



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA
MESTRADO EM SAÚDE PÚBLICA

MÔNICA DE SOUZA NETTO MELLO

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE A PARTIR DE UMA
VIVÊNCIA EXTENSIONISTA INTERDISCIPLINAR**

Florianópolis – SC
2009

MÔNICA DE SOUZA NETTO MELLO

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE A PARTIR DE UMA
VIVÊNCIA EXTENSIONISTA INTERDISCIPLINAR**

Florianópolis - SC
2009

MÔNICA DE SOUZA NETTO MELLO

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE A PARTIR DE UMA
VIVÊNCIA EXTENSIONISTA INTERDISCIPLINAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública.

Área de Concentração: Ciências Humanas e Políticas Públicas

Orientador: Prof^o Dr. Marco Aurélio Da Ros

Florianópolis – SC
2009

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

M527c Mello, Mônica de Souza Netto

Contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar [dissertação] / Mônica de Souza Netto Mello ; orientador, Marco Aurélio Da Ros. - Florianópolis, SC, 2009.

191 f.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública.

Inclui referências

1. Saúde pública. 2. Extensão universitária. 3. Solidariedade. 4. Autonomia. 5. Educação em saúde. 6. Formação universitária. 7. Movimento estudantil. I. Da Ros, Marco Aurélio. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. III. Título.

CDU 614



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA

**“Contribuições e desafios para a formação universitária
na área da saúde a partir de uma vivência extensionista
interdisciplinar”**

AUTOR: Mônica de Souza Netto Mello

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE:

MESTRE EM SAÚDE PÚBLICA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ciências Humanas e Políticas Públicas

Prof. Dr. Sérgio Fernando de Torres Freitas

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Saúde Pública

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marco Aurélio Da Ros

(Presidente)

Profa. Dra. Marta Inez Machado Verdi

(Membro)

Luiz Roberto Agea Cutolo

(Membro)

Profa. Dra. Sandra Noemi C. Caponi

(Suplente)

DEDICATÓRIA

Gostaria de deixar registrado que este trabalho é fruto de uma longa caminhada, iniciada há muitos anos, desde que conheci companheiros (as), através dos “percursos” da Saúde Coletiva, que contribuíram muito na minha formação.

Apesar de este trabalho ter sido desenvolvido com muito empenho e carinho, tenho a consciência de que me custaram inúmeras renúncias à família, em especial, o meu distanciamento e ausência do convívio diário, por esses dois anos, do amor da minha vida – meu querido filho Lucas.

Desde o ventre e, já fora dele, a partir de seu 8º dia de vida, Lucas já me acompanhava nas aulas na universidade, tornando-se o meu maior companheiro nesta caminhada tão sonhada e esperada.

A ti meu filho amado, deixo aqui meu mais profundo pedido de perdão e, com amor eterno, dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu companheiro interior, por ter me dado forças para seguir até o fim quando, por algumas vezes, pensei que talvez não fosse conseguir...

Em especial aos meus pais, Volmar e Marleci, que, desde sempre, tudo fizeram por mim; sempre procurando me dar uma melhor formação enquanto gente. Minha mãe querida, sempre empenhada em me ajudar com “as coisas da casa”; por mais que imagine, nunca saberá o quanto foi essencial nas realizações da minha vida e nesta, em especial. Meu pai, incentivador, sempre preocupado com minha saúde e com o andamento da dissertação e sua conclusão. Foi uma fortaleza para mim. A vocês dois agradeço por estarem sempre prontos a me ajudar em todas as vezes que eu precisei; especialmente, por cuidar do neto Lucas, desde o meu primeiro dia de aula, para que eu tivesse condições, de fazer o mestrado e concluir esse trabalho.

Ao meu esposo Jurandyr, por ter sido um incentivador na decisão de trilhar o caminho da pesquisa, por entender a importância desse estudo no meu projeto de vida e por tolerar diversas vezes a minha ausência e cansaço. Obrigada pela paciência e pelo carinho...

Ao meu orientador e companheiro, Marcão, querido professor que exerceu sobre minha formação profundas transformações... Através de ti conheci um outro jeito de pensar e enxergar a vida, em especial, a educação e a saúde coletiva... Obrigada pelas sempre pertinentes ponderações. Muito obrigada por ter acreditado e confiado em mim.

À minha turma do mestrado 2007 (Fernando W., Stefanie, Juliana, Cristina, Isabel, Carlos Eduardo, Neusa, Cláudia, Fernando H., Sonia, Etel, Giovana, Fabíola, Cássia, Juliane) que não imagina o quanto foi importante para mim. Todos, sem exceção, sempre muito acolhedores, simpáticos e prestativos. Guardo no coração a doce lembrança de, por inúmeras vezes, principalmente nas aulas teóricas, quando eu precisava amamentar e cuidar do Lucas, recém-nascido, tive, por todo tempo, o auxílio e apoio de vocês para seguir em frente nesta caminhada. A convivência com esta turma foi um grande aprendizado, especialmente, no sentido de ter se

revelado um processo educativo calcado no valor da solidariedade por meio de um verdadeiro sentimento de grupo.

Aos queridos e inesquecíveis estudantes do projeto de extensão que prontamente aceitaram participar dessa pesquisa, sem os quais este sonho não teria sido realizado. Obrigada pela atenção, disponibilidade e carinho.

Ao professor Charles Tesser por ter me acolhido e dado importantes contribuições para o desenvolvimento desse trabalho especialmente nos momentos da necessária ausência do querido Marcão.

À Universidade Federal de Santa Catarina, representada por todos os seus trabalhadores, que direta ou indiretamente foram fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste estudo.

Ao Departamento de Saúde Pública que me acolheu proporcionando a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos, e apreender a riqueza da pesquisa e dos desafios nela contidos. E especialmente aqueles professores que gentilmente acolheram esta “mamãe e seu bebê” em sala de aula!

Aos membros da banca de qualificação, professor Cutolo e professor Walter, pela presteza e ricas contribuições para essa pesquisa.

À companheira e educadora Denise Osório Severo, parceira de muitos momentos de reflexão na “sala 42” e de educação junto ao Movimento Sem Terra e aos estudantes do projeto de extensão ‘Educação em Saúde’. Você foi essencial para a concretização do sonho deste projeto de extensão. Exemplo de ser humano. Obrigada por ter feito parte da história da minha vida e, por muitas vezes, ter me apoiado nesta caminhada.

À querida Etel Matiello, companheira, educadora, parceira de mestrado e de orientador, contigo aprendi a ser mais gente. Através de ti e do Marcão me aproximei do

Movimento Sem Terra que foi fundamental para ampliar os horizontes da minha compreensão do que é educação.

À Carla Ribeiro, uma educadora e companheira persistente, parceira do projeto de extensão ‘Educação em Saúde’. Você foi essencial para a concretização do sonho deste projeto de extensão. Muito obrigada por ter ido até o fim, mesmo com todas as dificuldades para o seu desenvolvimento. Sem você esse trabalho talvez não tivesse sido concluído como planejado.

À Taís Tilton, ex-bolsista do Marcão e companheira de vários encontros da “sala 42”, pela idealização da disciplina interdisciplinar que veio a tornar-se hoje o projeto de extensão ‘Educação em Saúde’, campo desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa por terem aceitado ler e julgar este trabalho.

À Prefeitura Municipal de São José/SC por ter cedido flexibilização no meu horário de trabalho para que eu pudesse realizar esse estudo.

A todos brasileiros e brasileiras por terem sido financiadores desta pesquisa. Espero que esta possa trazer contribuições necessárias à sociedade brasileira. Muito obrigada.

RESUMO

Este estudo se ocupou de analisar contribuições e desafios para a formação na área da saúde na universidade presentes nas percepções de estudantes envolvidos na extensão interdisciplinar 'Educação em saúde' da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 2007-2008. Tratou-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, realizada com quinze estudantes da área da saúde por meio de entrevistas semi-estruturadas e diário de campo. Dos resultados da análise de conteúdo conforme Bardin emergiram-se sete categorias e quatro subcategorias. Revelou-se, através das dificuldades, desafios e avanços na formação dos estudantes da extensão 'Educação em Saúde', que a Universidade precisaria repensar sua função na sociedade, pois se apresenta distanciada da realidade social. Do mesmo modo, desvelou-se que a reforma curricular dos cursos da área da saúde tem ainda limitações necessitando de novas reflexões sobre o que tem sido feito. Além disso, descortinaram-se o modelo de extensão universitário crítico e socialmente comprometido e o centro acadêmico/movimento estudantil como espaços a serem valorizados na formação universitária, por promoverem, entre outros, valores e atitudes de solidariedade e autonomia em contraponto ao modelo hegemônico "bancário", individualista, tecnicista e fragmentado de formação na área da saúde. E, por fim, a metodologia problematizadora de Paulo Freire, desenvolvida com os estudantes desta extensão analisada, demonstrou contribuir para o delineamento de um horizonte a ser cada vez mais buscado no aprendizado de nível superior onde todos os sujeitos nele envolvidos, professores, estudantes e comunidade, estariam em permanente formação.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária, Formação universitária, Solidariedade, Autonomia, Educação em saúde, Movimento Estudantil.

ABSTRACT

This study involved the analysis of the contributions and challenges associated with university training in the health area in relation to the perceptions of the students involved in the interdisciplinary community project 'Health Education' of the Federal University of Santa Catarina State during the period of 2007-2008. It comprised an exploratory-descriptive survey, carried out with fifteen students of the health area through semi-structured interviews and field logs. From the results of the content analysis according to Bardin seven categories and four sub-categories emerged. It was revealed, through the difficulties, challenges and advances in the training of students in the community project 'Health Education', that the university needs to rethink its function in society, since it is distanced from the social reality. Moreover, it became apparent that the curricular reform of courses in the health area still has limitations requiring new reflections regarding what has been carried out. Furthermore, the critical and socially committed model of university community projects and the students' union/students movement were unveiled as spaces to be valued in university training, since they promote, among other things, values and attitudes of solidarity and autonomy in counterbalance to the 'banking', individualist, technician and fragmented hegemonic model of training in the health area. Finally, Paulo Freire's problematized methodology, developed with the students of the community project analyzed, contributed to the outlining of a horizon to be ever more sought after in higher education learning where all subjects involved, professors, students and the community, would be in permanent training.

KEYWORDS: University extension, Higher education, Solidarity, Autonomy, Health education, Students movement.

SUMÁRIO

PROJETO DE PESQUISA AMPLIADO	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 OBJETIVOS	24
2.1 Objetivo Geral:	24
2.2 Objetivos Específicos:	24
3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS ...	26
3.1 A Universidade Brasileira	26
3.2 O entendimento sobre 'Formação' através da trajetória histórica da Filosofia da educação	39
3.2.1 A 'Formação' - conceitos	39
3.2.2 História da filosofia da educação - breves apontamentos.....	41
3.3 O modo de produção, a compreensão sobre o processo saúde-doença e o modelo de formação na universidade brasileira.	45
3.3.1 A questão ideológica na formação.....	45
3.3.2 A construção histórica do processo saúde-doença	49
3.3.3 O atual modelo de formação na área de saúde	53
3.3.3.1 A Ditadura Militar no Brasil e o Movimento Sanitário/SUS	53
3.3.3.2 Os movimentos de mudança e a reforma curricular	59
3.4 A Metodologia Problematizadora na formação universitária.....	66
3.4.1 A Teoria Dialógica no processo pedagógico.....	68
3.4.2 Conteúdo programático e investigação temática	72
3.4.3 A Metodologia Problematizadora na área da saúde	74
3.5 Extensão e Centro Acadêmico - espaços de formação na Universidade	76
3.5.1 A Extensão Universitária.....	78
3.5.1.1 A História da extensão universitária no Brasil	78
3.5.1.2 Uma revisão dialética sobre o tema 'Extensão'	84
3.5.2 Os Centros Acadêmicos – Movimento Estudantil.....	92
3.5.2.1 O Movimento Estudantil na área da saúde	99
3.5.3 Extensão e Movimento Estudantil: construindo autonomia e solidariedade.....	102
4 APROXIMAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA - Projeto de Extensão Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar	109
4.1 Apresentação do projeto e justificativa de sua escolha	111
4.2 A Extensão na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.....	112
4.3 Projeto de extensão 'Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar'	113
4.3.1 O processo de criação.....	113
4.3.2 Objetivos e metodologia.....	117
4.3.3 O processo de desenvolvimento	119
4.3.3.1 Dos seminários iniciais à subdivisão em dois grupos de trabalho.....	119
4.3.3.2 Os grupos de trabalho - Fazenda do Rio Tavares e Ingleses	120

5 PERCURSO METODOLÓGICO	125
5.1 Abordagem Metodológica	125
5.2 Sujeitos de pesquisa.....	126
5.3 Coleta de dados.....	128
5.4 Condições e sequência das entrevistas	130
5.5 Tratamento dos dados.....	132
5.5.1 Categorização	133
6 ASPECTOS ÉTICOS.....	135
7 ARTIGOS CIENTÍFICOS	137
7.1 A Extensão Universitária na área da saúde como práxis formadora de valores: construindo autonomia e solidariedade.....	138
7.2 A Metodologia Problematizadora na formação universitária: contribuições e desafios a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar na área da	157
REFERÊNCIAS DO PROJETO AMPLIADO	174
ANEXO.....	184
Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética	185
APÊNDICES	186
Apêndice 1 - Instrumento de Coleta de Dados: roteiro de entrevista para estudantes que integraram o projeto de extensão interdisciplinar	187
Apêndice 2 - Instrumento de Coleta de Dados: roteiro de entrevista para estudantes desistentes do projeto de extensão.....	188
Apêndice 3 - Instrumento de Coleta de Dados: roteiro de entrevista para estudantes desistentes do projeto de extensão, mas que retornaram após afastamento temporário....	189
Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Entrevista Pré-teste.....	190
Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	191

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Diferentes aspectos entre o modelo biomédico hegemônico nas universidades e o modelo preconizado pela reforma sanitária.....	61
QUADRO 2: Metodologia educacional e respectiva compreensão do processo saúde-doença..	75
QUADRO 3: O processo de criação do projeto de extensão.....	117
QUADRO 4: Metodologia do projeto de extensão.....	118
QUADRO 5: Caracterização dos sujeitos de pesquisa quanto ao sexo, idade, fase cursada e respectiva área da graduação. Florianópolis, 2008.....	128
QUADRO 6: Categorias e respectivas subcategorias que emergiram do tratamento dos dados coletados.....	133

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.....	17
FIGURAS 2: Praça da Cidadania - UFSC.....	23
FIGURA 3: Relógio do Sol - UFSC.....	25
FIGURA 4: “Colcha de Retalhos” confeccionada pelos integrantes (estudantes, docentes e facilitadores) do projeto de extensão ‘Educação em Saúde’: a construção coletiva dos significados da palavra ‘saúde’.....	109
FIGURA 5: Alguns momentos do processo de aprendizagem da extensão “Educação em Saúde” no período 2007-2008	110
FIGURA 6: Universidade Federal de Santa Catarina: ao fundo, situa-se a Biblioteca Central.....	124
FIGURA 7: Memória do Movimento Estudantil - Encontro de estudantes de 1977.....	135
FIGURA 8: Queda do estudante de Medicina na Cinelândia, Movimento Estudantil, RJ, 1968.....	135
FIGURA 9: Painel elaborado durante o projeto de extensão ‘Educação em Saúde’ no ano de 2008. Poema da facilitadora Denise O. Severo.	137

NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.*

BERTOLD BRECHT

PROJETO DE PESQUISA AMPLIADO



FIGURA 1: Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
Fonte: www.ufsc.br/~esilva

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa*
(FREIRE, 1979, p. 96).

Este estudo tem como tema a formação universitária na área da saúde com enfoque na extensão. A motivação para o aprofundamento de meu conhecimento sobre essas questões relacionadas à educação e à saúde se despertou ao longo do meu amadurecimento pessoal vivenciado ao longo do curso de Odontologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Certa do meu pendor pelo estudo e trabalho relacionados à saúde das pessoas, durante a faculdade, buscava me envolver em monitorias, onde fui desenvolvendo meus pequeninos passos em direção à educação.

Contudo, no percurso de minha formação na graduação, certas situações vivenciadas no decorrer do meu processo de aprendizagem, de alguma forma, deixavam-me bastante incomodada. Naquela época, não sabia ao certo o que exatamente me incomodava, mas o fato é que havia uma insatisfação relacionada à minha formação que eu precisava compreender melhor.

Os meus quatro anos de graduação em Odontologia foram voltados hegemonicamente para a clínica, técnica e assistência individual sem questionamentos sobre este modelo de formação.

Já formada, decorreram-se cinco anos e meio de exercício da profissão em consultório privado, mas o tal incômodo ainda se fazia presente. Então, foi quando, através de concurso, ingressei na rede pública, e comecei a enxergar “o mundo ao meu redor” de modo bem diferente daquele que eu via dentro do meu consultório privado e da universidade, isto é, dentro do prédio da Odontologia (a universidade mesmo, eu pouco conhecia).

Nesse novo momento da minha vida profissional, já não me encontrava entre apenas as quatro paredes do consultório. Já começara a não enxergar mais somente “uma boca doente” a ser “curada” com a “excelência das técnicas odontológicas”. No campo da prevenção, já começara a vivenciar e compreender as limitações daquelas verticais “prescrições” “corretas” (cobradas nas provas durante a faculdade), que eu buscava reproduzir. Enfim, começara a me

perceber não mais como uma cirurgiã-dentista em atividades fragmentadas, positivistas, flexnerianas; mas como uma profissional da saúde que percebia a necessidade de uma interação sujeito-sujeito com as pessoas da comunidade e com companheiros de diversas outras áreas (num contexto sócio-político e econômico).

Foi movida por este sentimento de buscar melhor compreender minha atuação na sociedade enquanto profissional da saúde que me aproximei, em 2004, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) onde decidi fazer a especialização *latu sensu* em Saúde da Família. Já nesse curso, realizei minha monografia trabalhando o tema educação em saúde.

Dando seqüência àquele encantamento pela educação, iniciado já na época da graduação, prestei, em 2007, processo seletivo para professora substituta do Departamento de Estomatologia da UFSC. Fui admitida para trabalhar nas disciplinas – Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II – duas entre as pouquíssimas do curso de Odontologia na época que abordavam temas relativos à Saúde Coletiva, ao Sistema Único de Saúde, ao Conceito Ampliado de Saúde, à Metodologia Problematizadora nas práticas educativas, entre outros.

Deste modo, o gosto pelo envolvimento com questões de caráter educacional e de saúde coletiva foi crescendo à medida que me debruçava nas leituras sobre essa temática, e vivenciava o cotidiano dessas atividades com os estudantes e com a comunidade. Numa constante relação dialética, perguntas não respondidas impulsionaram-me, numa tentativa pretensiosa, a me instrumentalizar no programa de Pós-graduação em Saúde Pública da UFSC, tendo sido selecionada para o mestrado em 2007.

Já na especialização em Saúde da Família e, depois, durante o Mestrado, ao passo que cumpria os créditos, tornara-se consciente da importância de abordar a questão educacional na área da saúde sob os enfoques *histórico-social, econômico e epistemológico*.

No campo da epistemologia, estudei algumas concepções que têm sido abordadas na construção do conhecimento, e afinei-me claramente com o “olhar” de que a mesma ocorre numa interação não neutra entre o sujeito e o objeto do conhecimento, inseridos num contexto histórico.

Hoje posso afirmar que venho compreendendo melhor aquele tal incômodo que me acompanha desde a graduação. Foi a partir dele que emergiram inúmeros questionamentos especificamente sobre o tema *Formação na Universidade*; os principais deles me impulsionaram a realização desta pesquisa, tais como:

Afinal, a favor de quem se quer a formação na Universidade?

Que modelo de formação se quer?

O estudante é um “buraco vazio a ser preenchido” com o conteúdo programático (tecnicista e fragmentário) se tornando, então, uma autoridade legitimada pelo saber científico? Ou um sujeito social, político e autônomo?

O professor? Uma mente burocratizada? Ou um educador consciente de seu inacabamento?

E as comunidades na formação dos estudantes? Meras legitimadoras de suas atividades programáticas?

E a extensão? Como está atualmente essa questão na Universidade? O que a extensão pode significar na formação dos estudantes? Um “braço” prestador de serviços da Universidade para a comunidade? Uma possibilidade de trabalho com essas comunidades para identificar o que deve ser apreendido, pesquisado e para quais fins e interesses se buscam os novos conhecimentos?

Seguramente, a formação na área da saúde na Universidade tem sido o campo de meu maior interesse e dedicação, e a extensão foi o recorte que procurei dar a este estudo. Para tal, considerando a interdependência entre os enfoques *histórico-sócio-econômico* e *epistemológico*, aprofundi-me previamente na literatura ligada especialmente à temática *formação* através da trajetória histórica da filosofia da educação; ao atual modelo hegemônico de formação e sua ideologia a partir da visão marxista de Marilena Chauí; às questões críticas que envolvem a reforma curricular na Universidade; à metodologia Freireana da educação que, particularmente, é a que mais me identifico e à teoria sobre a extensão universitária integrada ao ensino e pesquisa.

Através desse processo de reflexões e amadurecimento acerca da educação na área da saúde, obtive o seguinte objetivo nesta pesquisa:

- **Analisar contribuições e desafios para a formação na área da saúde na universidade presentes nas percepções de estudantes envolvidos na extensão interdisciplinar 'Educação em saúde' da Universidade Federal de Santa Catarina.**

Como se vê, escolheu-se a extensão ‘Educação em saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar’, entre outras da UFSC, devido ao fato de que: a pesquisadora deste estudo participou temporariamente deste projeto de extensão; este projeto

pertencia ao campo da saúde coletiva; era interdisciplinar; entre seus objetivos, pretendia desenvolver atividades como via de mão dupla entre universidade e sociedade, contrária àquela assistencialista; tinha como referencial teórico de educação a Metodologia Problematizadora segundo Paulo Freire e pretendia trabalhar com o conceito de saúde ampliado, da Constituição de 1988.

É importante salientar que após a concretização deste estudo, em função dos achados, tive de revisitar a teoria para buscar melhor compreender a prática manifestada. Quer dizer, além da fundamentação teórica prévia supracitada, recorreu-se à luz de outras teorias complementares depois que a prática fora analisada pelo seu conteúdo e assim, conseqüentemente, através dessa prática, puderam-se apreender melhor aquelas teorias. E foi no decorrer deste percurso metodológico, trilhado por movimentos de ida e vinda, dialético, que se buscou realizar essa pesquisa.

Assim, quando discuti no capítulo de ‘Contextualização Temática e Aspectos Teóricos e Históricos’ certas teorias como a do *Conteúdo Programático e Investigação Temática* em Paulo Freire, e *Centro Acadêmico e Extensão como espaços de formação na Universidade: construindo autonomia e solidariedade*, fora a partir da análise de conteúdo que emergiu a necessidade de revisitá-las; estas não eram teorias originais do anteprojeto de pesquisa.

Deste modo, o corpo desse estudo estruturou-se da seguinte forma:

- Capítulo I e II: respectivamente, introdução e objetivos desta pesquisa.
- Capítulo III: Revisão da literatura no contexto da educação focando a história da Universidade, sua função social; a significação do tema formação que fundamentou este estudo; a sujeição da construção do processo saúde-doença e modelo formador aos interesses ideológicos do modo de produção no processo histórico e a extensão universitária neste contexto; a significação da extensão apreendida neste estudo; a metodologia problematizadora como um caminho para a práxis educativa num sentido oposto à fragmentação do saber e ao tecnicismo; e, finalmente, uma discussão sobre a valorização de espaços na Universidade como - a extensão e o centro acadêmico - na formação de valores como autonomia e solidariedade.
- Capítulo IV: Com o intuito de facilitar ao leitor a apreensão das significações reveladas nas entrevistas com os estudantes, fiz uma apresentação panorâmica do primeiro ano de desenvolvimento do referido projeto de extensão interdisciplinar ‘Educação em Saúde’, seu processo de criação, objetivos e metodologia.

- Capítulo V: Descrição do percurso metodológico, materialista-histórico-dialético, que fora trilhado.
- Capítulo VI: Apresentação dos aspectos éticos deste percurso metodológico, já que envolvera a participação de estudantes da graduação.
- Capítulo VII e VIII: respectivamente, descrição das referências utilizadas e apresentação de artigo científico em conformidade com o regimento do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública.

No capítulo III, o modo como foram descritos os temas abordados se deve à compreensão sobre sua interdependência com o foco principal no qual este estudo se debruçou: a extensão universitária.

Entretanto, cabe registrar que o intuito deste trabalho não fora esgotar as possibilidades de análise ou proposições acerca da extensão na universidade, mas apontar aspectos que julgo fundamentais para o enfrentamento das questões relativas aos problemas da formação na área da saúde nos dias de hoje.

A apresentação desta pesquisa obedece ao modelo preconizado pelo Regimento do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da UFSC, e é composta por duas partes: um projeto ampliado, contendo introdução, objetivos, referencial teórico, percurso metodológico e referências bibliográficas; e dois artigos científicos, nos quais são apresentados parte dos resultados e análise dos dados.



FIGURA 2: Praça da Cidadania – UFSC
Fonte: www.ufsc.br/~esilva

OBJETIVOS

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Analisar contribuições e desafios para a formação na área da saúde na universidade presentes nas percepções de estudantes envolvidos na extensão interdisciplinar 'Educação em Saúde' da Universidade Federal de Santa Catarina.

2.2 Objetivos Específicos:

- Propiciar discussão sobre a formação universitária, em especial, à Extensão;
- Investigar motivações dos estudantes para a sua participação inicial e continuidade na extensão 'Educação em Saúde', e investigar os motivos da desistência de alguns deles;
- Discutir as significações emergentes desta vivência extensionista para a formação dos estudantes;
- Identificar aspectos negativos e positivos presentes na extensão interdisciplinar 'Educação em Saúde'.



FIGURAS 3: Relógio do Sol – UFSC
Fonte: www.ufsc.br/~esilva

CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA E ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

*Não é possível refazer este país, democratizá-lo,
humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes
brincando de matar gente, ofendendo a vida,
destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a
educação sozinha não transformar a sociedade, sem
ela tampouco a sociedade muda.*
PAULO FREIRE

3.1 A Universidade Brasileira

Nos dias de hoje, o próprio sentido da existência da universidade já não parece tão claro. Entre outras, o modelo de progresso social almejado, a desvalorização da cultura e a banalização das referências em todos os setores da vida humana são causas abrangentes importantes que têm levado à desvalorização da universidade (SEVERINO, 2002). Desse modo, o papel da educação precisaria ser contínuo e expressamente retomado e redimensionado.

A educação, seu compromisso ético e político acirram-se nas coordenadas histórico-sociais em que se encontram. Por isso, quando se fala de transformações sociais, está necessariamente se falando de história e não de evolução. História porque as mudanças vão se suceder, não por consequência de determinismos transitivos, mecânicos, que suposta e ideologicamente¹ governam os fenômenos do mundo, mas em decorrência de significações intencionalizadoras postas pelos próprios sujeitos na implementação de suas ações (SEVERINO, 2002).

Desse modo, segundo Severino (2002), a temporalidade da vida humana é profundamente diferente da temporalidade presente no mundo físico ou biológico. Na vida humana, o tempo não é apenas uma sucessão acumulativa de novas etapas, mas uma sucessão criativa de novos estágios não necessariamente contidos nos anteriores. Daí a idéia de construção mediante a qual vem se designando a especificidade das atividades humanas em sua historicidade.

¹ O conceito de ideologia será discutido mais adiante.

Nesse sentido, o conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da sociedade. Daí sua relevância e a importância da educação, processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza.

Por esse jeito de entender o tema educação, isto é, pela sua construção histórica, será dado um breve mergulho na história da existência da universidade. Cabe aqui uma tentativa de compreender o significado da formação universitária nos dias de hoje.

Desde a criação das primeiras universidades, nos séculos XII e XIII, na Idade Média, como a Universidade de Bolonha, em 1190, a Universidade de Oxford, em 1214, e a Universidade de Paris, em 1215, esta instituição vem tentando conquistar a sua autonomia. Naquela época se estruturava fundamentalmente sob o controle da igreja (PAULA, 2009).

No século XV, com a emergência dos Estados nacionais, a universidade passou a ser controlada pelo poder do Estado rompendo com o monopólio da Igreja (PAULA, 2009).

No final do século XVIII, Paula (2009) descreve que a universidade iluminista foi sacudida pela Revolução de 1789 que a condenou como sendo um aparato do Antigo Regime, substituindo-a por escolas profissionais de ensino superior. Da França e da Prússia emergiram, no início do século XIX, as primeiras universidades modernas e laicas: a napoleônica, para formar quadros para o Estado, e a de Berlim, com ênfase na integração entre ensino e pesquisa e busca da autonomia intelectual diante do Estado e Igreja.

Data da primeira metade do século XIX o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior - o alemão e o francês - que influenciaram a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil (PAULA, 2009). Embora tivessem sido criadas universidades privadas efêmeras no Brasil, tais como a de Manaus em 1909 e extinta em 1926; a universidade Livre de São Paulo em 1911 e extinta em 1917 e a do Paraná em 1912 e extinta em 1915; na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), datada de 1920, é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal e depois a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 (SAVIANI, 1991; PAULA, 2009).

Segundo Paula (2009), o padrão francês napoleônico influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola. No Brasil, este modelo, caracterizado por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e centralização estatal,

inspirou, sobretudo, a URJ. Já a USP foi marcada pelo modelo alemão, preocupando-se com a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade.

Apesar dos diversos problemas e dificuldades que existiram em torno da criação da URJ, esta instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão, graças, sobremaneira, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC) (SAVIANI, 1991).

O caráter fragmentado e profissionalizante das instituições brasileiras de ensino superior vinha recebendo críticas desde a época imperial. Em 1926, Fernando de Azevedo, um dos principais idealizadores da USP, defendia a idéia de integração da instituição universitária, com ultrapassagem da mera formação especializada e profissional, através da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (PAULA, 2009).

De acordo com Moreira (2003), a influência da literatura pedagógica americana e de teorias elaboradas por diversos autores europeus contribuiu para superar as limitações da antiga tradição educacional de origem jesuítica e cunho enciclopédico no esforço de tornar o incipiente sistema educacional brasileiro condizente com o contexto de desenvolvimento do país. Essas diretrizes, apoiadas em idéias progressistas, embasariam a configuração do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), criado em 1938.

A crise do capitalismo, na primeira metade do século XX, culminou com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e resultou numa revisão do sistema produtivo e dos valores políticos e socioculturais das sociedades ditas ocidentais, sob a bandeira da democracia e dos valores de uma cultura de participação. No plano político, em meio às manifestações de esgotamento do modelo de importações, a Constituição de 1946 ressalta o papel do Estado como agente de desenvolvimento, atuando, no plano do ensino, como “*legislador das diretrizes e bases da educação nacional, cuja Lei seria aprovada, posteriormente, em 1961*” (ZOTTI, 2004, p.95, citado por MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007).

As novas disposições impulsionaram o movimento de expansão do ensino público em São Paulo, com a criação de institutos isolados de ensino superior, mantidos pelo governo do estado (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007).

Diante do alvoroço do fim da guerra, vislumbrou-se no país a possibilidade de desenvolvimento de uma política de ciência e tecnologia. Em 1951, criou-se o Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, um ano depois, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), como organismo regulador deste ensino, particularmente à implantação dos cursos de mestrado e doutorado nos anos seguintes, com o intuito de fomento à pesquisa para a modernização do país (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007).

Em fins da década de 1950, a universidade brasileira sofre muitas críticas. Governo e comunidade acadêmica se mobilizam na direção da sua reformulação. Entre as questões recorrentes desse debate destacam-se: concepção de universidade; suas funções; autonomia e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (SAVIANI, 1991; PAULA, 2009).

Um foco importante a destacar é o discurso de que a educação reflete a sociedade na qual está inserida. Predominante no cenário educacional brasileiro posterior ao golpe militar de 1964, esse discurso já existia desde o início do século XX. Na década de 1920, destacou-se Anísio Teixeira que promoveu o início de uma discussão reivindicatória para o Brasil sobre uma educação com identidade própria do povo e da pluralidade brasileira (FLECK, 2004).

Em 1950, Paulo Freire incorporou a necessidade de fazer uma educação diferente da proposta pelos órgãos oficiais, que ainda estava imbuída de aspectos ditatoriais da Era Vargas (FLECK, 2004).

Em 1961, o Brasil foi contemplado com sua primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que coroava os esforços dos pioneiros da educação. Apesar de apresentar aspectos centralizadores, essa lei deu uma identidade à educação brasileira e oportunizou uma certa autonomia para a unidade escolar (FLECK, 2004).

Quanto às funções e ao papel da universidade, de acordo com Saviani (1991), havia dois posicionamentos: aqueles que defendiam como suas funções básicas o desenvolvimento da pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideravam ser prioridade a formação profissional. Houve, ainda, uma terceira posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com esse último entendimento, a universidade digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova.

