Biomédico, a gente não existe como disciplina, a geriatria não existe, a gente às vezes dá uma aula ou seminário

Eu acho uma pena que a graduação não veja o que está acontecendo, porque os residentes adoram o ambulatório de terça, eles já vêm com o olhinho brilhando, porque é um espaço do aprendizado que é único. (coordenador)

Um outro aspecto importante de ser ressaltado é a compreensão, por parte da clientela, de que o serviço pode ser bom também pela presença de alunos. Isto reforça o cuidado que devemos ter com a formação.

Tem vários [alunos] realmente, né. Lógico que evidentemente eles são residentes e a gente não pode exigir a experiência de um médico que está clinicando há vinte, trinta anos. Mas a dedicação, atenção, o interesse a gente realmente.... não tem diferença realmente. (usuário)

A ordem médica é extremamente conservadora. Os olhares dos profissionais se voltam normalmente para a doença que se instala num corpo, corpo este percebido como sem vontades, sem desejos, sem capacidade para formulação de perguntas e entendimento do seu próprio processo de adoecimento, ou seja, um objeto. Neste projeto, o que foi percebido é o reforço do vínculo profissional e os sujeitos atendidos, entendidos como aqueles que podem intervir na prática de saúde. No caso deste projeto, a ênfase é dada também ao cuidador como aquele que dará suporte para o tratamento domiciliar.

O grupo de suporte ao cuidador que é feito aqui na UNATI, às quartas-feiras pela manhã. O Serviço Social que acompanha a



família... , às vezes o médico está atendendo, às vezes a enfermagem está fazendo curativo, Serviço Social, para resolver, a nutrição, quer dizer aquela coisa onde tudo é resolvido em conjunto mesmo e a orientação que é dada para a família, da orientação familiar mesmo, como é a estrutura da família para lidar, disponibilidade de tempo, como está sendo a divisão de trabalho entre estes cuidadores. Se você não trabalhar desta forma você não consegue levar este tipo de paciente. Tem paciente que tem um desgaste físico, econômico e emocional imenso. Se você não lida com o cuidador você não consegue. Às vezes tem cuidador que tem que vir para cá para psicoterapia individual, porque às vezes não tem condições da pessoa lidar com aquilo, é o cuidador principal e precisa tratar, fazer terapia de apoio mesmo. Para que ele possa estar cuidando. (coordenador)

Como na maioria dos projetos, a questão do vínculo foi muito valorizada. A valorização destas relações pessoais no serviço de saúde é fato raro pelo lado dos profissionais, mas muito valorizados pelos usuários, sendo identificados como um dos indicadores de qualidade (Pinheiro, 2001).

Eu acho que o amadurecimento da gente enquanto equipe, tem pacientes que a gente acompanha há 10 anos, famílias que a gente conhece há 10 anos, este amadurecimento na proposta, uma coisa que se inicia muito em cima do idoso, assistencial e hoje você tem uma proposta de suporte enorme, ao cuidado, ao cuidador que vai se modificando ao longo do tempo, a própria proposta, o olhar que se tem sobre aquele trabalho. A gente já fez várias vezes curso de formação de cuidadores, uma coisa que de certa forma está vinculada a esta idéia do suporte, da orientação ao cuidador, educação que passa a ser importante, como é importante você ter um grupo de auto-ajuda como o que a Terezinha faz, entre eles. (coordenador)

família... , às vezes o médico está atendendo, às vezes a enfermagem está fazendo curativo, Serviço Social, para resolver, a nutrição, quer dizer aquela coisa onde tudo é resolvido em conjunto mesmo e a orientação que é dada para a família, da orientação familiar mesmo, como é a estrutura da família para lidar, disponibilidade de tempo, como está sendo a divisão de trabalho entre estes cuidadores. Se você não trabalhar desta forma você não consegue levar este tipo de paciente. Tem paciente que tem um desgaste físico, econômico e emocional imenso. Se você não lida com o cuidador você não consegue. Às vezes tem cuidador que tem que vir para cá para psicoterapia individual, porque às vezes não tem condições da pessoa lidar com aquilo, é o cuidador principal e precisa tratar, fazer terapia de apoio mesmo. Para que ele possa estar cuidando. (coordenador)

Como na maioria dos projetos, a questão do vínculo foi muito valorizada. A valorização destas relações pessoais no serviço de saúde é fato raro pelo lado dos profissionais, mas muito valorizados pelos usuários, sendo identificados como um dos indicadores de qualidade (Pinheiro, 2001).

Eu acho que o amadurecimento da gente enquanto equipe, tem pacientes que a gente acompanha há 10 anos, famílias que a gente conhece há 10 anos, este amadurecimento na proposta, uma coisa que se inicia muito em cima do idoso, assistencial e hoje você tem uma proposta de suporte enorme, ao cuidado, ao cuidador que vai se modificando ao longo do tempo, a própria proposta, o olhar que se tem sobre aquele trabalho. A gente já fez várias vezes curso de formação de cuidadores, uma coisa que de certa forma está vinculada a esta idéia do suporte, da orientação ao cuidador, educação que passa a ser importante, como é importante você ter um grupo de auto-ajuda como o que a Terezinha faz, entre eles. (coordenador)

É complicado, porque é uma doença difícil eu... eu como filho né. Eu não sei se eu não estou aceitando [...] tanto é que eu fui orientado a fazer essa psicoterapia que é para poder me dar um suporte, uma ajuda. [...] Mas na medida do possível eles [os profissionais do serviço] têm nos ajudado bastante em aconselhamentos, em ajuda, realmente nós não podemos reclamar do atendimento aqui não. (usuário)

### **3- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

Neste projeto encontramos dificuldades em identificar uma interlocução mais formal entre as três atividades da Universidade. É certo que tudo o que se faz numa instituição de ensino é currículo, inerente, é lógico, às funções fim da Universidade, mas a contribuição do projeto para os cursos da área de saúde seria mais bem explorada e aproveitada se houvesse a inclusão do assunto tratado no cotidiano dos alunos.

A UnATI não é uma unidade docente, não tem uma disciplina dentro da faculdade de ciências médicas, não tem disciplina dentro de unidade nenhuma da universidade, seja Serviço Social, Nutrição, a gente não pode atuar com os alunos da graduação. (coordenador)

Talvez a UnATI pudesse dar uma grande contribuição para a formação dos alunos. Neste caso, a formalização, dentro do currículo, da temática do envelhecimento, poderia contar com os profissionais que, como estes, possuem ampla experiência no assunto.

O Projeto, apesar de tratar de uma temática muito atual, ainda não possui parcerias externas formalizadas. Porém, existe um movimento do Núcleo para o estabelecimento de convênios com outras instituições. Estes convênios propiciariam tanto o treinamento de recursos humanos de fora, quanto a utilização de certos espaços do conveniente para o estágio de nossos alunos. A demora para a

formalização desta parceria está na dificuldade em se conseguir elaborar um convênio que atenda às normas da Universidade. Outras dificuldades apresentadas dizem respeito à capacidade de ampliação de suas ações e o envolvimento de maior número de alunos na proposta: não há recursos humanos suficientes que possam absorver a formação de mais alunos, não há espaço físico para ampliação das consultas e não há mais horários para atendimento.

Quanto às parcerias internas, o que se pôde observar da fala da coordenadora é de que seria necessária uma articulação e uma mudança nos currículos dos cursos de graduação que pudessem incorporar a temática e que o projeto pudesse ser utilizado como apoio ou campo de prática.

Uma das questões que aparecem em todas as entrevistas é a dificuldade em se articular, dificuldade mais intensa dentro da própria universidade do que externamente a ela. Entendemos que esta é uma característica da universidade, onde os projetos são micro poderes constituídos e onde a diversidade se apresenta de diferentes formas como as correntes de pensamento e metodologias diferenciadas.

A agregação dos projetos em áreas temáticas, com uma coordenação específica, poderia ser uma iniciativa que produzisse algum efeito na capacidade de interlocução interna.

#### **4 -Relação com as políticas**

Apesar do núcleo onde o projeto está inserido ser reconhecido nacionalmente como um produtor de conhecimento na sua área de atuação, a equipe do projeto parece estar pouco envolvida nisso. A coordenadora informa que às vezes é chamada para opinar sobre um assunto mais específico.

muito pouco. Às vezes a UNATI é procurada como um todo, e aí distribuem para quem está executando aquilo, o que está sendo solicitado, mas não tem um trabalho formal. Agora a gente está tentando, para o projeto de treinamento, fechar o convênio com o IGG, Instituto Municipal de Geriatria e Gerontologia para que

nossos alunos pudessem treinar em asilos. Ano passado a gente deu um curso para eles, no curso deles de formação de profissionais, na Introdução em saúde do idoso, sensibilização do pessoal da secretaria municipal de saúde sobre isto. A gente tem participado, mas não exatamente o projeto. (coordenador)

Assim nos perguntamos: até que ponto os projetos de extensão são capazes de influenciar nas políticas? A universidade necessita aumentar seu poder político. E isso só acontece quando seu potencial intelectual é também aumentado. Mas se temos capital intelectual, por que os projetos têm baixa capacidade de influência?

A gestão da Universidade não pode ficar somente no âmbito do gerenciamento das atividades, "mas é preciso também administrar as relações dessas atividades com a realidade social onde elas estão inseridas" (Botomé, 1996, p. 103) e aí está o poder político local.

É preciso ter claro que o tempo da universidade, de produção e difusão de conhecimentos, é diferente do tempo político e segue lógicas diferenciadas (Chauí, 2001, p. 120). Portanto, há que se desenvolver estratégias para que esses tempos se encontrem em algum momento.

## **5- Concepção de saúde**

As concepções de saúde nas falas do usuário, do coordenador e do aluno entrevistados relacionam-se tanto a fatores biológicos quanto sociais/emocionais. Daí a contribuição do projeto para a saúde dos usuários ser vista como a capacidade que o projeto tem para cuidar dos pacientes, contribuir para sua autonomia e a da família e para um convívio mais sereno com a doença. Questões como o amor, carinho, dedicação, interesse e prestatividade da equipe também foram relatadas pelos usuários.

A maior contribuição para a saúde foi que a gente pôde conviver e ofertar para ele [para o pai adoecido] aquilo que é necessário em

cada etapa da doença. Pra gente ter conhecimento... para facilitar a vida dele, o convívio com a doença. (usuário)

E convivemos num ambiente muito bonito com os cuidadores e com os que nos atenderam, uma maravilha. (usuário)

Campos (1994) nos lembra que curar alguém seria sempre lutar para a ampliação do coeficiente de autonomia dessa pessoa para o aumento da capacidade dos indivíduos e das comunidades de lidarem com estas dificuldades, seu entendimento do próprio corpo, da sua doença e das suas relações com o meio social.

Outra questão que chama a atenção é a frequência com que os usuários, aos destacarem os muito aspectos positivos do projeto, lembram que ele é público e que não deve acabar.

Muito bom o atendimento, muito bom até .... é na situação que a gente encontra a saúde no Brasil, a gente tem um atendimento desse, público, né? Não é uma coisa muito freqüente.... (usuário)

A gente gostaria que realmente este serviço tivesse uma continuidade porque eu acho que é muito importante para as famílias, para o paciente propriamente. E a gente teme, como é uma coisa pública, hoje, amanhã digamos os dirigentes, ou quem, ..... digamos coordena, acima dos que estão aqui, trabalhando, podem ter uma outra idéia de mudar e terminar com esse tipo de serviço, por achar que de repente não está tendo a devida utilidade, pelo contrário, acho que quem está recebendo este serviço pode dizer de cadeira que realmente é um serviço de muita utilidade que deve realmente continuar sendo utilizado, sendo oferecido e se possível até melhorado e aumentado, né. Só Temos a agradecer. (usuário)

## **Considerações gerais**

Este projeto tem uma carga técnica grande, apesar de ter uma perspectiva de cuidado diferenciada. A aluna, ao descrever suas atividades, dá ênfase ao técnico, mas não se esquece das dimensões de cuidado e de respeito ao outro. Estas relações não são esquecidas pelos usuários que destacam a capacidade de acolhimento da proposta, que passa tanto pela resposta técnica ao sofrimento familiar quanto aos aspectos emocionais.

Quanto à produção do conhecimento, não foi possível verificar até que ponto ele favorece a difusão da experiência para outros setores.

## **Projeto Multidisciplinar docente de prevenção e assistência em HIV/Aids**

### **Aprender a ser humano aliado ao aprendizado da técnica**

O projeto tem como ponto principal a formação de recursos humanos para a educação em saúde para HIV/AIDS. Apresenta três frentes para a consolidação deste processo: uma que é a assistência, outra que é atividades de grupo e uma terceira que é a capacitação de recursos humanos da área da saúde. A capacitação, através de cursos, parece que avançou mais à medida que o projeto se tornou um centro de treinamento e passou a capacitar recursos humanos da rede de atenção básica à saúde. Na assistência, passou a incorporar, em 2002, os alunos de graduação como parte do processo de formação de recursos humanos.

#### **1- Extensão**

A Extensão é percebida por este projeto como uma oportunidade de "sair". Sair do enclausuramento que a universidade se impôs. Romper com os muros que a Universidade ainda tem. Os muros internos e os muros que a separam da comunidade na qual está inserida. O projeto sai por uma rede de conhecimentos e relações criada pelos diferentes participantes, o que, parece, possibilita a criação de novas possibilidades de fala e de argumentação em torno do tema.

O sair, para a coordenação, significa :

Eu acho que a gente sai de várias formas. A gente sai, a gente saindo fisicamente. A gente sai quando um outro sai a partir do conhecimento que adquire aqui. A gente sai pelo reconhecimento do trabalho daqui, e a demanda ser ao contrário, ser de quem quer ter a experiência junto com a gente. Então, a gente sai através do aluno que vai se formar de uma maneira diferente, então, eu acho que essencialmente é a gente sair. Eu acho que tem um "sair" que ele é interno inclusive. Eu sair do meu núcleo da Faculdade de Medicina e conseguir me relacionar dentro da minha



Universidade também. Acho que isso é sair. Isso a gente tem aprendido. Eu acho que isso é um exercício. A gente vai aprendendo e porque se consolidam tantas resistências, tantas brigas de espaço... (coordenador)

Usualmente esta tarefa de sair está delegada à extensão universitária como se fosse possível fazer a "mea culpa" através dela, como se o compromisso social da Universidade só estivesse colocado para a extensão. Acreditamos que o compromisso da universidade deve ser realizado por todas as atividades desenvolvidas e, neste caso, a extensão é um dos instrumentos para que isso se concretize. Entendemos também que a extensão universitária não pode apenas oferecer produtos à comunidade. Ela tem que abrir os processos de produção destes produtos, os conhecimentos que são gerados neles (Ribeiro, 2003). Assim o ciclo de apropriação será mais completo.

## **2- Formação**

Os alunos participam das atividades de atendimento individual, dos grupos de discussão com os pacientes e de atividades de pesquisa.

A gente começou a aceitar, enquanto estágio, a presença do aluno no atendimento, e a partir da presença no atendimento, ele conhece o projeto, conhece a proposta do grupo e tenta pensar de que forma ele pode se inserir. Então, para os alunos, que a partir do atendimento começaram a conhecer essa proposta, a gente tem algumas atividades já consolidadas. Em alguns momentos elas estão mais intensas, outras não... (coordenador)

As atividades de grupo, desenvolvidas duas vezes por semana, contam com a participação efetiva de apenas 3 alunos bolsistas de extensão e de iniciação científica e abrem a possibilidade para observadores, normalmente pessoas que desejam desenvolver dissertações de mestrado ou teses de doutorado. A explicação

dada para a restrição de acesso ao projeto é a necessidade de sigilo. As atividades de grupo também são consideradas como formação de recursos humanos à medida que se espera que os participantes do grupo, usuários e suas famílias, e profissionais de outras instituições se tornem multiplicadores.

.... e os pacientes do grupo se inseriram no projeto Viva Voz do Pela Vidda. Então, já saíram daqui, já podem andar com as suas próprias perninhas. Mesmo que a gente não esteja presente eles estão indo por uma ONG para poder fazer esse trabalho em outras Unidades. Eu entendo a Extensão assim mesmo...

A gente já tinha pacientes muito mais envolvidos, reconhecendo aquela atividade como uma atividade que dava a eles a capacidade de se colocar lá fora, mesmo sem se identificar. Então, eles tinham instrumentos para se contrapor a algumas coisas que eles ouviam, para levar a informação, a discussão, sem ter que se expor... Eles foram incorporando a figura de multiplicadores de informação. Eles, hoje, são agentes de saúde mesmo; eu considero dessa forma ...

.... a partir desse mês, maio, a gente abriu um dia de reunião para profissionais de saúde de outras Unidades que queiram conhecer o trabalho, usuários de outras Unidades que queiram conhecer o trabalho, não no espírito de estar puxando para cá, mas de estar ajudando essas pessoas a iniciarem uma atividade no seu local de atendimento. (coordenador)

Aqui não. Aqui o profissional explica. O paciente também, que já frequenta há mais tempo porque também já está mais calejado, explica. Mas em outros lugares aí o pessoal, sinceramente. Eu sei pouca coisa, mas em vista de outras pessoas em outros lugares.... (usuário)

Os alunos também ressaltam a capacidade do projeto de contribuir para que as informações pertinentes a cada disciplina possam se agregar e se transformar numa prática mais integral.

Na faculdade a gente tem a prática que é a Clínica Médica, Semiologia e tem a Psicologia Médica que fala dessa aproximação do médico com o paciente. Só que isso está separado, sabe? Em disciplinas diferentes. Eu acho que aqui a gente está tendo a oportunidade de juntar, quer dizer, estar com o paciente, o paciente na nossa frente, e estar discutindo e estar vendo como é que pode ser essa aproximação.... (aluno)

Acrescenta ainda que a aproximação com o paciente facilita o diagnóstico e permite uma maior adesão ao tratamento.

É importante ressaltar na fala dos alunos a capacidade de argumentação em torno da temática e de crítica tanto à formação dicotomizada quanto às políticas da área. Esta fala evoca um conjunto de argumentos originários de múltiplas disciplinas. É possível perceber também, na fala do usuário, uma capacidade de análise sobre a doença, as questões sociais envolvidas em torno dela e a capacidade do Estado de atender às demandas expressas pelos portadores.

A competência argumentativa tem a ver com a visão dos atores sociais, como sujeitos que entram no processo de negociação. Trata da capacidade de se inserir e, no plano discursivo, de poder falar. Para Habermas competência argumentativa é

a capacidade de integrar o saber pré-teórico das regras, que se formam pela experiência cultural comum, os falantes e os ouvintes que precedem a comunicação, com os argumentos necessários à comunicação sobre os mundos objetivos e social, visando a um acordo consensualmente aceito pelos participantes. (Habermas cit. in Ribeiro, 1999, p.108)

Percebe-se no projeto, através de seus integrantes, uma relação de sujeitos das propostas. Da coordenadora, quando estimula a participação de diferentes grupos e se posiciona como uma estimuladora do debate; dos alunos, quando percebem que está fazendo a diferença participar do projeto e quando são capazes de falar dele; e do usuário, quando se sente pertencer ao grupo, não somente como "paciente" mas como ator.

E tem mais coisas também, algumas coisas que, negócio de dúvidas. As dúvidas; dúvidas a gente pergunta à Dra. e ela é também uma pessoa que não se acha, como se diz assim: "eu sei tudo." Às vezes, a gente pergunta alguma coisa a ela assim — "Ah, não sei! O que vocês acham?"

A gente conversa abertamente. Não tem aquele negócio de, porque a gente não vai ficar conversando lá fora sobre "não sei o quê", como tomar tal medicamento..., fica meio chato. Aqui não. Aqui é uma sala de oxigênio para a gente. Chega aqui, respira, fala tudo.  
(usuário)

Segundo Ribeiro, a extensão é o momento da vida acadêmica em que os atores, internos (primeira e segunda pessoas – eu e tu) passam a perguntar o que do trabalho irá para a terceira pessoa – nós, ou seja: "é quando a terceira pessoa deixa de ser apenas aquela de quem se fala" mas aquela que passa a ser vista realmente como pessoa, "isto é, com a dignidade de quem fala, retruca e diz o que quer (...)" Só assim, as relações dentro do campus serão alteradas, o que irá alterar "nossa própria identidade" (Ribeiro, 2003, p. 74).

Acreditamos também que só assim a Universidade poderá ser reconhecida e valorizada. O sentido de pertencimento pode ajudar a levar a comunidade a ter uma percepção da universidade diferente da que ela tem hoje.

Uma das formas de se alterarem as relações de força e de poder presentes nas instituições de saúde, poder dos profissionais que com seu saber não questionado se fecham para uma escuta mais atenta, é o compartilhamento dos

saberes com os pacientes. Autonomia, neste caso, pode vir a contribuir também para uma melhor capacitação dos alunos. Isto fica claro na fala da coordenadora.

...porque essas pessoas que puderam participar das atividades de grupo, quando voltam para o seu atendimento, voltam com um outro olhar, uma outra autonomia em relação a si mesmo, uma outra relação com o profissional de saúde, às vezes muito mais terapêutica porque “eu não falo porque eu não sei; quem sabe é o doutor. Vou ficar calada.” À medida que você consegue perceber que você pode falar e que ele pode te dizer algumas coisas e que você pode dizer algumas coisas para ele, a relação muda, a exigência muda. Então, na verdade, a gente chega no profissional através do paciente. Esse paciente é que vai ser o multiplicador de informação do aluno de Medicina, que é quem está atendendo ele lá. A gente inverte o caminho: já que eu não consigo pelo currículo fazer com que todos os alunos participem dessa atividade ainda, nosso desejo, e a gente vai chegar lá, a gente desperta o interesse do sujeito a partir do paciente que ele está atendendo porque ele [paciente] volta diferente. Ele começa a perguntar mais coisas e exigir uma abordagem que ele não tinha antes. (coordenador)

O projeto também contribui para proporcionar uma visão mais integral do ser humano

Mas... acho que o aprendizado, que é o ponto principal, de você ver que o paciente... é uma pessoa, entendeu? Eu acho que até o 6º ano... que eu vou ter muitas informações que talvez deturpem essa idéia de que o paciente é uma pessoa, é humana. E acho que a idéia da Faculdade, talvez até pela própria cultura, tradição, é falar, o paciente, o problema dele é coração, é cardíaco, não inserindo ele dentro de um espaço de sociedade, não inserindo ele dentro de um

contexto, mesmo, que influencia bastante o problema dele de coração... . (aluno)

E desenvolvendo a escuta numa relação mais horizontal com o paciente

além disso, o aprendizado de escutar o paciente, e saber que o paciente pode te ensinar muito, ou seja, tirar aquela coisa de poder do médico, entendeu? Saber que a relação médico-paciente não é uma relação de cima para baixo. É uma relação de conversa com limites, mas com muito aprendizado também. Eu acho que esse dia-a-dia a gente consegue, aprender muito, né?

... a gente alia essa coisa de aprender a ser humano com a aprendizagem de técnica porque eu aprendi muito sobre esta doença dentro desse grupo. (aluno)

Outro ponto de destaque é que o projeto tem conseguido, através de encontros e conversas, alterar o modo como o serviço e seus componentes olham, recebem e tratam o paciente soropositivo. Neste caso, as relações passaram a ser de respeito e sem marcas do preconceito que normalmente envolvem este grupo de pacientes.

### **3- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

O projeto possui parcerias mais consolidadas com ONGs que desenvolvem trabalhos na área. Dentro da Universidade, a situação é um pouco diferente, ficando demonstrada a dificuldade para a institucionalização de articulações, seja pela dificuldade de encarar o novo como uma possibilidade, como pelo temor de perder um espaço já consolidado dentro de um campo de trabalho específico ou, como apontado neste caso, pela não-consideração da atividade como essencial pelos potenciais parceiros. Assim, o projeto, apesar de ter no seu título a palavra multidisciplinar, tem se defrontado com entraves para a composição e a consolidação de uma equipe.

Em relação às outras disciplinas envolvidas, o envolvimento, e isso é uma coisa que a gente precisa consolidar melhor, ele é muito do profissional... Ela, hoje, posso dizer que em alguns serviços ela não é institucional, ela é individual, pessoal, por um envolvimento, por um reconhecimento de importância, mas que não passa pelo serviço todo. Até mesmo pelos serviços parceiros tradicionais..., que quando tem alguma demanda e precisam estar redirecionando os seus profissionais nem sempre compreendem a importância do trabalho e não podem garantir a presença do profissional.... (coordenador)

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão ainda é incipiente. O projeto iniciou suas atividades de pesquisa no ano de 2002 e ainda não fez uma articulação formal com o ensino. Porém, recebe alunos, residentes e profissionais para capacitação através da participação no grupo.

A extensão universitária da UERJ tem cadastrados, hoje, sete projetos que trabalham com a temática do HIV/AIDS, sendo que estes projetos não conversam entre si. A pulverização de atividades contribui para a pulverização de recursos com uma maior capacidade de enfraquecimento dos projetos.

A extensão universitária é propícia a um trabalho multidisciplinar. Sua organização por grandes áreas temáticas permite um trabalho que envolva outras áreas do conhecimento. A multidisciplinaridade é sonhada, mas não é fácil de ser concretizada. Segundo Botomé (1996, p. 131),

uma formação multidisciplinar [...] exige o desenvolvimento de uma capacidade de integrar múltiplos conhecimentos de diferentes áreas nos processos de decisão e de comportamento do campo profissional de atuação da pessoa. Isso significa também valorizar, entender e utilizar os pontos de vista, técnicas, conceitos e informações de outras áreas...

No caso da saúde, e aqui da própria temática deste projeto, o próprio objeto saúde é complexo e contextualizado, tem natureza não linear e limites

imprecisos (Paim e Almeida Filho, 2000). Portanto, não se enquadra na organização convencional das disciplinas que o têm estudado. O avanço é sim a constituição de parcerias, em que o objeto possa ser compartilhado com todas aquelas áreas que o constituem e possa ser exercido o pensamento complexo.

#### **4- Relação do projeto com as políticas de saúde**

O projeto consegue ter uma atuação junto aos formuladores de políticas públicas no nível estadual e nacional e participa da capacitação de profissionais de saúde para o atendimento a portadores de HIV/AIDS nas unidades de saúde.

#### **5- Concepção de saúde**

Os alunos afirmam que a contribuição do projeto para a saúde dos envolvidos diz respeito à capacidade que o projeto tem de contribuir para a disseminação do conhecimento sobre HIV/AIDS, além da capacidade de contribuir para o auto-conhecimento e autonomia para levar a vida, no sentido de saber dos seus direitos e de suas responsabilidades. Para o usuário, o espaço de discussão sobre saúde-doença também deve abranger um leque maior de assuntos.

A gente [conversa] tudo que tem a ver com soropositivo, HIV e Aids. Tudo que entra a gente conversa. Tudo sobre medicamentos, tudo sobre alguma coisa de INSS, passe livre, maneira de tomar o medicamento, qualquer dúvida. Se eu chego e tiver alguma dúvida em casa, ou se eu ver alguma coisa no jornal, televisão falando sobre o HIV e quiser tirar alguma dúvida eu venho aqui e pergunto sobre o que o pessoal acha, o que é, o que não é, se é verdade, se é mentira ou se.... (usuário)

O objeto saúde é complexo, por isso os espaços buscam lidar tanto com a doença quanto com suas conseqüências, biológicas, sociais e econômicas. Claro está



que existe um limite de “resolutividade”, o que não impede que sejam discutidas tais questões.