Com o golpe militar de 1964, anunciando a remodelação da ordem industrial de produção, alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, impulsionaram-se transformações em todo o panorama político, ideológico e educacional do país. Diversos

programas de assistência educacional visando à modernização do ensino foram planejados e implementados no Brasil, contando com apoio internacional, entre eles a United States Agency for International Development (USAID), Ford Foundation, Fulbright Foundation, Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial (BM) e Banco Inter-Americano de Desenvolvimento (BID). Nesse movimento, inscreve-se o treinamento de educadores brasileiros no exterior, constituindo as bases para o desenvolvimento da pesquisa no país (MOREIRA, 2003).

Somado a isso, os ditadores militares mutilaram a LDB de 1961, revogando inúmeros artigos, e, em 1971, com a lei 5692, instituíram uma educação voltada aos interesses governamentais e ao mercado internacional. A educação, por força da lei, passou a ser reflexo da sociedade desejada pelos ditadores (FLECK, 2004).

Para Moreira (2003, p.83), a tendência tecnicista da formação profissional passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares. A preocupação principal era com a eficiência do processo pedagógico, “*indispensável ao treinamento do capital humano do país*”. A propósito, o autor defende que o empréstimo de modelos curriculares americanos trouxe implícita uma mistura inconsistente de idéias progressistas e tecnicistas.

Com o golpe militar, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, que buscavam uma reforma mais estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram absorvidas e distorcidas por técnicos do Ministério da Educação (MEC) e por consultores norte-americanos. Após os Acordos MEC/USAID e Relatório Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada (PAULA, 2009).

A concepção norte-americana influenciou tanto as universidades européias, quanto as universidades latino-americanas. No Brasil, essa concepção foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, Lei 5540/68, que atingiu a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades (PAULA, 2009).

Através da Lei 5540/68, incorporaram-se aspectos da concepção norte-americana: vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de

créditos e matrícula por disciplinas (todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades); fim da cátedra e incorporação do sistema departamental; criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas (o que provocou uma massificação desse nível de ensino); a idéia moderna predominante de extensão universitária (assistencialista); ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002).

Segundo Saviani (2003), esta Reforma Universitária respondeu às aspirações da academia ao proclamar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolir a cátedra, instituir o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrar a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram, então, definidas e especificadas.

Entretanto, a instituição do regime de créditos, da matrícula por disciplina, dos cursos de curta duração e da organização e racionalização da estrutura de funcionamento veio responder à demanda de grupos que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos do capital e ao projeto político militar de modernização (SAVIANI, 2003).

A idéia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 68, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade. O processo educacional fora associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e um benefício (PAULA, 2009).

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal modo que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Adotando-se a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. Aquele ideal da concepção alemã de universidade, voltada para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras, foi crescentemente substituído pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual (PAULA, 2009).

Por outro lado, outros movimentos estavam acontecendo; por exemplo, com o protagonismo do Movimento Estudantil, surge, em 1966, uma das mais expressivas manifestações de socialização e valorização da cultura popular no Brasil, conhecida como o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Numa demonstração desta “opção de estar junto ao povo”, pelo CPC organizava-se a experiência da ‘UNE Volante’ nos grandes centros e interiores do Brasil. Dentre estas experiências tiveram papel destacado dois setores estudantis: os estudantes da área de agrárias e os estudantes da área de saúde (ROCHA, 2009).

Os estudantes de agrárias, principalmente aqueles da Agronomia, resgatam sua própria experiência histórica que tinha bases no período anterior ao golpe civil-militar, onde estudantes desta área buscavam se inserir no meio popular e constituir vivências junto ao povo, entendendo como este vivia, como ele se organizava politicamente, quais os elementos de sua cultura construídos cotidianamente (ROCHA, 2009).

Já na área da saúde, com destaque para os estudantes de Medicina, surgiram diversas experiências baseadas na matriz teórica da Medicina Social² da época com o impulso internacional de intelectuais que ocuparam alguns lócus dentro da OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde), aproximando-se também dos grupos populares e se engajando no esforço de mobilização. Foram criadas, a partir de alguns departamentos de Medicina Preventiva e de Saúde Pública, experiências como Projeto Paulínea, projetos em Marília e Londrina, Projeto Vitória de Santo Antão, Projeto Casa Amarela em Recife, Projeto Montes Claros, mais anteriormente o Projeto Sobradinho-DF. Entre iniciativas de jovens trabalhadores da saúde, surge, na metade da década de 70, o Projeto “Ida ao Povo” no Rio Grande do Sul (ROCHA, 2009).

Tais trabalhos formaram diversos militantes, e resgataram uma cultura de movimento a partir da juventude e dos estudantes, que havia sido desarticulada pela iniciativa da ditadura. Esses movimentos de militância foram fundamentais para reformulações feitas na organização e ensino universitários nos períodos seguintes (ROCHA, 2009).

² Esse tema será discutido mais adiante.

Num novo contexto político, econômico e social, na década de 1980, ressurgiu com mais força no cenário brasileiro, uma busca por uma maior racionalidade instrumental para as universidades, principalmente nas públicas. Ou seja, com o dito neoliberalismo³, as universidades são geralmente vistas como “improdutivas”, sendo permanentemente cobradas a prestarem contas de sua “produtividade” no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Assim, desenvolveram-se mecanismos de avaliação docente, departamental e institucional nos níveis de graduação e pós-graduação fomentados pela lógica racionalizadora do capital vinculado ao mercado. Este modelo econômico desobriga cada vez mais o Estado do financiamento dessas instituições (PAULA, 2002).

No contexto neoliberal, marcado pela razão instrumental mercadológica do capital, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, torna-se hegemônica⁴ nas instituições de educação superior brasileiras. Há um processo crescente de “*macdonaldização*” do ensino [...] (PAULA, 2009, p.78).

Todavia, ao mesmo tempo, iniciativas de “vivência junto ao povo” ganham espaço dentro da agenda de setores do movimento estudantil em reorganização. No final da década de 80, na cidade de Dourados-MS, se organiza o 1º EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência, por iniciativa da FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil. A idéia era agregar estudantes de diferentes áreas, numa perspectiva interdisciplinar a partir da práxis. Outro exemplo a ser citado, está na Paraíba, onde se formou, em 1987, o 1º Estágio de Vivência em Comunidades. Ainda nesta década, o movimento estudantil de Medicina começou a organizar as Frentes de Trabalho (FT), que buscavam se inserir, enquanto estudantes e em caráter permanente depois de formados, no meio popular, para compartilhar o cotidiano de diversas comunidades populares, envolvendo-se intrinsecamente nos processos de organização e lutas sociais locais. Diversas experiências autônomas de trabalho social transformador começam a acontecer permanentemente pelo Brasil, como a experiência do NAC – Núcleo de Ação Comunitária, na

³ Conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver, entre outros, total liberdade de mercado; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; adoção de medidas contra o protecionismo econômico; desburocratização do estado: aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; defesa dos princípios econômicos do capitalismo (ANDERSON, 1995).

⁴ Entenda-se por hegemonia: “[...] poder político garantido pela dominação (coerção), mas também pela direção intelectual e moral (consenso); capacidade de formular uma proposta a partir de um determinado grupo social, mas que, conseguindo adesão de outros grupos, se transforma em projeto comum, superando os corporativismos e as propostas antagônicas” (ALMEIDA, 1999, p. 14).

cidade de João Pessoa, e o projeto Quatro-Varas, na periferia da cidade de Fortaleza (ROCHA, 2009).

Mas foi, sobretudo a partir dos anos 1990, que a universidade brasileira recebeu forte influência das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital, tais como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros, sofrendo pressões transnacionais num cenário de globalização excludente. Estas influências reatualizaram muitas das medidas propostas para o ensino superior à época da Reforma Universitária de 1968 (PAULA, 2002).

Por um lado, o sistema de pós-graduação desenvolveu-se de tal modo que se tornou o mais abrangente da América Latina, qualificando mestres e doutores com padrões reconhecidos como de excelência. Muitas universidades brasileiras, particularmente as públicas, alcançaram padrões internacionais de qualidade, tornando-se referência na área de pesquisa e pós-graduação no exterior. As pesquisas foram fortemente determinadas pela política de Estado, executada com rigor, via agências de fomento à pesquisa, como CAPES e CNPq, ao longo de várias décadas (PAULA, 2003).

Por outro lado, é possível afirmar que existe um fosso, hoje, entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*. A universidade da graduação imagina-se pública, grande e quer receber mais estudantes e se democratizar. A universidade da pós-graduação, da CAPES e do CNPq, imagina-se pequena e de elite, tornando-se cada vez mais seletiva. Este cenário contribui para marcar a crise e a fragmentação da instituição universitária na atualidade, o que parece demonstrar nitidamente a ausência de identidade da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo (PAULA, 2003).

Sobre esse assunto, Chauí (2003) faz uma crítica à significativa diminuição do tempo tanto de pós-graduação quanto de graduação. Segundo a autora, no plano da docência, as disciplinas têm abandonado, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduz ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação.

Retomando-se as idéias de Severino (2002) apresentadas no início deste capítulo, um dos temas mais freqüentes nos debates sobre a universidade são a(s) sua(s) crise(s), sejam

elas: *crise financeira*, *crise política*, *crise de conteúdo* e outras mais. Segundo Vieira (1989), ingênua é a crença de que a crise se limite à universidade. A *crise*, sem dúvida nenhuma, é geral e, no caso específico da universidade, atinge tanto os países com sólida tradição universitária, quanto os demais. O denominador comum desta crise, tanto para uns quanto para os outros contextos, parece ser o colapso de instituições que já não saciam os interesses do passado e, ao mesmo tempo, ainda não assumiram feições que satisfaçam às necessidades do presente, e muito menos do futuro.

Se oculta na universidade, conforme reconhece Vieira (1989), um compromisso com o saber, e é este compromisso que compete aos interessados na mudança resgatar, pois a forma de alterar a fisionomia desta “instituição alienada⁵-alienadora” (PINTO, 1994, p. 65) é reconstitui-la como espaço de saber. Não de qualquer saber do saber alienado, do saber elitizado e elitizante - que sirva a uma minoria da sociedade, mas do saber que de alguma forma contribua para a criação, difusão e consumo de um bem que é de todos os cidadãos - o conhecimento. O resgate do saber que a autora se refere é no sentido mais amplo, ou seja, o saber não apenas enquanto domínio científico-tecnológico, mas também no sentido de outras formas de manifestação da criação humana que informam a cultura de um determinado povo.

Construir o futuro implica investir na educação, na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social pelo capital. Assim, toda educação e toda política cultural têm compromisso especial com a preparação de cidadãos para a vida, função esta que decorre de sua natureza intrínseca como processo construtor do conhecimento, única ferramenta de que o homem dispõe para a realização de sua existência histórica (SEVERINO, 2002).

Tendo como pano de fundo esse processo histórico de questionamentos sobre o papel da Universidade, em novembro de 2003, no distrito federal, realizou-se o Seminário Internacional Universidade XXI – “Novos caminhos para a educação superior”, com a participação de 31 países e suas autoridades da área de educação. Foi constatado que, apesar da diversidade dos sistemas educacionais existentes, o ensino superior na atualidade está em crise e seu modelo educacional deve retratar um projeto de nação (BRASIL, 2004a). O documento produzido nesse

⁵Este termo será retomado mais adiante.

evento explicita que a característica fundamental da atual crise da educação superior é a “*sua incapacidade de enfrentar os desafios e dar respostas adequadas às necessidades sociais de um mundo globalizado que não é solidário na produção, distribuição e utilização democrática do conhecimento*”(BRASIL, 2004a, p. 3, grifo meu).

Durante o seminário, discutiu-se também sobre as várias tensões que se fazem presentes na reforma universitária. E afirmou-se que se deve:

objetivar a constituição de um espaço de ensino superior em que os pólos constituintes de tais tensões coexistam e confrontem-se dialeticamente. E [...] que as diretrizes para a reforma do ensino superior no Brasil sejam definidas nos termos de escolhas políticas feitas pelo Estado e pela sociedade (BRASIL, 2004a, p. 4).

Para dissolver tais tensões, **a universidade deve agregar modelos humanistas, calcados na solidariedade, trabalhando na direção do desenvolvimento da cultura do diálogo e da inserção social.** Deve cumprir com sua responsabilidade na produção e divulgação do conhecimento, com equidade, qualidade e pertinência. **Além de criativa e solidária, a universidade deve ser participativa, buscar a integração entre os diferentes setores e áreas de conhecimento e fortalecer o interesse comum e respeito mútuo entre os indivíduos.** O seu papel deve estar muito claro a todos aqueles que dela participam cujas responsabilidades também devem ser explícitas e acordadas (BRASIL, 2004a, grifo meu).

Parece ser indiscutível que a função de qualquer instituição social é melhorar a qualidade de vida de todos na sociedade, qual seja a contribuição específica de cada instituição para realizar o que a sociedade necessita. No caso da Universidade, considerando que o seu objeto de trabalho é o conhecimento, parece ser específico da mesma a missão de produzir o conhecimento e torná-lo acessível (BOTOMÉ, 1996).

Reiterando as palavras de Botomé (1996), Chauí (2003) apresenta uma interessante diferenciação entre a Universidade compreendida como *organização* e a outra, enquanto *instituição*. Segundo a autora, esta última se define por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade. Já a *organização* é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a *instituição* social

universitária é crucial, para a *organização*, um dado de fato. Ela sabe, ou julga saber, por que, para que e onde existe.

A *instituição* tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a *organização* tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a *instituição* se percebe inserida na divisão social e política, e busca definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Por outro lado, a *organização* pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (CHAUÍ, 2003).

Assim, produziu-se o que se denomina de universidade operacional, regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade. Aí vale citar as avaliações do CNPQ, Capes e outros. Esta universidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, é definida por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Somado a isso, vêem-se visivelmente o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc (CHAUÍ, 2003).

A autora ainda afirma que nesse modelo de universidade tipo *organização*:

[...] a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. **É transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação** (CHAUÍ, 2003, p.13, grifo meu).

E acrescenta:

[...] numa organização não há tempo para reflexão, para a crítica, para o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar (CHAUÍ, 2003).

Em contrapartida, no jogo estratégico da competição do mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle se

torna cada vez maior. Reduzida a uma organização, “*a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva*”; a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado (CHAUI, 2003, p.13, grifo meu).

Ainda é colocado pela autora que, na área das chamadas pesquisas básicas nas universidades latino-americanas, seus objetos e métodos são determinados pelos grandes centros de pesquisa dos países que possuem a hegemonia econômica e militar. Esses vínculos são devido ao financiamento e reconhecimento acadêmico internacionais. Por outro lado, está dada claramente a deterioração e o dismantelamento das universidades públicas, consideradas, pelo contexto neoliberal, cada vez mais um peso para o Estado (donde o avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento perturbador da ordem econômica (donde a desmoralização crescente do trabalho universitário público).

Mediante esse contexto neoliberal, Chauí (2003) defende parcerias com os movimentos sociais (sejam nacionais ou regionais), pois poderiam ser de grande valia na orientação dos caminhos da instituição universitária; ao mesmo tempo em que, por meio da extensão, a universidade poderia oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos.

Dar esse outro olhar para a formação, pensando-se em aproximações entre universidade e comunidade e/ou movimento sociais, enfim, nesses elementos que deveriam ser constitutivos do aprendizado, de acordo com Freire (2006), não se trata de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto se pode ser transgressor da ética⁶ universal do ser humano e do que se faz em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro.

Transformar o conhecimento em condutas novas, principalmente das gerações novas, é missão da educação superior na sociedade. “*Transformar o conhecimento em conduta*” é expressão que define o papel da educação (sem utilizar a tradicional metáfora “transmitir” conhecimento que será aprofundada mais adiante). Formular tais relações entre a sociedade, conhecimento e ensino significa, de certo modo, delinear o papel das universidades na sociedade.

⁶ Este termo será retomado mais adiante.

Cabe a elas proporcionar o renascimento do “*eu integrado*” ao invés do “*eu isolado*”. Sabe-se que construir uma comunidade que compartilhe crenças e atitudes sem deixar de respeitar o pluralismo é possível (ALMEIDA, 2001, p. 306).

A formação para o exercício de uma profissão numa era de rápidas, constantes e significativas mudanças requer, necessariamente, conforme Almeida (2001), repensar o atual papel das universidades, pois é do resultado desse processo que poderá decorrer a adoção de novas abordagens para despertar nos futuros profissionais o desejo de aprender a aprender, de desenvolver sua capacidade de investigação e de intervenção ética na realidade.

3.2 O entendimento sobre 'Formação' através da trajetória histórica da Filosofia da educação

3.2.1 A ‘Formação’ - conceitos

Nas reflexões realizadas até aqui, reportou-se, frequentemente, à palavra *formação*. Mas o que significa a palavra *formação*? Ou melhor, a partir de qual significado desta palavra será trabalhado este estudo? Desta forma cabe aqui uma tentativa de aprofundar um pouco mais o conceito de *formação*.

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana que significa a própria humanização do homem, sempre concebido como um ente que não nasce pronto. Ele tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição. Portanto, a formação é processo de devir humano mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural (SEVERINO, 2006).

O verbo formar tenta expressar: “*constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instituir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se*” (FERREIRA, 2004, p. 414). É relevante observar que, segundo Severino (2006, grifo meu), seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Assim, afasta-se, por incompletude, alguns de seus cognatos como *informar, reformar, conformar e*

deformar. A idéia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição do sujeito autônomo.

A educação não é somente um processo institucional ou instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo humano, seja na particularização da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (SEVERINO, 2006, p. 621, grifo meu).

Por isso, a interação docente é considerada pelo autor mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.

Apesar de parecer utópico⁷ e difícil de executar, é um horizonte almejado constantemente, mesmo diante das condições materiais de existência sociais atuais marcadas pelo poder de degradação pelo mundo técnico e produtivo de trabalho, pela opressão na esfera social e da alienação no universo cultural (SEVERINO, 2006).

Quando se fala em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *Paidéia*, formação integral (SEVERINO, 2006). Esses conceitos serão retomados mais adiante.

Para Chauí (2003, p. 13), antes de mais nada, *formação*, como a própria palavra indica, tem relação com o tempo: “*É introduzir alguém ao passado de sua cultura*”, “*é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte*”.

A autora ainda reitera:

[...] há formação quando há obra de pensamento e há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal modo que gera, a partir do conceito, do que foi experimentado, questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p. 8).

Por entender que o pensamento e, conseqüentemente, os conceitos e significações se constituem historicamente, para discorrer sobre esse tema da *formação*, sentiu-se a necessidade de se reportar, mesmo que breve, aos momentos articuladores da trajetória histórica da Filosofia

⁷Este termo será discutido mais adiante.

da Educação, pois se entende que não é possível compreender suas manifestações atuais sem acompanhar sua gênese e formação.

3.2.2 História da filosofia da educação - breves apontamentos

Procurou-se aqui organizar uma discussão sobre o referido tema – ainda que breve e limitado – que auxiliou na análise dos dados obtidos nesta pesquisa e nas reflexões dela decorrentes. Salienta-se que ao fazer um mapeamento deste tema e de suas abordagens através da História da Filosofia, dificilmente se consegue abarcar os pontos relevantes em sua totalidade, amplitude e profundidade. Pretende-se deixar claro que não foi mesmo esse o intento. Portanto, embora consciente das possíveis lacunas, segue, a seguir, um caminho pelo qual se buscou rastrear alguns argumentos teóricos para a análise dos dados coletados.

O testemunho da história da filosofia autoriza afirmar que a educação foi primeiramente pensada como formação ética. O discurso filosófico da Antiguidade e da Medievalidade sempre concebeu a educação como proposta de transformação aprimoradora do sujeito humano. Ética e moral, no categorial filosófico, designam uma qualidade do sujeito humano como ser sensível aos valores, com um agir cuja configuração se deixe marcar por esses valores a que sua consciência subjetiva está sempre referindo. *“Característica específica dos seres humanos, ela [ética] precisa ser cultivada e sustentada, pois, tanto quanto o conhecimento, essa experiência não é fruto da ação exclusiva das forças vitais e instintivas do ser vivo.”* Daí, o papel primordial que é atribuído à educação: empreendimento técnico-formativo, processo de autoconstituição do sujeito como pessoa ética – a *paidéia* proposta no quadro da cultura clássica grega e latina (SEVERINO, 2006, p. 623).

Contudo, nesse processo de constituição do sujeito ético, não estão ausentes as alusões às dimensões social, política, comunitária da existência histórica dos seres humanos. A política fica como que condicionada à ética. Platão desenvolve, na cultura Ocidental, uma proposta filosófica de uma pedagogia ética-política, na qual o conhecimento e a prática da virtude vão garantir a viabilidade e a legitimidade do Estado. Ele via que ao ensino cabia o conhecimento em geral, mas a educação visava uma boa conduta de vida, a virtude (SEVERINO, 2006).

Já Aristóteles, embora vinculado intrinsecamente ao fundamento ético, muito mais que Platão, valoriza a realidade empírica do Estado e a condição social do indivíduo: *“O homem*

é, por natureza, um animal político.” Quis dizer com isso que o indivíduo não basta a si mesmo (ARISTÓTELES apud SEVERINO, 2006, p. 624).

Enfim, nesta tradição, a educação é sempre entendida como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito (SEVERINO, 2006).

Com o Iluminismo, amplo movimento cultural e filosófico da Era Moderna na Europa, retoma-se, na sua proposta pedagógica, as idéias da natureza humana e da autonomia racional, contudo, seu sentido é profundamente modificado. Com a longa, lenta e sofrida constituição da sociedade burguesa e mercantil que se distancia cada vez mais do feudalismo e do cristianismo, o Iluminismo se instaura sob crescente impacto da formação dos estados como entidades políticas autônomas que ditam e impõem regras e leis. A legitimação da existência não mais se sustenta apenas na conformação à lei interior, mas na lei exterior estabelecida pela sociedade (SEVERINO, 2006).

Rousseau e Kant são significativos representantes dessa perspectiva de uma outra pedagogia na qual a formação humana, visada pela educação, passa pela consideração do homem como ser social. Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões que só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social. Desse modo, na modernidade, o critério fundamental da educação que recebe mais ênfase é a formação política (SEVERINO, 2006).

Segundo Severino (2006), essa condição modifica profundamente o processo de auto-aperfeiçoamento do homem, pois seu aprimoramento ou sua degradação não mais dependem apenas da lei interior de sua vontade, mas também das determinações exteriores da vida social.

Na esteira da perspectiva positivista⁸, inaugurada por Comte, Durkheim dedica-se a mostrar a consciência e a centralidade do social como elemento explicativo do modo de existir humano. Sua obra sistematiza a solidariedade social, o trabalho social, a consciência coletiva, a anomia social, enfim, a vida autonomizada da sociedade, uma entidade que, embora formada

⁸ Positivismo- corrente sociológica fundada no séc. XIX : busca a explicação dos fenômenos dos fatos que podem ser observados. Tem enfoque pragmático e funcionalista, universal, atemporal e isento de valores. Entre as críticas existentes sobre essa corrente estão a neutralidade, objetividade e valorização excessiva da concreção estatística nos estudos epidemiológicos onde se tende a confundir objetividade das técnicas com verdade sobre os fenômenos (MINAYO, 1999).

pelos indivíduos, tem uma realidade própria, distinta (SEVERINO, 2006).

O autor ainda discorre sobre a obra de Marx (1818-1883) afirmando que foi certamente através dela que o caráter determinante da essência humana pelo social é mais assumido. Analisando as condições reais em que se dá a produção concreta da existência humana sob os ditames da economia capitalista, Marx explicita a tragédia da existência histórica do homem como despossuído de sua essência pela alienação do trabalho imposta pelas “leis” da produção material.

Tomando como ponto de partida o trabalho, considerado como ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis, isto é, uma síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade. Nessas últimas, não há uma relação de exclusão, nem de soma, mas de determinação recíproca que resulta a realidade social (TONET, 2006).

Conforme Tonet (2006), a sociedade capitalista é formada por sociedade de classes como as anteriores, asiática, feudal, escravista e outras; porém, nessas a desigualdade era tida como natural. Ao contrário, na sociedade burguesa, proclama-se a igualdade a todos os homens. Proclama-se o direito a todos de uma formação integral, mas essa formação nada mais seria do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural; então, essa parte da preparação integral nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital.

Por outro lado, o aspecto espiritual da formação integral também sofre deformações. Isto porque, estando todo o processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica. Ela leva o indivíduo a aceitar como natural esta forma de sociabilidade (TONET, 2006).

Diz-se que **formação integral é formar indivíduos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam saúde, paz, progresso e uma vida saudável. Então, pessoas éticas, críticas, participativas e criativas.** Quando isso não acontece, as causas desse insucesso não são buscadas na matriz da sociabilidade burguesa, o capital, mas em inúmeros outros fatores, como má administração, falta de recursos, desinteresse, etc. Aí contrapõe-se um lado ideal estabelecido e no outro, a realidade objetiva

contrária. A pedagogia tradicional⁹ que permanece até hoje, acredita que essa contradição é algo natural. Essa é a forma idealista de pensar a questão da relação entre educação e formação humana, ou seja, uma forma que parte do céu para a terra (TONET, 2006).

Sob o ponto de vista marxista, o caminho vai da terra para o céu, ou seja, busca-se analisar o processo real, objetivo, como ele resulta da atividade humana concreta. Com a entrada da sociedade de classes, a educação foi organizada, em seu conteúdo e métodos, de modo a atender os interesses das classes dominantes (TONET, 2006).

Essas grandes sínteses filosóficas tangenciadas, aqui produzidas por Marx, Weber e Durkheim, prezando suas diferenças, marcam o social na constituição da efetiva realidade do ser humano e contrapõem-se à pretensão metafísica. Não é, então, sem razão que essa perspectiva marcou profundamente o modo de se compreender a educação na virada do século XIX e no início do século XX. Ainda que o tema educação não tenha sido tratado explicitamente nessas obras, é evidente que ele tem sentido sob as mesmas referências, como modalidade do próprio processo social. Isso dá uma outra dimensão à educação (SEVERINO, 2006).

De modo a complementar a fundamentação teórica nesse estudo, apenas citar-se-á que há, na contemporaneidade, uma outra orientação que vem sendo designada de filosofia pós-moderna - uma possível nova era histórico-cultural segundo Severino (2006). Os germens dessa crítica surgiram ainda na Modernidade, com Nietzsche, Freud e Marx, mas se consolidaram no pensamento atual com Foucault, Deleuze, Guattari, Lyotard, Baudrillard e Maffesoli, entre outros.

Enfim, conforme Freire (1981) em *Ação Cultural para Liberdade*, no momento em que se aproxima, criticamente, da questão da formação humana e suas implicações educativas, obriga-se a apreendê-la, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico em sua relação contraditória com a questão de desumanização que se verifica na realidade objetiva a qual se está. Isso quer dizer que desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. A primeira, como expressão concreta de alienação e dominação; a segunda, como projeto utópico das classes dominadas e oprimidas. Ambas implicando, obviamente, na ação dos homens sobre a realidade social – a primeira, no sentido da preservação do “status quo”; a

⁹ Mais adiante será retomado o significado dessa expressão.

segunda, no da radical transformação do mundo opressor.

3.3 O modo de produção, a compreensão sobre o processo saúde-doença e o modelo de formação na universidade brasileira.

3.3.1 A questão ideológica na formação

*Não é a consciência do homem que determina seu ser,
mas seu ser social que determina sua consciência*
(MARX; ENGELS, 1996, p.35).

Rememorando-se as idéias de Freire (1981), considera-se que ‘ideologia e educação’ caminham juntas. O conteúdo do ensino, representado pelo currículo, não é apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. “*O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social*” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8). Nesse sentido, a ideologia representa uma causalidade muito importante na formação que tem sido desenvolvida nas universidades.

Desse modo, apresenta-se a seguir o conceito de 'Ideologia' de Chauí (1985, p.31):

[...] ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta a objetividade, não é um pré-conceito nem pré-noção, mas que é um “fato” social, justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razão muito determinada para surgir e se conservar [...] é uma produção de idéias por formas históricas determinadas das relações sociais.

O sentido deste conceito já era discutido pelas culturas greco-romanas. Mais tarde, Machiavelli discutia as práticas dos príncipes que usavam a força, a fraude e o jogo do poder. Bacon, entretanto, foi o que comunicou um sentido explicativo mais próximo ao utilizado hoje, embora sem ainda o denominar especificamente. Mas ele foi literalmente inventado pelo filósofo francês, Destutt de Tracy, através da publicação, em 1801, do livro *Eléments d’Idéologie*”. A ideologia, segundo Destutt de Tracy, é o estudo científico das idéias que são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente. É, portanto, um sub capítulo da zoologia, que estuda o comportamento dos organismos vivos (LOWY, 2003).

Posteriormente, na França, Napoleão, em seu discurso, atacava Tracy e seus seguidores, chamando-os de ideólogos. Para Napoleão, essa palavra tinha o sentido da metafísica; os ideólogos são metafísicos, fazem abstração da realidade, vivem em um mundo especulativo (LOWY, 2003).

Todavia, o termo é retomado em 1846 por Marx em seu livro *Ideologia Alemã* que lhe amplia o sentido significando falsa consciência e ignorância da realidade a qual é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real. Mais tarde Marx fala das formas ideológicas através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real. Ele as enumera como sendo a religião, a filosofia, a moral, o direito, as doutrinas políticas, etc (MARX, ENGELS, 1996). Para Marx, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica em ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se exerce através da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes da sociedade (LOWY, 2003).

Lênin continua a usar o termo, porém dividindo-o em ideologia burguesa e ideologia proletária. Então, ideologia deixa de conduzir um sentido pejorativo como tinha em Marx e passa a significar qualquer doutrina sobre a realidade social, que tenha vínculo com uma posição de classe. Verifica-se que há um grande distanciamento de significado do termo ideologia entre Marx e Lênin (LOWY, 2003).

Karl Mannheim, em *Ideologia e Utopia* procura distinguir os conceitos de ideologia e de utopia. Ideologia seria o conjunto de concepções, idéias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida. Utopia, ao contrário, são aquelas idéias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda não existente (LOWY, 2003).

Löwy (2003) propõe o termo “*visão social de mundo*”, que seriam para ele todos aqueles conjuntos de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Para esse autor, as visões sociais de mundo poderiam ser de dois tipos: *visões ideológicas*, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; *visões sociais utópicas*, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontasse uma realidade ainda não existente.

Para se tentar evitar possível confusão terminológica e conceitual, este estudo se fundamentou numa síntese dos autores supracitados e utilizou como sinônimos os conceitos de *ideologia* e *visão de mundo*. Ambos compreendidos como “*todos aqueles conjuntos de valores,*

representações, idéias e orientações cognitivas que podem servir para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo” (hegemonia) ou ter “uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontar a uma realidade ainda não existente.” (contra-hegemonia).

Chauí (1985, p. 87), sobre a ideologia, afirma que ela é possível em função da 'alienação': “[...] enquanto não houver um conhecimento da história real, enquanto a experiência com a vida for mantida sem crítica e sem pensamento, a ideologia dominante se manterá.”

O que torna objetivamente possível a ideologia é o fenômeno da 'alienação', isto é, o fato de que, no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais de existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas ao contrário, eles se percebem produzidas por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias as suas, superiores e independentes (deuses, Natureza, Estado, Razão, destino, etc.), de sorte que as idéias cotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia (CHAUÍ, 1985).

Contudo, Marx e Engels (1996) insistem que não se deve tornar a 'alienação' ponto de partida para a transformação histórica, ou seja, a simples crítica da alienação não modificará a consciência dos homens. Essa modificação não promoverá uma mudança objetiva, pois a alienação é um fenômeno objetivo (algo produzido pelas condições reais de existência dos homens) e não um simples fenômeno subjetivo.

Retomando-se a questão da ‘ideologia na educação’, Freire (2006), sobre a 'alienação', afirma que, em nome das ditas democracia, liberdade e eficácia, o que tem sido feito é asfixiar a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito dos educandos por uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser:

É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo **poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”** (FREIRE, 2006, p.114, grifo meu).

De acordo com Chauí (1985), a ideologia (aqui no sentido ideológico da hegemonia) consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias). Isto significa que embora a

sociedade seja dividida em classes e cada qual devesse ter suas próprias idéias, a dominação de uma classe sobre as outras faz com que só sejam válidas, verdadeiras e racionais as da classe dominante; para isso ocorrer, é preciso que as pessoas não se percebam divididas em classes, mas se vejam como tendo características comuns a todos e que as diferenças sociais sejam algo de menor importância; e finalmente, para que todos se identifiquem com essas características supostamente em comum, é preciso que sejam convertidas em *idéias comuns* a todos, as quais a classe dominante produz e distribui através, por exemplo, da religião, dos meios de comunicação e, no caso, da educação, entre outros. Como tais idéias não exprimem a realidade concreta, mas uma aparência social, as imagens das coisas e dos homens passam a ser consideradas independentes da realidade, esta tida como a realização das idéias.