### **Considerações Gerais**

Destacamos nesta proposta a capacidade de reflexão sobre a experiência vivida. Alunos, usuário e coordenador reforçam a premissa de que é possível se construir conhecimento emancipador através das relações entre os sujeitos. O conhecimento aqui é apropriado através da experiência, um conhecimento que circula, que se submete a outros auditórios.

Neste momento em que a Universidade está sendo chamada a se repensar e, dentro desta questão, a repensar a forma e as conseqüências do conhecimento produzido nela, ressaltamos que experiências como estas podem servir de estímulo para as mudanças necessárias.

É interessante notar que ainda é preciso buscar formas de parcerias mais efetivas e a ampliação de oportunidade de participação para um maior número de alunos.

## Projeto Internato Rural de Nutrição

O Programa de Internato rural da UERJ foi criado em 1984 e iniciou suas atividades com estudantes de medicina no município de Cordeiro. Posteriormente, a atividade foi ampliada para outros sete municípios e englobou alunos de odontologia, Nutrição, Enfermagem e Serviço Social. O Instituto de Nutrição iniciou sua participação, no final dos anos 1980, no município de Itaocara e o projeto foi cadastrado na Extensão no ano de 1994.

O Projeto tem o objetivo de desenvolver, na rede de saúde e comunidade, ações de saúde e nutrição para capacitar alunos do último ano do curso de nutrição. Durante quase 15 anos foi desenvolvido parte como estágio opcional da área de saúde pública<sup>36</sup> e parte como extensão. Desde o ano de 2002 o projeto vem sendo desenvolvido nos municípios de Casimiro de Abreu e São Pedro da Aldeia e articula os estágios de nutrição clínica e social, além de continuar sendo um projeto de extensão. O grande mérito desta mudança é a possibilidade de fomentar e vivenciar uma articulação entre os departamentos da Unidade acadêmica e, por consequência, outras áreas do saber.

.... Esses anos todos a gente esteve em Resende e pela mudança da nossa característica de estágio que hoje, o aluno tem que fazer não mais o estágio sozinho de Saúde Pública, ele faz o chamado estágio integrado. A perspectiva nossa é que o profissional Nutricionista tenha uma percepção das várias dimensões da sua atuação numa determinada realidade. Então por exemplo: hoje no sétimo período se articula clínica com social. Na verdade, mais que formalmente, porque a gente sempre articulou clínica com social. (coordenador)

---

<sup>36</sup> O Curso de Nutrição possuía, até o ano de 2002/1º semestre, um estágio obrigatório na área de saúde pública com 135 horas. Para a realização deste estágio, eram oferecidos aos alunos de três a quatro opções, sendo uma delas o internato rural. Neste caso, o aluno cumpria a carga horária obrigatória do estágio e o restante era computado como extensão universitária.

## Projeto Internato Rural de Nutrição

O Programa de Internato rural da UERJ foi criado em 1984 e iniciou suas atividades com estudantes de medicina no município de Cordeiro. Posteriormente, a atividade foi ampliada para outros sete municípios e englobou alunos de odontologia, Nutrição, Enfermagem e Serviço Social. O Instituto de Nutrição iniciou sua participação, no final dos anos 1980, no município de Itaocara e o projeto foi cadastrado na Extensão no ano de 1994.

O Projeto tem o objetivo de desenvolver, na rede de saúde e comunidade, ações de saúde e nutrição para capacitar alunos do último ano do curso de nutrição. Durante quase 15 anos foi desenvolvido parte como estágio opcional da área de saúde pública<sup>36</sup> e parte como extensão. Desde o ano de 2002 o projeto vem sendo desenvolvido nos municípios de Casimiro de Abreu e São Pedro da Aldeia e articula os estágios de nutrição clínica e social. O grande mérito desta mudança é a possibilidade de fomentar e vivenciar uma articulação entre os departamentos da Unidade acadêmica e, por consequência, outras áreas do saber.

.... Esses anos todos a gente esteve em Resende e pela mudança da nossa característica de estágio que hoje, o aluno tem que fazer não mais o estágio sozinho de Saúde Pública, ele faz o chamado estágio integrado. A perspectiva nossa é que o profissional Nutricionista tenha uma percepção das várias dimensões da sua atuação numa determinada realidade. Então por exemplo: hoje no sétimo período se articula clínica com social. Na verdade, mais que formalmente, porque a gente sempre articulou clínica com social. (coordenador)

---

<sup>36</sup> O Curso de Nutrição possuía, até o ano de 2002/1º semestre, um estágio obrigatório na área de saúde pública com 135 horas. Para a realização deste estágio, eram oferecidos aos alunos de três a quatro opções, sendo uma delas o internato rural. Neste caso, o aluno cumpria a carga horária obrigatória do estágio e o restante era computado como extensão universitária.

Os alunos, bolsistas de extensão, permanecem três meses no projeto e a supervisão das atividades é feita por professores da UERJ e profissionais dos municípios.

### **1- Extensão Universitária**

Segundo a coordenadora, o projeto é a "cara da extensão" pois trabalha com a inclusão da comunidade na rede de produção de conhecimento da Universidade, além de prestar um serviço à comunidade.

Porque na verdade ele [o projeto] trabalha com essa questão de uma coisa muito interessante que é a inclusão. A Universidade, ela sendo do Estado, eu acho hoje que ela ainda tem um papel muito tímido nesse processo de atuação outro, que não só na prática de ensino de nível superior. E aí eu acho que a extensão cumpre o papel através do projeto, quando leva a Universidade e de alguma maneira inclui esta comunidade na rede de produção de conhecimento. A gente formula proposta de intervenção, testa, avalia, em alguns momentos essa avaliação, ela parte dos próprios usuários, que eu digo, pacientes, que questionam condutas, que questionam dinâmicas, enfim, eu acho que você acaba disponibilizando um conhecimento que você constrói. E presta um serviço à comunidade porque eu acho que a gente estando dentro do Estado é nossa obrigação de prestar esse papel à Sociedade.... (coordenador)

Aqui aparece o fato da necessidade de a universidade sair de seu casulo, para uma atuação mais firme no sentido de tornar disponíveis os conhecimentos produzidos para a comunidade. É ressaltada pela coordenadora, a possibilidade de participação da comunidade numa rede de produção de conhecimento. Apesar de ter sido relatado que em alguns momentos a comunidade/pacientes avaliam o projeto, o foco é na disponibilização do conhecimento pela Universidade para a comunidade.

Para um dos alunos a extensão é

... o momento em que um aluno graduando vai ao campo de trabalho para retribuir todos aqueles quatro anos em que aquela população bancou a formação profissional dele. Então, é o momento que eu tenho que retribuir para a população tudo aquilo que ela fez para a minha formação. (aluno)

Para outro é :

Eu também acho que essa parte de Extensão é no sentido da gente levar pra fora dos campos da faculdade o que nós aprendemos durante o período que a gente estava dentro da sala de aula. Então, a gente vai levar tudo o que nós aprendemos e contribuindo assim para o nosso profissional no futuro. (aluno)

A extensão, na fala dos alunos, ainda parece ser uma via de mão única, onde a universidade leva para a comunidade o que produz de conhecimento, sem considerar que existe um processo constante de troca, quando os sujeitos se encontram, ou quando se interage com a comunidade e ambos aprendem no aprender e ensinar.

Esta visão dos alunos é a visão sobre a extensão que já vem de muitos anos e ainda permanece ativa em grande parte da comunidade universitária. Isto inclusive está citado no texto da lei 5540/68, art. 20, que diz que a extensão deve estender à sociedade as atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhe são inerentes. Silva (2000, p.110) considera que esta visão, apontada na lei 5540, contribui para "reforçar a internalização de um termo que possui um sentido ideológico. Com seu uso fica implícito um modo de fazer extensão".

## **2- Formação**

É ressaltada a alteração da proposta, desde a entrada da coordenadora no projeto até os dias atuais. Os alunos passam a assumir mais responsabilidades

na proposição das ações e com isso ganham mais autonomia e passam a se sentir mais valorizados na profissão.

É... o aluno passou a assumir a responsabilidade de formular coisas. Ele efetivamente adquiriu na minha avaliação uma certa autonomia e uma valorização profissional. (coordenador)

Os alunos reafirmam a fala acima quando colocam que a experiência em participar de atividades fora da cidade do Rio de Janeiro, onde a UERJ está situada, lhes permite um bom desenvolvimento profissional e independência na tomada de decisões.

O mais interessante é que a gente está longe da Universidade. O Internato Rural até possibilita assim, ao meu ver, um bom desenvolvimento profissional porque a gente se torna uma pessoa um pouco mais independente, né? Independente em termos familiares, independente de ter uma estrutura como a UERJ nos protegendo. Então, aqui, a gente está de frente para a comunidade e não tem ninguém para nos proteger, além da Professora-supervisora. Então, quer dizer, de uma forma geral isso está beneficiando o nosso conhecimento; é muito importante. (aluno)

Em relação ao lado profissional acho que foi muito bom porque a gente ganhou independência, ganhou liderança em grupo, ganhou iniciativa e a gente acaba aprendendo que saúde não é só Nutrição; tem toda uma equipe de Enfermeiros, Médicos, Agentes Comunitários que são muito importantes, que a gente não teve acesso a essa cultura. (aluno)

Ao ficarem longe da Universidade os alunos passam a ser protagonistas mais efetivos da sua aprendizagem e parecem desenvolver capacidade e habilidade

para atuar nas diferentes circunstâncias de trabalho que lhes são apresentadas. Tornam-se, portanto, atores mais ativos do processo de trabalho.

### **3- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**

Por ser um estágio, o projeto está ligado ao currículo formal, sem, contudo, ter uma interação mais ampliada com as disciplinas.

É, a gente tem ainda as trincheiras aqui dentro. A gente está conseguindo hoje construir uma relação muito melhor com o próprio Departamento. Por exemplo, a disciplina de saúde pública está querendo levar os alunos lá para conhecer o projeto. Nas campanhas que a gente tem feito, campanha de vacinação, que a gente está pesando e medindo, as outras campanhas, a gente fez um dia de vigilância à saúde, ..., fazendo captação de hipertenso e diabético... fazendo palestras. E os garotos daqui vão, inclusive os professores fazem propaganda e ajudam a divulgar os projetos do Internato, mas essa coisa está muito tímida ainda dentro do próprio departamento. (coordenador)

As parcerias com outros departamentos também são muito incipientes, apesar do tempo de existência do projeto.

a parceria [com outros departamentos] primeiro de tudo está ajudando a desfazer o muro, a trincheira, a rivalidade de quem é mais importante, qual é o peso do conhecimento na formação em clínica. A questão da formação na área social sempre ficou como uma bijuteria. E os professores que estão indo lá, estão percebendo qual é e quão importante é esta articulação. E estão percebendo que a gente deve fazer, atuar em saúde pública em qualquer lugar. (coordenador)

Percebemos nesta proposta a dificuldade de uma interlocução mais formalizada com o conteúdo do curso, ministrado através das disciplinas obrigatórias. O projeto, por ter um leque de ação ampliado, abarca o conteúdo de quase todo o curso de nutrição. Um outro aspecto percebido, e que merece ser analisado pelos coordenadores, é a análise que os alunos fazem do currículo. Segundo eles, alguns conteúdos de extrema importância para a prática do profissional não têm sido abordados, ou a abordagem tem sido feita de forma superficial nas disciplinas. Entendemos que à medida que a interlocução da prática com a teoria acontece de forma mais orgânica, é possível fazer a retroalimentação dos conhecimentos e repensar os conteúdos das disciplinas. Por outro lado, entendemos que um curso não abarcará todo o conhecimento necessário para uma prática profissional e que os espaços de formação necessariamente deverão ser ampliados, inclusive após a conclusão do curso.

O currículo tem que estar mais associado ao Internato Rural em si, por exemplo, aqui [...] a gente atende crianças, crianças com patologias graves que a gente não tem conteúdo. A gente não teve uma ênfase em dietoterapia pediátrica na Faculdade. A gente teve pouca ênfase em avaliação nutricional. A gente tem medo de, caso uma pessoa que faça musculação, por exemplo, é um caso isolado, sente na nossa frente, porque eu não sabia o que fazer de dieta nesse caso, né? Eu não sabia o que fazer em relação ao porcionamento de mamadeira. No caso de crianças, fazer uma alimentação, um cardápio, um planejamento para uma criança — acho isso um pouco complicado — então, a questão é mais curricular, né?. (aluno)

Quanto à interlocução com a pesquisa, a coordenação ressalta que tem se tornado mais formalizada dentro do projeto, mas ainda incipiente. Hoje os dados produzidos pela proposta estão fomentando a elaboração de monografias de especialização da Unidade Acadêmica.



Isso [publicação de artigos] eu acho que é o ponto frágil do projeto. Eu acho que a gente faz coisa demais. Se você pegar os relatórios, eu tenho uma pilha de relatórios ali, detalhando as atividades e é uma riqueza tão grande de coisas, de atividades do projeto [...] e a gente tem um banco de dados para trabalhar que a gente não está tendo fôlego o suficiente para dar conta. Então o que a gente tem conseguido fazer? É ir aos congressos e apresentar os trabalhos. [...] Mas a gente está publicando muito pouco. Hoje a produção do rural ela está entrando no nosso diretório [de pesquisa] do departamento. (coordenador)

#### **4- Relação do projeto com as políticas de saúde**

A extensão universitária foi, durante muito tempo, utilizada como substituta do Estado. A Universidade, como atitude de redenção, se via inserida em propostas sem a necessária crítica de seu papel. Chamada de assistencialista muitas vezes, está aos poucos questionando seu papel e, conseqüentemente, o da Universidade.