Nessa perspectiva, alerta-se para a necessidade de reconhecer que toda educação é ideológica. (MOREIRA; SILVA, 1994; APPLE, 1994; FREIRE, 1996) Ao dizer que “*a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos e com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’*”, Freire (1996, p. 142) mostra que a ideologia pode ser caracterizada como o discurso do opressor e a utopia como o discurso e a ação de quem reage contra a opressão buscando organizar sua liberdade e sua autonomia.

Especificamente sobre a formação ao nível universitário na área da saúde, a questão ideológica é percebida nas idéias de Carvalho e Ceccin (2007, p. 164), “*o seu caráter social e base científica [da formação] convergem e divergem ao longo da história conforme os interesses políticos-institucionais e políticos-ideológicos que se sucedem na ordem social*”.

Almeida (1999) e Da Ros (2004) também colocam que a formação e prática médicas [entenda-se área da saúde] estão ligadas à transformação histórica do processo de produção econômica. Esta determina como acontece, da mesma forma com os demais componentes da sociedade, a importância, o local e o modo da medicina [saúde] na estrutura social.

Nessa direcionalidade, na educação, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal; ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. “*(...) o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, (...) produz identidades individuais e sociais particulares*” (MOREIRA; SILVA, 1994, p.8).

A educação, como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conteúdos ensinados implica tanto esforço de reprodução da

ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996).

Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras realidades (FREIRE, 1996, p.99).

O autor coloca que é impossível a neutralidade na educação. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

3.3.2 A construção histórica do processo saúde-doença

Com o olho no futuro, mas com a memória esperta...
(ROCHA, 1989, p. 12)

Tomando-se a ideologia como um importante aspecto a ser considerado na formação, fez-se, neste subcapítulo, uma tentativa de buscar compreender a interligação entre a visão hegemônica que se tem hoje do processo saúde-doença na sociedade, o modelo hegemônico de formação dos profissionais na área da saúde e o modo de produção que os determinam – o sistema capitalista. Segundo Storino (2003) apud Cutolo e Cesa (2003, p. 77, grifo meu), **o modelo sócio-econômico atual, neoliberal**, globalizado, socialmente excludente, centrado no individualismo, culto ao corpo, idéia generalizada de que *“tudo é negócio”*, e que tudo se converte em mercado devendo submeter-se a suas leis de oferta e procura, *“influenciou substancialmente as práticas médicas [área da saúde], levando a queda do humanismo e dos valores tradicionais [...]”*

Por outro lado, cabe salientar que já no século XIX, Virchow e Neumann na Prússia, Villermé na França, Grosjahn na Bélgica e Chadwick na Inglaterra personificam alguns dos elaboradores do Movimento de Medicina Social. Esse Movimento dava uma explicação social

para o processo saúde-doença, o que ia de encontro ao capital e a esses interesses ideológicos das camadas dominantes (DA ROS, 2006).

Entre 1870 e 1900, com o desenvolvimento de diversos campos do conhecimento, aparentemente díspares, como patologia, histologia, química, fisiologia e, principalmente, microbiologia, eclode uma verdadeira revolução no conhecimento médico. A partir daí, seja por interesse do capital e/ou do complexo médico industrial, ou porque o conhecimento na área inicia sua fragmentação de fato, ou porque as tentativas de transformação social fossem derrotadas, ou mesmo por todos esses motivos, perde força, na Europa, o entendimento da saúde como questão determinada socialmente (DA ROS, 2000).

Behring, em 1893, segundo Rosen (1980), sintetiza a ruptura com o movimento de medicina social, dizendo que graças à descoberta das bactérias, a medicina não precisaria mais perder tempo com problemas sociais. A partir desse discurso de Behring e, simultaneamente, da teoria dos germes de Pasteur, a unicausalidade fica assentada (DA ROS, 2004).

As descobertas bacteriológicas, que se desenvolviam na Europa e chegavam ao Brasil nesse período, resultavam numa forma de explicar as doenças que se identificavam com os interesses da oligarquia cafeeira paulista, pois legitimava a necessidade de se controlar a população já que para cada doença havia um agente específico e um tratamento que deveria ser imposto (MEHRY, 1984). Nesse contexto as elites encontraram espaço para implementar seu próprio poder econômico, político e social utilizando-se dos conhecimentos científicos para argumentar e legitimar esse poder (TRAPÉ, 2005).

As práticas educativas no país praticamente não existiam até que foram se desenvolvendo à medida em que as classes dominantes percebiam os problemas de saúde da população como potenciais riscos para as ordens econômica e política (TRAPÉ, 2005). Verifica-se claramente isso quando, por exemplo, surge a necessidade das oligarquias cafeeiras salvaguardar as exportações, direcionando as políticas de saúde para o saneamento dos portos e para medidas coercitivas de controle da saúde da população (TEIXEIRA; MENDES, 1995).

Mehry (1984) descreve que as primeiras práticas educativas da “saúde pública” efetivamente oriundas do Estado são conhecidas como aquela de Polícia Sanitária, fundamentada principalmente em práticas como invasão do domicílio, vacinação em massa e isolamento dos doentes. Nesse contexto, segundo Costa (1987), a educação se configurava na imposição autoritária de dogmas orientados pelas descobertas bacteriológicas. O educador era um

doutrinador que impunha receitas de se ter saúde por meio da regulamentação e controle dos comportamentos e hábitos das classes subalternas.

Já, a partir do século XX, a incipiente industrialização, o aumento da população urbana e o crescimento do comércio internacional resultaram em uma nova configuração da estrutura social. Aos novos grupos dirigentes interessava a manutenção da força de trabalho e o encaminhamento de uma política demográfica sanitária e para tanto a educação sanitária seria o instrumento “civilizador” já que a imposição pela força não parecia ser a estratégia mais eficiente, pois provocava muita resistência por parte da população (COSTA, 1987).

Nesse contexto, uma nova concepção de saúde pública chegou ao Brasil, influenciada pelo chamado “Relatório Flexner” defendido a partir de 1910, nos Estados Unidos. Segundo esse ideário, as enfermidades coletivas eram conseqüências da consciência sanitária dos indivíduos. Para que essa consciência fosse transformada, propiciando a melhoria das condições de saúde, as pessoas deveriam ser educadas e os Centros de Saúde seriam as instituições propagadoras das informações (ROSEN, 1980), pois a transmissão das informações poderia ser mais efetiva que a imposição pela força. Essa concepção era amplamente influenciada pela visão liberal americana para qual cada indivíduo seria capaz ou incapaz de ascender na escala social segundo o seu grau de consciência (MEHRY, 1984).

Essa concepção tornou a educação um instrumento para a elaboração de uma Saúde Pública que visava apenas o controle [alienação] e não a construção, pela população, de uma percepção a respeito de sua saúde, percepção essa que incluísse uma reflexão acerca do processo saúde-doença e da dominação cultural, econômica e política da qual era vítima (TRAPÉ, 2005).

As instituições de saúde se constituíram em aparelhos de examinar, pois os usuários eram, continuamente, avaliados e interrogados pelos profissionais no que diz respeito, por exemplo, à sua saúde, à forma como se alimentam, como moram e como lidam com a doença (TRAPÉ, 2005).

Esses dispositivos de normatização higiênica propagados pela educação sanitária encontraram ampla possibilidade de desenvolvimento, tanto que em 1923, houve o I Congresso Brasileiro de Higiene configurando um discurso eugenista onde se ressaltou a importância da “robustez do indivíduo e a virtude da raça”. O discurso eugênico buscou legitimar o regime autoritário das classes dominantes e apresentou um projeto de higienização capaz de não sufocar somente as doenças, mas como também todas as contradições sociais (COSTA, 1987).

Segundo Costa (1987), as idéias eugenistas perduraram até meados da década de 40, quando o fim do regime autoritário e a derrota mundial do facismo influenciaram a mudança da proposta de educação, transformada em dispositivo técnico e apolítico.

O autor ainda coloca que nesse contexto se difundiu uma nova visão de saúde baseada na Teoria da História Natural da Doença cujo resultado da saúde era o equilíbrio de três elementos: indivíduo, meio ambiente e agente etiológico. A doença passou a ser encarada como uma sucessão de fatos naturais quando do desequilíbrio desses elementos. Dessa forma, para a população não adquirir a doença, a educação sanitária passou a transmitir técnicas de prevenção como apoio às campanhas de saneamento e combate sanitário. Para Trapé (2005), desconsiderava-se assim que as relações entre indivíduo, meio ambiente e agente etiológico é mediada pela cultura e condições materiais de existência social, evitando-se preocupações e reflexões políticas.

Essa nova visão em relação à saúde, que interessava à classe dominante, refletiu-se, por exemplo, no curso de Educação Sanitária da Faculdade de Higiene e Saúde Pública criado em 1925 que passou a denominar-se, em 1967, de *Educação Sanitária* para *Educação em Saúde Pública* passando a ser vista a educação de uma forma não tão autoritária sendo enfatizado, um pouco, os fatores sociais no processo educativo (MELO, 1987).

De uma maneira geral, houve uma forte influência nos moldes de formação dos cursos na Universidade. Na área da saúde, o Relatório Flexner, em síntese, sugeria o não financiamento de faculdades de medicina que contemplassem outros modelos de entendimento do processo saúde-doença, diferentes da Johns Hopkins University (MENDES, 1985 apud DA ROS, 2006). Dessa maneira, em menos de cinco anos foram fechadas mais de cem faculdades norte-americanas – aquelas que enfatizavam Saúde Pública, ensinavam homeopatia, acupuntura, fitoterapia ou, que aceitavam negros e mulheres (CUTOLO, 2001). E assim se estabelecia um modelo nitidamente hegemônico de medicina [área da saúde] que ia ao encontro do ideológico da classe dominante.

No Brasil, o esforço de mudar a educação universitária nas profissões da saúde deu lugar à introdução do Relatório Flexner (CARVALHO; CECCIM, 2007), aplicado integralmente a partir da década de 50 (CUTOLO, 2001), naquela época, comemorado como uma educação científica da saúde. Essa educação teria base biológica, orientada pela especialização e pela pesquisa experimental. O caráter instrumental dessa educação, compreendendo saúde enquanto

ausência de doença, passou a determinar conteúdos cristalizados em disciplinas subdivididas em ciências básicas e clínicas, área biológica e área profissional, conhecimentos aplicados e conhecimentos reflexivos. "*Dessa concepção de formação decorreu uma prática pedagógica que tomou o acesso à informação como sinônimo de construção de conhecimento, embasada numa visão de corpo, saúde e doença reduzida, partida e estática*" (CARVALHO; CECCIM, 2007, p. 162, grifo meu).

3.3.3 O atual modelo de formação na área de saúde

3.3.3.1 A Ditadura Militar no Brasil e o Movimento Sanitário/SUS

Faz-se, por opção explicativa, um recorte histórico que se remete assim à década de 60 no Brasil, um ponto do processo histórico, considerado neste estudo, importante para a análise da atual conjuntura relativa à formação na área da saúde no país.

Segundo Da Ros (2006), as políticas públicas de saúde que antecederam a ditadura militar podem ser resumidas ao sanitarismo-campanhista na lógica do Ministério da Saúde (MS) e a um modelo de atenção à doença baseado nos IAP'S (Institutos de Aposentadoria Privada) para os trabalhadores organizados com carteira assinada. Ou seja, o MS era encarregado da prevenção das doenças, enquanto os Institutos, sob desconto do pagamento dos trabalhadores e igual contribuição dos patrões, era responsável por lhes oferecer hospitais próprios, equipe médica, equipamentos e ambulatórios. A medicina privada naquela época apresentava forte traço europeu, mais eclético quando comparado ao modelo norte-americano, flexneriano, fragmentador. Quanto à população pobre, essa dependia de hospitais de caridade, Santas Casas de Misericórdia, geralmente sob responsabilidade da Igreja.

Em abril de 1964, houve o advento do golpe militar no Brasil contra um presidente legitimamente eleito no país, o qual foi organizado em conjunto com o governo dos Estados Unidos. O golpe gerou censura em todos os meios de comunicação, intervenção nos sindicatos, fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE), perseguições políticas entre outros. Durante o período militar, os IAP'S foram desapropriados e os hospitais passaram a ser

governamentais, submetidos ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MAPS) (DA ROS, 2006).

O MS reduziu seu orçamento de 8% para 0,8% e implantou as grandes bases para o complexo médico-hospitalar - hospitais, equipamentos e medicamentos. Além disso, os militares também providenciaram uma busca pela mudança na formação universitária. Em 1968:

(...) a Reforma Universitária, entre outras intenções, buscava reprimir a possibilidade de organização estudantil, mas, em especial, na área da saúde é recomendada para a medicina, além da adoção do modelo Flexneriano, a supressão da disciplina de terapêutica, o que tornou os estudantes reféns dos representantes de laboratório(...) (DA ROS, 2006, p. 52).

E descreve ainda:

Em menos de 10 anos, saltamos de 26 para 56 faculdades de medicina e todas essas novas escolas tinham, obrigatoriamente, o modelo biologicista, hospitalocêntrico, fragmentado e com estímulo ao positivismo como referência (...) e com a teoria unicausal (...) (DA ROS, 2006, p. 53).

Dessa forma, foi se fortalecendo a ruptura com o movimento de medicina social de 1948, quando Virchow afirmava que as doenças eram causadas pelas más condições de vida (DA ROS, 2006).

De 1964 à 1973, houve um período de forte recessão. Nesses anos, cresceram e muito o número de políticos eleitos representantes do complexo médico-industrial que viabilizaram políticas públicas de saúde de acordo com seus interesses (DA ROS, 2006).

Entretanto, com a primeira crise internacional do petróleo, ocorreu o desencadeamento da primeira crise do governo militar (DA ROS, 2006). Com o fim do “Milagre Brasileiro” em 1974, configuravam-se altos índices de mortalidade infantil, insatisfação popular e oposições organizadas iniciando-se, assim, o processo de democratização no Brasil (MELO, 1987).

As condições materiais de existência social dadas naquele momento fomentaram a formação de movimentos contra a própria ditadura militar e, especificamente na área da saúde, contra o modelo flexneriano, contra a unicausalidade, e interesses do complexo médico-industrial. Esses movimentos que compunham, do ponto de vista ideológico [contra-hegemônico], um Movimento único com causas em comum é simbolizado pelo chamado Movimento pela Reforma Sanitária ou Movimento Sanitário (DA ROS, 1995).

Conforme Gastaldo (1997), esse Movimento refletiu, dentre outros, no discurso do Ministério da Saúde (MS) em relação à Educação em Saúde. Em 1982, o MS publicou uma proposta de ação educativa baseada no diálogo entre iguais, profissional e população, sendo que os documentos subseqüentes seguiram o mesmo caminho, mas mudanças efetivas na prática ainda se faziam necessárias.

Paralelo a isso, no cenário internacional, em 1986, no Canadá, realizava-se a I Conferência Internacional de Promoção da Saúde que propunha a necessidade de transformar as condições de vida dos mais desfavorecidos, a defesa do seu envolvimento e participação nas decisões referentes à saúde, a priorização de ações voltadas à capacitação de indivíduos e coletivos para a tomada de decisões e a importância dos profissionais e serviços de atenção básica para a educação e defesa da saúde. Esta visão apresentada através da Carta de Otawa, documento final desta conferência, e conhecida por alguns estudiosos como a “Nova Promoção da Saúde”, trazia incentivos ao estabelecimento de vínculos e laços de co-responsabilidade com os sujeitos nas decisões do que é bom para si, de acordo com suas próprias crenças, valores, expectativas e necessidades (PEDROSA, 2003; BUSS, 2003; CARVALHO, 2005).

Essa movimentação internacional influenciara os acontecimentos no cenário nacional. Em 1986, no governo de Tancredo e Sarney, realizou-se a 8ª Conferência Nacional de Saúde, palco de demonstração da força do Movimento Sanitário. Dela é desenhado “... a necessidade de construir o Sistema Único de Saúde (SUS) e resgatar as bandeiras do movimento de medicina social europeu do século XIX” (DA ROS, 2004, p. 233). A saúde deveria ser direito de todos e dever do estado.

Em 1988, aprova-se a nova Constituição e, em 1990, as Leis Orgânicas, onde fica garantido legalmente um sistema público de saúde que devesse ter equidade¹⁰, ações integrais¹¹, universalidade¹² do acesso, controle social¹³ e hierarquização¹⁴ da assistência (BRASIL, 1990; DA ROS, 2004). Nessa Constituição assegura-se, legalmente, a saúde como um direito do cidadão e dever do Estado, e amplia-se seu conceito para além da simples ausência de doença:

¹⁰ Assegurar ações e serviços de todos os níveis de acordo com a complexidade que cada caso requeira. (BRASIL, 1990)

¹¹ O homem é um ser integral, bio-psico-social, e deverá ser coberto pelas ações de promoção, proteção e recuperação da saúde que não podem ser compartimentalizadas. (Ibidem, 1990)

¹² A garantia de atenção à saúde por parte do sistema, a todo e qualquer cidadão. (Ibidem, 1990)

¹³ A garantia constitucional de que a população, através de suas entidades representativas, participará do processo de formulação das políticas de saúde e do controle da sua execução, em todos os níveis, desde o federal até o local. (Ibidem, 1990)

¹⁴ Os serviços devem ser organizados em níveis de complexidade tecnológica crescente. (Ibidem, 1990)

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1986, p. 12).

Por outro lado, na contramão deste conceito de saúde preconizado pela Constituição, o modelo hegemônico de formação (flexneriano) se caracteriza por uma concepção positivista do processo saúde-doença, cuja aplicação na área da saúde é marcada pela **fragmentação do saber, pela negação do social e do psicológico** (DA ROS, 2006; DA ROS; VIEIRA; CUTOLO, 2006, grifo meu). Além disso, o modelo flexneriano caracteriza-se, entre outros, pela desvalorização da subjetividade do paciente e do médico [profissional da saúde], **levando ao declínio do humanismo** (CUTOLO, 2001 apud CUTOLO; CESA, 2003, grifo meu).

Nesse sentido, o ensino de graduação na saúde tem acumulado uma tradição caracterizada por:

[...] um formato centrado em conteúdos, desconexão entre núcleos temáticos, excesso de carga horária para determinados conteúdos e baixa ou nula oferta de disciplinas optativas; desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão predominando um formato enciclopédico, orientado a doença e a reabilitação, utilizando-se da pedagogia da transmissão (CARVALHO; CECCIN, 2007, p. 142, grifo meu).

Dentre os aspectos importantes para confrontar a universidade hoje, há o questionamento quanto ao espaço e tempo disponibilizados para a criatividade, quanto à flexibilidade nos seus ordenamentos e quanto à integração dos conhecimentos, aspectos fundamentais para a formação de profissionais “pensantes” - objetivo insubstituível da universidade. Atualmente, parece estar ausente do ensino o prazer do conhecimento, a alegria do trabalho coletivo e a responsabilidade social do profissional (CARVALHO; CECCIN, 2007).

Conforme Carvalho e Ceccim (2007), é freqüente nos cursos de formação em saúde que as disciplinas biológicas sejam as primeiras dos currículos, anatomia e fisiologia podem ser exemplos, e isso tem significado com duras conseqüências na formação. Na disciplina de anatomia, por exemplo, lida-se estudando e tocando o “corpo morto”, aprendendo-se a respeito dos músculos, dos nervos, da disposição orgânica e fisiológica. Não se tem referência a respeito daquele corpo para além da sua dimensão física. Não se sabe sobre a história de vida, quem foi, o que fez, por que está ali à disposição de estudos, nem como chegou ao laboratório. E os

estudantes só vão enfrentar o “corpo vivo” no final da graduação por meio de estágios, internatos, etc. Porém, esse mesmo “corpo vivo”, diferentemente do aprendido com o “corpo morto”, carrega uma história, dilemas, sofrimentos, alegrias, gostos, necessidades, compreensões e culturas.

Por esse prisma, Vasconcelos (2002) salienta que esse modelo de ensino que fragmenta o conhecimento e pulveriza os saberes vem sendo cada vez mais criticado, pois quanto mais os cursos se desenvolvem e se diversificam em disciplinas estanques, mais elas perdem o contato com a realidade humana e cada vez mais se distanciam da existência concreta.

Para Feuerwerker (2003), como se vive um momento histórico de reconstrução do papel dos profissionais da saúde, atualmente o reconhecimento desta complexidade tem levado a ciência a buscar explicações que rompem as fronteiras entre os diversos campos científicos. Por isso, são cada vez mais tênues os limites entre as disciplinas. Cresce a necessidade da ciência ser capaz de dialogar com todas as formas de conhecimento no sentido de ampliar sua capacidade de compreensão da realidade social.

É nesse contexto que se coloca a interdisciplinaridade que, ao invés de se apresentar como alternativa para substituição de um jeito de produzir e transmitir conhecimento, propõe a ampliação da visão de mundo no propósito de superar a visão disciplinar (MENDES; VILELA, 2003). Cutolo (2007), utilizando as aproximações de Japiassú (1976), define ‘interdisciplinaridade’ como a possibilidade de trabalho conjunto na busca de soluções, respeitando-se as bases disciplinares específicas.

Mendes e Vilela (2003, p. 527) acrescentam que interdisciplinaridade também é uma questão de atitude. *“É uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária, para unitária, do ser humano”*. Está também associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como: flexibilidade, confiança, paciência, intuição, capacidade de adaptação, sensibilidade em relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis.

A partir desse olhar, pode-se refletir mais claramente sobre as barreiras e preconceitos que existem no desenvolvimento de atividades formadoras do tipo interdisciplinares por parte de muitos sujeitos nela envolvidos, sejam eles discentes e, principalmente, docentes. Estruturas universitárias, corpo docente e os próprios estudantes que não se permitam desenvolver esses

traços descritos por Mendes e Vilela (2003), provavelmente resistirão às mudanças, neste caso, em especial, àquelas que fomentem a interdisciplinaridade.

Entre as dificuldades para a construção da proposta interdisciplinar, conforme Mendes e Vilela (2003), na área da saúde, destacam-se: o mito de que a ciência “pura e imaculada” conduz necessariamente ao progresso; os obstáculos de ordem psicossocial de dominação dos saberes, em que os processos de competição e de posição defensiva acabam se constituindo num problema epistemológico. São também considerados obstáculos à interdisciplinaridade: a forte tradição positivista e biocêntrica no tratamento dos problemas de saúde; os espaços de poder que a disciplinarização significa; a estrutura das instituições de ensino e pesquisa em departamentos, na maioria das vezes, sem nenhuma comunicação entre si e as dificuldades inerentes à experiência interdisciplinar, tais como a operacionalização de conceitos, métodos e práticas entre as disciplinas.

Nessa perspectiva, cabe aqui citar o conceito-ferramenta de Campos (1997). Um deles se refere às atribuições específicas de determinada categoria profissional - que o autor chamou de *núcleo* de competência e responsabilidade; e demandas que extrapolam essas atribuições estabelecidas – que o autor chamou de *campo* de competência e responsabilidade. Assim é que *núcleo* se refere aos elementos de singularidade que definem a identidade de cada profissional ou especialista e *campo* seria constituído por responsabilidades e saberes comuns ou convergentes a várias profissões ou especialidades.

Sendo assim, **o exercício interdisciplinar na formação dos estudantes poderia ser considerado um importante caminho para o processo formativo mais amplo que busca estimular a participação de todos nos vários sentidos: técnico, ético e humano.**

Assim, com os frutos do Movimento Sanitário e, de maneira geral, dadas as condições materiais de existência daquele contexto histórico-político e social, parecia necessário formar, de um “outro jeito”, o futuro profissional na área da saúde. De acordo com DA ROS (2004), fundamentalmente após a Constituição de 1988 e o SUS, alguns financiamentos internacionais como o Banco Mundial fomentaram a estruturação de um novo modelo de formação. Tais fatos, até hoje, têm acarretado movimentos de mudança e reforma curricular no Brasil.

3.3.3.2 Os movimentos de mudança e a reforma curricular

Como elucidado anteriormente, o cenário histórico da época indicava que era preciso formar de um outro jeito os futuros profissionais, isto é, enquanto não fosse rompida a visão hegemônica positivista, individualista, biologicista e unicausal no modelo de formação, provavelmente, não se avançaria na direção que a Constituição e o SUS propunham.

A história de mudanças na graduação pode ser anotada quando se observa o registro dos diversos esforços de tornar a universidade e a formação em saúde mais próximo das necessidades de saúde da população.

Na década de 80, posições inovadoras e críticas aos modelos profissionais, aos modelos assistenciais, aos modelos educacionais e aos modelos de desenvolvimento social reivindicaram novas experiências, em especial, para a integração ensino-serviço que extrapolassem o aprendizado nos hospitais e desse valor à visão integral de saúde [em consonância com o ideário do Movimento Sanitário] de modo que fossem incorporados mais intensamente os conteúdos das ciências sociais e humanas nas reformas curriculares (CARVALHO; CECCIM, 2007).

A rede de Integração Docente-Assistencial trouxe materialidade e história à área de ensino, e foi determinante para a expansão das noções de atenção integral à saúde, integração formação-trabalho, integração ensino-pesquisa e de invenção de projetos interprofissionais na graduação, na extensão e nas especializações em serviço (CARVALHO; CECCIM, 2007).

Nos anos 1990, os projetos de integração ensino-serviço reconheceram a inclusão da representação popular no debate sobre as mudanças na formação. Os projetos UNI, ensino-serviço-comunidade, abriram caminhos de mudanças nas reformas curriculares. O ideário reformista desse período não envolvia apenas mais uma reforma conteudista, mas os aspectos formativos, nos quais a articulação com os serviços era fundamental e também a articulação com representantes da comunidade. Essas articulações foram fundamentais para divulgar o ideário da Reforma Sanitária entre docentes e discentes (CARVALHO; CECCIM, 2007).

Seguindo o movimento de crítica à Reforma Universitária de 68, ganha abertura a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, Lei nº 9394/96, que estabelece as principais normas de estruturação do ensino brasileiro (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007).

Apesar das dificuldades de implementação desta lei, mas garantida a flexibilidade de sua execução, as faculdades vêm buscando, mesmo que de forma discreta, projetos pedagógicos voltados para a formação de um profissional mais engajado com a ciência e com os problemas sociais. A LDB/96 extingue os currículos mínimos e institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em geral (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007).

Assim sendo, no início dos anos 2000, aprovam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em saúde afirmando que “*a formação profissional de saúde deve contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral a saúde*” (Ibidem, 2007, p. 152). Tal proposta foi agrupada por blocos de carreiras, considerando o critério utilizado pela CAPES. No bloco das ciências biológicas e saúde, ficaram: Biomedicina, Ciências Biológicas, Economia Doméstica, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional; na grande área Ciências Humanas, a área de Psicologia e na grande área Ciências Sociais aplicadas, a área Serviço Social (BRASIL, 2001a).

Segundo Da Ros (2006), esse foi um passo dado muito importante por pressão do Movimento Sanitário, diluído em entidades como a Rede Unida, ABEM, ABEn e ABRASCO que articularam com o MS pressionando o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

De acordo com Cutolo e Cesa (2003), a seguir, apresenta-se uma síntese das principais diferenças entre o Modelo Biomédico (Flexneriano) hegemônico nas universidades e o Modelo preconizado pela Reforma Sanitária (Quadro. 1):

QUADRO1: Diferentes aspectos entre o modelo biomédico hegemônico nas universidades e o modelo preconizado pela reforma sanitária.

MODELO	BIOMÉDICO	REFORMA SANITÁRIA
Concepção Saúde e Doença	Biologicista	Biologicista, higienista, preventivista, social
Ação	Recuperação e Reabilitação	Recuperação, reabilitação, proteção, promoção
Princípio	Fragmentação	Integralidade
Locus	Hospital, Policlínica	Hospital, Unidades Básicas de saúde, Unidade de Saúde da Família, comunidade, creches, asilos, associações.
População	Objeto (não participa)	Sujeito (participação popular)
Usuário	Paciente	Paciente-cidadão
Decisões	Centralizadas	Localizadas
Acesso	Restrito	Universal
Profissional	Médico	Médico e equipe (interdisciplinar)
Responsabilidade	Cura do doente	Também, mas melhoria das condições sanitárias.

FONTE: CUTOLO (2006, p.18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) se propuseram a reformular os currículos dos cursos de graduação, onde, na área da saúde, a ênfase consiste em possibilitar aos estudantes a *aprender a aprender* que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, promovendo a formação de profissionais com autonomia e discernimento para uma atenção integral à saúde com qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. (DELORS, 2000; BRASIL, 2002)

Tendo-se como base as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), que prevêem uma atenção integral com ênfase na promoção da saúde e prevenção das doenças, as mudanças curriculares na área da saúde foram orientadas à busca pela superação do modelo biologicista hegemônico de trabalho em saúde (PEREIRA; COELHO; DA ROS, 2005). Segundo Feuerwerker (2003), a intenção da DCN na saúde era formar profissionais críticos, educadores populares em saúde capazes de trabalhar em equipe interdisciplinar e de se aproximar dos movimentos comunitários, de levar em conta a realidade social para prestar atenção humana e de qualidade, de refletirem criticamente sobre os determinantes do processo saúde-doença,

resgatando a indissociabilidade entre a teoria e a prática e incorporando diferentes saberes científico e popular.

As Diretrizes Curriculares apresentam, entre outros, os seguintes princípios:

-[...] Estimular práticas de estudo independentes, visando uma **progressiva autonomia profissional e intelectual do estudante**;

-Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

-Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária [...] (BRASIL, 2001a, p.7, meu grifo).

Em 2002, foi lançado pelo MS um programa de Incentivo a Mudança Curricular nos cursos de Medicina (Promed) que se configurou não como movimento, mas foi um edital de seleção dos melhores projetos a serem incentivados com recursos financeiros para a implementação das DCN para esse curso (CARVALHO; CECCIM, 2007).

Com a eleição de novo presidente no país, em 2003, houve uma significativa reestruturação na organização do MS através da criação da SGETES (Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde) com dois departamentos, um de gestão do trabalho e outro de educação em saúde (esta última organizada no DEGES - Departamento de Gestão da Educação em Saúde) em três dimensões: educação popular em saúde, educação técnica e educação superior (DA ROS, 2006). Entre as missões do SGETES estão: motivar e propor a mudança na formação técnica, de graduação e de pós-graduação; educação permanente dos trabalhadores da saúde, a partir das necessidades de saúde da população (Portaria n. 1996/2007) e de fortalecimento do SUS (PRÓ-SAÚDE, 2009).

Seguindo a trajetória das redirecionalidades na formação da graduação, no ano de 2004, foi apresentada pelo MS uma *política para o SUS* para o diálogo com o ensino da graduação nas profissões da área da saúde: o AprenderSUS. Ele representou a primeira política do SUS, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) voltada para a educação universitária, e desencadeou diversas modalidades de vivência - VER-SUS (Vivência e Estágio na Realidade) (CARVALHO; CECCIM, 2007).

Um próximo passo nessa direção foi o PRÓ-SAÚDE (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) aprovado em 2005 com o intuito de incluir

três profissões: medicina, enfermagem e odontologia (DA ROS, 2006; CARVALHO; CECCIM, 2007). Considerando as DCN e o Sistema Único de Saúde (SUS), em especial as políticas de valorização da atenção básica e da promoção da saúde, o MS, por intermédio da SEGETES, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), resolve instituir o PRÓ-SAÚDE visando à necessidade de incentivar transformações do processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços à comunidade, para abordagem integral do processo de saúde-doença. Inspirado no que foi o PROMED (2003), dirigido às escolas médicas, que incentivou processos de transformação, o PRÓ-SAÚDE tem como eixos básicos: a realização do ensino nos ambientes reais onde se dá a assistência à saúde pelo SUS, a mudança de metodologia na qual os estudantes assumam papéis mais ativos e a própria expansão do objeto do ensino, que não deve ser apenas a doença já instalada, mas a produção social da saúde como síntese de qualidade de vida (BRASIL, 2005).