No caso específico deste projeto, houve um salto de qualidade na sua forma de inserção nos municípios. Ele passa de responsável direto pelos atendimentos à colaborador na política assistencial.

E assim, isso para gente é uma vivência nova, não sei se porque Resende é muito maior, a gente nunca sentou com secretário, nunca sentou....., nunca pôde apresentar efetivamente o nosso trabalho, o Secretário de Saúde mal sabia o que a gente fazia. Isso era, eu acho, tanto problema decorrente de uma cidade que não é tão pequena assim, como também a gente na área rural se isolou muito e acabou de uma forma acho que truncada assumindo o papel da Prefeitura e por outro lado a Prefeitura se sentiu confortável nessa relação de que quem cuidava da Saúde na área rural éramos nós.

Hoje é o contrário a gente tem uma demanda de procura e de interesse que a gente não está conseguindo dar conta, até porque

a gente esta tomando todo cuidado de não absolver uma demanda que é do Município, vai ter que contratar profissional para dar conta daquilo ali. A gente está com uma parceria, mas a gente está deixando de ficar angustiada com uma demanda imensa que surge mesmo, e que a gente não dá conta se não a gente só faz atender o tempo inteiro . (coordenador)

A Universidade deve ser capaz, através de seus projetos, de influenciar um fazer diferente, seja produzindo novas tecnologias, seja conduzindo os processos de forma ética e tecnicamente competente. Neste caso, o apoio dos gerentes da saúde no município é fundamental.

O Vereador vem em cima da gente, a criança não está no critério de ser priorizada para o programa do leite.... E aí lógico que o cara está ali, aquilo ali é a moeda dele e sempre funcionou assim. A gente está construindo uma outra história, essas gestões, que agora a gente está participando, estão reconstruindo uma outra história de tirar do Vereador os Postos de Saúde. Então a gente está entrando neste meio. É muito complicado para a gente atuar nesta reformulação, mas a gente tem resistido um pouco, a gente já começou a comprar algumas brigas. Já tem Vereador lá que não está gostando muito da gente. Mais eu acho que a nossa grande contribuição hoje tem sido realmente redefinir a forma que esses programas estão funcionando A gente está tentando fazer funcionar a tal da agenda de compromisso com os usuários, porque o que a gente encontrou também era um programa que distribuía comida, distribuía leite uma vez no mês, vacinava lá as crianças, recebia alimento, leite e nada era feito. (coordenador)

## **5- Concepção de saúde**

O Conceito de saúde enunciado pelo aluno é aquele formal, sem maiores aprofundamentos e crítica. Para este aluno, saúde é igual a ofertas de

serviços e as atividades de prevenção às doenças representam menor custo. Ele apresenta uma idéia equivocada de que, num posto de saúde, só se faz trabalho de prevenção.

O coordenador aponta para a direção da autonomia do paciente, para que ele mesmo cuide de si. Não concorda com o discurso que vincula certos saberes como de propriedade de determinados profissionais, apontando para a necessidade de capacitação dos profissionais de saúde para lidarem com temáticas pertinentes à nutrição, por exemplo.

### **Considerações Gerais**

É possível perceber o quanto é importante o estímulo à autonomia para que os alunos cresçam e se tornem profissionais. Esta autonomia é conquistada ao mesmo tempo com orientação e liberdade para criar. No caso, é como se a autonomia fosse sendo adquirida paralelamente com o aumento de responsabilidades.

Percebemos, também, que aqui a assistência não é o assistencialismo, mas uma experiência, cujo produto é partilhado com o sistema de saúde, com as equipes e com os usuários. O aluno vivencia e se forma e a tecnologia produzida pode se disseminar.

Da mesma maneira que outros projetos, existe uma dificuldade em se divulgar o conhecimento produzido pela experiência. Ao centrar-se na necessidade de análise de dados quantificáveis, perde-se a oportunidade de compartilhar o processo de produção destes. Talvez fosse uma experiência interessante que cada turma pudesse relatar sua vivência, seus anseios, suas esperanças e dificuldades. Ter um tempo para pensar-se, escrevendo sobre a experiência, da maneira que melhor se adequasse.

## **Análise geral**

A análise documental e as entrevistas com a equipe dos projetos demonstra que há uma diversidade de formas de atuação e de locais de atuação num mesmo projeto e entre eles. Assim, temos um projeto que se desenvolve no cotidiano dos usuários e outros no cotidiano dos alunos e professores.

Para facilitar a compreensão da natureza dos projetos, optamos por apresentar uma categorização que não deve ser considerada estanque, pois existem projetos que se apresentam em mais de uma forma. Assim, os projetos são inseridos na categoria de maior amplitude da atividade. Mais a frente apresentamos uma análise geral das categorias desenvolvidas na pesquisa.

Os projetos então se apresentam sob a forma de **estágios, assistência, assessorias e projetos de ação social ou comunitária.**

### **a) Estágios**

O projeto que se encaixa nesta categoria é o Internato Rural de Nutrição. Esta categoria diz respeito àqueles projetos que têm uma articulação com os dispositivos formais do aprendizado. Nesta proposta é desenvolvido o conteúdo da profissão, o que, na verdade, pode ser uma experiência inovadora que cumpre ou não com os objetivos do estágio obrigatório de alguns cursos, ou uma atividade que se faz em qualquer lugar sem grandes acréscimos de metodologias diferenciadas. No caso do Internato de Nutrição, ele atende à primeira opção porque, além de usar do atendimento à saúde, realizado no serviço de saúde para a capacitação dos alunos, agrega ações, principalmente de educação em saúde, junto à comunidade. Este projeto, apesar de tratar de assuntos da formação, se organiza de maneira distinta, conseguindo produzir novas "tecnologias" ou experiências inovadoras para os alunos.

## **b) Assistência**

Os projetos que se encaixam nesta categoria são: Espaço de Convivência Nise da Silveira, Projeto de Estudos Cognitivos, Genética e aconselhamento familiar e Educação física e promoção da saúde.

Neste caso, as atividades são realizadas nos ambulatórios do HUPE ou Policlínica Piquet Carneiro, ou em outros locais que não são os serviços de saúde tradicionais. A proposta de trabalho se organiza mediante uma demanda específica e se consolida como atendimentos "clínicos", realização de diagnósticos ou prestação de serviço na sua profissão de origem. Podem agregar, no rol de suas atividades, a capacitação de recursos humanos externos à UERJ e/ou ser campo de prática para as disciplinas do currículo. Das propostas apresentadas acima, apenas uma pode ser considerada um serviço de saúde.

## **c) Assessorias / Consultorias**

O Projeto que se encaixa nesta categoria é o Políticas Públicas e Saúde: o potencial dos Conselhos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Este projeto realiza assessorias nas suas áreas de atuação que vão desde a assessoria para a elaboração de planos municipais de saúde até a capacitação de conselheiros de saúde.

## **e) Projetos de ação social ou comunitária.**

Nesta categoria estão: Aprendendo e ensinando com o Alto Simão, Projeto de orientação em sexualidade, Projeto Multidisciplinar docente de prevenção e assistência em HIV/Aids e Projeto de promoção da saúde.

Compreendem um conjunto de ações extensionistas voltadas para a participação da Universidade no desenvolvimento social da comunidade. Podem englobar capacitação de recursos humanos externos à UERJ, ou não, e desenvolvem principalmente atividades de promoção da saúde e produção de

materiais educativos. Se desenvolvem no espaço da comunidade ou na própria UERJ.

O que observamos é que eles também podem se apresentar como propostas distintas do estágio obrigatório e da assistência, pois não têm um recorte de conteúdo disciplinar tão específico. Por outro lado, podem estar contidos dentro dos estágios. Nestas propostas podem participar alunos de cursos distintos.

Quanto às categorias de análise destacamos:

### **Concepção de extensão**

Para a maioria dos membros dos projetos, a extensão se apresenta como a possibilidade da universidade interagir com a população e, por consequência, a possibilidade, parece que única, de os alunos terem contato com o mundo fora da universidade.

Esta visão, se por um lado reforça o senso comum de que esta é sua tarefa, por outro desresponsabiliza o ensino e a pesquisa de também se aproximarem desta sociedade. A palavra **sair** foi usada por vários membros dos projetos para designar tanto a necessidade de fazer extensão, quanto para qualificá-la. Outra expressão muito utilizada ao descrever a extensão foi a de que ela é “alguma coisa fora”, fora da universidade e, porque não, fora do currículo.

Esta concepção está próxima da simbologia da mão única, utilizada para conceituar a extensão. Significa que a universidade sai e leva o conhecimento produzido dentro dela à comunidade, sem o reconhecimento de que é possível também aprender com a comunidade. Esta é uma linha de pensamento que reforça a concepção autoritária do fazer acadêmico. Queremos ressaltar que a expressão via de mão única não aparece explicitada de forma precisa nos discursos.

Outro aspecto levantado diz respeito ao lugar da extensão na universidade. Aparecendo ora como aquele que, apesar de ser importante e de ser a tarefa que “dá mais trabalho”, não é qualificado o suficiente pelas direções ou colegas de trabalho, ora de uma maneira bem sutil, sendo vinculado à atenção

primária à saúde, como o que melhor se adequa para o desenvolvimento de prática de extensão.

Apesar de ser vista como uma atividade secundária no rol das tarefas ilustres da universidade, a extensão é citada como aquela que oferece a possibilidade de contato com um “outro” e pressupõe um trabalho coletivo.

Uma única coordenadora não vincula a extensão aos trabalhos assistenciais, que, no caso da saúde, são tidos como aqueles que realizam atendimentos clínicos à saúde. A palavra assistencial foi utilizada por dois projetos para se qualificarem. Para um deles, o projeto é “assistencial educativo” e para outro ele é “assistencial, uma modalidade de ensino”.

De qualquer maneira, o que se observa nos projetos em geral é a superficialidade ou inexistência dessa discussão, levando a ambigüidades, pouca clareza e a ausência de chaves de leitura para a extensão.

## **Formação**

Todos os projetos possuem alunos envolvidos na proposta. Quatro deles só possuem bolsistas de extensão, sendo que os outros 6 possuem alunos voluntários, bolsistas e servem de campo de estágio para disciplinas teóricas. A forma de envolvimento se diferencia basicamente nos aspectos relacionados à maior ou menor capacitação teórica, o que pode resultar em maior ou menor contribuição para a formação técnica.

Dos dez projetos analisados, oito possuem uma forma mais sistematizada de discussão e reflexão sobre a temática desenvolvida sendo que em um (1) deles, apesar de ter sido citado, não ficou claro de que forma é feito. Além disto, ficou evidenciada na maioria a preocupação em divulgar os conhecimentos produzidos no projeto através de participação em congressos e seminários, sendo que os alunos já foram co-autores e apresentadores de trabalhos. Foi observado também que os projetos ajudam a aprofundar temáticas pouco desenvolvidas no curso de graduação.

Durante muito tempo a extensão esteve muito centrada no ativismo, próprio de uma função que nasceu voltada para o mundo externo, “onde o valor não se encontra [va] no número de linhas/artigo publicados, mas única e exclusivamente na possibilidade ou não de atendimento às demandas da comunidade externa” (Guimarães, 1997, p.58). Porém, é possível perceber algumas mudanças. As atividades vêm incorporando a reflexão sobre o seu fazer e caminhando para uma sistematização e difusão do conhecimento produzido. Conhecimento este fruto do encontro entre alunos, comunidade e professores. Por outro lado, a dificuldade em produzir e divulgar o conhecimento de forma mais ampla parece estar associada ainda ao desejo de fazê-lo vinculado a um outro modo de produção centrado na dinâmica da ciência moderna, que silencia sobre a experiência.

Em todos os projetos foi possível perceber a capacidade em contribuir para o amadurecimento e formação cidadã do aluno. O contato do aluno com a comunidade externa à UERJ, via projeto de extensão, é relatada como uma experiência que talvez não fosse possível se somente cursassem as disciplinas tradicionais de seu curso. A ênfase dada pelos alunos diz respeito ao aprendizado da vida, de cidadania, de relações mais horizontais entre profissionais e usuários. A fala do aluno exemplifica essa idéia: “a gente alia essa coisa de aprender a ser humano com a aprendizagem da técnica” ou ainda, na extensão é [o trabalho] “tanto voltado para a vida quanto para o acadêmico”

É visível também o grau de compromisso dos alunos com o trabalho desenvolvido e a capacidade de falar sobre ele. A formação da consciência crítica não está diretamente relacionada somente à formação teórica e sim ao modo como as relações são estabelecidas dentro do projeto.

Ayres defende que uma educação para a emancipação deve ser baseada em certos princípios básicos como:

- a) eleger como principal adversário não a ignorância, mas a barbárie, isto é, o impulso de supressão vilolenta, inclusive intelectual, de toda forma de alteridade;
- b) mover-se num equilíbrio entre adaptação e crítica, isto é, a educação deve capacitar ao indivíduo o estar no mundo



- concretamente posto, ao mesmo tempo em que estimular seu inconformismo, sua capacidade de recriação desse mundo;
- c) orientar-se positivamente pelo ideal de superação da 'auto inculpável menoridade dos homens', ou seja, pelo propósito de favorecer em cada um a aptidão e a coragem de servir-se do entendimento sem a necessidade da tutela de outrem. (Ayres, 1997, p. 107)

No conjunto, temos diferentes formas e graus de apropriação, pelos grupos, dos conhecimentos produzidos nas experiências. Estas características de apropriação têm traços mais ou menos emancipatórios e encaminham para a autonomia. Grosso modo, os projetos que têm mais capacidade de apropriação dos conhecimentos são aqueles que tematizam de uma maneira absolutamente clara as questões da autonomia, da preocupação com o outro e com a solidariedade.

### **Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.**

Dos dez projetos analisados, cinco têm uma interlocução formal com a graduação ou a pós-graduação, servindo como campo de prática para disciplinas obrigatórias do currículo da graduação ou pós-graduação ou sendo, ele próprio, concebido como disciplina. Apenas dois projetos analisados (Internato rural e Projeto de orientação em sexualidade) não estão desenvolvendo pesquisa sistematizada junto à proposta. Dentre os oito restantes, três estão sendo, ou foram, campo de estudo para o doutorado ou mestrado do coordenador ou membros da equipe (Educação Física e Promoção da Saúde, Promoção da saúde, Aprendendo e Ensinando com o Alto Simão). Os outros cinco desenvolvem pesquisa a qual se associa à atividade de extensão.

Todos os projetos relataram dificuldades em estabelecer parcerias internas, (apenas três projetos têm parceria inter unidade ou intra unidade) apesar da clareza da contribuição de outras áreas para a produção de um conhecimento mais abrangente e que pudesse ampliar a possibilidade de trocas dos saberes. O vínculo

com outros professores poderia permitir também uma maior aproximação dos projetos com o currículo formal.

As dificuldades se apresentam tanto pela falta de tempo para estabelecer contatos mais estreitos, quanto pela falta de interesse das outras áreas. As parcerias externas foram citadas por apenas dois projetos.

No III Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão, realizado na UFSCar, em 2000, ficou constatado, principalmente na área da saúde, a dificuldade de se estabelecerem parcerias mais efetivas e mais integradas para o desenvolvimento das propostas. Além disso, os projetos ainda trabalham de forma muito unidisciplinar. Alguns fatores foram apontados como contribuidores: “dificuldades específicas de tempo, a forma de avaliação dos projetos no interior da universidade e a forma de avaliação para conseguir verbas” (Thiollent et al, 2000, p 316).

Numa pesquisa sobre extensão universitária, desenvolvida com 63 universidades públicas no ano de 1993, verificou-se que a desvinculação com a estrutura curricular ocupa o 2º lugar numa escala de dificuldades para o exercício da extensão.

Porém, algumas experiências exitosas experimentam criar projetos que possam ser campo de prática das disciplinas teóricas e/ou campo de estágio, articuladas também a projetos de pesquisas, produzindo conhecimentos que se alimentam das experiências metodológicas diferenciadas<sup>37</sup>. Depende portanto, de professores dispostos ao diálogo.

Quanto à indissociabilidade, apesar de toda a sua reafirmação nas leis que regulamentam o ensino superior, verificamos que ela se apresenta mais como uma frase de efeito do que como uma prática que consiga transformar os processos de ensino-aprendizagem na Universidade. Além disto, pouco foi discutido sobre como operacionalizá-la e de que maneiras ela se apresenta no cotidiano do fazer universitário. Entendemos que ela não pode se apresentar como uma panacéia para a cura dos males que afetam a academia: fragmentação, unidisciplinaridade,

---

<sup>37</sup> Ver UFMG, Atividade curricular em comunidade (ACC) na UFBA, Atividade curricular de integração Ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE) da UFSCar (Pierson, A., Cortegoso, A.L. Araújo Filho, T, 2003)

dissociação, ou da necessidade de se ampliarem os entendimentos sobre os objetos/sujeitos de estudos. Na verdade, a indissociabilidade está desprovida de conteúdo que permita a universidade ter atitudes para repensá-la ou viabilizá-la.

Silva (2000, p 108) afirma que a " integração raramente consegue sair do plano teórico de ideal, sendo em parte atribuída às normalizações e à própria estrutura e funcionamento das universidades". Acrescenta ainda que, raramente, nos processos de avaliação ou nos planos de carreira dos docentes encontra-se na base de seus critérios a referência ao exercício institucional integrado.

Dentre os grupos que discutiram a questão estão o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão e o ForGRAD.

O Fórum de extensão, vem, desde 1987, formulando políticas de extensão com grande impacto na organização dessas atividades em cada universidade e explicitou no conceito de extensão o princípio da indissociabilidade. Através de várias reuniões indica a necessidade da viabilização de um currículo flexível, que possa trazer as experiências desenvolvidas por professores e alunos fora da sala de aula para dentro dela.

Num de seus encontros discutiu-se o conceito de sala de aula, considerando que ele não deve se restringir mais ao espaço físico da dimensão tradicional, mas dizer respeito a todos os espaços dentro e fora da universidade, espaço este do cotidiano de convivência dos indivíduos ou instituições (Nogueira, 2000). Em relação à pesquisa, discutiu-se a sua importância para a produção de novos conhecimentos e para quais fins e interesses. A partir daí, os debates reforçaram os princípios da indissociabilidade e buscaram indicar mecanismos para sua garantia, dentre eles a integralização curricular, ou seja, a possibilidade de que as atividades desenvolvidas pelos discentes possam ser computadas como parte dos requisitos para a integralização dos créditos necessários para o término do curso.

Da mesma maneira, o Fórum de pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) apresentou, em 2000, um documento acerca da questão da flexibilização curricular no qual indica diretrizes gerais e subsídios para a formulação de propostas curriculares mais flexíveis, articuladas com o projeto político pedagógico dos cursos e capazes de promover a dinamização do ensino de

graduação, integrando a multiplicidade de experiências e saberes que hoje consubstanciam o aprender (ForGRAD, 2000). Nestas diretrizes aparece a dimensão indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, os quais devem articular-se a partir de um projeto pedagógico de cada instituição e de cada curso

Colocados como indissociáveis, a pesquisa e a extensão deverão ser qualificadas o suficiente para que sejam contempladas no currículo.

Entendemos, porém, que somente incluir no currículo não caracteriza articulação. Bem como fazer acontecer as duas ou três funções no mesmo local não caracteriza a indissociabilidade. É preciso mais. E como fazer isto? Quais devem ser as estratégias metodológicas que visem a operacionalizar a integração das disciplinas para além de um espaço genérico de ensino?

Cunha (1999, p.136), discutindo o processo de burocratização da universidade e os mecanismos que os departamentos e outras instâncias utilizam para o controle da vida acadêmica, coloca que nem

todo professor seja (ou devesse ser) pesquisador e vice-versa. Existem casos (e não são poucos) de excelentes professores que não têm ou perderam a vocação da pesquisa, como, também, excelentes pesquisadores que não têm a vocação do magistério. Nem por isso, a universidade deveria dispensá-los em nome de uma idealizada indissociação entre ensino e pesquisa a nível de sujeito individual.

O ForGRAD afirma que, para realizar a articulação, é necessário que o projeto pedagógico possibilite o envolvimento dos atores como componentes individuais e o apoio da estrutura institucional como facilitadora da integração entre as três funções, para garantir a execução do projeto. Faria (2001, p. 181) comenta que "a expressão mais básica da indissociabilidade é realizada no próprio *locus* do fazer universitário, isto é, próximo à relação professor-aluno".

A idéia do ensino articulado à extensão baseia-se em atitudes de reflexão, análise, tomada de decisão, articulação com o outro, escuta atenta, parcerias. A lógica de organização de um currículo que contemple a extensão universitária não

pode ser a que aí está, a qual o separa em caixinhas. Deve prever um tempo e um acontecer diferentes. Um tempo dos parceiros, um tempo dos contatos, um acontecer de revisitas às propostas. As possibilidades de integração são grandes e podem ser profícuas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino de nível superior (Botomé, 2001, p. 159).

Entendemos que a extensão faz parte do ensino, acrescenta outros cenários para a aprendizagem, é quase sempre transdisciplinar, tem sempre um outro como ator do processo e necessariamente pressupõe um trabalho em equipe. Ela pode ser um instrumento articulador que produza transformações (Souza, 2000, p.18) e emancipação dos sujeitos envolvidos ou também ser articulador, mas alienante. O caminho a ser escolhido depende dos atores envolvidos e particularmente daqueles que coordenam as propostas.

Um currículo que incorpore outras atividades, como a pesquisa e a extensão, com certeza terá dado um passo importante para romper com a predominância das disciplinas tradicionais, fechadas em caixinhas, com professores como seus únicos donos. Um currículo assim pensado pode inclusive contribuir para uma nova concepção de "disciplina", quem sabe algumas "indisciplinas" possam ser o mote para uma transformação mais generosa dos currículos. Acreditamos que os conteúdos fechados das disciplinas passam a se tornar assim ferramentas para novas buscas.

Segundo Demo (2001, p 155) todo curso precisaria de conectar-se com a prática [...]. A prática é outra forma - necessária de fazer teoria, assim como teoria é parte integrante de qualquer prática, se quiser manter-se crítica e criativa.

Mas se ela é tão importante porque permanece fora das formalizações do currículo?

A Universidade tem enfrentado um conjunto de desafios, muitos deles decorrentes do novo paradigma do conhecimento, resultado do processo de globalização, da instituição de novas tecnologias e da hegemonia do conhecimento técnico-científico, dentre outros. Assim, novas exigências têm sido colocadas para a qualificação do profissional que está sendo preparado para o mundo do trabalho.

Espera-se do homem de hoje que ele seja capaz de desenvolver competências e disposições flexíveis para o trabalho. Para tanto, o ensino deve ser aquele capaz de promover a emancipação e colaborar para o nascimento de uma razão crítica.

Se à Universidade cabe preparar os cidadãos do futuro numa perspectiva crítica, a fim de que eles sejam capazes de questionar o mundo e de enfrentar os desafios colocados por ele, é também ela o espaço democrático e permanente da aprendizagem. Os projetos de extensão, vistos como uma das formas de aprendizagem, devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer (Morin, 2000)<sup>38</sup>

E assim tem sido, a extensão universitária tem procurado romper com as concepções de aprendizagem arraigadas que sublinham a fragmentação do saber. Através de suas práticas multidisciplinares e do modo de organização de suas áreas temáticas tem sido possível romper com o isolamento do conhecimento e aproximar o aluno da comunidade onde vive.

Botomé (2001, p.173) afirma que é necessária uma integração crítica das três atividades, que seja capaz de aperfeiçoar todos os tipos de agentes.

Neste sentido, se compreendemos que a extensão possa ser uma forma de produção de conhecimentos através da experiência, a indissociabilidade passa a ecoar pelo lado do ensino, quando considerada como uma possibilidade de ensino através da experiência, e ecoa pelo lado da pesquisa como uma oferta para a agenda da pesquisa de questões suscitadas pela experiência, que é diferente da maneira de como esta agenda vem sendo formulada tradicionalmente.

---

<sup>38</sup> Morin neste mesmo livro apresenta os sete saberes: a) saber que enfrente as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; b) que apresente os princípios do conhecimento pertinente; c) que ensine a condição humana; d) que ensine a identidade terrena; e) que ensine para enfrentar as incertezas; f) que ensine a compreensão e g) que ensine a ética do ser humano.

## Relação com as políticas

Quando nos propusemos a analisar de que forma os projetos de extensão se relacionam com as políticas da área, tínhamos em mente que esta relação poderia ser tanto direta, indireta ou mesmo no sentido contrário, de forma que ao discordar das políticas outras práticas poderiam ser elaboradas

Ao analisar então, de que forma esta relação acontece, verificamos que apenas quatro projetos têm uma interlocução direta com os formuladores de políticas. São eles: Internato Rural de Nutrição, Projeto de Orientação em sexualidade, Projeto Multidisciplinar docente de prevenção e assistência em HIV/Aids e Políticas Públicas e Saúde: o potencial dos Conselhos da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

De outro lado, alguns projetos que não têm interlocução com os formuladores de políticas públicas, seja municipal ou estadual, e nem com setores específicos dos órgãos públicos que são responsáveis pela ações na sua área de atuação, têm recebido, para capacitação, profissionais através de uma demanda individual, vinculados ou não ao sistema de saúde público. Outros, devido à temática de trabalho do projeto, conseguem ter uma influência, de forma indireta, nas políticas públicas da área. Esta capacidade está, porém, mais relacionada à temática de trabalho que permite uma interlocução mais direta.

Para um projeto, é visível a capacidade de se articular para a captação de recursos e para se manter como uma referência na área de atuação. Acreditamos que projetos com um recorte por grupo-alvo mais definido e com uma equipe mais consolidada têm capacidade de fazer a interlocução externa com mais vigor.

Assim, apesar de alguns projetos conseguirem “politizar” a temática, ou seja construir argumentos críticos sobre o desenvolvimento da sua área de atuação, isto não chega a induzir uma maior aproximação com os interlocutores políticos.

De forma geral, as políticas de saúde têm se pautado pelo respeito aos direitos, de amplitude da questão pública. Alguns princípios são emancipadores. Porém existe uma batalha em curso como a focalização, a integralidade das ações, a garantia de atendimento dentre outros.

Durante muito tempo as macropolíticas (educação, tecnologia, cultura, ciência) foram tratadas como periféricas e a universidade como parte do processo educacional também se viu fora do contexto para influenciar na construção de um país inclusivo e democrático.

No caso da saúde e da formação em saúde, o envolvimento político com projetos de reforma da saúde tem induzido a propostas de reatualização do ensino e, por outro lado, a realização de análises contínuas sobre o processo político do contexto estimula a instituição a costurar alianças e proceder à articulação política necessária à construção de sua missão institucional (Paim e Almeida Filho, 1998).

Para que a Universidade possa ter uma maior participação no direcionamento técnico das ações, sua gestão não pode ficar somente no âmbito do gerenciamento das atividades, "mas é preciso também administrar as relações dessas atividades com a realidade social onde elas estão inseridas" (Botomé, 1996 p.103) e aí está o poder político local.

Dagnino (2004, p.2) comenta que a esquerda contemporânea<sup>39</sup> tem atuado em três direções no que diz respeito à inovação em ciência e tecnologia.

Segundo ele, a esquerda defende a idéia de que

... a adoção de agendas de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico que internalizem valores éticos-sociais (e sua contrapartida técnica) coerentes com um estilo alternativo de desenvolvimento podem levar à concepção de um outro tipo de conhecimento”.