Mais recentemente, em 2007, através da Portaria Interministerial nº 1.507/2007 por intermédio da DEGES/SGTES/MS, DAB/SAS/MS e SESu/MEC, cria-se o PET SAÚDE com objetivos de facilitar o processo de integração ensino-serviço, institucionalizar as atividades pedagógicas dos profissionais do serviço; valorizar esta atividade pedagógica; promover a capacitação docente dos profissionais do serviço; estimular a inserção das necessidades do serviço como fonte de produção de conhecimento e pesquisa na universidade e estimular o ingresso de profissionais do serviço na carreira docente. (PRÓ-SAÚDE, 2009)

Enfim, com o SUS assumindo papel ativo na reorientação das estratégias e modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva, importantes repercussões nas estratégias e modos de ensinar e aprender, isto é, na formação, têm sido provocadas. De fato, muitas iniciativas do setor propiciaram o desenvolvimento de um certo pensamento crítico e estimularam o fortalecimento do movimento por mudanças no processo de formação. Programas como os de Interiorização do Trabalho em Saúde (Pits), de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed), de Capacitação e Formação em Saúde da Família, de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (Profae), de Aperfeiçoamento ou Especialização de Equipes Gestoras, de Formação de Conselheiros de Saúde, entre outros, caminharam nessa direção e possibilitaram a mobilização de pessoas e instituições, no sentido de uma aproximação entre instituições formadoras e ações, serviços do SUS e comunidades (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Todavia, apesar das tentativas até hoje de redirecionalizar o modelo hegemônico de formação - flexneriano, ainda não se formulou uma forte potência opositora a este modelo. Todas essas iniciativas ainda não foram suficientemente capazes, segundo Carvalho e Ceccim (2007), de promover mudanças nas práticas dominantes no sistema de saúde, porque são pontuais e ainda procuram meios de desafiar os distintos atores para uma postura de mudança e problematização de suas próprias práticas. Por se apresentarem de forma desarticulada nas universidades e possuírem, na maioria das vezes, orientações conceituais heterogêneas, as capacidades de impacto das ações do SUS têm sido muito limitadas, no sentido de alimentar os processos de mudança sobre as instituições formadoras (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Cutolo e Cesa (2003) trazem uma fundamental questão sobre a manutenção do modelo formador hegemônico ainda vigente no país mesmo com e após a introdução dos incentivos à reforma curricular até hoje implantada. A contradição entre a base teórica do SUS e os modelos de formação de profissionais médicos [entendendo-se também a área da saúde] e de assistência médica vigentes no país reside na distinta concepção do processo saúde-doença estabelecida entre a educação médica [área da saúde] e as práticas profissionais; ela não compactua da visão ambicionada pelo SUS, pois é biologicista, contrária a este sistema, embasado na forma conceitual de saúde determinada socialmente.

Storino (2003) reforça esta posição discorrendo sobre a vinculação do modelo formador e das práticas médicas [na área da saúde] hegemônicas à sujeição dos interesses tecnológicos e farmacológicos, isto é, à ideologia do capital.

As dificuldades de transformação da formação acadêmica são perceptíveis quando se analisa que, apesar de ter sido estabelecido desde a Constituição de 1988 sendo, posteriormente, regulamentado pelas leis orgânicas 8080/90 e 8142/90 (BRASIL, 1990), o SUS ainda vem sendo pouco enfatizado nas universidades do Brasil, em geral, detentoras do enfoque tradicional curativista. O sistema de ensino universitário não está cumprindo com a ênfase necessária o seu papel na formação de profissionais comprometidos com o SUS visto que a grande maioria está dissociada da realidade brasileira, não se voltando às necessidades da população (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, Almeida (1999, p. 8) traz algumas reflexões essenciais sobre as questões de *transformação, reforma e inovação* da formação como três planos de profundidade

da *mudança*. Segundo ele, entende-se por mudança “*as alterações nos processos, nas relações e nos conteúdos da educação médica*”, e ainda a classifica em:

- *inovações* - são mudanças superficiais da educação, pontuais e parciais, resultando em alterações isoladas de processos, conteúdos ou relações técnicas entre agentes e processo de ensino. O plano das inovações desenvolve-se paralelamente ao modelo hegemônico, respeitando suas concepções.

- *reforma* - busca substituir dimensões mais abrangentes do processo de formação por outras que envolvem algum grau de reinterpretação das bases do modelo hegemônico. Além das relações técnicas, alteram também as relações sociais entre os sujeitos envolvidos.

- *transformação* (plano estrutural) - as mudanças introduzem uma nova ordem no processo de formação e em suas relações com a estrutura sócio-econômica, englobando todos os aspectos da concepção saúde-doença. Pressupõe alteração das relações políticas entre sujeitos sociais (pessoas físicas ou coletivas) e atores institucionais (pessoas jurídicas), além da inovação das relações técnicas com a criação de modelos contra-hegemônicos.

Para que haja uma transformação no modelo formador conforme o sentido dado por Almeida (1999), ocorre um jogo de poderes entre as estruturas tradicionais dominantes e estáveis, e os modificadores da realidade estabelecida, os quais apontam os problemas e as causas que sustentam a necessidade de mudança, sendo o modelo alterado em função da maior ou menor influência exercida pelos últimos (CUTOLO; CESA, 2003).

Outro essencial ponto no cenário da reforma curricular retrata a problemática da postura de muitos docentes frente às questões de mudança. De acordo com Reibnitz (2004, p. 24), não basta a inclusão de disciplinas com abordagens epistemológicas para atingir o perfil do profissional crítico-criativo. “*É necessário que o corpo docente, convencido da inseparável abordagem epistemológica, também esteja motivado e disposto a provocar a crítica para a mudança.*” Para a autora, tem sido ilusório tentar mudar a formação somente com um processo paralelo, desprovido de uma reflexão da prática pedagógica; ou mesmo prescindir da discussão ampla do processo de trabalho e da realidade social em vigência. Deste modo, uma alteração curricular contemplaria, além da mudança ou rearranjo de carga horária e de disciplinas, a discussão ampla do seu significado na formação profissional proposta.

Severino (2002, p. 121, grifo meu) lembra que modificações são difíceis,

[...] pois o investimento na formação e na atuação profissional do educador **não pode reduzir-se a uma suposta capacitação ou qualificação puramente técnica**. Precisa ser também política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação [...]

E reitera,

[...] é sendo política que a educação e a cultura se tornarão intrinsecamente éticas. Construir o futuro implica investir na educação, na perspectiva de uma política educacional voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social.

3.4 A Metodologia Problematizadora na formação universitária.

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.
(FREIRE, 1996, p.23).

Reavivando as idéias de Reibnitz (2004) e Severino (2002), se da hegemônica concepção de formação decorreu uma prática pedagógica que tomou o acesso à informação como sinônimo de construção de conhecimento, embasada numa visão de corpo, saúde e doença reduzida, partida e estática (CARVALHO; CECCIM, 2007), a redirecionalidade pretendida no modelo formador deveria promover reflexão do corpo docente sobre sua prática pedagógica.

Nesse sentido, este estudo discorre sobre a pedagogia da problematização como uma possibilidade a ser buscada na formação universitária na área da saúde em contraponto ao treinamento técnico e fragmentado que tem sido tomado como sinônimo de *formação*. Hegemonicamente o que acontece na área da saúde na universidade é um treino ou repasse de informações por parte do professor aos estudantes:

Estes [estudantes], afinal, **não têm nada a fazer a não ser receber os conteúdos que o educador lhes transfere, acrescidos do caráter ideológico necessário aos interesses da ordem “sacralizada”** (FREIRE, 1981, p.82, grifo meu)

Sendo assim, cabe fazer uma sucinta distinção entre metodologias que buscam a problematização na educação. De acordo com Batista e Batista (2004), na dimensão problematizadora do processo ensino-aprendizagem, há duas propostas metodológicas distintas que muitas vezes são confundidas conceitualmente entre si: a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Pedagogia da Problematização.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, por sua vez, é uma abordagem onde os estudantes lidam com problemas, previamente elaborados, em pequenos grupos, com a supervisão de um tutor. Os problemas são, geralmente, descrições de um fenômeno ou evento a ser analisado pelo grupo, usando, inicialmente, o conhecimento prévio. A partir daí, os estudantes procuram entender os processos subjacentes, surgindo as interrogações. Essas constituem os objetivos do aprendizado e servirão como conteúdo de estudo individual e coletivo (BATISTA et al, 2005).

Num segundo momento dessa metodologia, os estudantes verificam se as novas informações levaram ao entendimento do problema, rediscutindo-o. O tutor assume um lugar de facilitador, estimulando o processo e a reflexão sobre ele. Os estudantes, sob supervisão, constroem trajetórias de aprendizagem até a elaboração das sínteses e produção do novo conhecimento (BATISTA et al, 2005).

A segunda abordagem é a Metodologia Problematizadora ou da Problematização que encontra nas formulações de Paulo Freire um sentido de inserção crítica na realidade para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens. No movimento de práxis, ação-reflexão-ação, são elaborados os conhecimentos, considerando a rede de determinantes contextuais, as implicações pessoais e as interações entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam (BATISTA et al, 2005).

No sentido da Metodologia Problematizadora, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual o sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado. *“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”* Quem não se permite oportunizar essa relação está deixando de aprender com o outro e impedindo que o outro também aprenda consigo (FREIRE, 1996, p.23).

Sobremaneira, fundamentando-se nos pensamentos de Freire (1996), reitera-se que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, fragmentado [ao molde flexneriano] é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Sob esse prisma, todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente “burocratizada” implica em comunicabilidade. A tarefa coerente do educador, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, é buscar desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (FREIRE, 1996).

Se a formação deveria ser sinônimo de formar indivíduos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam saúde, paz, progresso e uma vida saudável; então, pessoas éticas, críticas, participativas e criativas (SEVERINO, 2006), o docente não deveria dar a si mesmo o direito de comportar-se como proprietário da verdade. *“Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com e em silêncio”* (FREIRE, 1996, p. 117).

Deste modo, quer seja a partir da reforma curricular, quer seja a partir da formação no próprio cotidiano da universidade, precisaria-se de reflexões sobre a prática pedagógica hegemônica, sob a pena, caso contrário, de tornar-se, como diz Freire, “uma farsa”.

3.4.1 A Teoria Dialógica no processo pedagógico

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 67).

Quando a educação é feita através de um método de “depósito” de informações aos educandos – também conhecida como educação “bancária” (FREIRE, 1996, p. 74) - não há abertura ao diálogo, à troca, à escuta. Os educandos recebem as informações do professor,

memorizam e repetem. Em outras palavras, “(...) o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do estudante se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 9) E desta forma, os estudantes são avaliados, geralmente através de provas objetivas onde marcam os “xizinhos”, correspondentes às respostas únicas e corretas, passadas pelos professores “bancários”, sem que haja necessidade de reflexão ou interação, até mesmo porque “o conhecimento já está dado, já foi descoberto”.

De acordo com Freire (1983, p.36) em *Extensão ou Comunicação*, tem-se a impressão de que muitos professores estão “racionalizando” sua descrença no homem concreto e no diálogo, através de “*mecanismos de defesa*”. No fundo, o que pretendem é continuar sendo dissertadores “bancários”. Em verdade, não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “*canções de ninar*”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “*palavras*”, adormecem a capacidade crítica do educando.

Por outro lado, é importante ressaltar que a educação “bancária”, tradicional, a serviço da ideologia dominante, **nem sempre é percebida por muitos que a realizam, pois os próprios educadores, sofrendo a sua influência, nem chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora** (FREIRE, 2006, grifo meu).

Há também o educador progressista que “*é aquele que aprende a falar escutando; ele é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala*”. Sob esse prisma, compreende-se que não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fosse portador da verdade a ser transmitida aos demais, que o educador aprende a escutar, mas é escutando que ele aprende a falar com os educandos. “**Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele**” (FREIRE, 1996, p. 113, grifo meu).

A partir do momento em que se defende a pedagogia do diálogo, entende-se o antidiálogo como uma relação verticalizada de A sobre B, que se nutre de desamor, desesperança, arrogância. Não gera criticidade. O diálogo tem o poder de comunicar, há comunicação, enquanto o antidiálogo não comunica, faz apenas comunicados (FREIRE, 2005).

É deste modo uma relação horizontalizada de A com B, é uma relação eu-tu, sendo assim, é uma relação de dois sujeitos não havendo dominação; há entre esses dois pólos uma

relação baseada no amor, na humildade, na confiança, no respeito, que os tornam críticos na busca de algo (FREIRE, 2005). **A dialogação acarreta responsabilidade social e política do homem.** Uma das maiores inquietações de Paulo Freire foi exatamente a educação voltada para a decisão, para a responsabilidade social e política.

Todavia, é importante pontuar que *“a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”*. Desta forma, o fundamental é que professor e estudantes saibam que a postura deles, deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p. 32).

O autor ainda reforça salientando que tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência do educador entre o que ele diz, escreve e fala. Além da questão da coerência, ele lembra, como **é impossível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos - outro saber indispensável à prática docente** (FREIRE, 1996, grifo meu).

Na visão tradicional da formação universitária na área da saúde, chamada “bancária” por Freire (2006, p. 66), o “saber” é *“uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”* que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia dominante, aquela que busca levar os homens *“ao ajustamento ao mundo”*.

As características da concepção bancária, hegemônica na formação superior, são:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2006, p. 68).

Segundo Freire (2006, p. 77, grifo meu), parece ser indiscutível que se há a pretensão de conscientização dos homens não se pode começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A conscientização não é uma coisa que se deposita nos homens. **“É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”**, ou seja, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “*encha*” de conteúdos; **“(…) não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada.”**

Parece haver um antagonismo ideológico entre essas duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à alienação e à dominação; e a outra, a que pretende a libertação, a “problematizadora” (FREIRE, 1996, 2005, 2006).

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na **negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo**, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2006, p.80 grifo meu).

Castanho (2002) apud Trindade, Lima e Vicente (2007, p. 19) descreve duas correntes pedagógicas que permeiam o ensino sistemático ou formal: uma que ela chama de “*tradicional*” e a outra voltada para o “*desenvolvimento da criatividade humana*”.

Chauí (2001, p. 159) traz a idéia de ensino dentro do “*pensamento convergente*” definindo-o como transmissão de conhecimentos. Esse repasse se constitui em uma prática em que o estudante segue regras pela automatização do corpo e da mente, fazendo com que ele acabe por reproduzir conhecimentos e comportamentos esperados. Assim o “*ensinar é concebido como treino da mente*”.

O “*pensamento divergente*” é o de quem, diante de um problema, busca as soluções possíveis e tende mais para a originalidade do que para o conformismo na resposta. Eis as características de um pensamento criativo e, portanto, inovador (CHAUÍ, 2001, p. 159).

Trindade, Lima e Vicente (2007) colocam que ao se adotarem experiências inovadoras no universo do ensino superior a perspectiva é de que estas venham contribuir para a diversificação do ensino, formação profissional dos docentes, dos estudantes, de modo a emitir respostas aos problemas sociais, pensando criticamente a sociedade envolvente.

Deste modo, entende-se que o ato de ensinar não pode se distanciar do espaço e temporalidade em que se realiza em virtude de sua ligação aos condicionantes sociais, político-econômicos e culturais. Isso pressupõe um ensino interligado a fatos reais.

3.4.2 Conteúdo programático e investigação temática

Neste subcapítulo discorrer-se-á sobre os diferentes modos como o conteúdo programático de um processo de aprendizagem pode ser conduzido. Em geral, o conteúdo programático são idéias retiradas de um próprio grupo, e que serão retrabalhadas.

Na concepção bancária, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o conteúdo programático está predeterminado pelos docentes e não passam de um punhado de temas a serem transmitidos (depositados) aos educandos (VASCONCELOS; BRITO, 2006; FREIRE, 2006).

Já na concepção da pedagogia da libertação¹⁵, problematizadora, dialógica por este conteúdo será estabelecido democraticamente entre educador-educando, de acordo com a realidade em que este se inserir e que será percebida por meio da dialogicidade entre eles. Nesta visão, o conteúdo programático não invólucra finalidades a serem impostas ao educando, mas, pelo contrário, porque “*parte e nasce dele, em diálogo com os educadores,*” reflete seus anseios e esperanças. “*Dai a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade*” (FREIRE, 2006, p. 119).

Na dialogicidade, os temas relativos às aspirações, ao conhecimento empírico e à visão de mundo dos educandos que, captados e estudados pelo educador são os “temas geradores”, base para o conteúdo programático da educação dialógica de um grupo determinado (FREIRE, 2006).

Submetida aos estudantes, sua própria temática, para que exerçam sobre ela um diálogo com o educador no ato cognoscente, esta mesma temática, tão logo seja apreendida em suas relações como “afins”, necessariamente “gerará” outros temas, com a transformação sofrida pela percepção da realidade. Desta maneira, passa-se de uma etapa em que a preponderância cabe à pesquisa do “tema gerador” a outra em que a preponderância é educativo-gnosiológica. Esta, por sua vez, na medida em que se aprofunda a compreensão da realidade com o ato cognoscitivo, se faz concomitantemente pesquisa de nova temática (FREIRE, 1983).

¹⁵ Libertação – De acordo com Freire, é aquela capaz de fazer o indivíduo oprimido um ser consciente de sua realidade, da realidade do mundo que o cerca, das forças que controlam aquela realidade. Será livre aquele que puder questionar o estado das coisas que o cercam e, o que é mais relevante, capaz de fazer parte deste contexto como agente transformador (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Por isso que, muitas vezes, a metodologia problematizadora dá a quem não está acostumado a ela, isto é, a quem passou a maior parte de sua educação recebendo “depósitos”, “comunicações” ou “informações” prontas, a falsa impressão de ser essa metodologia muito “solta”, de não ter objetivos claros, de não ser metódica, circunspeta, ou, até mesmo, de ser desorganizada pela “ausência” de um cronograma preciso com suas datas e respectivos temas a serem transferidos aos educandos. Porém, é justamente uma outra lógica, ou seja, conforme Freire (2006, p. 118, grifo meu) mesmo afirma, ***“educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo”***.

É importante pontuar que a ação dialógica, enquanto teoria da problematização, não significa que conduza ao nada; não significa que ela, por ser dialógica e construída coletivamente não tem uma consciência clara do que quer, onde quer chegar, e/ou dos objetivos com os quais se comprometeu. ***É a partir da situação presente, existencial, concreta, refletidas com o conjunto de aspirações dos educandos, na realidade mediatizadora, que se poderá organizar o conteúdo programático do processo de ensino-aprendizagem*** (FREIRE, 2006, grifo meu).

A investigação do “tema gerador”, assim realizada, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica exatamente este movimento do pensar. A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (FREIRE, 2006).

Investigar o “tema gerador” é investigar o atuar do educando sobre a realidade, sua práxis (ação-reflexão-ação). Contudo, o autor chama a atenção dos educadores para as questões do “*verbalismo*” ou “*palavreria*” e do “*ativismo*”. Quando dicotomizada, a palavra de sua dimensão de ação, automaticamente, a reflexão também, se transforma em “*palavreria*”, “*verbalismo*”, blablablá. Por isso, alienada e alienante. E, se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em “*ativismo*”. Este, que é

ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2006, p.44).

Na universidade, o ensino reduzido às idas à comunidade, onde geralmente se faz “*invasão cultural*” (FREIRE, 1983, 1996, 2006) sem reflexões críticas sobre os determinantes sociais na saúde com a comunidade; ou, ao contrário, quando se fica no “discurso” dentro das salas de aula, pode-se associá-lo ao assistencialismo e a uma forma de alienação.

3.4.3 A Metodologia Problematizadora na área da saúde

Ao utilizar, hegemonicamente, a pedagogia da transmissão, as universidades em geral têm tornado os estudantes meros reprodutores dos conhecimentos técnico-científicos ao “transferir” regras comportamentalistas e descontextualizadas para a sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2005).

Apesar da criação do SUS que contribuiu com um novo olhar para a formação na saúde, segundo os autores Da Ros (2006) e Da Ros, Vieira e Cutolo (2006), ainda há ênfase na formação do profissional da saúde como único sabedor, visto que acreditam deter a verdade científica na qual a concepção de saúde é ditada pelos exames e medicamentos prescritos. Esta formação normativa, biologicista e médico-centrada busca revestir os estudantes de uma “*autoridade sanitária*” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2004, p.61).

Na área da saúde, percebe-se que o modelo de educação bancário é reproduzido, muitas vezes ingenuamente pelos educandos, futuros profissionais, aos seus “pacientes”, verdadeiros “receptáculos” de suas informações instrutivas.

Nesse sentido, pactuando-se com as idéias de Vargas e Soares (1997), a metodologia dos trabalhos educativos dos profissionais na saúde parece assumir três enfoques. Fundamentando-se nesses autores, elaborou-se um quadro (Quadro 2) com intuito de facilitar o entendimento desses enfoques.

QUADRO 2: Metodologia educacional e respectiva compreensão do processo saúde-doença.

METODOLOGIA EDUCACIONAL	ENTENDIMENTO DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA
SISTEMA TRADICIONAL (Concepção “Bancária”)	SAÚDE PÚBLICA TRADICIONAL (Teoria Unicausal)
SISTEMAS LOCAIS DE SAÚDE (Assistencialista)	MODERNA SAÚDE PÚBLICA (Teoria Multicausal)
METODOLOGIA PARTICIPATIVA EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO POPULAR (Concepção Problematizadora)	SAÚDE COLETIVA (Teoria da Determinação Social)

FONTE: VARGAS E SOARES (1997)

Conforme Soares e Salum (1999), um dos enfoques é o que chamam de *Sistema Tradicional Comunitário* conformado numa educação de caráter autoritário e que reproduz conhecimentos e ideologia dos técnicos, cujo objetivo principal é ensinar as pessoas a aceitar a situação em que vivem sem nenhuma preocupação com a necessidade de mudança da realidade social. A participação das pessoas no processo é praticamente nula, elas assumem a característica de recipiente que deverão receber informações sem que se considerem suas experiências anteriores ou sua realidade social. No que se refere ao conceito de saúde/doença, apresentada por Soares e Salum (1999), sob o enfoque denominado de *Saúde Pública Tradicional*, utilizado em paralelo com este, a saúde é considerada como ausência de doença associada à teoria explicativa unicausal dos agravos.

O segundo enfoque que a metodologia educativa pode assumir é o de *Sistemas Locais de Saúde* que objetiva melhorar as condições de vida das pessoas, mas sem modificar a estrutura da sociedade, por meio de programas focais, de forma assistencialista. Na medida em que a educação não conduz à transformação, depreende-se que a concepção de educação é também de reprodução de conhecimentos e ideologia dos técnicos. Dessa forma, essa abordagem, assim como a anterior, acaba por se transformar num objeto reprodutor das iniquidades já que não propicia contestação da estrutura da sociedade (SOARES; SALUM, 1999). A participação da população no processo é solicitada, mas apenas para legitimar o saber técnico. Soares e Salum (1999) denominam esse enfoque de abordagem da *Moderna Saúde Pública* e relatam ser este o mais presente nos trabalhos educativos desenvolvidos atualmente sendo preconizados pela

Organização Mundial da Saúde (OMS). As autoras acrescentam que nesse enfoque a concepção de saúde-doença é mais ampla que a ausência de doença e a teoria explicativa predominantemente associada é baseada na multicausalidade a qual “saúde é bem estar geral e depende de vários fatores”.

O terceiro enfoque é o *Método Participativo em Educação e Comunicação Popular* cujo princípio educativo é “*transformar e mudar a sociedade para servir às necessidades das pessoas*”. Nessa proposta a população é considerada sujeito no processo educativo e, portanto, tem participação ativa. A educação em saúde, nessa abordagem, objetiva instrumentalizar a população para agir no controle das políticas públicas por meio de movimentos sociais. O processo educativo assume, assim, o caráter emancipatório preconizado pelo educador Paulo Freire (SOARES; SALUM, 1999). Os autores caracterizam essa educação em saúde como pertencente à perspectiva da *Saúde Coletiva* cuja concepção de saúde-doença está vinculada à teoria da *Determinação Social* do processo saúde-doença na qual a reprodução social da doença não é apenas um dos fatores causais do desgaste no corpo biopsíquico, mas sim o determinante.

3.5 Extensão e Centro Acadêmico - espaços de formação na Universidade

Digo, como disse antes, que o modo pelo qual se ensina é tão importante quanto o conteúdo que se ensina
(NASCIMENTO, 2008).

De acordo com os autores até aqui referenciados, percebeu-se, não menos importantes, mas por si só insuficientes, que os conteúdos apreendidos em sala de aula não devem ser o centro de toda a concepção pedagógica. Se o aprendizado é práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada (FREIRE, 2006).

Nessa direcionalidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no seu artigo 1º Dos Princípios e Fins da Educação Nacional apresenta:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, **inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade** humana, tem por **finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E complementa através do art. 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

X - **valorização da experiência extra-escolar**;

XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais** (BRASIL, 1996a, grifo meu).

Como se vê, a LDB busca apresentar um olhar mais ampliado sobre a educação, ou seja, esta última não estaria limitada apenas ao ensino conteudista de sala de aula. Evidencia-se o incentivo à educação interligada à realidade social, ao exercício da cidadania e do trabalho socialmente comprometido, onde seja valorizada a formação do estudante voltada aos princípios de liberdade e solidariedade. Somado a isso, esta Lei, no seu artigo 3º, reforça e incentiva experiências e espaços de formação extracurriculares na universidade.

Uma certa consciência da crise de identidade do ensino voltado para o mercado competitivo de trabalho, vem abrindo espaço para que reflexões aconteçam cada vez mais fora dos ambientes de sala de aula. Recuperar a visão de educação como formação humana, da escola [universidade] como *um* dos tempos e espaços desta formação e da teoria pedagógica como tendo por objeto “*a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento*” (ARROYO, 1998, p.160 apud CALDART, 2000, p. 199), revela-se uma tarefa urgente para educadores comprometidos com as questões sociais.

Deste modo, alicerçado nos achados deste estudo, pretende-se apontar a seguir, a importância de dois espaços para a formação na Universidade: a *extensão* e o *centro acadêmico*.

Brevemente, situar-se-á historicamente esses dois temas, seguindo-se às suas significações e desafios na formação no âmbito universitário.

3.5.1 A Extensão Universitária

A questão anteriormente discutida, no início deste capítulo, acerca do papel da Universidade diz respeito também à expressão “ensino-pesquisa-extensão” que já conquistou, inclusive, a alcunha de “*tripé*”. (BOTOMÉ, 1996, p.37). De modo a elucidar o papel desta instituição, Cerqueira (1980) apud Botomé (1996) denuncia que essa expressão se refere apenas às atividades (e não aos objetivos), através das quais a Universidade procura concretizar suas funções ou atribuições na sociedade. Esse “*tripé*” são seus meios e não seus fins e, por isso, não servem para definir o papel social dessa instituição ou, pelo menos, são insuficientes para fazê-lo.

De acordo com Botomé (1996), essa confusão é um dos componentes mais fortes da crise de sua identidade. Pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade.

Dado o recorte feito nesse estudo, limitar-se-á aqui apenas ao desenvolvimento do tema ‘extensão’. A extensão universitária, segundo Botomé (1996), tem sido, com frequência, onde, mais facilmente, a universidade substitui a atuação de outras agências sociais, agindo em função de emergências, urgências e costumes e dando menor valor ao que seria importante como realização de sua missão na sociedade.

Qual o conceito de extensão? Quando e como começou esse entendimento sobre o papel da extensão na universidade? O que levou a extensão universitária a ter as características que tem? Qual seu significado para a formação do estudante? Um exame histórico não é apenas localizador. Pode ser também uma evidência dos determinantes que levaram às práticas atuais.

3.5.1.1 A História da extensão universitária no Brasil

Em 1929, por iniciativa da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, foi realizada a primeira experiência técnica com os agricultores, na Primeira Semana do Fazendeiro,

representando a primeira forma de extensão sistematizada de acordo com o modelo norte-americano, na linha de prestação de serviços ao meio rural no Brasil (GURGEL, 1986).

No final da década de 1920 e início da década de 1930, aparece a primeira legislação sobre Extensão Universitária no Decreto Lei nº 19.851 de 1931, com o surgimento do primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. O termo Extensão aparece neste documento como organismo da vida social da universidade. No Art. 42 dessa Lei, a extensão universitária efetiva-se por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, organizados pelos diversos institutos da universidade, destinados à difusão dos conhecimentos úteis e ajuda individual ou coletiva à solução de problemas sociais (MATOS, 2004).

De acordo com o FORPROEX (2007), Fórum de Pró-Reitores de Extensão, pode-se afirmar que os primeiros registros oficiais sobre Extensão Universitária aparecem no Decreto-Lei acima citado e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 1961, centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência. Nesta Lei o que se vê é um reforço da extensão como prestadora de serviços, no sentido de “*ilustrar as massas*” e “*assisti-las*”. Tendo, principalmente naquela época, a extensão uma forte concepção de caráter assistencialista e, sendo pensada como uma forma das demais funções das Instituições de Ensino Superior (IES), o caráter das universidades é de mediação e articulação (SOUZA, 2000, p. 59; FORPROEX, 2007).

Porém, até a década de 60, o Estado pouco se pronunciava sobre o assunto, sendo que do Brasil Colônia até a Revolução de 1930, não se encontra nenhum registro sobre a extensão na universidade por parte do Estado (SOUZA, 2000).

No início da década de 60 destacam-se três formulações de extensão universitária quanto ao relacionamento entre universidade e sociedade, que assumiram maior dimensão: o Centro Popular de Cultura – CPC¹⁶, o Serviço de Extensão Cultural – SEC¹⁷ e a Universidade Volante¹⁸ (GURGEL, 1986).

¹⁶ CPC – Surgiu em 1962, quando foi lançado um manifesto, redigido por Carlos Estevam Martins, para lançar idéias à causa da revolução por iniciativa do segmento estudantil (GURGEL, 1986).

¹⁷ SEC – Surge de uma iniciativa da própria universidade, professores e técnicos junto com estudantes, engajados no Movimento de Cultura Popular – MCP, para alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire (GURGEL, 1986).

¹⁸ Universidade Volante – Durval Pacheco em 1961 identificou problemas nos quais a universidade pudesse ajudar na solução. Foram realizados cursos para médicos, professores, advogados, curso de arte culinária, ações de prestação de serviços. Os cursos tinham a duração de cinco dias em média (GURGEL, 1986).

Nesse contexto, Nogueira (2000) afirma que a institucionalização da prática extensionista, na medida em que reduz a distância que atualmente separa a atividade acadêmica dos interesses concretos da população, deve ser visualizada como um instrumento básico da recuperação da função social da universidade e restauração de sua credibilidade.

De acordo com Souza (2000, p. 23-31), a “*Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil*”, que a concebia “*como um instrumento de utilização das potencialidades da universidade de modo tal que aproximasse instituição de ensino e sociedade*”, e a operacionalização dessas propostas dar-se-ia através das Universidades Populares¹⁹.

Segundo Matos (2004), a participação dos estudantes foi muito importante para o processo de construção da extensão em função de seu entendimento sobre o papel social da mesma, de sua atuação direta com os problemas da sociedade e aliança com os trabalhadores oprimidos. Durante o período do Brasil Colônia até o Estado Novo, esta participação ocorreu de forma não organizada nos movimentos políticos da época com ações esporádicas. Porém, principalmente por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937, no período do Estado Novo até o Golpe de 1964, pode-se perceber a presença dos jovens nos mais diversos cenários da vida política e social do país.

No período do golpe de 1964 até hoje, a força do movimento estudantil foi sutilmente direcionada pelo Estado para atuar nos serviços de Extensão, via projeto Rondon e, em substituição à UNE o Estado criou o Diretório Nacional dos Estudantes – DCE (SOUZA, 2000).

Foi através da Reforma Universitária de 1968 que a Extensão passou a ser tratada, então, como mais um braço da Universidade (SOUZA, 2000). Nesta reforma a extensão se torna obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino superior e nas universidades, como cursos e serviços especiais estendidos à comunidade cujo objetivo seria assumir a responsabilidade de compromisso social, realizando vinculações entre o ensino e a pesquisa. Assim, deveria ser apresentada como objeto do processo, capaz de promover a vinculação da instituição com a sociedade (FORPROEX, 2007).

¹⁹ Os estudantes assimilaram a idéia de Universidade Popular a partir do Manifesto de Córdoba na Argentina em 1918, cuja idéia foi assumida pela UNE (GURGEL, 1986; SOUZA, 2000).

De acordo com Souza (2000, p. 49), a *“Extensão, antes uma bandeira de luta do Movimento Estudantil, foi tomada pelo Estado, institucionalizada pela força da lei da reforma do ensino, e então, devolvida aos estudantes como um desafio político”*.

Com o golpe de 64, o Estado assume o papel de coordenador único de toda e qualquer atividade extensionista na universidade, com uma concepção assistencialista, como prestação de serviço, dirigido às comunidades carentes, sem ônus para as mesmas. Nessa ocasião foram criados o Projeto Rondon²⁰ e o Campus Avançado²¹ (MATOS, 2004).

Nesse período, surgem também os programas e projetos de extensão, tais como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC²², a Operação Mauá²³ e o Centro de Integração Empresa-Escola²⁴.

A partir de 64, no Projeto Rondon, os estudantes são convidados a ficar a serviço do Estado no seu projeto de integração e segurança nacional. Não é possível afirmar que se tratava de uma prática de extensão universitária, pois não estava diretamente relacionada às questões universitárias e nem foi resultado de iniciativa da mesma. Segundo Gurgel (1986, p.120), *“ele abriu espaços em suas operações nacionais, regionais e especiais, que permitiu às universidades o exercício de ações extensionistas”*.

O Estado, através do MEC, pelo Decreto Lei nº 252/67, art. 10, onde se lê que a Universidade deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, *“as atividades de ensino e pesquisa que lhes são inerentes”*, coloca a extensão como uma forma de execução das demais funções das Instituições de Ensino Superior (IES). Este decreto tornou as ações

²⁰ Projeto Rondon: idealizado de um movimento surgido em 1967 e, instituído em caráter permanente pelo Decreto Lei no. 62.927/68. Pelo Decreto Lei nº. 67.505/70 passou a denominar-se Projeto Rondon e funcionar como órgão autônomo, de Administração Direta, ligada ao Ministério do Interior. Foi transformado em Fundação Projeto Rondon pela Lei no. 6.310/75 (SOUZA, 2000).