Assim, esta esquerda tem “substituído as receitas totalizadoras [...] pela proposição de estratégias de pesquisa e docência ancoradas nos interesses dos movimentos sociais que alavaquem processos de adequação sócio-técnica coerentes com este estilo alternativo [de desenvolvimento]”, que não pode ser construído tendo por base o conhecimento neutro, progressista, excludente e predatório.

---

<sup>39</sup> Esta discussão, segundo ele, não chegou ainda à esquerda brasileira, que sequer politizou o tema.



Se a função da Universidade é estar engajada numa perspectiva de produção de conhecimento que se quer emancipador, e se apresentamos como um dos eixos de análise a relação com o Estado através das políticas, existe uma política de desmonte do Estado que o faz se retirar da função, por exemplo, da produção de tecnologia, deixando uma lacuna. Se a universidade entra e ocupa esta lacuna sem uma crítica, procede a uma mera substituição, o que facilita ainda mais a retirada do Estado.

Sobrinho (1999, p. 72) já perguntava: Quanto vale a cidadania? Quanto vale a produção de conhecimentos que não tem muito poder no mercado e assim não tem muito poder de negociação?

A pouca interlocução com os formuladores de políticas nos leva a duas questões: uma é a de que a universidade é “ruim de comunicação” (Ribeiro, 2003, p. 65). Segundo Ribeiro, isto não se restringe às relações da academia com o que está fora dela mas também internamente. Segundo ele “o que fazemos com o que está fora fazemos dentro”. O olhar para fora ajudaria, neste caso, a explicitar o implícito. Ele afirma ainda que o que está em jogo é uma concepção de universidade em que o diálogo é “raro e ralo”.

Mas se a universidade tem conseguido falar com a sociedade civil através dos projetos de extensão, porque não consegue falar com a política?

A outra questão diz respeito a forma como desejamos falar com as políticas. Será que se efetivamente conseguíssemos falar com a sociedade esta não falaria pela universidade, com os assuntos sobre os quais esta se debruça?

Se tivéssemos claro quais são os usos do que pesquisamos e ensinamos, principalmente para aqueles que não freqüentam a universidade, não implicaria maior capacidade de influenciar as políticas?

Sabemos o que podemos fazer, mas não sabemos como fazer chegar a quem tem a capacidade de mudar o rumo das decisões.

A extensão universitária foi, durante muito tempo, utilizada como substituta do Estado e serviu para que a Universidade tivesse uma atitude de redenção ao se ver inserida em propostas sem a necessária crítica de seu papel.

De uma forma geral, o que percebemos nos projetos é que para participar do debate político é necessário ou estar na rede de debate sobre o tema e ter canais para fazer circular o conhecimento produzido, ou a proposta ter sido planejada para programar ações intencionais de influência sobre o assunto ou de monitoramento sobre o assunto.

A Universidade deve ser capaz, através de seus projetos, de influenciar um fazer diferente, seja produzindo novas tecnologias, seja conduzindo os processos de forma ética e tecnicamente competente.

### **Concepção de saúde**

Os dez projetos analisados apresentam-se de forma diferenciada quanto à forma de cuidado com a saúde. Assim, temos projetos que fazem atendimento clínico, que desenvolvem ações de promoção da saúde através de atividades grupais e que realizam diagnósticos laboratoriais, sendo que um mesmo projeto pode desenvolver mais de uma atividade.

O que encontramos na prática cotidiana e nos discursos dos atores dos projetos de extensão a respeito da concepção de saúde nos leva a uma abordagem que, também pensando a doença e o sofrimento, não se volta somente para a uma intervenção no corpo ou seja reducionista. A relação percebida na maioria dos projetos é normalmente mais horizontalizada, de forma que o profissional discuta os processos e não determine as regras a serem seguidas por aqueles que estão adoecidos. Os sujeitos, neste caso, passam a ser vistos também como “portadores [...] de desejos, de aspirações e de sonhos” (Luz, 2001, p.62) e as práticas trazem no seu bojo as relações de solidariedade e de ressignificação da saúde, apontando para características transdisciplinares, pois entendem que as necessidades de saúde dos indivíduos se diferenciam tanto no seu aspecto qualitativo quanto quantitativo e pressupõem para sua abordagem uma interação entre os sujeitos.

Um outro fator importante percebido nos projetos foi a criação de vínculos entre alunos, professores e comunidade/usuários. Isto traz para dentro da universidade, e portanto para um dos espaços de formação, outras dimensões

importantes do processo de cura: a dimensão da sensibilidade que, segundo Ribeiro (2002, p. 94), “foi sufocada pelo domínio da razão [...]. A integração da sensibilidade à racionalidade permite um conhecimento mais amplo e modifica a intervenção profissional”

Assim, podemos afirmar que a concepção de saúde presente nas experiências analisadas é um signo que se relaciona com a perspectiva emancipatória.

A análise dos projetos nos permitiu verificar também outras características destas práticas acadêmicas, quais sejam:

- a) A busca da indissociabilidade. Apesar de poucos projetos terem conseguido manter relações mais estreitas com o ensino e/ou pesquisa, este é um desejo.
- b) Impacto positivo nas relações entre professores e alunos. Deslocamento da centralidade do saber da figura do professor para alunos e professor.
- c) O conhecimento produzido pelos grupos circula por várias áreas do saber, é menos disciplinar e mais contextualizado.
- d) A visão obrista da extensão não se apresentou em nenhuma atividade analisada. É certo que algumas delas utilizam os espaços de reflexão de forma mais ampliada do que outras.
- e) Nenhuma das atividades estudadas nasceu para preencher o vazio das cargas horárias docentes. Todas elas surgem num determinado contexto histórico, seja da unidade acadêmica onde se instalaram, seja da premência de uma discussão que o tema impunha
- f) Todas as atividades desenvolvem seus trabalhos com recursos esparsos. Apesar de existir, à época, subsídios para ida a eventos e organização de eventos; 400 bolsas de extensão e normatização para alocação de carga horária em extensão, que podem ser consideradas como recursos, não existe destinação de verba, fixa, para a manutenção das atividades.

Esta pesquisa não conseguiu captar de forma mais ampla a relação com a comunidade onde está inserida, ou os indivíduos que dela participam. Esta é uma das tarefas que nos caberá aprofundar em outro momento.

## Considerações finais

*A teoria crítica [...] tem que assumir uma posição explicitamente utópica [...]. Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua (Santos, 2000, p. 36).*

A Universidade tem vivido um longo período de descaso dos governos. A desculpa para o seu desfinanciamento, principal forma de desobrigação, passa pelo entendimento de que ela é onerosa, de pouca visibilidade e baixo impacto. A tendência de quem faz o julgamento é levantar a questão de que o ensino fundamental e médio precisam de mais investimento do que o ensino superior, justificando assim a priorização.

A construção de uma nova universidade no Brasil, sintonizada e comprometida com os problemas cruciais da sociedade, precisa na verdade da reforma de pensamento, ela precisa ser projetiva e emancipatória, deve cultivar a razão crítica, a arte de gestar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, da cultura e da felicidade (Morin, 2000). O saber produzido dentro dela, a partir de uma convergência de vários saberes, não pode ser tido como coisa privada.

Segundo Buarque (1994, p.201).

a universidade optou pelo conhecimento isolado, passou a organizar-se em unidades eficientes na produção do saber, fechada em departamentos especializados. O universitário perdeu a dimensão da humanidade, e o seu saber perdeu a globalidade do humanismo. O conhecimento técnico passou a ser sobretudo, meio para o desenvolvimento técnico.

No entanto, é preciso ver também com outros olhos algumas iniciativas presentes nas experiências da Universidade. Se não é verdade que a universidade recuperou, se é que no Brasil algum dia ela teve, a sua dimensão mais humanística,

também não é verdade que ela se desobrigou totalmente desta tarefa. Prova disto são as experiências de extensão que estudamos. Com todas as mazelas, com algum rastro de assistencialismo, com necessidade de se firmar no campo político, ainda assim, elas mostram que é possível enveredar por outros caminhos.

Ao fazer o levantamento histórico da extensão verificou-se que ela sempre esteve num patamar de menor valor dentre as outras duas funções da universidade e suas atividades foram muitas vezes substitutivas do Estado. Segundo Cunha (2002 p.50), o assistencialismo ou o obrismo, da extensão universitária, que ainda se faz presente, “pode levá-la à dependência de instituições, corporações e grupos interessados numa certa privatização do conhecimento”, fato já bastante comum em alguns casos onde a universidade se compromete com grandes empresas a fazer pesquisas encomendadas, que não podem ser divulgadas.

Porém, nos últimos 15 anos, este perfil vem sendo alterado. É possível perceber uma preocupação em, cada vez mais, tornar a extensão universitária parte do processo de formação dos alunos, técnicos e professores e capaz de interferir na transformação da sociedade onde ela atua.

Neste sentido, Andrade e Silva (2001, p. 68) consideram a extensão “enquanto relação [...], na medida em que os partícipes (membros da universidade e da sociedade) sempre se irmanam solidariamente, para a resolução de um ou mais problemas, sejam eles de qualquer natureza”. Os autores ressaltam, no entanto, que o que é privilegiado nesta relação não é a resolução do problema mas sim a ação. Uma ação que não é pontual mas se realiza num processo e que trabalha no sentido de transformação social.

A extensão universitária, pelas características apresentadas através dos projetos, tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializando, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica.

Não existe receita e depende basicamente de professores e alunos dispostos, de gestões que estimulem a prática mais integrada, que valorizem o aprender a ser e a conviver. É necessário financiamento sim, são necessárias condições de infra-estrutura mínimas para o encontro dos sujeitos das propostas. Ou seja, é necessário um maior compromisso da instituição para melhor efetivação das atividades.

Se é tarefa da universidade contribuir para a formação do homem ao invés de produzir recurso humano, outros valores deverão ser defendidos na instituição.

A indissociabilidade entre as três funções é defendida e está parcialmente posta, porém existem dificuldades para operacionalizá-la, pois as estruturas e a forma de organização departamental dificultam. Da mesma maneira, fica praticamente impossível alocar, ao nível dos departamentos, propostas multidisciplinares que congreguem sujeitos de diferentes áreas e unidades. Assim, a proposta pedagógica da universidade é que precisa contemplar este aspecto e prover, dentre seus meios burocráticos, formas de integração.

Finalizando, a pesquisa desenvolvida possibilitou um olhar mais atento para as atividades denominadas “projetos de extensão”. Ao se adotar como categoria principal de análise a formação dos alunos que se queria emancipadora, este trabalho procurou desvendar um processo de formação que viesse ao encontro da formação mais ampliada e humana que, se deseja, seja feita na universidade. Este foi o processo que ficou mais claro.

As atividades de extensão universitária estudadas realmente se preocupam com uma formação mais humanizada, pela qual os alunos possam recuperar um olhar mais integrado do ser humano. No caso da saúde, isto é muito importante, pois o processo de formação dos profissionais tem contribuído para a fragmentação do homem e sua mudança de sujeito para objeto quando do seu adoecimento. É comum ouvir dos profissionais, principalmente nos serviços terciários, que têm um AVC, uma hepatite, ou uma SIDA sob seus cuidados. A dimensão humana da doença, ou seja, o sujeito que está no processo de sofrimento acaba sendo colocado em segundo plano.

Ainda neste campo da formação em saúde, verificamos que os projetos de extensão da área da saúde, que já se desenvolvem em cenários variados, podem ser utilizados para campo de formação de sujeitos cujos princípios sejam os do SUS.

Após o estudo, a esperança ainda permanece, pois algumas práticas retêm o germe da humanização e, mesmo que ainda estejam presentes resquícios da regulação, brigam com seus próprios defeitos, às vezes nem sentidos, mas justificados em ações tidas como científicas, mas que tentam diminuir a discriminação e a dominação.

Vínculos ainda estão sendo criados e enquanto permanecerem algumas brasas acesas será possível reacender o fogo que os manterá vivos. Não podemos falar em reavivar práticas mais humanas porque nem sabemos se elas já existiram, mas em mostrar que é possível tê-las agora.

Nossas ilusões e idéias diretoras deverão ser reconstruídas, nosso compromisso com o novo deve ser estimulado, nossos valores deverão ser rearranjados. Quebrar, refundar um modo de produzir conhecimento que não quantifique nossos valores, que não some, multiplique ou divida nossa idéia de saúde, que não teime em medir nossas tristezas e nossas alegrias e propor para elas saídas mensuráveis de uma outra forma, é tarefa possível. Considero que o conhecimento moderno recusou a poesia, a narrativa, as relações de emoção em prol da razão

É preciso que não esqueçamos de como inventamos este modo de conhecer que nos dominou para que possamos recriar em cima dele. Temos que compreender criticamente e assumir que podemos fazer diferente e que este fazer também pode ser valorizado. É necessário assumir a grandeza das pequenas coisas.

A universidade é uma das instituições que luta por uma defesa de valores. Chegou a hora de perguntar que valores são estes. Temos que começar a pensar para além do que está estabelecido. Um pensar que leve em consideração o outro, no encontro com o outro.

É a minha utopia, uma utopia realista, pois se não morreu de tudo, ainda não morreu, está sufocada, desnutrida numa espera com esperança.

## Bibliografia

AGENDA ESTRATÉGICA . **Boletim da rede unida**, ano IV, n.3 , p.2, out/nov de 2000.

ALMEIDA FILHO, N.; JUCÁ V. Saúde como ausência de doença. Crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.7, n.4, SP, 2002, p. 879-889.

ALMEIDA, M. A Rede UNIDA e a Educação Médica. Disponível- em < [http://www.abem-educmed.org.br/paginasboletins/boletim\\_Novembro\\_Dezembro\\_2002.htm](http://www.abem-educmed.org.br/paginasboletins/boletim_Novembro_Dezembro_2002.htm)>, acessada em 12 de Março de 2004.

ANDRADE, L.B.; SILVA, E.P. A universidade e sua relação com o outro: um conceito para a extensão universitária. **Educ. bras.**, v.3, n.47, 2001, p.65-79

AYRES, J.R.C.M. Razão, Ciência e Pedagogia da emancipação. **Interface-comunic, saúde, educ.** v.1, n.1, 1997, p. 95-108.

BARROS, Z.G.P. A extensão universitária e o ensino de 1º e 2º graus. **Educação Brasileira**. Brasília, CRUB, v.5, n.2, p. 273-87, 1980.

BENJAMIM, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. In:– Escritos escolhidos. São Paulo: Culrix/ EDUSP, 1986.

BENJAMIM, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO T.; HABERMAS J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.(Os pensadores)

BOTOMÉ, S.P. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, D.S. (org.) **Construção Conceitual da**



**Extensão Universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p.159-175.

——— **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da Extensão Universitária.** Petrópolis: Vozes/ São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos/ Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRAGA, A. M.; GENRO, M. E.; LEITE, D. Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D. MOROSINI, M. (Org.) **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação.** Campinas: Papyrus, 1997, p. 21-37.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de Outubro de 1988: atualizada até a emenda constitucional n.20, de 15-12-1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/ftp/pne.doc>> acesso em 22 de outubro de 2002.

——— **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 1997. Disponível em <<http://www.mec.gov/home/ftp/poleduc/lei9034.zip>> acesso em 22 de outubro de 2002.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade.** São Paulo: Ed. UNESP/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

——— **O Colapso da Modernidade Brasileira e uma proposta alternativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CAMARGO JR, K.R, **Logos**: gerenciador de bases de dados textuais para apoio à pesquisas qualitativas, 1998.

CAMPOS, G.W.S. Considerações sobre a arte e a ciência da mudança: revolução das coisas e reforma das pessoas. O caso da saúde,. In: Cecílio, L.C.O. **Inventando a mudança na saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1994. p 29-87 (saúde em debate. Série Didática, 76, 3)

CARVALHO, M.A.P.; ACIOLI, S.; STOTZ, E. O processo de construção compartilhada do conhecimento: uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular, p 101-114. In: Vasconcelos, E.M. (org.) **A saúde nas Palavras e nos gestos**: reflexões da rede educação popular em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELO BRANCO, A. L. et al. Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão In: Encontro Nacional do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, XVIII; 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pró-reitoria de Cultura e Extensão, 2002, p. 118-141.

CECÍLIO, L.C.O. As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde. In: PINHEIRO R. MATTOS, R. (org.) **Os sentidos da Integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2001. p.113-126.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

——— Vocação política e voca o científica da Universidade. **Educa o Brasileira**. Brasília, n.15, v.31, p 11-26, 1993.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Integração da Universidade na Comunidade**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1973. 118 p. (coletânea de conferências proferidas no I seminário sobre a integração da Universidade na comunidade).

CORDEIRO, H. **Descentralização, Universalidade e Eqüidade nas Reformas da Saúde**. Trabalho apresentado no Seminário Descentralización y nuevas formas de Gestión Social. ALAMES, Rio de Janeiro: UERJ, 3-4 ,set, 2001.Mimeo.

CUNHA, L.A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (coleção polêmicas do nosso tempo; v.31).

——— Reforma Universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p.125-148.

CUNHA, L.S. **O mal estar da Universidade: a tensão nos anos 90**. Niterói, 2001, 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

——— Extensão Universitária brasileira: as tensões das propostas acadêmicas. In: MELO NETO, J.F (Org.) **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Ed Universitária, UFPB, 2002, p.33- 63.

CUNHA, M.I. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In LEITE,D.; MOROSINI,M. (Orgs) **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997, p. 79-93.

——— Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface: comunic, Saúde, educ.** Fev, 1998, p.197-202.

DAGNINO, R. Rolítica de C&T: um ano novo que promete. **JC e-mail** 2444, 14 de janeiro de 2004.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**, 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. Coleção contemporânea

——— Função Social da Universidade: algumas considerações a partir da política social. **Educação Brasileira**, CRUB, n.5 , v.11: p 21-39 , 1983.

——— Lugar da extensão. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p141-158.

ESCOREL, S. Projeto Montes Claros— Palco e bandeira de luta, experiência acumulada do movimento sanitário. In: TEIXEIRA,S.F. (org) **Projeto Montes Claros: a utopia revisitada**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995, p 129-164.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: Ed UNICAMP, 1986.

FARIA, D.S. Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma conclusão Desautorizada. In: FARIA, D.S. (org.) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p177-185.

FÁVERO, M.L. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais? In: FÁVERO, M.L. (org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 29).

FERREIRA, A. P. **Espaço de atividades e convivência Nise da Silveira**. Relatório de Atividades. 2003, mimeo.

FEUERWERKER, L.C.M. Estratégias para a mudança da formação dos profissionais de saúde. **Caderno de currículo e ensino**. Núcleo de tecnologia educacional para a saúde. ano 3, v.2 n.4, dez de 2001, p. 11 -23.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS . **Área Temática Saúde**. Disponível em <[http. www.renex.org.br](http://www.renex.org.br)> acesso em 21 de junho de 2002.

——— **Avaliação da Extensão Universitária**: pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos. [1:s.n.], 2000. Disponível em: < <http://www.renex.org.br>> Acesso em 31 de Outubro de 2002.

——— **Plano nacional de extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Ilhéus: Editus, 2001 (a), 65p. (Coleção Extensão Universitária; v.1)

——— **Sistema de dados e informações**: base operacional de acordo com o plano nacional de extensão. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001(b), 84 p. (Coleção Extensão Universitária; v.2).

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **O currículo como expressão do projeto pedagógico**: um processo flexível. Textos das oficinas do ForGRAD. Niterói, 2000.

FREIRE P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

GALVÃO S. Universidade ganha nova SR. **UERJ em Questão**. Rio de Janeiro. Ano VII, n. 71, dez., 2000.

GARCIA, M.M. **Extension Universitaria**, 1968, Mimeo.

GUIMARÃES, A. M. M. Extensão universitária como reconfiguração de Saberes. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.) **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997, p. 55-76.

KISIL, M. Uma estratégia para a reforma sanitária: a iniciativa UNI. **Divulgação**, nº 12, p 5-18, 1996.

LÁZARO, A. **Marcos para a discussão da política de extensão na UERJ, gestão 2000-2003**. set, 2000, Mimeop.

LESSA, C. A Universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v.42, n. 1, p. 159-188, 1999.

LINS, A. M.; CECÍLIO, L.C.O. O programa UNI no Brasil: uma avaliação da coerência no seu processo de formulação e implementação. **Interface, comunic, saúde, educ**, n.3, ago, 1998, p. 87-105.

LOVISOLO, H. **Vizinhos distantes: Universidade e ciência na Argentina e no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

LUZ, M.T. Políticas de descentralização e Cidadania: Novas Práticas em Saúde no Brasil Atual. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A.(orgs.). **Os sentidos da Integralidade na atenção à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2001, p17-38.

MELO NETO, J.F. **Extensão Universitária: uma análise crítica**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

MENDES, S.R.; CASTRO, L.M.C. A avaliação da Extensão: dos documentos do Fórum Nacional de Pró-reitores à Proposta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ). **Interagir: pensando a extensão**. Rio de Janeiro. n.1,p 9-14, 2001.

MORIN, E. ***Ciência com Consciência***. 5ª ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

——— **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

——— **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, M.D.P. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D.S. (org) 7, v.2, p. 335-337, 2002. **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 57-72.

——— **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

OLIVEIRA, R.; SCHMIDT, B.V. Autonomia Universitária: condições e desafios. **Univ.soc.**, Brasília, v.9, n.19, p.7-14, 1999.

PAIM, J.S. Medicina Comunitária: introdução a uma análise crítica. **Revista Saúde em Debate**. n.1, p. 9-12, out/nov/dez, 1976.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade, 2000. 125p.

——— Saúde coletiva: "uma nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas? **Revista de Saúde Pública** v.32, n.4, 1998. p. 299-316 .

PEREIRA, O.M.F. **Planejamento da Extensão: Participação x Tecocracia**. Rio de Janeiro, 1993. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PIERSON, A. H.C.; CORTEGOSO, A. L.; ARAÚJO FILHO, T. Flexibilização Curricular: experiências e perspectivas. In: THIOLENT, M. et al (org) **Extensão universitária : conceitos métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

PINHEIRO, R. As práticas do cotidiano na relação oferta e demanda dos serviços de saúde: um campo de estudo e construção da integralidade. In: Pinheiro, R.; Mattos, R. A.(org). **Os sentidos da Integralidade na atenção à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ/IMS: ABRASCO, 2001, p. 65-112.

PINHEIRO, R.; LUZ, M. Modelos ideais x práticas eficazes. Desencontro entre gestores e clientela nos serviços de saúde. Rio de Janeiro: UERJ, IMS, 1999. (**Série de Estudos em Saúde Coletiva**, nº 191).

PORTO, M.F. S.; ALMEIDA, G.E.S. Significados e limites das estratégias de integração disciplinar: uma reflexão sobre as condições de saúde do trabalhador. **Ciência e saúde Coletiva**, n.7,v.2, p.335-347

RACIONALIDADE médica: uma matriz mediadora na produção curricular. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/1209t.htm>> acessado em 1 novembro de 2002.

RANGEL, M.L. VILASBOAS, A.L. **Rede unida**: breve histórico, concepção, organização e estratégias de ação. Ed. nº. 12, jun, 1996. Disponível em <<http://www.redeunida.org.br/boletim/boletim.asp>> acessada em 12 de Março de 2004.

RIBEIRO, K.S.Q.S. Fisioterapia na Comunidade: a possibilidade de mudanças na formação acadêmica a partir de um projeto de extensão universitária. In: MELO



NETO, J.F (Org.) **Extensão universitária: diálogos populares.** João Pessoa: Ed Universitária, UFPB, 2002, p.79-109.

RIBEIRO, P.T. **A Instituição do campo Científico da Saúde Coletiva no Brasil.** Rio de Janeiro. 1991. 190 f Dissertação (Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública.

RIBEIRO, R.J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RIBEIRO, V.M.B. Uma pequena conversa sobre currículo, prática docente e teoria da ação comunicativa. *Physis*, v.9, n.2,1999, p.99-116.

ROCHA, R.M.G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p.13-29.

SANTOS, B.S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

——— **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JÚNIOR, A. G. **Modelos tecnoassistenciais em saúde: o debate no campo da saúde coletiva.** São Paulo: Hucitec, 1997, 143p (Série saúde em debate, nº 111).

SILVA, M.G.M. **Extensão: a face Social da Universidade?** Campo Grande: ed UFMS, 2000.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H. (Org) **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p 61-72.

SOUZA, A. L. Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas: Alínea, 2000.  
SUB-REITORIA PARA ASSUNTOS COMUNITÁRIOS-UERJ. **Proposta para uma Política de Extensão na UERJ**, 1989. Mimeo.

SUB-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA. **Ordem de serviço 004/Sr-3/2003 de 21/08/2003**. Regulamenta a alocação de Carga Horária em Extensão e dá outras providências.

TAVARES, M.G.M. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.

TEIXEIRA, A. **A Universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

THIOLLENT, M.; ARAÚJO FILHO, T.; SOARES, R.L.S (orgs). **Metodologia e Experiências em projetos de Extensão**. Niterói: EdUFF, 2000.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (Org) **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, p. 9-23.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed., São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **Deliberação n. 38 de 24 de agosto de 1998**. Altera a Deliberação n.15/73 com base no disposto no parágrafo único do artigo 8º da mesma deliberação. Rio de Janeiro, 24 de Agosto de 1998. (a)

———. **Data UERJ 2002**. Disponível em <<http://www2.uerj.br/~datauerj/>> acessada em 15 de agosto de 2003 (a).

———. **Deliberação n. 009 de 07 de Maio de 2003**. Estabelece as diferentes atividades acadêmicas como integrantes dos Cursos de Graduação. Rio de Janeiro, 07 de Maio de 2003. (b)

———. **Relatório da Comissão Acadêmica de Análise Institucional**. Rio de Janeiro, 1989.

———. **Resolução n. 002 de 24 de agosto de 1998**. Muda o nome do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CSEP para Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão–CSEPE e dá outras providências. Rio de Janeiro, 24 de Agosto de 1998. (b)

———. **Resolução n. 003 de 09 de maio de 1995**. Altera a Resolução n 503/81 e dá outras providências. Rio de Janeiro, 09 de maio de 1995.

———. **Resolução n 503/81**. Cria a Sub-Reitoria para assuntos comunitários e a Sub-Reitoria de coordenação administrativa e dá outras providências. Rio de Janeiro, 10 de Julho de 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS; PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Relatório de Programas, Projetos e Atividades de Extensão- 1995**. Belo Horizonte: UFMG, 1997, p. 259-291.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP). **Carta de Ouro Preto**. 30 de Setembro de 1987. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Catálogo de Extensão 2002/2003**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002, 78p.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Semana de Extensão da UFF, vi., 2001, Niterói. **Livro de resumos: Ética para onde caminhamos?** Niterói: Universidade Federal Fluminense/Pró-reitoria de Extensão, 2001, 239p.

VALLA, V.V. et al (orgs) **Saúde e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cad CEDES**, v.21, n.55, p.78-91, Nov, 2001.

VASCONCELOS, E.M. Redefinindo as práticas de saúde a partir da educação popular nos serviços de saúde, p 11-26. In: Vasconcelos, E. M.(org) **A saúde nas Palavras e nos gestos**: reflexões da rede educação popular em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

VIANA,A.L.; LIMA,L.D.; OLIVEIRA, R.G. **Descentralização e Federalismo**: a política de saúde em novo contexto– lições do caso brasileiro. Trabalho apresentado no Seminário Descentralización y nuevas formas de Gestión Social. ALAMES, Rio de Janeiro: UERJ, 3-4 ,set, 2001.mimeo.