²¹ Campus Avançado: é a projeção da Instituição de Ensino Superior para uma região distante de sua sede (TOALDO, 1977 p. 115).

²² CRUTAC – Surgiu em 1966. É um programa de extensão nascido dentro da Universidade. Seu principal objetivo é treinar os universitários na área rural, levando-os a uma vivência da sua problemática, através da prestação de serviços (Ibidem, 1977, p. 114-115).

²³ Operação Mauá – OPEMA, por iniciativa do Ministério dos Transportes, Portaria 1089/68, para possibilitar aos universitários oportunidades de modalidades de trabalho nos ramos industriais; estágios; integração mútua de empresa-escola e absorção pelo mercado de trabalho (Ibidem, 1977).

²⁴ Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-E), órgão privado com jurisdição estadual, vinculado à Federação do Comércio. Criado pelos empresários para integrar a universidade à empresa, com o objetivo de proporcionar campos de experiência ou treinamento profissional aos estudantes através de bolsas-estágio, a fim de complementar sua formação (Ibidem, 1977).

extensionistas como complementares ao ensino e à pesquisa (TRINDADE, D da S.; LIMA, R. R.; VICENTE, S.S., 2007). O termo ‘extensão universitária’ retorna na Reforma Universitária de 68, que a converte obrigatória em todas as IES (SOUZA, 2000).

Com o fortalecimento da sociedade civil durante os anos 80, período pós-ditadura, foram realizadas novas discussões acerca da universidade brasileira, de sua relação com a sociedade e o papel da extensão. Nesse movimento é criado, em reunião na Universidade de Brasília (UnB), o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX, 1987), que expressa o novo conceito da extensão no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. Em 1988, é aprovado na Constituição, no artigo 207, o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (FORPROEX, 2007).

Em 1987, no primeiro encontro do FORPROEX, para a institucionalização da extensão, os mesmos definiram e adotaram medidas e procedimentos ao direcionamento das atividades acadêmicas de relevância social, com relação à metodologia, à estrutura universitária e à valorização da extensão regional e nacional. Na metodologia, as IES públicas ***“[...] orientarão sua política de extensão objetivando prioritariamente a transformação social que implique melhoria das condições de vida da população.”*** Quanto à estruturação: ***“[...] caberá aos departamentos acadêmicos a promoção e a execução das atividades de extensão, de forma articulada às de ensino e pesquisa”*** (NOGUEIRA, 2000, p. 12-13, grifo meu).

De acordo com resoluções do FORPROEX:

O conteúdo da extensão deve ser definido a partir das diretrizes políticas da universidade onde se há de considerar a relação entre realidade institucional e processo histórico. Dessa forma, o projeto extensionista poderá ser uma resposta permanente aos anseios da sociedade (NOGUEIRA, 2000, p.19).

A partir daí a prestação de serviços gratuitos às comunidades carentes começa a ser substituída por novas alternativas, propondo que a extensão universitária deva ir além do assistencialismo (MATOS, 2004).

No assistencialismo está presente o antidiálogo, de acordo com a teoria freireana, que não permite ao homem desenvolver-se criticamente ficando, esse, mudo e passivo. Na verdade, segundo o autor, o que deve ser feito é ajudar o homem a ajudar-se. Com o assistencialismo é retirado do homem a responsabilidade (FREIRE, 2005).

Entretanto, a necessidade de formar um trabalho de extensão geralmente surge a partir dos interesses da comunidade acadêmica, sem um diálogo prévio com a comunidade. Para Souza (2000, p. 15-16),

Nossa Universidade ateu-se ao seu compromisso social, via aplicação de sua função de ensino: um ensino que funciona como mediador desse compromisso social, porém restrito a uma parcela da sociedade, ausentando-se da visão necessária de sua ampliação.

E acrescenta sobre a extensão:

E mesmo as atividades de Extensão, que poderiam ser o instrumento mediador da Universidade para ampliar seu compromisso social, **têm-se caracterizado pela desvinculação das necessidades objetivas das classes subalternas e pela permanente vinculação com os interesses das classes dominantes** (SOUZA, 2000, p.15-16, grifo meu).

Por outro lado, o intenso debate em torno da extensão situa novamente, na LDB/96, a extensão como uma das finalidades do ensino superior. E como uma das ações prioritárias para a extensão nacional, foi estabelecida em 1999, no Plano Nacional de Extensão, um sistema de informação que permitisse o registro de todas as ações de extensão, de forma padronizada quanto à denominação e classificação (FORPROEX, 2007).

Em 2003, o MEC apoiou a adaptação e atualização do software Sistema de Informação da Extensão da UFMG para ser utilizado pelas instituições que compõem o FORPROEX. Nasceu assim o SIEXBRASIL (<http://www.siexbrasil.renex.org.br/>), um sistema pioneiro no domínio da Extensão Universitária. Seu lançamento desempenhou um papel importantíssimo na integração das ações de extensão no país (FORPROEX, 2007).

Reforçando a política de ampliação da extensão nas IES brasileiras, foi realizado, em abril de 2009, o 4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU). Como um encontro científico congregando nacionalmente todos os que trabalham na área da extensão universitária cumpre a proposta gerada no âmbito do FORPROEX. Essa proposta foi fortalecida com a participação de delegação brasileira no VI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, em Morelia – México, em 2001, a realização do VII Congreso em São Paulo, sob coordenação do Fórum e organização e execução pela Universidade Federal de São Paulo e o VIII Congresso no Rio de Janeiro sob a coordenação do Fórum e execução da Universidade Federal do Rio de

Janeiro. Desta forma ficou consolidada a realização do Congresso Brasileiro a cada dois anos, alternando assim com o Congresso Iberoamericano. O 1º. Congresso Brasileiro de Extensão - CBEU aconteceu na Universidade Federal da Paraíba em 2002, o 2º. CBEU se deu na Universidade Federal de Minas Gerais e o 3º, na mesma perspectiva dos anteriores, foi organizado pelos três fóruns e foi sediado na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2006 (RENEX, 2009).

O CBEU atende, por um lado, a necessidade premente do debate quanto à produção e difusão do conhecimento no contexto das discussões sobre a reforma da universidade e, por outro, retoma um tema muito presente nas universidades enquanto instituição pública, que é o do compromisso de buscar caminhos para contribuir com a transformação social e enfrentamento dos problemas que levam à exclusão de grandes parcelas da população brasileira (RENEX, 2009).

3.5.1.2 Uma revisão dialética sobre o tema ‘Extensão’

Tendo como um dos referenciais teóricos deste estudo a leitura em Paulo Freire, sentiu-se a necessidade de revisar esse tema submetendo a palavra *extensão* à análise crítica freireana.

O termo *extensão* indica, segundo esse autor, a ação de *estender* em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender *algo a*. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal (FREIRE, 1983).

Esta análise pertence ao campo da semântica, isto é, as línguas não podem ser entendidas senão como sistema, e é como e porque são sistema que se desenvolve nelas uma solidariedade indiscutível entre seus termos, em cada unidade linguística. Isto significa por outro lado, que a “*compreensão*” da significação destes termos só é possível enquanto se acham “*dinamicamente presentes na estrutura*” (FREIRE, 1983, p.11).

Freire (1983), ao fazer uma análise sumária do termo extensão, fundamenta-se na concepção de “campos associativos”. Dentro de uma unidade estrutural linguística, o autor estabelece relações associativas que se vão desdobrando entre os campos significativos dos vários

termos. Buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo, ele as apresenta da seguinte forma:

Extensão Transmissão
 Extensão Sujeito ativo (o que estende)
 Extensão Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
 Extensão Recipiente (do conteúdo)
 Extensão Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros.)
 Extensão Messianismo (por parte de quem estende)
 Extensão Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
 Extensão Inferioridade (dos que recebem)
 Extensão Mecanicismo (na ação de quem estende)
 Extensão Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)
 (FREIRE, 1983, p.12-13).

Parece, então, conforme o autor, que a ação extensionista envolve, seja qual for o setor em que é realizada, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “*outra parte do mundo*”, considerada inferior, para, a sua maneira, “*adequá-la*” mais ou menos semelhante a seu mundo. Em seu “campo associativo”, o termo *extensão* se encontra em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação*, etc (FREIRE, 1983, p. 14).

Sob essa compreensão, o conceito de extensão não corresponde a um quefazer educativo “libertador”. Conforme o autor, essa seria a conotação real do termo; na perspectiva educacional que pretenda ser humanista, o autor indica o termo *comunicação* ao invés de *extensão*.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Se alguém busca realmente o diálogo dos sujeitos em torno do conhecimento, para Freire (1983), não faz extensão, pois a mesma não proporciona, na verdade, as condições para tal, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um “conhecimento” elaborado aos que ainda não o tem, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo.

Entre as várias características do quefazer antidialógico da extensão está aquela apresentada por Freire (1983) como “*invasão cultural*”. O sujeito que invade com sua visão de

mundo tenta superpor seu sistema de valores, prescreve, manipula e “domestica” o outro. Este é caracterizado por um quefazer dito assistencialista e não libertador.

Por outro lado, há autores que tentam dar outro sentido à *extensão*, independente do seu significado lingüístico e de sua origem histórica assistencialista, ou seja, um sentido à extensão que a torne um possível caminho para a conscientização dos sujeitos e busca pela transformação social.

De acordo com Gurgel (1986, grifo meu), o conceito de extensão precisaria ser melhor elaborado. O autor traz outras reflexões acerca das conceitualizações usuais deste termo na Universidade. Em lugar de “mão”, “tripé”, “via” ou estrada como é chamada, seria melhor que não fosse definida por metáforas que dão uma idéia vaga, mas pelas suas propriedades essenciais, isto é, pareceria mais significativo defini-la como **parte inerente da pesquisa e do ensino** conforme já foi proposto por vários autores.

Botomé (1996, grifo meu) em *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante* destaca que mudar conceitos não é a mesma coisa que substituir definições, e que o conceito só muda, gradativamente, à medida em que as pessoas passarem a agir de acordo com critérios diferentes. Enfim, o importante é o que se quer, ou seja, uma extensão que se proponha a trabalhar na direção da criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformação social. Nesta situação, **a questão central é que ela seja uma possibilidade educadora de identificação do que deve ser apreendido, pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos.** Contudo, para Silva e Vasconcelos (2006), este é atualmente um dos maiores desafios na formação universitária.

Concordando com Mello Neto (2006), é fundamental que a extensão produza conhecimento e não simplesmente promova uma relação entre os saberes acadêmicos e populares. A construção de um conhecimento transpõe a dimensão meramente de troca de saberes ou de processos relacionais.

O que se tem percebido é que enquanto a pesquisa e o ensino têm sido alvos de discussões que originaram elaborados sistemas de avaliação da produção científica e da qualidade dos cursos; a extensão universitária, por outro lado, não vem recebendo a mesma ênfase, nem sofreu as transformações necessárias em ritmo e intensidade pertinentes para acompanhar a evolução do ensino superior (MELLO NETO, 2006).

Entretanto, mesmo assim, houve inegável aumento da visibilidade da extensão nos últimos anos. Entre algumas conquistas estão, por exemplo, periódicos de divulgação que foram lançados; publicação de editais para financiamento de projetos; elaboração do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária que agregou um público interessado em discutir os caminhos da extensão no Brasil e no mundo, constituindo-se em importante fórum de debates das instituições comunitárias, privadas e públicas (SILVA; VASCONCELOS, 2006).

Para Jezine (2004, p.3, grifo meu), a idéia de revalorização da extensão não está alheia às atualizações na formação acadêmica:

A nova visão de extensão universitária passa a se constituir parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, **envolvendo professores e estudantes de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.**

Isso significa dizer que na formação do profissional é imprescindível sua interação com a sociedade para situá-lo historicamente, identificá-lo culturalmente e referenciar a sua formação técnica à realidade (SILVA; VASCONCELOS, 2006).

A formação do estudante deve ir além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos, até porque esses se esvaziam quando não integrados à realidade. Para uma abordagem inovadora, a aprendizagem deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito a criar e responder aos desafios, a ser capaz de gerar tecnologias e de manter a habilidade de aprender e recriar permanentemente; ou seja, a graduação deve se transformar no locus de construção/produção do conhecimento, em que o estudante atue como sujeito da aprendizagem (BRASIL, 2001b).

O perfil crítico, humanístico e reflexivo almejado para os estudantes dos cursos de graduação, embasado numa atuação comprometida com a transformação da sociedade, é defendido nas DCN de 2001. Contudo, cabe pontuar que no caso da extensão, esta ainda é referida nessas diretrizes como “*atividade complementar*” que deve ser criada pelas instituições, com a opção de incluí-las como parte da carga horária curricular (BRASIL, 2001a).

Apesar dessa referência à extensão nas DCN, o I FORPROEX vislumbra a preocupação da extensão como atividade fundamental de “*produção do conhecimento acadêmico*”

e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade”, isto é, pressupõe uma atividade não assistencialista. Neste sentido, é importante ressaltar a conclusão do Fórum:

[...] a intervenção na realidade **não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes, tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos**, tornando-os acessíveis à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica [...] (FORPROEX, 2007, p.9, grifo meu).

Deste modo, a universidade não deveria se ver como detentora de um saber pronto e acabado; ela precisa participar de movimentos sociais, visando à construção da cidadania (MELLO NETO, 2006). Os avanços nesta reflexão e os questionamentos feitos ao longo dos anos sobre a extensão universitária trazem para o debate acadêmico a discussão de sua verdadeira função e quais devem ser suas características.

O conceito de extensão definido pelo Fórum, naquela época, foi básico para o seu desenvolvimento conceitual, expresso no Plano Nacional de Extensão que explicita sua práxis nos princípios da indissociabilidade e ação transformadora com interação social e interdisciplinaridade:

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 Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico (BRASIL, 2001b, p.20, grifo meu).

O fluxo que estabelece a troca de saberes, sistematizados, acadêmico e popular, tem como conseqüências a produção do conhecimento, resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. **Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão deve ser um trabalho interdisciplinar que favoreça a visão integrada do social** (BRASIL, 2001b, grifo meu).

Todavia, Botomé (1996) e Castro e Mattos (2004), ao realizarem uma análise mais aprofundada do conceito de extensão elaborado pelo Plano Nacional de Extensão, ressaltam que **não se deve subscrever a tese de que a extensão universitária é a articuladora da**

universidade com a sociedade e que a redenção da universidade se fará através dela, pois essa intenção deve ser assunto tanto para o ensino, a pesquisa e a extensão (grifo meu).

Conforme o Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2007), definem-se as Diretrizes para a Extensão Universitária:

* Impacto e transformação

Relação entre a Universidade e outros setores da Sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população.

* Interação dialógica

Desenvolvimento de relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica – que ainda marca uma concepção ultrapassada de extensão.

* Interdisciplinaridade

Caracterizada pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estructure o trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas;

* Indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão

Reafirma a extensão como processo acadêmico, justificando-lhe o adjetivo “universitária”, em que **toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o estudante como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã.**

Deste modo, a Extensão:

é um dos espaços estratégicos para a promoção de atividades acadêmicas, de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, **contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentalização do conhecimento da realidade** (FORPROEX, 2007, p. 26, grifo meu).

As possibilidades de ação extensionista, sejam integralizadas ao perfil curricular ou sejam tipo modalidade complementar, exigem um planejamento pedagógico que, segundo Jezine (2004, p. 3) deveria se opor à idéia de atividade menor como ela bem diz:

[...] se opõe à idéia de que constitua uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível, e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual.

As trocas mútuas e simultâneas de saber, propiciadas pela extensão, fazem com que, neste aspecto, ela se apresente como a mais integradora atividade exercida pela universidade, no que respeita às relações com a sociedade. Ambos os lados se beneficiam principalmente quando a extensão se orienta como trabalho interdisciplinar que favoreça a visão mais integradora quer dos problemas, quer das soluções (TRINDADE; LIMA; VICENTE, 2007).

Já Botomé (1996, grifo meu) assegura que **o compromisso social da universidade deveria ser realizado por todas as atividades acadêmicas, não se atendo a ser, apenas, uma característica da extensão**. A ela tem-se atribuído a solitária obrigação de realizar tal função.

Trindade, Lima e Vicente (2007) garantem que uma das grandes lutas dos docentes que advogam a favor da extensão é fazer com que ela saia da posição assistencialista e não seja usada apenas para captar recursos. Tais atividades de extensão, realizadas junto a comunidades carentes, se constituem em formas compensatórias e dissimuladoras da exclusão educacional. Como ela foi forjada nesta situação desde o seu surgimento, provoca certa aversão por parte de alguns profissionais no que se refere a sua adoção enquanto procedimento metodológico de ensino.

Sobre essa questão, Freire (1981) em *Ação Cultural para Liberdade*, descreve a importância de enfatizar a relação entre desumanização e humanização no processo formativo e o fato de que ambas demandam a ação dos homens sobre a realidade, ou para mantê-la ou para modificá-la. O autor ainda chama a atenção sobre as ilusões idealistas, entre elas as que sonham com a humanização dos homens sem a transformação necessária do mundo, no qual se encontram oprimidos, que devem ser evitadas. Tal ilusão traz imbutida a ideologia dominante em certas formas de ação como é o caso da extensão assistencialista.

Deste modo, ao se pensar na extensão enquanto prática libertadora e não assistencialista, ela deve se dar sob a práxis na qual a metodologia problematizadora poderia ser propícia à consciência crítica do coletivo, isto é, dos atores nela inseridos.

Andrade e Silva (2004) apud Trindade; Lima; Vicente, (2007) reforçam a idéia de que a extensão não pode ser mera transferência de informação e técnicas para a comunidade, porque nela os indivíduos em sociedade (professores, estudantes e comunidade) são sujeitos do

conhecimento que, em conjunto, poderiam problematizar e estabelecer espaços de convivência onde o saber poderia ser produzido e socializado. Através dessas idéias, de acordo com Botomé (1996), a Universidade não pode esquecer que precisa produzir a matéria prima para estar apta a capacitar a fazer e não a fazer no lugar de.

Nesse sentido, Saviani (1991) considera que o desenvolvimento da extensão deve estar intimamente ligado às características do pesquisar e do ensinar universitários, uma vez que a extensão terá maior chance de realizar-se na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a Universidade se insere.

Por outro lado, Botomé (1996, p.182) apresenta um importante destaque em relação à organização e à estrutura universitária como condições limitantes para realizar um trabalho de extensão nesses moldes definidos. E afirma que “*Cabe ao departamento tornar acessível o conhecimento que domina e produz.*”

Também se faz necessário pontuar que, segundo esse autor, o departamento proposto na gênese da reforma universitária da década de sessenta, não é o que existe hoje na maioria das Universidades. Atualmente, o departamento, em maior parte, é resultado, não da reforma almejada, mas da reforma consentida pela ditadura militar. O que existem hoje são estruturas oligárquicas compartimentalizadoras definidas em torno do ensino de graduação e da pós-graduação. Não há uma estruturação que propicie as relações entre as áreas de conhecimento em que trabalham esses departamentos. Nas condições atuais as relações entre as áreas só ocorrem através de iniciativas e contatos pessoais e não por orientação, políticas e administração definidos institucionalmente (BOTOMÉ, 1996).

Uma outra condição limitante da extensão se refere à mudança do processo de trabalho dos docentes: preparação dos professores, chefes, diretores e pró-reitores para trabalhar com outras concepções, estruturas e atribuições (BOTOMÉ, 1996).

Somado a isso, geralmente os docentes estão soterrados em atividades burocráticas ou de rotina e perdem de vista o que deveriam ser as tarefas mais importantes e definidoras do cargo – formação pelo ensino-pesquisa-extensão embricados. No caso da pesquisa, ela geralmente passa a ser elaborada para aproveitar a verba que algum órgão de fomento coloca à disposição; a metodologia da pesquisa passa a ser as rotinas impostas pelos procedimentos e informações necessárias para preencher os formulários das agências de fomento; muitos administradores

abdicam de elaborar um diagnóstico das necessidades de conhecimento a produzir, uma política de desenvolvimento do conhecimento, etc (BOTOMÉ, 1996).

Outro aspecto que o autor salienta é sobre os órgãos governamentais. Estes encaminham (numa relação quase que direta com o Ministério, CAPES), mais facilmente e em abundância, recursos financeiros aos programas de pós-graduação do que para os departamentos das Universidades.

Enfim, se não forem alteradas de alguma forma as atuais concepções, estruturas e administração das Universidades, o trabalho interdisciplinar não existirá de forma satisfatória ou suficiente. Com isso, dificilmente as relações entre ensino, pesquisa e extensão poderão ser construídas ou administradas de maneira satisfatória nas Universidades. Para superar tais dificuldades, parece necessário redefinir o sistema de relações que constituem a instituição e, para tanto, é preciso retomar múltiplas definições a respeito do que constitui a própria organização da instituição (BOTOMÉ, 1996).

3.5.2 Os Centros Acadêmicos – Movimento Estudantil

Com o dito neoliberalismo, já mencionado anteriormente, a concepção norte-americana de ensino superior, com seu conteúdo pragmático e utilitário, torna-se hegemônica nas instituições de educação superior brasileiras (PAULA, 2002). Nessa direcionalidade, desenvolveram-se mecanismos de avaliação docente, departamental e institucional nos níveis de graduação e pós-graduação fomentados pela lógica racionalizadora do capital vinculado ao mercado (PAULA, 2009).

Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos que, lamentavelmente, na maior parte das vezes, é entendido como transferência de saber (FREIRE, 2004, p.44):

Uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola [universidade], que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Sob esse prisma, de acordo com Freire (1981, grifo meu), **refletindo-se do ponto de vista ideológico, faz-se indispensável desestimular, a todo custo, a participação em outros espaços através do qual o estudante seja estimulado ou se perceba como um ser reflexivo,**

ativo, criador, socialmente comprometido. E como interessa, pelo contrário, a tal ideologia, operacionalizar a concepção domesticadora da consciência como espaço vazio que deve ser enchido. Diante de seus objetivos e da procura de realizá-los, cada vez mais eficientemente, faz-se através dos conteúdos científicos e técnicos transferidos a seu serviço. Não sendo possível matar ou fazer desaparecer a capacidade de pensar dos homens, mitifica-se a realidade, condicionando-lhe um pensar falso sobre si e sobre o mundo.

Acerca dessa questão, Freire (1981, p. 82) traz algumas reflexões sobre os estudantes que rompem e os que não rompem os “limites” da sala de aula. Ele afirma que geralmente não são considerados bons estudantes aqueles que são inquietos, “*indóceis*”, que revelam dúvida, que querem conhecer a razão dos fatos, que rompem os modelos prefixados, que denunciam a burocracia mediocrizante, que recusam ser objetos. A escola considera ‘*bom estudante*’, ao contrário, é aquele que repete, é o que renuncia a pensar criticamente, é o que se ajusta aos modelos, é o que “*acha ser bonito ser rinoceronte*”. Isso é o que o autor chama de “*bovinização*”. Nesse sentido, melhor estudante é aquele que não deixa de estar em sala de aula, que não “perde” aula para participar de outros espaços não reconhecidos como de formação científica.

Esse contexto acirra, cotidianamente, entre outros, o individualismo e a competitividade (BARBOSA, 2002). Ou seja, de acordo com Sousa (1999), de uma maneira geral, os estudantes não parecem querer mais se envolver efetivamente com questões políticas e sociais, estão muito influenciados pelo espírito individualista da sociedade, não vendo espaço para esse tipo de participação, pois seus interesses parecem ser outros, como a carreira profissional e sua inserção no mercado.

Saliba (1999) reitera que a maioria dos jovens vai às universidades buscando uma formação que lhes permita exercer uma profissão reconhecida e, assim, possa sobreviver e obter êxito pessoal. A preocupação com o coletivo quase sempre se resume a atitudes de solidariedade [aqui no sentido da compaixão] e filantropia. O afastamento das questões políticas indica um conformismo e uma passividade de quem já não se vê como sujeito da história, mas sim, como objeto passivo dela.

Por outro lado, de acordo com Reis (2007, grifo meu), muitos estudantes que participam de entidades estudantis ou de centros acadêmicos consideram **o movimento estudantil um espaço de organização da juventude para lutar pela transformação social,**

espaço de formação política em que são discutidos diversos temas, sendo prevalentes os temas da educação e universidade.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que a própria extensão universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil que a concebia como um instrumento de utilização das potencialidades da universidade de modo tal que aproximasse instituição de ensino e sociedade (SOUZA, 2000). *“O movimento das Universidades Populares e do Movimento Estudantil foi seu contraponto [em relação ao ensino e à extensão meramente bancários], começando a levar os estudantes à troca de experiências com a comunidade, e a participar e tentar compreender a vida social brasileira”* (SERRANO, 2009, p. 8).

Sendo assim, neste subcapítulo, discorreu-se sobre esse outro espaço pouco reconhecido, valorizado e estimulado na Universidade como espaço de formação: o Centro Acadêmico/Movimento Estudantil. Com o intuito de melhor apreendê-lo na atualidade, buscou-se conhecer seu processo de surgimento e desenvolvimento no Brasil. Pretendeu-se descortinar, a todos os sujeitos envolvidos com a educação superior, esse outro elemento formativo, de modo a se repensar o que ele pode representar no cotidiano do processo de formação universitária, em especial, na área da saúde. Certamente, a revisão deste tema foi dada de modo incipiente, mas espera-se ter potencialidade de lançar algumas reflexões para revisões futuras.

Quando se volta o olhar às suas origens, o surgimento no país da primeira escola foi a que lançou as sementes para o nascimento das primeiras manifestações estudantis. No caso de São Paulo, o primeiro curso superior surgiu no ano de 1827, com a Faculdade de Direito do Largo São Francisco e, com ela, iniciou-se a história do movimento estudantil universitário paulista. Naquele período, os acadêmicos de Direito se lançavam na luta pela abolição da escravatura e pela República e se organizavam em torno de sociedades, confrarias e clubes republicanos acadêmicos (UEESP, 2009).

Em 1903, foi fundado o primeiro Centro Acadêmico (CA) nesta faculdade - o CA XI de Agosto. Palco dos principais acontecimentos da história brasileira, este CA foi a primeira entidade do país a adotar, na década de 20, o voto direto para a eleição de sua diretoria (UEESP, 2009).

No início dos anos 30, a luta que se estabeleceu pela convocação de uma Constituinte no país, liderada pela classe média paulista, contou com a participação do movimento estudantil (UEESP, 2009).

A luta dos estudantes foi ganhando força Brasil afora. Com o surgimento de novos cursos universitários, aumentava o número de CA's e a necessidade de articulação dessas organizações. Foi, então, que se fundou em 1937, período do Estado Novo, durante a realização do 1º Conselho Nacional de Estudantes, a UNE – União Nacional dos Estudantes, com a participação de delegações vindas de várias partes do Brasil. Esse surgimento foi “*fruto de uma tomada de consciência da necessidade de organizar, em caráter permanente e nacional, a atuação política dos jovens brasileiros*” (JOVEM, 1986, p.69 apud CEE-UDESC, 2009).

A partir daí, o movimento estudantil começou sua estruturação, desenvolveu campanhas nacionais unificadas e foi se tornando mais forte. Em 1947, no Rio de Janeiro e em São Paulo, foi lançada pela UNE e pelo CA XI de Agosto, a campanha “O Petróleo é Nosso!”. Dois anos depois, foi fundada a UEESP - União Estadual dos Estudantes de São Paulo (CEE-UDESC, 2009).

O movimento estudantil, embora não considerado um movimento popular, dada a origem dos sujeitos envolvidos, que, nos primórdios desse movimento, pertenciam, em sua maioria, a chamada classe pequeno burguesa, é um movimento de caráter social e de massa. É expressão política das tensões que permeiam a sociedade como um todo (CEE-UDESC, 2009).

Outro aspecto importante a ressaltar é a integração que o Movimento teve com as questões ligadas à cultura como o Centro Popular de Cultura (CPC). A iniciativa e a necessidade de uma organização maior e mais abrangente, aproximaram o centro à UNE. Em 1961, o primeiro núcleo do CPC se instala no prédio da UNE, no Rio de Janeiro com o objetivo de fazer da atividade cultural um instrumento de conscientização do operário e do homem do campo. Os jovens intelectuais que se organizaram em torno de um novo papel da arte e do artista pretendiam interferir no processo político do país (UNE, 2009).

Foi em meados de 1967, no Brasil, sob a conjuntura da ditadura militar, que o Movimento Estudantil se fortaleceu e iniciou um processo de reorganização, como a única força não institucionalizada de oposição política. A história mostra como esse movimento se constituiu num produto social e na expressão política das tensões latentes e difusas da sociedade, além de uma força auxiliar do processo de transformação social. Sua ação histórica e sociológica foi de absorver e radicalizar tais tensões (CEE-UDESC, 2009).

A ditadura militar no país perseguiu e executou centenas de brasileiros, muitos deles estudantes. A sede da UNE foi queimada e, por meio da Lei nº 4.464/64, Lei Suplícya de Lacerda,

a UNE perdeu sua representação nacional, limitando a representação estudantil ao âmbito de cada universidade. A entidade passou a atuar na ilegalidade. As universidades eram vigiadas, intelectuais e artistas reprimidos. Além disso, o Decreto- Lei nº 252/67, em seu Art. 2 vetou a ação dos órgãos estudantis em qualquer manifestação político-partidária, social ou religiosa, bem como apoio aos movimentos de grevistas e estudantes. Esse clima de controle e insegurança individual atingiu todas as atividades relacionadas ao fazer educativo, principalmente com o conhecido Ato Institucional No5 (AI - 5) que, em 68, retirou do cidadão brasileiro todas as garantias individuais, públicas ou privadas e instituiu plenos poderes ao Presidente da República para atuar como Executivo e Legislativo. Ou ainda, com o Decreto- Lei No 477/69, que proibia todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas a qualquer manifestação de caráter político ou de contestação no interior das universidades (UNE, 2009).

De acordo com Da Ros (2006), os estudantes foram proibidos de se reunir para discutir política, mas para fazer encontros científicos havia permissão. Na área da saúde, os estudantes de medicina, para realizar suas discussões, organizaram-se nos chamados ECEM's (Encontros Científicos dos Estudantes de Medicina).

O movimento estudantil foi profundamente abalado, mas, mesmo assim, continuou nas ruas, nos atos e protestos por todo o Brasil reivindicando recursos para a universidade, defesa do ensino público e gratuito, e libertação de estudantes presos do Brasil (UNE, 2009).

Cabe lembrar que este movimento esteve presente em alguns episódios políticos históricos decorridos no Brasil, em campanhas aqui exemplificadas: contra o Estado Novo (1942); contra o eixo e a favor dos aliados (1943); “O petróleo é nosso!” (1947); contra a internacionalização da Amazônia (1956/1958); pela criação de indústrias de base e reforma agrária (1958); de oposição ao regime militar (1964-1989); a favor da anistia (1979); “Diretas já” (1984); contra a dívida externa (1986); por uma universidade pública e gratuita (1987); “Fora Collor” (1993) (MME, 2009).

No entanto, segundo Cavalari (1987), o movimento estudantil, na década de 70, apresentava certos limites e contradições. Dentre outras coisas, o autor cita as duas reivindicações concomitantes que aconteceram na época: a defesa do ensino público e gratuito e verbas para as instituições particulares. Apresentava, ainda, limites, principalmente por refletir os interesses da classe social a qual pertencia – a pequena burguesia que, por sua vez, estava interessada em ampliar seu processo de ascensão, o que também é apontado por Foracchi (1977).

Mesmo considerando que o movimento estudantil tivesse suas limitações, não se pode deixar de reconhecer sua importância enquanto um coletivo político organizado, principalmente, nas décadas de 60 e 70.

Em 1979, a partir da precária reorganização da UEE-SP, iniciou-se a reconstrução da UNE no Congresso de Salvador. Em 1980, numa greve geral de três dias, exige a anistia (ampla, geral e irrestrita) dos exilados e presos políticos, e em 1981, 400 mil estudantes realizam greve nacional diante da recusa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em atender as reivindicações propostas pelos estudantes. *“O Movimento fomentou a consciência dos direitos individuais e da certeza de que esses somente se conquistam numa perspectiva social e solidária”* (MME, 2009).

Em 1985, como fruto de um processo árduo de luta coletiva, o Movimento Estudantil tem a sua representatividade reassegurada através da Lei no 7.395/85. O art. 1º determina que a UNE é entidade representativa do conjunto dos estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no país. O art. 2º discorre sobre as Uniões Estaduais dos Estudantes, UEE's, como entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada Estado, do Distrito Federal ou de território onde haja mais de uma IES. No art. 3º, é garantido que os Diretórios Centrais dos Estudantes, DCE's, sejam entidades representativas do conjunto dos estudantes de cada IES. E, finalmente, no art. 4º fica assegurado aos estudantes de cada curso de nível superior o direito à organização de Centros Acadêmicos, CA's, ou Diretórios Acadêmicos, DA's, como suas entidades representativas (UNE, 2009).