VIDAL, M.M.P. **Análise de um programa de extensão universitária, como difusor de tecnologia agropecuária**: o caso do Programa Gilberto Melo da UFV. Viçosa-MG, 1987. 101f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Viçosa.

VILABELA,M.V.S. **Extensão Universitária**: Diretrizes Gerais para uma política de extensão na UERJ. Rio de Janeiro.1989. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

WALT, G. **Health policy**: an introduction to process and power. 2 ed. Witwatersrand University Press: Johannesburg; Zed Books: London, 1998.

## **Anexo 1**



## Diretrizes para cadastro de Programas/Projetos/Cursos de Extensão

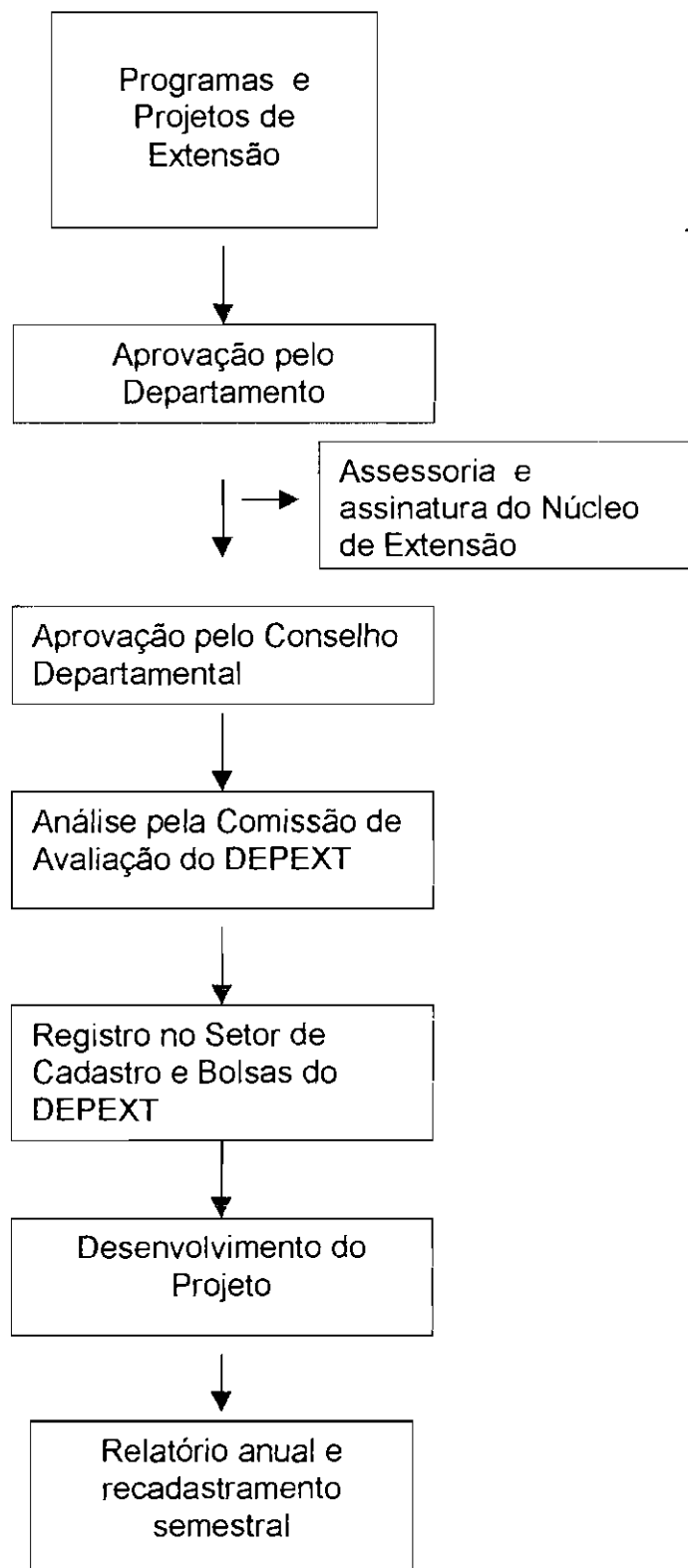
Escolha no campo abaixo a Área Estratégica e a Linha Programática de seu Programa/Projeto/Curso



<b>Áreas Estratégicas:</b>	<b>Linhas Programáticas:</b>
01 – Comunicação	01 – Assistência Jurídica
02 – Cultura	02 – Atenção a Grupo de Pessoas com Necessidades Especiais
03 – Direitos Humanos	03 – Atenção Integral à Mulher
04 – Educação	04 – Atenção Integral à Criança
05 – Meio Ambiente	05 – Atenção Integral à Saúde de Adultos
06 – Saúde	06 – Atenção Integral à Terceira Idade
07 – Tecnologia	07 – Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem
08 – Trabalho	08 – Capacitação de Gestores de Políticas Públicas
	09 – Comunicação Escrita e Eletrônica
	10 – Cooperação Interinstitucional
	11 – Cooperação Internacional
	12 – Cultura e Memória Social
	13 – Desenvolvimento do Sistema de Saúde
	14 – Desenvolvimento Rural
	15 – Desenvolvimento Urbano
	16 – Direitos de Grupos Sociais
	17 – Direitos de Propriedades e Patentes
	18 – Educação a Distância
	19 – Educação Ambiental
	20 – Educação Continuada
	21 – Educação de Jovens e Adultos
	22 – Educação Especial
	23 – Educação Infantil
	24 – Ensino Profissional
	25 – Empreendedorismo
	26 – Ensino Fundamental
	27 – Ensino Médio
	28 – Esporte Lazer e Saúde
	29 – Gestão de Recursos Naturais
	30 – Hospitais e Clínicas Universitárias
	31 – Incentivo à Leitura
	32 – Inovação Tecnológica
	33 – Mídia Comunitária
	34 – Novas Endemias e Epidemias
	35 – Organizações Populares
	36 – Pólos Tecnológicos
	37 – Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas
	38 – Produção Cultural e Artística na Área de Fotografia, Cinema e Vídeo
	39 – Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança
	40 – Produção e Difusão de Material Educativo
	41 – Produção Teatral e Circense
	42 – Questão Agrária
	43 – Rádio Universitária
	44 – Saúde da Família
	45 – Saúde e Segurança no Trabalho
	46 – Sistemas Integrados para Bacias Regionais
	47 – Televisão Universitária
	48 – Trabalho Infantil
	49 – Turismo
	50 – Uso e Dependência de Drogas

## **Anexo 2**

## Fluxograma da tramitação para o registro de atividade de extensão





## **Anexo 3**

## **Roteiro da Entrevista com os coordenadores dos Projetos**

### Apresentação

#### 1) *Objetivos: Aproximação*

- 1.1 ) Você pode falar sobre o projeto que você coordena?
- 1.2) Você pode descrever o cotidiano do Projeto? (Quais são as atividades do projeto, Onde ele se desenvolve)

#### 2) *Objetivos: Compreender a gênese do projeto. (motivos que levaram ao desenvolvimento da proposta, unidade de origem)*

- 2.1- Conte um pouco como foi o nascimento deste projeto.
- 2.2- Por que você se interessou em desenvolvê-lo? Foi seu primeiro projeto?
- 2.3- Você participou da sua elaboração ou entrou nele depois?
- 2.4- Existiram reformulações do projeto ao longo da sua história?
- 2.5- Por que ele foi cadastrado/se amparou na extensão universitária?

#### 3) *Objetivo: Verificar como o projeto se articula com seus parceiros: ele contribui para o estabelecimento de novas comunidades interpretativas?*

3.1-Outros departamentos da UERJ estão envolvidos com o projeto?

3.2-Como se dão estas parcerias? (cessão de espaço, participação efetiva no desenvolvimento das atividades? Assessorias?)

3.3- E externas?

3.4-Como se dão estas parcerias? (cessão de espaço, participação efetiva no desenvolvimento das atividades? Financiamento com ou sem participação efetiva e etc)

#### 3) *Objetivo: Verificar como se dão as relações entre os alunos e professor no projeto.*

3.1- Como o aluno participa no projeto? Com bolsa?

3.2 – Normalmente, quais são as atividades que o aluno desenvolve no projeto?

3.3- Você tem uma agenda de encontros com estes alunos? Como é definida esta agenda?

3.4- A equipe tem uma agenda de encontros com os usuários/cidadãos? Como é definida esta agenda?

3.5- Vocês participam de eventos científicos?

3.6- Como se dá esta participação?

3.7- Quem normalmente apresenta o projeto nos eventos científicos?

3.8- Os alunos têm oportunidade de falar/apresentar o projeto em alguma instância?

#### 4) *Objetivo: Verificar como o projeto se articula com o ensino e a pesquisa*

- 4.1- Caso os alunos de alguma disciplina participem, como os professores que atuam na disciplina atuam e como se dá a articulação com o projeto?
- 4.2- O projeto serve como campo de prática para a pós-graduação?
- 4.3- O projeto tem pesquisa vinculada a ele? Quem coordena? Como se dá a retroalimentação entre a pesquisa e a extensão?

5) *Objetivo: Verificar como se dão as relações entre o público-alvo/usuários/ alunos e professor no projeto.*

- 5.1- Como é o cotidiano do "usuário" no projeto?
- 5.2- Como você vê/pensa que possa se dar a participação mais efetiva da população na Universidade? Ou como os usuários participam da vida da Universidade?

6) *Objetivos: Verificar a relação dos projetos com as políticas, engajamento, formulação...*

- 6.1- Como você descreveria a contribuição do projeto para construção do conhecimento nesta área específica?
- 6.2- Como você vê a contribuição do projeto para a política do tema?
- 6.3- Quem, ou qual setor/instituição direciona estas discussões?
- 6.4 - Quais as questões que ainda não foram resolvidas neste tema?
- 6.5 - O que existe de diferente ( se é que existe) entre as ações do projeto e o que as políticas preconizam?
- 6.6 - Como você/projeto se relaciona com os formuladores das políticas no nível municipal e estadual? Ou quem são os interlocutores do projeto no nível municipal e estadual?

7) *Objetivo: Verificar o caráter inovador das experiências do projeto*

- 7.1) Você conhece outros projetos/propostas que desenvolvam este assunto?
- 7.2) Onde eles se desenvolvem?

7.3) Qual a sua relação com eles?

8) Qual a contribuição do projeto na promoção/cuidado da saúde ( ou prevenção..)

## **Roteiro da Entrevista com os alunos dos Projetos**

### Apresentação

#### 1- Objetivos: *aproximação*

- 1.1- Como você teve contato com o projeto?
- 1.2- Conte um pouco como foi a sua inserção no projeto?
- 1.3- Por que você se interessou em participar dele?

#### 2) *Objetivos: Verificar como se dão as relações entre os alunos e o professor no projeto.*

- 2.1- Você tem uma agenda de encontros com o professor? Como esta agenda é definida?
- 2.2 - Você está satisfeito com o que faz? Por quê?
- 2.3- (caso não) O que gostaria de fazer? Ou como você gostaria que fosse sua atuação no projeto?

#### 3) *Objetivo: Verificar o nível de engajamento do aluno no projeto*

- 3.1) Quais departamentos da UERJ estão envolvidos com o projeto?
- 3.2) Como se dão estas parcerias?
- 3.4) Quais são as grandes questões debatidas hoje neste tema?
- 3.5) Quem, ou qual setor/instituição direciona estas discussões?
- 3.6) Quais as questões que ainda não foram resolvidas neste tema?

#### 4) *Objetivo: Verificar a capacidade emancipatória do projeto?*

- 4.1) Quais são suas atividades no projeto?
- 4.2) A participação no projeto tem sido positiva para você? Em quais aspectos?
- 4.3) Você tem alguma crítica (positiva ou negativa) a fazer sobre o desenvolvimento do projeto?
- 4.4) Você já participou de algum evento científico? Como foi?

#### 5) *Objetivo: Verificar como se dão as relações entre o público alvo/usuários/ alunos e professor no projeto.*

- 5.1) Quais são as atividades dos usuários no projeto?
- 5.2) Você trabalha diretamente com eles?
- 5.3) Qual a contribuição do projeto para a promoção da saúde dos usuários?

## **Roteiro da Entrevista com os usuários dos Projetos**

### Apresentação

#### 1) *Objetivos: Compreender a gênese do projeto*

- 1.1) Como você soube do projeto?
- 1.2) Conte um pouco como foi a sua inserção nesta atividade.
- 1.3) Por que você se interessou em participar dele? Ou o que te levou a participar deste projeto?

#### 2) *Objetivo: Verificar como se dão as relações entre os alunos, professor e os usuários no projeto.*

- 2.1 Quem você conhece no projeto? ( se sabe se é aluno ou professor)
- 2.2- Como você participa no projeto?
- 2.3 - O que acontece nestes ( encontros, oficinas.....)
- 2.4- Você tem uma agenda de encontros com o projeto ? Como esta agenda é definida?
- 2.5 - Do que você mais gosta/aprendeu neste projeto?
- 2.6- Do que menos gosta?
- 2.7 -O que gostaria de fazer aqui?
- 2.8- Como você descreveria os professores e alunos do projeto?

#### 3) *Objetivos*

- 3.1- Você sabe que este projeto é da UERJ?
- 3.2) Você já teve oportunidade de conversar com o coordenador do projeto?
- 3.3) Você conhece outras coisas da Universidade?

#### 4) *Objetivos:*

- 4.1- Como você se descreveria antes e depois de participar deste projeto? (em termos de conhecimento/cidadania e etc).