Segundo a UNE (2009), o CA, canal mais próximo do estudante, deve garantir sua representação discente nos departamentos, colegiados, congregações, nas Comissões Próprias de Avaliação que fazem parte do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Além de organizar atividades acadêmicas como palestras, seminários, confraternizações, festivais de arte e cultura, atividades esportivas, entre outros, o CA deve ser um espaço de vivência e de referência para os estudantes do curso.

Assim, surgiram as entidades estudantis - Diretórios Centrais, União Estadual, Centros Acadêmicos, Executivas Nacionais - como órgãos representativos desse setor social. E a UNE deixa de ter caráter unificador dos anseios da população, para ser um órgão de atuação mais específica das escolas (CCE – UDESC, 2009).

Apesar de hoje o movimento ter sua representatividade assegurada, nos anos 80, o Movimento Estudantil já se encontrava muito debilitado. Muito pouco sobrou do movimento da década de 60 e da de 70. Cabe lembrar, porém, que os contextos históricos e políticos também eram extremamente diferentes (BARBOSA, 2002). Com as mudanças no cenário político-econômico nacional, principalmente através da acentuação da política neoliberal, a partir da década de 90, no Brasil:

[...] muitos dos ideais originais do movimento estudantil se perderam e **a maioria dos estudantes parece "aprisionada" dentro de um sistema que não prioriza o coletivo.** Porém, jovens considerados por muitos como obstinados e idealistas se sobrepõem às dificuldades e continuam lutando, mostrando que **a história do movimento estudantil está ligada, sobretudo, à resistência à criação de uma sociedade individualista** (UNIVERSIA, 2005, meu grifo).

Conforme análise feita por Sousa (1999), não é mais possível falar do movimento estudantil sob os moldes da década de 60, pois a sociedade está em processo contínuo de transformação. A própria Universidade proposta nos anos 60 caracterizada como um agrupamento de escolas voltadas a objetivos diferentes dentro de um mesmo campus, onde a formação técnica e a humanista se evidenciavam antagônicas, já representava a fragmentação do conhecimento; ou seja, a Universidade já não tinha mais muito de “universal”. Essa fragmentação atingiu o movimento estudantil à medida que este já não podia reconhecer um território próprio com crescente falta de protagonistas que o assumissem. O estudante não se via mais como categoria social, mas sim como futuro profissional de uma área específica, que só estaria de passagem pela Universidade, isto é, um ser individualista, competitivo e acrítico para amoldar-se ao mercado.

Um outro fator complicador para o atual desempenho das atividades nos CA's tem sido a falta de tempo em função das excessivas tarefas e horas/aula (UNIVERSIA, 2005).

Somado a isso, de acordo com Barbosa (2009), a partidarização do Movimento Estudantil já era sentida desde a época da reconstrução da UNE, em 1979, quando alguns segmentos do movimento estudantil já concebiam a sua divisão em diversas tendências.

Por outro lado, para essa autora, a relação dos estudantes com partidos políticos, não seria necessariamente uma coisa negativa. O que não seria adequado é o aparelhamento do Movimento Estudantil aos partidos políticos, ou seja, quando os interesses do Movimento são deixados de lado para se assumir a disputa entre os partidos que assumiriam as lideranças

estudantis. Essa relação já vem sendo percebida há muito tempo pelos estudantes; no entanto, o afastamento do Movimento Estudantil dos partidos políticos parece se tornar cada vez mais difícil, como se tem observado nos últimos congressos da UNE.

Enfim, apesar dos enfrentamentos vividos, a força do coletivo estudantil, já foi comprovada historicamente em diferentes conquistas sociais nas quais este movimento se fez presente (BRASIL, 2004b). Alguns exemplos mais recentes de contribuições do Movimento Estudantil têm sido dados especialmente para a área da educação. Os estudantes têm desempenhado papel importante na discussão com o governo sobre as problemáticas relacionadas a esse tema, vivenciadas no dia-a-dia dos cursos universitários (UNIVERSIA, 2005).

Dentre diversos atores sociais, os estudantes têm aprofundado de maneira importante a discussão na área da saúde acerca dos desafios da implementação do SUS em todo o país e sua deficiência na integração com o ensino universitário (BRASIL, 2004b).

3.5.2.1 O Movimento Estudantil na área da saúde

Na década de oitenta, o Movimento Estudantil ligado mais especificamente à saúde, após a criação da Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina, DENEM, em 1986, através do Movimento de Estudantes de Medicina (MEM), fez uma opção de se qualificar tecnicamente sobre o tema educação médica, com o intento de pressionar um movimento de transformação da escola médica (PINTO, 2000).

Nos primeiros anos da DENEM, os Encontros Científicos dos Estudantes de Medicina (ECEM's) foram espaços importantes de envolvimento dos estudantes na discussão sobre o sistema de saúde vigente, sobre o modelo hegemônico das escolas médicas e a relação ou falta de integração entre estes dois temas. Em dois anos de sucessivos encontros da DENEM, foram problematizadas temáticas e construídas propostas alternativas aos mesmos, sendo formulada a Proposta de Transformação do Ensino Médico (PTM), aprovada por unanimidade em um ECEM. Munidos de uma proposta alternativa, os CA's e DA's de Medicina de todo o país levaram esta discussão nas escolas conduzindo à tomada de posição dos outros atores que compõem este espaço: professores e funcionários técnico-administrativos (PINTO, 2000).

Em 2001, a DENEM procurou a Escola de Saúde Pública - ESP/RS, órgão da Secretaria de Estado da Saúde (SES/RS), solicitando apoio para a realização de seu V Estágio

Nacional e I Estágio Regional de Vivência no Sistema Único de Saúde (V ENV e I ERV – SUS). A ESP/RS, apoiando essa proposta, criou o Projeto Escola de Verão que visou abrir campo de vivência na gestão de sistemas e serviços de saúde no Estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2004b).

Nessa direção, a ESP/RS, aproximando-se dos estudantes, criou, em 2002, a Assessoria de Relações com o Movimento Estudantil e Associações Científico-Profissionais da Saúde. Essa Assessoria teve a incumbência de dialogar de maneira organizada com os estudantes da área da saúde, a fim de desenvolver projetos destinados à educação dos profissionais, principalmente o trabalho multidisciplinar em saúde, a valorização da saúde coletiva e do SUS. Dessa articulação, surgiram três projetos realizados em 2002: o projeto Escola de Verão, o projeto VER-SUS/RS – Vivência-Estágio na Realidade do SUS/RS e o 1º Congresso Gaúcho de Estudantes Universitários da Saúde. Essas três atividades representaram um avanço importante no resgate do protagonismo dos estudantes da saúde para o destino de sua própria formação, além de legitimar sua presença nos espaços de debate sobre outras importantes questões do contexto da saúde coletiva (BRASIL, 2004b).

A criação do projeto VER-SUS foi uma iniciativa que partiu do Movimento Estudantil que, em parceria com o Governo Federal, possibilitou uma aproximação dos estudantes com o sistema através de um estágio de imersão. Este projeto se caracterizou pela ampliação do seu projeto antecessor, o projeto Escola de Verão. A partir do VER-SUS/RS, a ESP/RS, em parceria com os estudantes universitários da saúde organizados no Núcleo Estudantil de Trabalhos em Saúde Coletiva (NETESC), pretendeu difundir a oferta sistemática dessa Vivência-Estágio aos estudantes dos diferentes cursos de graduação do setor da saúde (BRASIL, 2004b).

Apesar de hoje em dia, o Movimento Estudantil se apresentar de forma mais fragmentada e partidarizada (BARBOSA, 2002), percebe-se que ele não deixou de ter potencial para aprofundar discussões sociais e possibilitar que o jovem amadureça suas idéias compartilhando-as com a sociedade em geral, o que contribui para a sua formação integral, que vai além do ensino de conteúdos, isto é, para a sua formação enquanto cidadãos, enquanto pessoas críticas e solidárias.

Dentro do Movimento, conhecem-se pessoas de vários lugares, que acabam por vivenciar diferentes experiências, por compartilhar solidariamente idéias e informações,

permitindo momentos reflexivos fundamentais para a formação dos estudantes no sentido do exercício da construção coletiva:

Ele permite propiciar discussões críticas sobre as profissões, quase sempre ausentes na grade curricular dos cursos como, por exemplo, a saúde popular numa perspectiva de construção conjunta com a comunidade. E não simplesmente permitir uma invasão do conhecimento científico (UNIVERSIA, 2005, grifo meu).

E mais:

Os Centros Acadêmicos (CA), além das discussões sobre a reforma universitária e o programa Universidade para Todos, discutem **temas debatidos dentro do Movimento Estudantil como saúde pública, o modelo do SUS e temas relacionados ao Ato Médico e o futuro da saúde pública no Brasil** (UNIVERSIA, 2005, grifo meu).

Desse modo, faz-se necessária a valorização e o resgate do saber crítico construído coletivamente que está presente diariamente nas tramas do espaço universitário. Isto é algo sobre o qual se deveria refletir seriamente. Segundo Freire (2004, p.44) *“é uma pena que o caráter socializante da escola [universidade], o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”*. Conforme o autor, *“este elemento mítico dificulta o exercício da criticidade, dando ao homem a ilusão de que pensa certo”*.

Deste modo, a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes como eficiente instrumento para controlar a sociedade. São comuns os educadores para quem *“educar é adaptar o educando a seu meio”* e *“a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto”* (FREIRE, 1981, p. 82), isso significa dizer que formação tem sido sinônimo de conteúdo transferido pelo docente no espaço da sala de aula.

Por esse caminho, busca-se salientar o peso formativo da participação dos estudantes nos processos sociais, pretendendo-se que os educadores, mesmo aqueles progressistas, fiquem atentos ao movimento da realidade, à práxis e à experiência extra-curricular vivida. Percebe-se como é urgente colocar os processos educativos, as teorias de formação em outros patamares, bem mais eloqüentes do que a tão trilhada e estreita vinculação entre a universidade e mercado (CALDART, 2000).

Conforme Caldart (2000) em *Pedagogia do Movimento Sem Terra* é possível pensar que o sujeito educativo ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa e

muito menos necessariamente estar em sala de aula. A autora traz como exemplos uma fábrica que também pode ser olhada como um sujeito educativo; da mesma forma que um sindicato, um partido, um movimento social e, neste caso, fundamentando-se em suas idéias, faz-se analogia ao Movimento Estudantil.

Se o que está em questão é a formação técnica, crítica e socialmente comprometida; então, o incentivo à participação dos estudantes em espaços de discussão e reflexão na universidade não poderia estar desvinculada do processo formativo (CALDART, 2000).

3.5.3 Extensão e Movimento Estudantil: construindo autonomia e solidariedade

[...] no momento exato em que escrevo sobre isto, quer dizer, sobre as relações pensar, fazer, escrever, ler, pensamento, linguagem, realidade, experimento a solidariedade entre esses diversos momentos, a total impossibilidade de separá-los, de dicotomizá-los (FREIRE, 1993, p.7).

Neste subcapítulo, buscou-se dar uma introdução a este tema, ainda que breve e limitado, com o intento de lançar sementes para futuras reflexões acerca da potencialidade de espaços universitários, como a extensão (crítica e socialmente comprometida) e o movimento estudantil, de inserção dos estudantes em vivências humanistas²⁵ e estimuladoras da consciência ética.

Quando a educação é compreendida enquanto processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada realidade social, transformando-a e transformando-se, percebe-se sua inerente relação com a formação de consciência ética (FREIRE, 1996).

Para Freire (1996, p. 18), a ética é uma marca da natureza humana, algo absolutamente indispensável à convivência humana. Chamando-a de ética universal do ser humano, o autor relaciona a ética à capacidade ontológica do ser humano para o ser mais, constituindo-se social e historicamente.

²⁵ De acordo com Freire (1979), não se entende humanismo por formação clássica, aristocrática, erudição, nem tampouco um ideal abstrato de bom homem. Significa um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva no qual o homem esteja sendo impedido de ser mais.

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser (FREIRE, 1996, p.33).

Entretanto, Carvalho e Ceccim (2007, p. 163, grifo meu) lembram que **as questões de natureza ética e humana, relativas à formação, têm sido preteridas na sala de aula** à medida que não se adotam metodologias de ensino que instiguem o estudante a participar, a construir a implicação e assumir responsabilidades no seu processo de formação. E chama a atenção para a necessidade de se voltar para os sentidos, os valores e os significados do que se faz e para quem se dirige a ação.

De acordo com Demo (2001, p.150), as universidades geralmente *“não formam profissionais com autonomia própria, ou com capacidade fundamental para a cidadania (...)”* e ressalta que *“a formação deve privilegiar a capacidade do sujeito de interferir na história e na realidade de modo autônomo, não aceitando placidamente o que é dado”*.

Sobre isso, Weil (2004) afirma que a objetividade científica e tecnológica nos processos de aprendizagem se transformou também em indiferença em relação aos valores éticos. Há uma série de estudos sobre a necessidade de mudança desse modelo educacional de modo a contemplar aspectos de auto-conhecimento e sensibilização dos estudantes durante seu processo de formação.

Todavia, o poder da especialização do conhecimento tem linguagens tão herméticas que elementos essenciais como o diálogo foram sendo perdidos. A atomização deste conhecimento oferecida pela universidade tem feito as pessoas perderem a noção de comunidade humana. Os estudantes são transformados em seres isolados e egoístas (ALMEIDA, 2001).

De acordo com Freire (1996), porém, não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, é transgressão. Quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação moral do educando.

A capacitação de homens e mulheres em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não se deveria necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. Mas é fundamental insistir nela precisamente porque, inacabados, mas conscientes do

inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, Weil (2004) discute que, o modelo que está sendo requerido na educação troca o foco de informação, ensino limitado ao intelecto e instrução dirigida à memória e à razão, para o sentido de uma formação mais ampla que envolva o desenvolvimento da sensação, do sentimento, da razão e da intuição.

Na busca deste horizonte, as atuais discussões em torno das diretrizes curriculares elaboradas para os cursos de graduação em nível superior em âmbito mais geral também apontam para a necessidade do desenvolvimento de propostas de formação mais humana (BRASIL, 2001).

A formação de valores se faz igualmente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na leitura do artigo 2º, há o reconhecimento da importância da aprendizagem dos valores na educação: junto à aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, faz-se necessária a formação de valores básicos para a vida e para a convivência, as bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática (BRASIL, 1996a).

Concordando com Forgrad (2000), a compreensão do significado do termo ‘formação’ não deveria se restringir em atender o mercado de trabalho. Ou seja, a formação integral na universidade deveria visar uma dimensão muito mais ampla - através do ensino, pesquisa e extensão - que deveriam ser indissociáveis, no sentido de desenvolver a noção de cidadania, permitindo atender às demandas da sociedade.

Sob esse prisma, a extensão deveria constituir-se integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, em interação constitutiva e permanente com ensino e pesquisa, de forma a contribuir na educação crítica, ética e cidadã do corpo acadêmico (MARTINS, 2008).

Freire (1983), nessa direcionalidade, reitera que a educação pela tomada de consciência crítica não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação. Além disso, exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade; não pode ser de caráter individual, mas sim social (FREIRE, 1983). Assim, espaços na universidade que proporcionem socialização, inserção crítica na realidade e tomada de consciência seriam fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

A extensão poderia englobar inúmeras possibilidades atuais de realizar a aproximação do estudante consigo mesmo, num “*re-conhecimento*” de suas qualidades humanas mais interiores. Inclui, nesse aspecto, o desenvolvimento da cultura da solidariedade na perspectiva de construir uma verdadeira humanidade voltada para o “*nós e não para o eu*” (MARTINS, 2008, p. 206).

Martins (2008, grifo meu) acrescenta que a extensão não deve ser vista apenas como uma simples atitude de solidariedade, mas como um processo educacional que gira em torno de valores éticos, sociais e ambientais. Desenvolver atitudes voltadas para o bem comum é uma transferência de valores, onde o estudante compartilha momentos e vivências/experiências.

Dessa mesma forma, o movimento estudantil, através do resgate e valorização de expressões culturais que constituem uma negação ao capitalismo, desenvolve valores de solidariedade (CAALUNICAMP, 2009).

Deste modo, fez-se uma tentativa de compreender os conceitos de autonomia e solidariedade, valores que se evidenciaram, neste estudo, constituintes da Extensão Universitária (crítica e socialmente comprometida) e do Movimento Estudantil.

A compreensão, aqui, do que é solidariedade está em consonância com as idéias de Sequeiros (2000, p.64). Segundo este autor, a solidariedade não deve ser transformada em assistencialismo, que não questiona as origens das desigualdades e da não aceitação das diferenças. Ela não deve ser vista como “*algo distante dos problemas políticos nacionais e internacionais [...] É tão importante conhecer os problemas de marginalização quanto refletir sobre as condições que geram essas situações*”.

A respeito disso, Caponi (2000) salienta uma importante diferenciação entre solidariedade e compaixão. Ela acredita que enquanto a solidariedade faz parte do âmbito da ética e pode ser considerada como um de seus princípios mais desejáveis; por outro lado, a compaixão pode se aproximar de uma forma de violência. E acrescenta, que privilegiar a compaixão em detrimento da solidariedade, significa privilegiar o monólogo em detrimento do diálogo.

Assim a autora coloca que

A solidariedade, como princípio, não é outra coisa que a realização de ações que beneficiem os outros, a partir do reconhecimento do outro como um sujeito autônomo capaz de tomar decisões e de fazer escolhas, isto é, de aceitar ou de rejeitar essas ações.

E acrescenta:

A solidariedade pertence ao âmbito da ética, a partir do momento em que **só pode existir entre aqueles que se reconhecem como participantes de uma comunidade intersubjetiva de agentes morais.** É por isso que uma assistência fundamentada na solidariedade, ainda que possa prescindir do ‘amor pelos que sofrem’, nunca poderá prescindir de uma preocupação desapaixonada por seus direitos (CAPONI, 2000, p. 45, grifo meu).

Chauí (1999) apud Caponi (2000) conclui que enquanto a solidariedade refere-se a seres dotados de linguagem e liberdade, a compaixão pode vir, ao contrário, a reduzir esses seres à condição de coisas, de meios para a consecução de um fim. Nesse último caso, bem como colocara Freire (1983) em relação à extensão, traz-se a idéia do assistencialismo.

Freire (2006, p.39) ainda discorre, *“Solidarizar-se com estes [oprimidos] é algo mais que prestar assistência a trinta ou cem, mantendo-os atados, contudo à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente.”*

Deste modo, é importante destacar peremptoriamente o papel primordial da educação para contribuir na construção de um mundo melhor, mais humano, em paz e harmonia, e na redução da miséria e da exclusão social, assim como via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (WEIL, 2004).

A formação da pessoa deve valorizar traços do profissional, como a comunicação, a autonomia, o raciocínio e o discernimento e envolver, também, uma dimensão humana que extrapole os limites do mercado (YUS, 2002).

No desempenho de qualquer atividade educacional, devem ser promovidas habilidades que incorporam a dimensão dos quatro pilares da educação: o *“aprender a aprender”*, o *“aprender a fazer”*, o *“aprender a conviver”*, e o *“aprender a ser”* (DELORS, 2000, p. 12).

Os militantes dessa perspectiva crítica de educar defendem uma relação educador-educando onde ao último é permitido o crescimento de um espírito de autonomia, característica potencialmente formadora e transformadora (MOGILKA, 1999). *“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”* (FREIRE, 1996, p.66).

A educação deve procurar desenvolver, no estudante, a autonomia, a reflexão, a crítica e a cidadania solidária, reafirmando seu compromisso com a sociedade. Na perspectiva de que o

educando possa sair da posição de objeto e tornar-se sujeito, na medida em que for levado a refletir sobre sua situacionalidade, emergirá a consciência para o compromisso com sua realidade, na qual, enquanto sujeito, deve sair da postura de espectador para interventor (FREIRE, 1996). *“É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchedo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”* (FREIRE, 1996, p.105).

Molgika (1999, p. 59) apresenta uma diferenciação entre autonomia e liberdade, frequentemente confundidas na prática pedagógica:

O termo autonomia, derivado dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular.

O autor ainda acrescenta que o termo liberdade significa irrestricção, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer. E conclui:

Logo, na palavra autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social.

Ainda sobre autonomia, Vasconcelos e Brito (2006) somam um importante conceito que a traduz como um processo gradativo de amadurecimento, que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades.

Sob essa ótica, as ações que se pretendem ser inclusivas e participativas, internalizam a noção de que os sujeitos sociais são os agentes de seu próprio desenvolvimento e história. Sobre isso Freire (2004, p.121, grifo meu) afirma que

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Desse modo, Martins (2008) reitera que a relação teoria-prática-vivência se dá de forma eminentemente política, isto é, produz e socializa o conhecimento baseado em valores humanos e projetado no pensamento, na ciência e na cultura em função de uma mudança da realidade. A partir das experiências práticas, estudantes, grupos e organizações de base criam vínculos éticos de solidariedade e autonomia, construídos pela cooperação entre as pessoas envolvidas em uma prática, uma experiência e um ideal compartilhados.

Reitera-se que essa reflexão sobre um sentido da educação que a concebe como um processo de formação integral, mais humana, não significa um tipo ideal pedagógico abstrato e essencialista que pouco ajudaria nas práticas pedagógicas concretas, ao contrário, exige pensar a educação como um processo de construção social. Daí, a importância da idéia de incentivo ao vínculo dos estudantes a outros espaços de formação, além daquele em sala de aula e laboratórios.



FIGURA 5: Alguns momentos do processo de aprendizagem da extensão 'Educação em Saúde' no período 2007-2008.

4 APROXIMAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DE PESQUISA - Projeto de Extensão Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar

4.1. Apresentação do projeto e justificativa da sua escolha

Os sujeitos de investigação desta pesquisa foram os estudantes que participaram do projeto de extensão “Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar” vinculado ao Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - no período de 2007 a 2008.

A justificativa da escolha deste projeto, entre tantos outros desenvolvidos nesta universidade, se deve ao fato de:

- a pesquisadora deste estudo ter sido participante do mesmo;
- estar vinculado à área da saúde, em especial à saúde coletiva;
- tratar-se de um projeto interdisciplinar;
- apresentar num de seus objetivos o desenvolvimento de atividades extensionistas como via de mão dupla entre universidade e sociedade, contrária àquela assistencialista.
- ter como referencial teórico de educação a metodologia problematizadora e transformadora segundo Paulo Freire;
- pretender trabalhar questões relativas ao novo conceito de saúde ampliado, da Constituição de 1988.

Sendo assim, o intuito da pesquisadora fora investigar, a partir do olhar dos estudantes, como se deu o processo de desenvolvimento deste projeto na universidade, e o que representou essa vivência, enquanto desafios, limitações e contribuições, na sua formação. Além disso, buscou-se compreender as razões que levaram esses estudantes a buscar esse modelo de projeto de extensão para sua formação.

Por se tratar de uma extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, optou-se por descrever uma parte introdutória com a intenção de melhor situar esta universidade, sua missão e a extensão neste contexto; e, a seguir, um pouco mais detalhado, apresentar-se-á o projeto propriamente dito.

4.2 A Extensão na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

A missão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em seu Estatuto, no Título I, art. 3 (UFSC, 2009, p. 4, grifo meu) é:

produzir, sistematizar e socializar os saberes filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.

De acordo com seu estatuto, Título I, no art. 1, a UFSC, autarquia de regime especial, vinculada ao MEC (Lei nº 3.849/60 – Decreto nº 64.824/69), é uma instituição de ensino superior e pesquisa, com sede no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina (UFSC, 2009).

A estrutura e métodos de funcionamento da UFSC, segundo esta, desenvolvem-se com o conjunto das atividades fins que são: ensino, orientação, pesquisa, extensão e formação; e a atividade meio que é a administração.

A UFSC na realização dos seus fins, através da educação superior tem como objetivo:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – **estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente**, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e **estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;**
- VI – **promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição** (UFSC, 2009, p. 4, grifo meu).

Segundo o art. 10 do Capítulo III de seu estatuto, a UFSC está subdividida em unidades universitárias, denominadas Centros, formados por subunidades universitárias

denominadas Departamentos, para efeitos de organização administrativa, didática, bem como de distribuição de pessoal. Quanto aos fins, os departamentos, desenvolverão atividades de ensino, pesquisa e extensão, no âmbito de suas áreas específicas, e trabalhar com, no mínimo, 15 docentes (UFSC, 2009).

Com relação à estrutura desta universidade, em relação ao ensino, à pesquisa e à atividade de extensão envolvida em cada curso ou projeto, desenvolver-se-ão sob a responsabilidade dos Departamentos de um mesmo ou de diferentes Centros, responsáveis pelos respectivos campos de estudos (UFSC, 2009).

Para a UFSC são consideradas formas de extensão quaisquer tipos de eventos que envolvam, mesmo que parcialmente consultorias, assessorias, cursos, simpósios, conferências, seminários, debates, palestras, atividades assistenciais, artísticas, esportivas, culturais e outras afins, propostas individual ou coletivamente, realizadas na Universidade ou fora dela (UFSC, 1998).

4.3 Projeto de extensão ‘Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar’

Para uma maior compreensão dos objetivos e metodologia desta pesquisa, neste capítulo discorrer-se-á sobre o citado projeto de extensão no que diz respeito ao nascimento de sua proposta inicial, seu processo de criação e aprovação e seu desenvolvimento durante o primeiro ano de execução.

Para isso, a pesquisadora utilizou-se dos materiais produzidos durante a construção do projeto por seus participantes (docentes, discentes e facilitadores); de fotos; documentos; atas e e-mails oriundos das reuniões de construção do projeto; enfim, materiais esses disponibilizados para sua melhor descrição, apreensão e compreensão. Além disso, baseou-se, também, no diário de campo desta pesquisadora a qual participou de algumas reuniões de construção, planejamento e desenvolvimento deste projeto como facilitadora até o 1º semestre de 2008.

4.3.1 O processo de criação

Este projeto de extensão foi pensado, inicialmente, no ano de 2005, pelo grupo de pesquisa Educação e Saúde (formado por estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes

áreas da saúde) do Departamento de Saúde Pública da UFSC sob a forma de uma disciplina interdisciplinar, optativa, com trabalho na comunidade.

No processo de criação desta disciplina, este grupo de pesquisa realizou, nos meses de outubro à dezembro de 2005, os primeiros encontros convidando os oito (08) departamentos que comporiam esta proposta de disciplina interdisciplinar, representados pelas seguintes áreas: medicina, enfermagem, odontologia, farmácia, psicologia, nutrição, educação física e serviço social.

Todavia, compareceram apenas os professores do Departamento de Nutrição, do Departamento de Educação Física, do Departamento de Enfermagem, do Departamento de Farmácia, do Departamento de saúde pública/medicina, além de representantes discentes do grupo de pesquisa.

O objetivo destes encontros era a construção interdisciplinar desta disciplina, um desafio pedagógico para todos os sujeitos que comporiam aquele grupo. Pretendia-se garantir que nesta disciplina não fossem privilegiadas as especificidades profissionais, mas o “*campo de competência*”. conforme o conceito-ferramenta de Campos (1997, p. 136).

A idéia inicial era de uma disciplina anual, dividida em dois semestres, com cinco vagas ofertadas para cada um dos oito cursos participantes, fechando, ao todo, 40 estudantes por ano. Esses estudantes atuariam em cinco comunidades diferentes do município de Florianópolis compondo, então, cada uma das cinco equipes, oito integrantes de cada área.

Entretanto, no decorrer, principalmente, deste processo, após alguns encontros de discussão e planejamento, devido às limitações financeira, organizacional e de pessoal, decidiu-se reduzir para três o número de comunidades, o que comporia uma turma de 24 estudantes ao todo (três de cada curso de graduação). Além disso, pensou-se que um grupo mais reduzido facilitaria o trabalho pedagógico em sala de aula e o acompanhamento nas comunidades.

Durante as reuniões uma das preocupações mais ressaltadas pelo grupo era em relação ao compromisso de trabalho que se estaria assumindo com as comunidades, e também com a garantia da construção coletiva da disciplina, representada pelos professores, estudantes e comunidade, que juntos deveriam estar em permanente planejamento, execução e reavaliação.

Outro aspecto salientado foi em relação à seleção dos estudantes para a disciplina. Seria importante estarem em fases mais avançadas do seu curso para melhor apreensão da relação teoria-prática? Ou, por outro lado, melhor seria se estivessem em fases iniciais para evitar as

“formatações” do modelo flexneriano? Mas se os oito cursos têm distintas grades curriculares, como generalizá-las ou equipará-las em termos de fases? Contudo, fundamentando-se na experiência do projeto Universidade Popular da UFSC vivenciada por alguns docentes ali presentes, o grupo optou pela seleção dos estudantes através da leitura de alguns textos sugeridos e a escrita de uma *carta de intenção* independentemente de pré-requisitos, exceto pertencer a um dos oito cursos.

Deste modo, ficou determinado, como objetivo principal do projeto, inserir os estudantes nas comunidades em equipes interdisciplinares vinculadas às Unidades Locais de Saúde (ULSs) de Florianópolis com objetivo de vivenciar experiências relacionadas à formação dos Conselhos Locais de Saúde e fortalecimento do controle social do SUS, bem como propiciar espaços de promoção da saúde.

Conforme o plano de ensino inicialmente estruturado pelo grupo:

Trata-se, portanto, de criar uma disciplina que contemple uma contribuição real da Universidade no setor de ensino (e não de extensão) para a população, na área de controle social e de promoção de saúde. Além da contribuição bilateral (tanto para os estudantes como para a comunidade), esta proposta contribui também para promover a interdisciplinaridade e um trabalho conjunto entre departamentos rompendo com a cultura dos “castelos corporativos” (INTERDISCIPLINARIDADE NO SUS, 2006).

O grupo esperava que esta disciplina optativa fosse um embrião de futuras disciplinas interdisciplinares, curriculares, na UFSC.

No ano de 2006, houve mais alguns encontros, inclusive com a representação do Departamento de Estomatologia e Psicologia. As discussões ainda permeavam diversos aspectos relativos à estruturação da disciplina. Os aspectos mais debatidos foram como se daria a vinculação entre os dois semestres da disciplina; seu plano e metodologia de ensino; a escolha das comunidades entre outros.

Durante este ano, procedeu-se à oficialização da disciplina na universidade. Após tentativas de vinculá-la, então, ao Departamento de Saúde Pública como pensado, não se obteve sucesso, o que, posteriormente, levou-se a perseguir caminhos alternativos como a tentativa de vinculá-la ao Departamento de Nutrição.

Contudo, não foi possível, tendo em vista, o seu caráter interdisciplinar e dificuldade de aceitação no meio acadêmico departamental. Esbarrou-se em diversos fatores como a não aprovação em reunião de colegiado por alguns professores e a burocratização dentro da própria

universidade para a criação de uma disciplina que envolvesse diversos departamentos. Então, a saída, naquele contexto, era transformar a proposta da disciplina em projeto de extensão, e, futuramente, buscar novas tentativas da oficialização almejada.

No ano de 2007, com o objetivo de conhecer o grau de interesse dos estudantes de graduação sobre os temas da disciplina planejada, agora projeto de extensão, e iniciar a sua divulgação, realizou-se a “Oficina de Educação em saúde: rompendo muros entre a universidade e a sociedade” com a intenção de sensibilizá-los sobre os temas *Controle social do SUS*, *Promoção da saúde* e *Educação em saúde*. O número de 84 inscritos, sua efetiva participação ao longo da oficina e a extrapolação do tempo estipulado para as discussões demonstraram a demanda reprimida de estudantes com necessidade de aprofundamento sobre tais temáticas. Isso fez com que o grupo de trabalho interdisciplinar reforçasse sua idéia de que estas discussões não estariam presentes significativamente na graduação e que se fazia necessário propiciar espaços que fomentassem continuamente uma educação crítica e reflexiva, de contribuição bilateral, entre a universidade e a sociedade. Após a realização da oficina, vários estudantes buscaram se inscrever no projeto.

Ainda durante o processo de sua criação, o grupo de trabalho ampliou o projeto de oito (8) para nove (9) áreas da graduação, as anteriormente citadas mais a graduação em fisioterapia. Como a UFSC não ofertava este curso, fora realizado convite aos professores da UDESC e da UNIVALI para inclusão de seus estudantes no projeto.

Neste mesmo ano, o projeto de extensão fora aprovado na reunião de colegiado do Departamento de Saúde Pública. Ele previa três vagas para cada um destes nove cursos, totalizando 27 estudantes, inserindo os estudantes em três diferentes comunidades formadas cada uma por nove estudantes, sendo um de cada curso.

A seguir apresenta-se um quadro-síntese do processo de criação elaborado pela própria pesquisadora deste estudo:

QUADRO 3: O processo de criação do projeto de extensão.

Outubro-dezembro de 2005
- Convite para reunião aos oito departamentos da área da saúde .
- Apresentação pelo grupo de pesquisa Educação e Saúde da proposta inicial: <i>disciplina optativa interdisciplinar</i>
- Reuniões de construção coletiva da disciplina com os representantes dos departamentos e grupo de pesquisa. Discussões acerca de: objetivos da disciplina; seleção dos cursos e dos estudantes; metodologia da disciplina; garantia da interdisciplinaridade; temas centrais de disciplina - Promoção da saúde, Controle Social do SUS e Educação em saúde; seleção das comunidades, quais e quantas.
1º semestre de 2006
- Reuniões de construção coletiva da disciplina com os representantes dos departamentos e grupo de pesquisa. Discussões acerca de: estruturação da disciplina; seleção das comunidades.
- Tentativa de oficialização da disciplina
2º semestre de 2006
- Não aprovação do colegiado como disciplina optativa
- Grupo de trabalho propõe transformar a disciplina em projeto de extensão
1º semestre de 2007
- Realização da Oficina <i>Educação em saúde: rompendo muros entre a universidade e a sociedade</i> para avaliação do interesse dos estudantes, sensibilização quanto as temáticas Educação em saúde, Promoção da saúde e Controle social do SUS e divulgação do projeto de extensão.
- Efetiva participação dos estudantes na oficina. Número de participantes superior ao esperado.
2º semestre de 2007
- Aprovação do projeto de extensão no colegiado do Departamento de Saúde Pública.

4.3.2 Objetivos e metodologia

A seguir apresentam-se os objetivos do projeto de extensão:

- Ampliar as relações entre a comunidade e a universidade, através da atuação conjunta, na prática do controle social e da promoção da saúde, de todos os atores envolvidos no projeto;
- Realizar na prática atividades interdisciplinares compreendendo a importância deste trabalho e o papel do estudante, da comunidade e do profissional de saúde dentro da construção do SUS;
- Compreender o processo e a prática da Educação em Saúde, do Controle Social e da Promoção de Saúde por todos os atores envolvidos no projeto;
- Estimular a reflexão e o “empoderamento” da comunidade, acadêmicos, professores e profissionais de saúde de seu papel nas práticas e políticas de saúde (PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO EM SAÚDE, 2007).

A metodologia do projeto, apresentada abaixo no Quadro 2, previu, inicialmente: o convite a algumas comunidades, através de suas lideranças e/ou conselheiros locais de saúde, para trabalhar no projeto; a apresentação das intencionalidades do mesmo e a discussão sobre a

metodologia de trabalho. Pretendeu-se construir coletivamente, universidade e comunidade, as propostas de ação e as atividades do projeto.

A divulgação do projeto para a seleção fora realizada pelo grupo de trabalho (professores e estudantes envolvidos) através de cartazes e e-mail.

A proposta de atividades do projeto se estruturou em três seminários iniciais de preparação, seguindo-se, da inserção no campo de prática. As atividades teóricas e práticas aconteceram de forma alternada, ou seja, um encontro de problematização na universidade com o facilitador responsável pelo grupo e com representantes da comunidade, e um período de atividades de campo na comunidade. Os momentos de problematização ainda poderiam se dividir em duas etapas, um de debate, relatório e planejamento das atividades de campo e outro de seminário para complementação teórica. Ainda foram previstos dois ou três fóruns semestrais com todos os sujeitos envolvidos no projeto aberto para outros membros da comunidade e da universidade que tivessem interesse.

Além da coordenação, o projeto contaria com os professores da universidade de vários departamentos envolvidos que seriam os preceptores. Os facilitadores seriam os estudantes e profissionais vinculados ao grupo de pesquisa, e atuariam diretamente com os grupos acompanhando as atividades em campo quando necessário. A seguir, apresenta-se um quadro (Quadro. 4) resumido da metodologia do projeto de extensão elaborado pela própria pesquisadora desta estudo:

QUADRO 4: Metodologia do projeto de extensão.

Vagas: 27 (três para cada uma das seguintes áreas da saúde: odontologia, farmácia, nutrição, medicina, enfermagem, educação física, nutrição, fisioterapia, serviço social).
Comunidades convidadas: Pantanal (que não deu resposta), Ingleses (que fora convidada em substituição ao Pantanal), Fazenda do Rio Tavares e Rio Vermelho (aceitaram o convite).
Seleção dos estudantes: através de carta de intenção. A divulgação fora feita pelos departamentos envolvidos, através de convite pelos professores participantes, de cartazes distribuídos pela UFSC, Hospital Universitário, restaurante dos Servidores e biblioteca Central, além de via e-mail. Após essa etapa, para a seleção final, os estudantes seriam entrevistados, fato que não ocorreu devido ao número aquém de interessados. Todos foram automaticamente selecionados.
Dinâmica de trabalho realizada: - Novembro/dezembro de 2007 e março de 2008 - seminários iniciais. - Abril – visita às comunidades: Ingleses, Fazenda do Rio Tavares e Rio Vermelho. - Maio - divisão do grupo de estudantes em dois grupos pequenos de trabalho, Ingleses e Fazenda do Rio Tavares. O Rio Vermelho não participou mais devido problemas internos do Conselho Local de Saúde o que ocasionou sua destituição e conseqüente desvinculação do projeto de extensão. - Maio a novembro – encontros de 1 a 3 vezes por semana: atividades teóricas de problematização na universidade e atividades na comunidade. Problematização sob a forma de discussões, leituras de textos, confecção de relatórios e planejamento das atividades práticas. Relação teoria-prática; práxis.

4.3.3 O processo de desenvolvimento

4.3.3.1 Dos seminários iniciais à subdivisão em dois grupos de trabalho

O projeto iniciou suas atividades em novembro de 2007 às 18:30 h. Optou-se por esse horário na busca de facilitar a presença dos variados cursos que eram diferentemente vespertinos, matutinos e noturnos. Durante os encontros estiveram presentes participantes dos distintos cursos de graduação, entre eles, medicina, odontologia, nutrição, psicologia, educação física, serviço social e enfermagem; representantes do Departamento de Saúde Pública/Medicina (coordenador do projeto), do Departamento de nutrição e do Departamento de Serviço Social, do Departamento de Enfermagem e os facilitadores.

A metodologia de trabalho dos primeiros encontros centrou-se em dinâmicas com objetivo de buscar uma integração entre o grupo; discutir e construir coletivamente o conceito de saúde, educação em saúde, controle social do SUS e promoção da saúde, além de buscar sensibilizar o grupo sobre a importância da interdisciplinaridade na saúde. Para isso, utilizaram-se alguns recursos pedagógicos como trabalhar o grande grupo em círculo; problematização dos temas também em grupos menores; uso da música, através de violão e rádio, gravuras, poemas, flores, redes coloridas, entre outros. A intenção era trabalhar a problematização dos temas e construção coletiva do conhecimento por meio do som, das imagens, das cores, isto é, a simbologia que isso pode representar na formação interdisciplinar em saúde.

Como produto desta dinâmica, as palavras que surgiram do grupo para representar o significado de saúde foram as seguintes: “BEM-ESTAR”; “MOVIMENTO”; “FELICIDADE”; “SORRIR”; “SORRISO”; “LUTA”; “EQUILÍBRIO”; “DIREITO”; “AMOROSIDADE”; “VIDA”; “EDUCAÇÃO”; “HARMONIA”; “CONJUNTO”; “AUTONOMIA”; “REAÇÃO”; “DISPOSIÇÃO”; “JUSTIÇA SOCIAL”; “INTEGRALIDADE” e “REAGIR”.

Num dos encontros, onde estavam presentes alguns representantes das comunidades convidadas, realizou-se uma discussão sobre as problemáticas trazidas pelas conselheiras que ali estavam problematizando-se, desta forma, os temas Controle Social e o SUS.

Quanto à escolha das comunidades, essa fora intencional, seja por questões de facilidade de acesso aos representantes das mesmas, seja por se obter, por informantes-chave, o conhecimento de conselhos que estariam precisando se fortalecer.

No processo de desenvolvimento do projeto a questão da entrada de bolsistas foi um ponto importante não previsto e planejado na sua metodologia prévia. Tendo em vista que o projeto de extensão havia solicitado junto à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), no final de 2007, algumas bolsas para os estudantes participantes, em 2008, obteve aprovação. Essas bolsas denominadas “Bolsas Permanência” eram dadas apenas aos estudantes que comprovassem carências sócio-econômicas. Assim, em meados de abril de 2008, alguns estudantes bolsistas selecionados pela PRAE para este projeto começaram a se apresentar e serem introduzidos no grupo. Alguns deles já eram estudantes voluntários do projeto; porém, os demais, em maioria, foram designados para o mesmo sem prévio conhecimento ou contato com o projeto.

Outra questão importante de registrar é o fato de que se observou nas atas, documentos e no próprio diário de campo desta pesquisadora que, à medida que o projeto ia sendo desenvolvido, a grande maioria dos professores que aceitaram inicialmente participar do mesmo foram se desvinculando gradativamente ou, em alguns casos, nunca chegaram a participar efetivamente. Da mesma forma, isso ocorreu com os facilitadores. Os motivos relatados geralmente estavam associados à falta de tempo, horários que não fechavam, outros compromissos assumidos, entre outros.

Em meados de maio de 2008, o grande grupo composto pelos estudantes e facilitadores dividiu-se em dois grupos de trabalho: um grupo trabalharia com a comunidade dos Ingleses e o outro, com a comunidade da Fazenda do Rio Tavares. Em ambas comunidades, os grupos se apresentaram através da reunião do conselho local de saúde previamente combinada com as lideranças ou conselheiros.

4.3.3.2 Os grupos de trabalho - Fazenda do Rio Tavares e Ingleses

Os estudantes dividiram-se de forma mais interdisciplinar possível combinando com a escolha própria do estudante pela comunidade de interesse. Assim, ficaram nos **Ingleses** - um estudante da medicina, um da nutrição, um da educação física, um do serviço social (que veio a se tornar bolsista da PRAE) num total de quatro estudantes voluntários. Posteriormente, esse grupo recebeu mais um estudante, da educação física, como bolsista designada pela PRAE, ficando num total de cinco estudantes. (quatro voluntários e um bolsista designado)

No grupo da **Fazenda do Rio Tavares** ficou um estudante da psicologia, um da educação física, dois da nutrição, um do serviço social (que veio a se tornar bolsista da PRAE) num total de cinco estudantes voluntários. No mês seguinte, entraram um estudante da farmácia e um da enfermagem, todos bolsistas designados pela APRAE. No mês de maio, um dos estudantes de nutrição informou sua saída do projeto, porém o projeto recebeu um outro estudante da nutrição ficando um total de sete estudantes (cinco voluntários e dois bolsistas designados)

A partir da separação do grande grupo nos dois grupos de trabalho, desenvolveram-se, atividades bem diferenciadas, tendo em vista as diferentes realidades encontradas.

No primeiro semestre do projeto, o grupo dos Ingleses se reunia nas segundas-feiras e quartas-feiras à noite na UFSC, e, em sábados alternados, iam para a comunidade, além de toda primeira quinta feira do mês participar também da reunião mensal do conselho local de saúde na ULS dos Ingleses.

O grupo da Fazenda do Rio Tavares se encontrava nas sextas-feiras à noite na UFSC e, posteriormente, veio a se encontrar também nas terças-feiras à noite. Na última quarta-feira de cada mês, participavam da reunião mensal do conselho local de saúde no Centro Comunitário.

A metodologia em comum dos dois grupos fora aquela prevista no corpo do projeto, ou seja, o desenvolvimento de encontros teóricos semanais na universidade de discussão acerca de assuntos vinculados às realidades encontradas nas idas à comunidade. Sobre os assuntos desenvolvidos eram quase sempre indicadas leituras de textos através dos quais era feita uma problematização da prática vivenciada. A tentativa era, na medida do possível, realizar um encontro na comunidade e outro na universidade alternado.

O grupo dos Ingleses iniciara suas atividades participando da reunião do conselho local de saúde, onde fora sugerido que o projeto se aproximasse da Vila do Arvoredo, uma comunidade de classe baixa e/ou muito baixa, com qual talvez fosse possível construir em conjunto atividades de seu interesse. O grupo conheceu esta realidade em algumas idas a campo feitas no final de semana em acordo com as lideranças locais. Daí para frente, o grupo começou a participar de reuniões com meninas da faixa de 15 anos de idade desta comunidade que se reuniam aos sábados.

Houvera, então, discussões no grupo sobre atividades de promoção da saúde que poderiam ser feitas com essas meninas e que fossem de seu interesse. Surgiu, entre outros, a idéia de ensiná-las a dançar valsa em função do baile de debutantes que iriam receber da ACIF e elas,

por sua vez, se propuseram a ensinar funk ao grupo. O grupo também participou eventualmente de reuniões da comunidade aos domingos onde eram discutidos diversos problemas enfrentados por ela como a questão da transferência desta comunidade para outra localidade por ser área de preservação permanente, a falta de atenção à saúde suficiente na localidade, a falta de saneamento básico, ausência de recolhimento de lixo dentro da vila, etc.

Da mesma forma, o grupo participou de algumas discussões realizadas nas reuniões do conselho local de saúde. O grupo vivenciou a realidade de questões que envolvem saúde pública como os problemas enfrentados na unidade local de saúde, o enfraquecimento do conselho de saúde, apreendeu a trajetória da formação do conselho local dos Ingleses por meio de leitura das atas e conversas informais com informantes-chaves da comunidade, a dificuldade de mobilização social, entre outros. O campo de prática trouxe a discussão de temas como, por exemplo, as relações de poder, territorialização, o conceito de saúde, de Controle Social do SUS e Promoção da saúde.

Já o grupo da Fazenda do Rio Tavares vivenciou mais marcadamente a dificuldade de mobilização da comunidade e da própria dinâmica de trabalho dentro do conselho local de saúde; assim como o grupo dos Ingleses, também apreendeu a trajetória da formação do conselho local de saúde da Fazenda do Rio Tavares por meio de leitura das atas e conversas informais com informantes-chaves desta comunidade; vivenciou a estruturação de trabalho do conselho local nos chamados grupos de trabalho (GT) que estavam divididos em GT da mobilidade, GT da saúde, GT da educação e GT do meio ambiente. Também o grupo discutiu mais acentuadamente os temas territorialização, relações de poder, conceito de Controle Social do SUS, educação em saúde e promoção da saúde. A realidade local não proporcionou a este grupo, tão brevemente como se deu no grupo dos Ingleses, a possibilidade de trabalho dentro de alguma comunidade específica; por outro lado, seu ponto mais forte na relação teoria-prática foi a questão do controle social.

Outro aspecto observado que merece ser registrado diz respeito à condução do projeto. Em especial, no segundo semestre de seu desenvolvimento, o número de facilitadores reduziu-se a apenas dois, isto é, um para cada grupo e apenas um professor se fez presente até o encerramento deste primeiro ano do projeto. Tal fato gerou importantes conseqüências no percurso metodológico do mesmo. A rapidez com que as diferentes realidades iam sendo descortinadas ao grupo e a quantia de atividades desenvolvidas pelo mesmo devido ao próprio

dinamismo das comunidades, propiciou, por um lado, um certo desencontro entre os dois grupos de trabalho. O que antes previsto, inicialmente na metodologia do projeto, eram alguns encontros esporádicos entre os dois grupos para troca de experiências não ocorreu. Observou-se que a ausência dos professores e o número muito reduzido de facilitadores foi um ponto chave para a impossibilidade destas atividades.

Além disso, as facilitadoras frequentemente tinham de tomar decisões por conta própria, tanto em relação ao processo pedagógico do projeto quanto à sua relação com as comunidades, especialmente, a facilitadora do grupo dos Ingleses que não possuía nenhum professor acompanhando as atividades.

Cabe salientar que apesar do projeto ser único, fora conduzido, na prática, em separado nos dois grupos como se fossem “dois pequenos projetos”. Fora observado que as características individuais das facilitadoras, sejam em relação à sua própria subjetividade, sejam em relação às abordagens pedagógicas eram, em algumas vezes, diferenciadas; as duas realidades distintas vivenciadas e ao próprio dinamismo e características internas de cada grupo propiciaram duas vivências bem distintas dentro do mesmo projeto de extensão, embora no recorte das categorias essa característica do projeto revelou-se não ter sido diferente.

No segundo semestre do projeto, vale destacar as principais atividades desenvolvidas com as duas comunidades. Na Fazenda do Rio Tavares, os estudantes, o facilitador e professor realizaram a territorialização do bairro e uma rápida pesquisa junto à comunidade acerca do conselho aproveitando a ocasião para analisar o que ela entendia sobre o Conselho Local de Saúde, e divulgá-lo aos moradores. Nos Ingleses, o grupo participou de todo o processo de divulgação, organização e condução da eleição do novo conselho local de saúde.



FIGURA 6: Universidade Federal de Santa Catarina: ao fundo, situa-se a Biblioteca Central.

PERCURSO METODOLÓGICO

5 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'(FREIRE, 1996, p.109).

5.1 Abordagem Metodológica

Optou-se por utilizar o título “Percurso Metodológico” ao invés de “Metodologia” ou “Materiais e Métodos” uma vez que deste modo pretendeu-se valorizar o entendimento de que toda pesquisa científica, sob o olhar qualitativo, é condicionada a uma série de fatores e complexidades que vão muito além dos aspectos objetivos. Ou seja, buscou-se valorizar a pesquisa como um processo dinâmico, com movimento de idas e vindas, e não como uma construção fragmentária e estática.

Este estudo tinha referenciais teóricos prévios, contudo, em função dos achados, inesperados, através das análises de conteúdo, a pesquisadora teve de revisitar a teoria para buscar compreender a prática. Quer dizer, só recorreu-se às outras teorias depois da prática analisada e assim, conseqüentemente, com a prática, pode-se apreender melhor estas teorias. Isso é a dialética. E dentro desta metodologia dialética buscou-se realizar essa pesquisa.

Para a construção deste estudo, procurou-se compreender a essência dos fenômenos que envolvem o tema proposto contemplando as relações sociais num todo, entendendo os determinantes e modos pelos quais se organizam e explicam a sociedade. Para isso, utilizou-se o materialismo histórico-dialético que procura captar fenômenos históricos, caracterizado pelo constante devir, privilegiando, então, o lado conflituoso da realidade social. Mas como colocar reflexão na matéria?

É que matéria de que fala Marx não é matéria física ou química, a coisa inerte que não possui atividade interna. [...] é a **matéria social, isto é, as relações sociais entendidas como relações de produção**, ou seja, como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações. A matéria do modo materialismo histórico-dialético são os homens produzindo, em condições determinadas seu modo de se reproduzirem como homens e de organizarem suas vidas como homens (CHAUÍ, 1985, p.52, grifo meu).

Esta pesquisa pretende se desenvolver com base num relacionamento entre pesquisador e pesquisado que não se dará através de mera observação do primeiro pelo segundo, tendo em vista que ambos *“acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a idéia de objeto que caberia somente em ciências naturais”* (DEMO, 1984 apud GIL, 1987).

Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, exploratória-descritiva. Tendo em vista que o seu objetivo foi analisar prováveis contribuições e limitações para a formação na Universidade presentes nas percepções de graduandos da área da saúde acerca de sua vivência numa extensão interdisciplinar na UFSC, a pesquisa qualitativa mostrou-se a mais adequada, já que permite *“Uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”* (RICHARDSON, 1999, p. 225). E mais, segundo Drummond (2002, p. 77), a pesquisa qualitativa proporciona *“desvendar a profundidade, especificidade e complexidade dos sujeitos e seu contexto sócio-cultural”*.

Para Minayo (1999, 2001) e Cruz Neto (2001), o método qualitativo é aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. As estruturas sociais são tidas, tanto como no seu advento como na sua transformação, como construções humanas significativas. Ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. Permite a aproximação com o que se deseja estudar e conhecer, e também cria um conhecimento a partir da realidade presente no campo.

Nesse sentido, não se teve a intenção de chegar a uma verdade única e universal a ser extrapolada, mas sim, buscou-se trazer, sob à luz das teorias contemporâneas, recortes de uma realidade social, e, a partir de então, utilizá-los para ajudar a iluminar as práticas existentes na sociedade, em especial aquelas relacionadas à formação na Universidade.

5.2 Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram representados por estudantes de graduação da área da saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que vivenciaram o projeto de Extensão

“Educação em saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar” no período de 2007 a 2008.

A escolha do número de sujeitos a serem entrevistados teve como base a totalidade dos estudantes do projeto com inserção voluntária (8 (oito) estudantes) mais o mesmo número representado por aqueles estudantes desistentes do projeto de extensão. (8 (oito) estudantes).

O universo desse estudo era inicialmente, então, composto por dezesseis (16) sujeitos de pesquisa. Contudo, durante o processo de coleta de dados, houve uma recusa ao convite para participar desta pesquisa o que gerou um universo final de quinze (15) estudantes.

O anonimato dos sujeitos foi garantido pelo uso de codinomes. Para tal, os sujeitos de pesquisa foram representados pelos nomes de alguns estudantes do Movimento Estudantil e professores, desaparecidos políticos, do período da ditadura militar no Brasil que deram a vida pela luta por seus ideais contra o sentimento de opressão e desrespeito ao ser humano. A escolha de tais nomes teve como fonte o site: <http://www.desaparecidospoliticos.org.br>.

Para compor o universo, adotaram-se alguns critérios de seleção e exclusão. Da totalidade de estudantes que participaram do projeto de extensão durante todo o seu período, excluíram-se aqueles que haviam entrado no projeto *exclusivamente* através do Programa Bolsa Permanência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFSC. Tendo em vista que entre os objetivos traçados nesta pesquisa, procurava-se também compreender os motivos que levaram o estudante a buscar este perfil de extensão na sua formação, tornou-se necessário esse critério de exclusão. Cabe registrar que os estudantes voluntários que durante o desenvolvimento da extensão adquiriram a bolsa foram incluídos no universo.

Já os estudantes desistentes do projeto de extensão foram selecionados através da maior frequência de seu nome nas listas de chamada dos quatro encontros iniciais referentes ao primeiro mês de atividades do projeto. Somado a isso, em cima desta seleção prévia, a pesquisadora fez uma segunda seleção escolhendo aleatoriamente um estudante de cada curso tentando compor um equilíbrio na representatividade dos distintos cursos.

Deste modo, o universo ficou composto por:

- (5) cinco estudantes que participaram durante todo o primeiro ano de desenvolvimento do projeto;
- (1) um estudante que participou por (9) nove meses do projeto;

- (2) dois estudantes que participaram por (6) seis meses, afastaram-se por (1) um mês e depois retornaram por mais (3) três meses, desistindo nos dois últimos meses novamente;
- (1) um estudante que participou por (5) cinco meses do projeto;
- (6) seis estudantes que participaram apenas dos encontros iniciais (1º mês do projeto).

O quadro abaixo (Quadro 5) traz informações acerca do perfil dos estudantes entrevistados quanto ao sexo, idade, fase cursada e curso.

QUADRO 5: Caracterização dos sujeitos de pesquisa quanto ao sexo, idade, fase cursada e respectiva área da graduação. Florianópolis, 2008.

SUJEITOS DE PESQUISA	SEXO		IDADE	FASE	CURSO
	F	M			
ABÍLIA	X		28	7ª	SERVIÇO SOCIAL
EDSON LUIZ		X	25	11ª	MEDICINA
CATARINA	X		31	7ª	PSICOLOGIA
ADRIANA	X		25	10ª	NUTRIÇÃO
DINALVA	X		20	2ª	ODONTOLOGIA
ELMA	X		22	8ª	NUTRIÇÃO
GILDA	X		28	6ª	EDUCAÇÃO FÍSICA
IARA	X		22	10ª	NUTRIÇÃO
JAIME		X	20	6ª	PSICOLOGIA
TOBIAS		X	20	6ª	MEDICINA
YEDA	X		27	6ª	EDUCAÇÃO FÍSICA
JANE	X		20	6ª	NUTRIÇÃO
CARMEM	X		25	7ª	SERVIÇO SOCIAL
ANA ROSA	X		23	10ª	NUTRIÇÃO
RUY		X	24	9ª	PSICOLOGIA

5.3 Coleta de dados

A coleta de dados iniciou após o encerramento das atividades do 1º ano do projeto de extensão, no mês de novembro de 2008, estendendo-se até março de 2009. Durante o mês de janeiro de 2009, a coleta de dados ficou temporariamente suspensa tendo em vista a dificuldade de contato com os estudantes em função do período de férias na universidade.

Escolheu-se para instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e o diário de campo. Inicialmente se acreditava que as diferenciações no tempo de vivência dos estudantes no projeto fossem importantes variáveis a serem consideradas. Sendo assim, foram elaborados (3) três diferentes roteiros de entrevista em conformidade com a situação em que se encontrava a participação do estudante no projeto:

- um roteiro para os estudantes que participaram durante todo o primeiro ano de desenvolvimento do projeto (apêndice 1);
- um segundo roteiro para aqueles que participaram apenas dos encontros iniciais- desistentes (apêndice 2);
- um terceiro roteiro para os estudantes que retornaram ao projeto (apêndice 3).

Independentemente do tempo de permanência do estudante no projeto, fora aplicado “o roteiro de estudantes desistentes” (apêndice 2) a todos aqueles que não permaneceram no mesmo até o encerramento do seu primeiro ano.

Realizaram-se duas entrevistas pré-teste com aqueles dois estudantes que se afastaram e retornaram por duas vezes durante as atividades de desenvolvimento do projeto. Contudo, como o roteiro demonstrou-se pertinente e os dados coletados foram ao encontro dos objetivos deste estudo, optou-se por incluí-las no universo.

Todos os três roteiros elaborados continham num primeiro bloco a identificação/codínome do entrevistado, idade, curso e respectiva fase. Num segundo bloco, havia *perguntas-chave* em comum aos três roteiros referentes à motivação do estudante para a participação no projeto e expectativa (s) inicial (ais), ao significado da extensão na formação e ao sentimento em relação a sua formação acadêmica. Para os estudantes que participaram de todo o período do projeto, além dessas, havia uma *pergunta-chave* que se referia a sua percepção após vivência no projeto. E o roteiro para os estudantes desistentes tinha como pergunta exclusiva a (as) razão (ões) de sua desistência.

Esse modelo de instrumento, a entrevista semi-estruturada, fora eleito em virtude da flexibilidade que ele permite ao pesquisador na ordenação das perguntas, da liberdade de se transitar pelas questões e da possibilidade de explorar novas questões (TOBAR; YALOU, 2003).

Bardin (1977) reitera que a entrevista é a principal técnica de pesquisa em ciências sociais e tem um caráter de interação, de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Além disso, a entrevista aberta ou semi-aberta permite a exploração das concepções,

percepções, intencionalidades e significados dos entrevistados de forma mais ampla e profunda, como inerentes aos atos, relações e estruturas sociais.

O diário de campo foi outro instrumento, fundamental, para anotação das percepções por parte da pesquisadora durante todo o processo de pesquisa. Ele permitiu o registro dos acontecimentos durante as coletas, das comunicações não-verbais dos sujeitos e da exploração de novos questionamentos.

Conforme Minayo (1999), o diário de campo tem o objetivo de descrever as impressões pessoais do pesquisador, as conversas informais, as posturas e intercorrências no processo de pesquisa.

Esse instrumento, diário de campo, colaborou para “*estimular o pensamento, providenciar interpretações alternativas e gerar fluxo livre de idéias*” que surgiram no processo de coleta dos dados (STRAUSS; CORBAIN, 2008, p. 101).

Cabe registrar que ao longo do processo de coleta de dados, foi necessário ajustar o roteiro de entrevista elaborado para os estudantes que participaram apenas dos encontros iniciais:

- A pergunta “Se você tivesse que dar um ciclo de palestras sobre a tua experiência neste projeto de extensão que temas você daria? Por quê?” foi suprimida a partir do terceiro entrevistado, pois não se conseguia respostas a esta questão. Isso deve-se ao fato de que os entrevistados demonstraram não ter vivido tempo suficiente a ponto de escolher temas sobre sua experiência no projeto de extensão.

À medida que as entrevistas iam sendo realizadas, foram, sequencialmente, sendo transcritas com fidedignidade, a punho, pela própria pesquisadora e, posteriormente, digitadas por uma colaboradora. Após o recebimento do material digitado, a pesquisadora conferiu todas as digitações de modo a garantir a confiabilidade das entrevistas.

5.4 Condições e sequência das entrevistas

A ordem cronológica da realização das entrevistas se deu conforme disponibilidade de horário entre sujeito e a pesquisadora. Quatorze sujeitos foram contatados por via telefônica e um, através de e-mail. Todos foram agendados e marcados previamente em horário e local consensuais entre entrevistado e pesquisadora.

Com exceção de uma entrevista que fora realizada na residência do estudante a pedido do mesmo, e de outra que fora realizada no Hospital Universitário (HU), as demais entrevistas foram realizadas nas dependências da UFSC. Entre elas, uma (1) fora realizada na Biblioteca Central (BU); uma (1), no Centro de Desportos (CDS); uma (1), no Laboratório de Informática; uma (1), na área verde do Centro de Educação (CED); quatro (4), na sala de café do departamento de Saúde Pública no Centro de Ciências da Saúde (CCS); três (3), na sala de reuniões do Departamento de Saúde Pública e duas (2), em sala de aula do Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Durante a etapa de coleta dos dados, percebeu-se que todos os entrevistados foram bem colaboradores, demonstrando-se prestativos e interessados nos temas abordados nas entrevistas. Excetuando-se uma entrevista na qual, apesar de muito colaborador, o estudante demonstrou bastante timidez e nervosismo, os demais foram espontâneos e extrovertidos. A pesquisadora procurou deixar o mais descontraído possível todos os sujeitos e propiciar, ao máximo, um clima amistoso. As entrevistas obtiveram, em média, uma hora e quinze minutos de duração.

Alguns problemas de percurso ocorreram durante três entrevistas realizadas, mas que, entretanto, não foram suficientes para prejudicar a coleta das mesmas. Numa delas, por inexperiência da pesquisadora, houve falha durante o uso do gravador eletrônico e fora preciso remarcar a entrevista para outro dia. Nas demais, houve interrupção por uma terceira pessoa que entrou na sala sendo que numa delas fora preciso interromper a entrevista e trocar de sala. Esse problema fora gerado por questões de falha da secretaria na reserva da sala.

Para todos os sujeitos, previamente à entrevista, fora apresentada a pesquisa, seus objetivos, metodologia e solicitado que fosse assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos concordaram em assiná-lo. Em todas as entrevistas fora autorizado o uso do gravador eletrônico.

As entrevistas seguiram seu roteiro prévio, porém, permitindo ao entrevistado a sua livre expressão e progressão lógica e plausível dos temas em foco.

5.5 Tratamento dos dados

Após a transcrição e digitação de todas as entrevistas, passou-se para o momento de organização dos dados para o desenvolvimento do processo de análise que fora realizada de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo sugerida por Bardin (1977).

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo é o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo a autora, a análise de conteúdo leva em consideração as simplificações, as formas do conteúdo e suas distribuições. As significações podem ser conhecidas quando se busca compreender aquilo que está por trás das palavras em questão, ou seja, a análise de conteúdo visa procurar outras realidades através das mensagens.

Num primeiro momento, procedeu-se à etapa de pré-análise, a fase de organização propriamente dita, na qual se estabeleceu um contato inicial com o material a ser analisado deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de *leitura flutuante*. Desta forma, delineou-se o campo para o qual o foco de atenção se dirigiu (BARDIN, 1977).

Em seguida, os dados foram tratados, por meio de codificação, classificação e categorização. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto por recorte, agregação e enumeração que permite atingir uma representação do conteúdo (BARDIN, 1977).

Com base nessa proposição, a pesquisadora buscou, na etapa de codificação, os “núcleos de sentido” presentes nos dados. Por meio de leituras exaustivas, os núcleos foram recortados em temas que se constituíram em unidades de registro, posteriormente codificadas e classificadas pelas unidades de contexto.

As unidades de contexto, segundo Zoboli (2003), são parágrafos extraídos dos depoimentos que possibilitam a compreensão dos significados das unidades de registro na qual a pesquisadora classificou em subcategorias as quais foram agrupadas em categorias.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles (BARDIN, 1977).

5.5.1 Categorização

Essa etapa, em especial, fora considerada muito complexa, porque envolveu Ciências Sociais e Humanas, difíceis de serem reduzidas à variáveis. Toda a riqueza, densidade e os variados desdobramentos dos dados coletados geraram, durante o processo de análise, o receio de incorrer-se num reducionismo das mesmas.

As categorias e subcategorias extraídas dos dados coletados estão apresentadas a seguir no Quadro 6:

QUADRO 6: Categorias e respectivas subcategorias que emergiram do tratamento dos dados coletados.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
■ Extensão ‘Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar’	
■ Extensão: assistencialista <i>versus</i> integradora	
■ “Eu tenho que buscar isso fora....”	<ul style="list-style-type: none"> ■ No Centro Acadêmico, “a gente vê que o mundo é muito maior.” ■ A extensão como espaço formador de valores: autonomia e solidariedade.
■ Universidade ou “universo dentro da cidade”.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ensino alienante
■ Contradições entre a Reforma Curricular no papel e no real.	
■ “É a minha ideologia que trago nesse projeto...”	
■ A Metodologia Problematizadora, suas contribuições e desafios.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Educar exige disponibilidade ao diálogo: crítica aos professores.

Aqui cabe pontuar, a seguir, algumas considerações necessárias sobre a categorização que emergiu desta pesquisa.

Possivelmente algumas das categorias acima desveladas poderiam ter sido incluídas como subcategorias, mas dada a necessidade sentida de melhor destacar essas questões tão importantes de serem discutidas, preferiu-se deixá-las em maior evidência.

A categoria Extensão ‘Educação em Saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar’ versou sobre as críticas, desafios e aspectos positivos deste projeto na percepção dos estudantes. É importante, porém, elucidar que os aspectos positivos foram contemplados e desenvolvidos dentro das demais categorias, sejam elas: *Extensão: assistencialista versus integradora*; “*Eu tenho que buscar fora da graduação...*”; “*É a minha ideologia que trago nesse projeto...*”; *Universidade ou “universo dentro da cidade”* e a *Metodologia Problematizadora, suas contribuições e desafios*. E que especificamente nesta categoria foram trabalhadas as críticas e desafios deste projeto de extensão.

Um dos pontos importantes verificados foi que apesar das diferenciações no tempo de vivência dos estudantes no projeto, inicialmente consideradas relevantes ao ponto de terem gerado três diferentes roteiros de entrevista, e o trabalho dos dois grupos feito de forma totalmente separada, após a análise de conteúdo e categorização, percebeu-se que não foram aspectos significantes no recorte das categorias.

Salienta-se que, os dois artigos apresentados no capítulo VIII fazem uma descrição parcial panorâmica da categorização e discussão desta pesquisa. Posteriormente, serão feitos outros artigos científicos com vistas a aprofundar a discussão das demais categorias não contemplada nesse trabalho.



FIGURA 7: Memória do Movimento Estudantil – Encontro de estudantes de 1977.

Fonte: www.movers.wikidot.com/anos-70

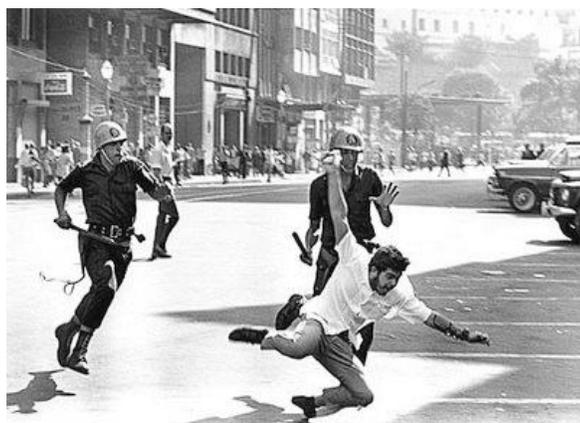


FIGURA 8: Queda do estudante de Medicina na Cinelândia, Movimento Estudantil, RJ, 1968.

Foto: Evandro Teixeira

ASPECTOS ÉTICOS

6 ASPECTOS ÉTICOS

Toda pesquisa tem uma interferência direta ou indireta na vida humana, por isso é preciso manter-se atento e crítico para se avaliar os danos que ela pode causar à vida.

Para as pesquisas na área da saúde, a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196 de 1996 criou parâmetros éticos definindo que todas as pesquisas que envolvem seres humanos devem seguir as *Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo os Seres Humanos* (BRASIL, 1996b).

Considerando-se esta Resolução, no mês de outubro de 2008, o projeto desta pesquisa foi submetido a apreciação do Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC sendo aprovado na reunião realizada por esse órgão em 03 de novembro de 2008, sob número 303/08, conforme certificado nº 260 (Anexo 1).

Todos os sujeitos desta pesquisa convidados a participar gozavam de autonomia e receberam os devidos esclarecimentos sobre a mesma relativos a sua natureza, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos para que pudessem decidir livremente quanto ao aceite ou recusa da sua participação.

Foi-lhes dado a garantia de anonimato, sigilo e privacidade da sua identidade assim como a certeza de que, a qualquer momento, poderiam solicitar informações sobre o teor da pesquisa ou suspender o consentimento dado através dos telefones e e-mail fornecidos pela pesquisadora. Após anuência, os sujeitos de pesquisa assinaram em duas vias (uma ficou com o entrevistado e a outra com a pesquisadora) o Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido (TCLE).

Todo o material de pesquisa, diário de campo, gravações, roteiros de entrevista, termos de consentimento e dados processados foram arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora e seu sigilo garantido. Foi assumido com os participantes, o compromisso de apresentar-lhes os resultados deste estudo.

O anonimato dos sujeitos foi garantido por meio da escolha de nomes de alguns estudantes do Movimento Estudantil e professores, desaparecidos políticos, do período da ditadura militar no Brasil que deram a vida pela luta por seus ideais contra o sentimento de opressão e desrespeito ao ser humano. A escolha de tais nomes teve como fonte o site: <http://www.desaparecidospoliticos.org.br>.



FIGURA 9: Painel elaborado durante o projeto de extensão 'Educação em Saúde' no ano de 2008. Poema da facilitadora Denise Osório Severo.

ARTIGOS CIENTÍFICOS

ARTIGO CIENTÍFICO I

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE COMO PRÁXIS
FORMADORA DE VALORES: CONSTRUINDO AUTONOMIA E SOLIDARIEDADE**

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE COMO PRÁXIS FORMADORA DE VALORES: CONSTRUINDO AUTONOMIA E SOLIDARIEDADE.

Mônica de Souza Netto Mello¹

Marco Aurélio Da Ros²

RESUMO: Este estudo tem como objetivo a análise das contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde presentes nas percepções de estudantes envolvidos na extensão interdisciplinar 'Educação em saúde' da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 2007-2008. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado com quinze estudantes da área da saúde por meio de entrevistas semi-estruturadas e diário de campo. Na análise dos dados segundo Bardin, emergiram-se sete categorias; neste artigo, será discutida a categoria “*Eu tenho que buscar isso fora*” e uma de suas duas subcategorias: *A extensão universitária como espaço formador de valores: autonomia e solidariedade*. Os depoimentos demonstraram que a Universidade deveria repensar seu modelo hegemônico atual de formação na área da saúde. Além disso, descortinou-se a extensão inserida na dinâmica social como espaço de exercício político da relação teoria-vivência-prática, possibilitando ao estudante a formação de valores e o favorecimento de atitudes de solidariedade e autonomia em contraponto ao modelo hegemônico “bancário”, individualista, tecnicista e fragmentado de formação na área da saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária, Formação universitária, Autonomia, Solidariedade.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública; Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Saúde da Família; Universidade Federal de Santa Catarina; Cirurgiã-dentista; Rua: Heitor Luz, nº225, apt 603, Bairro: Centro - Florianópolis/Santa Catarina, Cep: 88015-500. Brasil. netto.monica@ig.com.br

2 Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina; Professor Titular do Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina; Rodovia Jornalista Manoel de Menezes nº 1750, Bairro: Praia Mole – Florianópolis/Santa Catarina, Cep: 88062-970. Brasil. ros@ccs.ufsc.br

THE UNIVERSITY EXTENSION IN THE HEALTH AREA AS PRAXIS TO FORM VALUES: BUILDING AUTONOMY AND SOLIDARITY

ABSTRACT: This study has as objective the analysis of the contributions and challenges associated with university training in the health area in relation to the perceptions of the students involved in the interdisciplinary community project 'Health Education' of the Federal University of Santa Catarina State during the period of 2007-2008. It comprise a qualitative survey carried out with fifteen students of the health area through semi-structured interviews and field logs. In the content analysis according to Bardin seven categories emerged; in this article will be discuss the "*I have to search it out*" category and one of yours two sub-categories: *The university extension as space to form values: solidarity and autonomy*. The statements prove that the university needs to rethink its present hegemonic model of university training. Furthermore, the extension project insert at social dynamics was unveiled as political exercise space of theory-experience-practice relation, making possible for the student the formation of values and the encouragement of attitudes of solidarity and autonomy in counterbalance to the 'banking', individualist, technicist and fragmented hegemonic model of training in the health area.

KEYWORDS: University Extension, University training, Autonomy, Solidarity.

INTRODUÇÃO

Em especial, no fim do século XX e início deste, a formação universitária na área da saúde percorreu um processo importante de transformações que influenciou num todo a educação superior.

Aplicado integralmente no Brasil a partir da década de 50¹, o Relatório Flexner foi introduzido na busca de mudanças na educação universitária das profissões da saúde e no reconhecimento científico das formações superiores naquela época. Essa educação apresentava um modelo de base biológica, orientado pela especialização e pela pesquisa experimental. Além disso, compreendia saúde enquanto ausência de doença, determinando conteúdos cristalizados em disciplinas subdivididas em ciências básicas e clínicas, área biológica e área profissional.²

Este modelo, defendido a partir de 1910 nos Estados Unidos, também conhecido como biomédico, caracteriza-se por uma concepção positivista do processo saúde-doença, cuja aplicação na área da saúde é marcada pela fragmentação do saber, pela negação do social e do psicológico.^{3,4} Na prática médica [área da saúde] caracteriza-se, entre outros, pela desvalorização da subjetividade do paciente e do médico, levando ao declínio do humanismo.⁵

Dessa visão de formação derivou uma prática pedagógica que tomou o acesso à informação como sinônimo de construção de conhecimento, embasada numa visão de corpo, saúde e doença reduzida, partida e estática.² Esse modelo de educação é feito através de um método de “depósito” de informações aos estudantes, onde não há abertura ao diálogo, à troca, à escuta; a eles cabe receber as informações, memorizá-las e reproduzi-las. Nessa visão, dita “*bancária*”, o “saber” é sinônimo de “*uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.*”^{6:66}

O poder da especialização do conhecimento científico fragmentado trabalha com linguagens tão herméticas que elementos essenciais como o diálogo foram sendo perdidos. A atomização deste conhecimento oferecida pela universidade tem feito as pessoas perderem a noção de comunidade humana. Os estudantes são transformados em seres isolados e egoístas.⁷

Além disso, cabe destacar que o modelo sócio-econômico fortalecido, principalmente, nos anos 90, neoliberal⁸, globalizado, socialmente excludente, centrado no individualismo, culto ao corpo, idéia generalizada de que *“tudo é negócio”*, e que tudo se converte em mercado devendo submeter-se a suas leis de oferta e procura, *“influenciou substancialmente as práticas médicas [área da saúde], levando a queda do humanismo e dos valores tradicionais [...]”*^{3:40}

A objetividade científica e tecnológica se transformou também em indiferença em relação aos valores éticos. Atualmente, há uma série de estudos sobre a necessidade de mudança desse modelo educacional de modo a contemplar aspectos de auto-conhecimento e sensibilização dos estudantes durante seu processo de formação.⁹

Inspirado nas idéias de Demo, afirma-se que as universidades não estão se dedicando mais à construção do conhecimento, o que deveria fazer parte de sua alma. Via de regra, preserva-se o quadro instrucionista – estudantes comparecendo para assistir aulas, tomar nota e devolver o conhecimento acumulado nas provas. Não formam profissionais com autonomia própria, ou com capacidade fundamental para a cidadania. Assim, enfatiza-se que a construção do conhecimento precisa vir acompanhada da qualidade política, ou seja, a formação deve privilegiar a capacidade do sujeito de interferir na história e na realidade de modo autônomo, não aceitando placidamente o que é dado.¹⁰

Tendo como pano de fundo esse processo histórico de questionamentos sobre o modelo hegemônico¹¹ de formação na Universidade e seu papel na sociedade, em 2003, no Distrito Federal, realizou-se o Seminário Internacional Universidade XXI – “Novos caminhos para a educação superior”, com a participação de 31 países. O documento produzido nesse evento explicita que a universidade deve agregar modelos humanistas, calcados na solidariedade, trabalhando na direção do desenvolvimento da cultura do diálogo e da inserção social. Deve cumprir com sua responsabilidade na produção e divulgação do conhecimento, com equidade, qualidade e pertinência. Além de criativa e solidária, a universidade deve ser participativa, buscar

⁸ Conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. Deve haver total liberdade de mercado; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

¹¹ Entenda-se por hegemonia: “[...] poder político garantido pela dominação (coerção), mas também pela direção intelectual e moral (consenso); capacidade de formular uma proposta a partir de um determinado grupo social, mas que, conseguindo adesão de outros grupos, se transforma em projeto comum, superando os corporativismos e as propostas antagônicas”.

a integração entre os diferentes setores e áreas de conhecimento e deve fortalecer o interesse comum e respeito mútuo entre os indivíduos. O seu papel deve estar muito claro a todos que dela participam, cujas responsabilidades também devem ser explícitas e acordadas.¹²

Nesse sentido, o modelo que está sendo requerido na educação troca o foco de informação, ensino limitado ao intelecto e instrução dirigida à memória e à razão, para o sentido de uma formação mais ampla que envolva o desenvolvimento da sensação, do sentimento, da razão e da intuição.⁹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no seu artigo 1º-Dos Princípios e Fins da Educação Nacional- já vislumbrava, na época, um outro olhar ao processo educativo: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E no art. 2º acrescentou A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como se vê, a LDB apresenta uma concepção ampliada de educação que incentiva a educação voltada ao social, à coletividade e às experiências extra-curriculares.¹³

A idéia de formação deve ser, pois, aquela do alcance de um modo de ser marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição do sujeito autônomo. A educação não é somente um processo institucional ou instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo humano, seja na particularização da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva.¹⁴

Concordando com a idéia de formação do FORGRAD¹⁵, esta não deve se restringir em atender o mercado de trabalho. Ou seja, a formação integral visa uma dimensão muito mais ampla, através do ensino, pesquisa e extensão que deverão ser indissociáveis, no sentido de desenvolver a noção de cidadania, permitindo atender às demandas da sociedade.

Nessa perspectiva, o debate sobre a formação na universidade descortina a questão da política de ampliação e revalorização da extensão universitária. Apesar de a extensão ter suas origens compatíveis com idéias de assistencialismo e domesticação das comunidades pelo Estado através da universidade, principalmente na época do regime militar no Brasil, atualmente o que se

quer é que ela seja uma possibilidade educadora de identificação do que deve ser apreendido, pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos.¹⁶

A revalorização da extensão não está alheia às atualizações na formação acadêmica. A nova visão de extensão universitária passa a constituir-se parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e estudantes de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.¹⁷

Logo, a formação deveria valorizar traços do profissional, como a comunicação, a autonomia, o raciocínio e o discernimento e envolver, também, uma dimensão humana que extrapole os limites do mercado.¹⁸

Nesse sentido, o trabalho na extensão pode englobar inúmeras possibilidades atuais de realizar a aproximação do estudante consigo mesmo, num “re-conhecimento” de suas qualidades humanas mais interiores. Inclui, nesse aspecto, o desenvolvimento da cultura da solidariedade na perspectiva de construir uma verdadeira humanidade voltada para o “*nós e não para o eu*”.^{19:206}

A compreensão, aqui, do que é solidariedade está em consonância com as idéias de Caponi (2000) que esclarece esse termo como sendo parte do âmbito da ética, podendo ser considerada um de seus princípios mais desejáveis. E acrescenta, que privilegiar a solidariedade, significa privilegiar o diálogo. Segundo a autora, “*A solidariedade, como princípio, não é outra coisa que a realização de ações que beneficiem os outros, a partir do reconhecimento do outro como um sujeito autônomo capaz de tomar decisões e de fazer escolhas, isto é, de aceitar ou de rejeitar essas ações.*”^{20:45}

Por outro lado, ao se referir à extensão, acrescenta-se que ela não deve ser vista apenas como uma atitude de solidariedade, mas como um processo educacional que gira em torno de valores éticos, sociais e ambientais. Desenvolver atitudes voltadas para o bem comum é uma transferência de valores, onde o estudante compartilha momentos e vivências/experiências.¹⁹

Deste modo, é importante destacar: ao desempenhar qualquer atividade neste meio, promovem-se habilidades que são fundamentais para o ser humano e que devem estar presentes no bom profissional, isto é, incorpora-se a dimensão dos quatro pilares da educação: o “*aprender a aprender*”, o “*aprender a fazer*”, o “*aprender a conviver*”, e o “*aprender a ser.*”^{21:90}

No projeto acima referido, Jacques Delors afirma peremptoriamente o papel primordial da educação para construir um mundo melhor, mais humano, em paz e harmonia, e

reduzir a miséria e a exclusão social, assim como via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.^{9,21}

Os militantes dessa perspectiva crítica de educar defendem uma relação educador-educando onde ao último é permitido o crescimento de um espírito de autonomia, característica potencialmente formadora e transformadora. Autonomia, nesse sentido, refere-se à capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro; significa que aquele agente é capaz de se auto-regular. Logo, na autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social.²²

Assim, a partir das experiências práticas, estudantes em grupo podem criar vínculos éticos de solidariedade e autonomia, construídos pela cooperação entre as pessoas envolvidas em uma prática, uma experiência e um ideal compartilhados.²³

Dado esse panorama da necessidade de mudança no atual modelo de formação universitária hegemônica na área da saúde, o objetivo do presente artigo é analisar contribuições e desafios para a formação, em especial, à extensão universitária, a partir de uma vivência extensionista interdisciplinar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, qualitativa, realizada com quinze estudantes de graduação da área da saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que vivenciaram, no período de 2007 a 2008, o projeto de Extensão “Educação em saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar”.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de novembro de 2008 a março de 2009 por meio de entrevistas semi-estruturadas e do diário de campo.

Este trabalho foi aprovado no Comitê de Ética da UFSC sob nº303/08, e obedeceu à Resolução CNS196/96²⁴.

Garantiu-se anonimato dos sujeitos de pesquisa, pelo uso de codinomes através de nomes de estudantes do Movimento Estudantil e professores, desaparecidos políticos, do período da ditadura militar no Brasil.

O tratamento dos dados foi feito com base na Análise de Conteúdo de Bardin²⁵. Foram realizadas leituras flutuantes com intuito de extrair os núcleos dos sentidos e desvelar as sub-

categorias presentes nas unidades de registro, que, posteriormente, foram identificadas em sete categorias e quatro subcategorias. Nesse artigo, realizou-se um recorte através do qual será apresentada e discutida a categoria “*Eu tenho que buscar isso fora*” e sua subcategoria *A extensão como espaço formador de valores: autonomia e solidariedade*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

“Eu tenho que buscar isso fora”.

Esta categoria expôs a necessidade dos estudantes de buscar fora das atividades curriculares e, principalmente, daquelas limitadas à sala de aula, espaços que proporcionem uma formação mais crítica e autônoma. Além disso, que promova maior interação com estudantes das demais áreas e com a dinâmica social (“extra-muros” da universidade) em contraponto ao aprendizado “bancário”, fragmentado, técnico e limitado à ciência positivista.

Isso é identificado nas falas a seguir:

“(...) eu vim com a expectativa de discutir o contexto social, discutir crítica social (...) como que a saúde tá envolvida com o compromisso social (...) tu trabalhar realmente com a pessoa com as suas necessidades(...)e eu realmente sabia que isso faltava no curso de psicologia. Daí eu falei ‘eu tenho que buscar isso fora’.” (Jaime, psicologia)

Para obter um aprendizado mais crítico, a partir das reais necessidades da população, este outro estudante no depoimento abaixo, também revela a necessidade de ter de buscar atividades extra-curriculares como foi o caso da extensão.

“(...) eu procurei bastante não ficar só dentro do meu curso sabe.” (Adriana, nutrição)

O aprendizado na área da saúde está tão tecnicista e o conhecimento, cada vez mais especializado e fragmentado, que os estudantes acabam perdendo a noção do todo, ou seja, a correlação da saúde e seus determinantes sociais; a universidade parece, às vezes, se constituir num grande laboratório. Nesse sentido, o estudante depõe:

“(...) dentro da universidade parece que a gente vive num mundo a parte de tudo (rs) o que acontece lá fora é muito diferente do que acontece aqui dentro (...)e realmente é.” (Ana Rosa, nutrição)

“(...) o que sinto é que tem um distanciamento da comunidade (...) muitas vezes a gente se coloca acima das pessoas (...) Isso é o que eu sinto dentro do curso que pra mim é uma coisa muito difícil e que eu me debato todo dia por causa disso....Não acredito e não aceito(...)”(Jane, nutrição)

Nessas falas foi possível perceber que a formação universitária tradicional na área da saúde tem propiciado um distanciamento dos estudantes em relação à realidade social; fato esse percebido em função do sinônimo de formação enquanto ensino conteudista e essencialmente tecnicista. O aprendizado, para ter consistência, deve combinar teoria com prática para que não fiquem vazios ou distantes.^{26,27}

Outro apontamento feito pelos estudantes é acerca da importância da extensão no sentido de balizar o modelo formador flexneriano e restrito às salas de aula, como se verá abaixo:

“(...) a maioria das disciplinas são bem da técnica, é bem forte mesmo a biologia sem interligar nada (...)a formação está muito fragmentada, muito dispersa, a gente se distancia, sabe (...)”(Adriana, nutrição)

E também,

“(...) eu discordo em grande parte de como é a formação, ela teve de ter a extensão, pra eu balizar. Foi meio um sul ou norte pra mim durante meu curso (...)”(Edson Luiz, medicina)

As experiências que objetivam a formação humanística devem evitar o simples acúmulo de disciplinas teóricas e distanciadas da realidade e das expectativas dos estudantes. Mais que as quantidades de horas de um currículo, é preciso analisar a qualidade das experiências que tal currículo proporcionará aos seus estudantes.²⁸ A fala a seguir demonstra essa idéia:

“(...) na psicologia tem isso, aprende anatomia, bioquímica, psicologia, mas nunca relaciona uma coisa coma outra.(...)meu currículo está desatualizado e mal construído (...)é falta de conexão e de valor mesmo.(...) Acho que tem muita coisa que pode complementar isso... dentre ela a extensão(...)O currículo não tá montado para dar essa conexão coma comunidade (...)”(Ruy, psicologia)

Nesse sentido, o ensino de graduação na saúde tem acumulado uma tradição caracterizada por um formato centrado em conteúdos, desconexão entre núcleos temáticos, excesso de carga horária para determinados conteúdos e baixa ou nula oferta de disciplinas

optativas; desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão predominando um formato enciclopédico, orientado à doença e à reabilitação, utilizando-se da pedagogia da transmissão.²

As questões de natureza ética e humana, relativas à formação, têm sido preteridas na sala de aula à medida que não se adotam metodologias de ensino que instiguem o estudante a participar, construir a implicação e assumir responsabilidades no seu processo de formação.²

A formação do estudante é mais do que a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, até porque esses se esvaziam quando não integrados à realidade. Para uma abordagem inovadora, a aprendizagem deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito a criar e responder a desafios, a ser capaz de gerar tecnologias e de manter a habilidade de aprender e recriar permanentemente; ou seja, a graduação deve se transformar no lócus de construção/produção do conhecimento, em que o estudante atue como sujeito da aprendizagem.²⁹

Apesar do perfil conteudista do modelo formador que estimula a competitividade, o individualismo e a produtividade nos processos de aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001 buscaram promover um perfil crítico, humanístico e reflexivo almejado para os estudantes dos cursos de graduação, embasado numa atuação comprometida com a transformação da sociedade.³⁰

Como defende o FORPROEX, na formação do profissional é imprescindível sua interação com a sociedade para situá-lo historicamente, identificá-lo culturalmente e referenciar a sua formação técnica à realidade.³¹

Contudo, no que diz respeito ao modo de produção sócio-econômico, as assertativas, a seguir, demonstram justamente o importante papel da política neoliberal na contramão do modelo formador da área da saúde comprometido com as necessidades sociais:

“(...) quando a gente começa a discutir modelo econômico (...) características do capitalismo, por exemplo, egoísmo, concentração de poder, hierarquização... tudo isso, na verdade, reflete na saúde, na construção que é feita para chegar na saúde (...)” (Jane, nutrição)

“Não é levado em conta [no modelo hegemônico de formação universitária] o sofrimento das pessoas que estão no morro, ou as necessidades reais de saúde da população (...) o que tá valendo é produção, é meu currículo lattes, é o quando eu tô produzindo (...)”

“(...) no meio acadêmico também os egos se afloram muito (...) o individualismo (...)” (Edson Luiz, medicina)

Desta forma, os depoimentos revelaram marcadamente a necessidade dos estudantes de buscar outros espaços com potencial para proporcionar valores, aprendizados e atitudes mais éticas, críticas e reflexivas. Este achado conduziu à formação da subcategoria **A extensão universitária como espaço formador de valores: autonomia e solidariedade**. Nesse sentido, chama-se à atenção da necessidade de o processo pedagógico voltar-se aos sentidos, aos valores e aos significados do que se faz e para quem se dirige a ação.²

As falas dos estudantes apontam na direção da necessidade de haver um aprendizado mais crítico durante a sua formação:

“(...) conhecer alunos de outros cursos, ter outros tipos de conhecimentos, ter a postura crítica, conhecer coisas novas, saúde pública, saúde, enfim, tudo isso que não tem lá na psicologia(...)” (Jaime, psicologia)

E mais,

“Investir o meu tempo em algo que não seja farmacológico ... e que me permita refletir mais. No curso de medicina, a gente não pensa muito, a gente reproduz. Eu queria deixar de executar coisas para poder refletir(...)” (Tobias, medicina)

“(...) não te ajuda [ensino-curriculo formal] muito a costurar as coisas, a dialogar, é uma coisa que cada um tem de buscar (...) eu fui buscando espaços para ter essas experiências(...)” (Catarina, psicologia)

Os estudantes demonstram a necessidade de a formação na área da saúde ser mais reflexiva, mais interdisciplinar, dialogar com as demais áreas, e não simplesmente ser um mero depósito de informações e treinamento técnico. De acordo com o pensamento de Freire, a pedagogia não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “*encha*” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada. . É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.⁶

Toda a pedagogia tem como tarefa de origem interpretar os processos de formação humana, isto é, toda pedagogia deveria ser humanista. Esta concepção se contrapõe a concepção transmissiva, utilitarista, individualista e reducionista da educação, que a vê apenas como preparação para a vida restrita a uma competição no mercado de trabalho.³²

Uma certa consciência desta crise de identidade individualista, voltada para o mercado competitivo de trabalho, vem abrindo espaço para que reflexões aconteçam cada vez mais fora dos ambientes de sala de aula. Recuperar a visão de educação como formação humana, da escola [universidade] como *um* dos tempos e espaços desta formação e da teoria pedagógica como tendo por objeto a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento, é tarefa urgente para educadores comprometidos com as questões sociais.^{31,32}

Nesse sentido, a extensão foi colocada como um caminho a ser valorizado nessa direcionalidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão pode ser um trabalho interdisciplinar favorecedor de uma visão integrada do social²⁹, conforme se vê abaixo:

“(...) queria me focar na realidade e não nos conteúdos, porque é a realidade que engloba um trabalho interdisciplinar (...)” (Jaime, psicologia)

Estes estudantes a seguir trazem à tona o importante resgate de valores humanos solidários durante a sua formação por meio da vivência extensionista analisada:

“(...) acho que é um resgate [a extensão] da nossa vivência em sociedade, em comunidade (...) acho que a gente se individualizou demais, se fechou demais...” (Edson Luiz, medicina)

“(...) a nossa formação e educação não nos prepara para uma atividade assim... a formação humana, profissional (...) aprender a ouvir o que o outro tem a dizer, o que acha sobre aquilo ali (...)” (Yeda, educação física)

Conforme relatado no documento da FORPROEX (2007), o Plano Nacional de Extensão define a Extensão Universitária como um dos espaços estratégicos para a promoção de atividades acadêmicas, de caráter interdisciplinar, integrando grupos de áreas distintas do conhecimento, contribuindo à modificação progressiva da forma de fazer ciência e da transmissão desse tipo de saber e revertendo a tendência historicamente dominante de compartimentalização do conhecimento da realidade.^{29,33}

Os apontamentos que se seguem mostram a idéia de trabalho coletivo solidário por meio da extensão:

“(...)é difícil a gente conversar mesmo! ...esse tipo de projeto que envolve outras áreas trabalhando junto é importante para quebrar essa barreira, sabe.(...)Aquele dia que a gente foi na feirinha, foi muito bom, sabe. A gente foi simplesmente conversar. Não precisa de um método científico para isso(...)”(Ana Rosa, nutrição)

“(...) a construção conjunta eu valorizo muito, quando eu vi esse clima nas reuniões eu disse - é isso mesmo que eu acho legal e é isso que eu gosto (...) construindo um coletivo agradável, artístico....” (Ruy, psicologia)

Na análise das falas, foi possível perceber que a extensão, por meio da inserção crítica e socialmente comprometida dos estudantes na dinâmica social, pôde promover e fortalecer atitudes e valores de solidariedade e de respeito mútuo entre os estudantes e comunidade assim como o diálogo.

“É uma coisa que a gente não vê muito em outras atividades (...) a conversa, a troca, o diálogo.”(Jaime, psicologia)

“Um grupo é um grupo, é um organismo, você é parte dele, você não é ele (...) Pra mim foi muito bom, muito positivo, muito salutar, trabalhar com as pessoas com quem eu trabalhei. A gente discutiu, colocou idéias, entendeu? Eu fui aprendendo a cumprir compromissos que você assume com as outras pessoas. Foi bom.” (Tobias, medicina)

Reitera-se que a relação teoria-prática-vivência se dá de forma eminentemente política, isto é, produz e socializa o conhecimento baseado em valores humanos e projetado no pensamento, na ciência e na cultura em função de uma mudança da realidade. A partir das experiências práticas, estudantes, grupos e organizações de base criam vínculos éticos de solidariedade e autonomia, construídos pela cooperação entre as pessoas envolvidas em uma prática, uma experiência e um ideal compartilhados.¹⁹

Além das atitudes e valores correspondentes a um trabalho coletivo solidário, a promoção da autonomia na vivência extensionista se fez marcante. O estudante, na fala abaixo, revela que o seu amadurecimento nas relações de aprendizagem fez-lhe sentir sujeito ativo do processo de desenvolvimento do projeto de extensão, além de fomentar-lhe o desejo e a capacidade de tomada de decisão.

Isso pode ser visto nas assertativas a seguir:

“(...) questões de organização do projeto (...) estavam na mão dos facilitadores e coordenadores. Mas chegou num momento que eu me senti participando até da elaboração de tudo isso, sabe, seja do contato com as pessoas de fora, do conselho(...)eu tenho uma contribuição pra dar aqui.”

“É aprender que sem a minha participação o projeto é diferente.” (Jaime, psicologia)

E mais,

“...a oportunidade de um projeto em que eu pudesse trabalhar a educação que eu gosto bastante e ainda mais nesses modelos como foi colocado, o modelo de construção conjunta do saber e desmonopolização do saber e empoderamento me pareceu muito importante, porque ele parte de princípios mais holísticos, mais dialógicos...” (Tobias, medicina)

“(...) eu gostei muito da metodologia do grupo, dos organizadores, de a gente montando junto o encontro que vem, a gente poder sugerir textos” (Gilda, educação física)

Sob essa ótica, afirma-se que a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.²⁷

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das percepções desveladas pelos estudantes, busca-se salientar o peso formativo de sua participação nos processos sociais por meio da extensão. Pretende-se que os educadores, mesmo aqueles progressistas, fiquem atentos ao movimento da realidade - à práxis, à experiência extra-curricular vivida e, em especial, aos valores e atitudes que a educação de nível superior tem capacidade de promover.

Quando há envolvimento e participação dos indivíduos na busca de soluções para demandas sociais, por meio de estudo e análise da realidade de determinado ambiente e da elaboração e execução de uma proposta de intervenção, proporciona-se oportunidade para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à participação política e ao processo de construção da cidadania.³⁴

Nesse sentido, apesar de não ser o objeto de aprofundamento da categoria analisada neste artigo, cabe salientar que este estudo, apesar de não ser quantitativo, desvelou que a maior

parte dos estudantes apresentava, como uma de suas características prévias a sua inserção nesta extensão em análise, a participação em coletivos como centros acadêmicos ou outros trabalhos coletivos.

Sendo assim, faz-se urgente colocar os processos educativos e as teorias de formação em outros patamares, bem mais eloqüentes do que a tão trilhada e estreita vinculação entre a universidade e mercado (capital). Se há respeito pela natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação de valores éticos do educando; a educação deve procurar desenvolver no estudante, entre outros, autonomia e solidariedade reafirmando seu compromisso com a sociedade.

Reitera-se que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, fragmentado, [ao molde flexneriano], é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.²⁷

Deste modo, aponta-se à educação no sentido de aperfeiçoamento das relações sociais. Isto é, do ser humano no meio social, reafirmando o pensamento de Freire, de que o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão, a idéia de que o homem atuando se transforma. Transformando, este cria uma realidade que, por sua vez, condiciona sua forma de atuar.³⁵

Nessa direcionalidade, salienta-se a extensão crítica e socialmente comprometida como um caminho possível para ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão do homem enquanto objeto a ser manipulado, promovendo-se uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humanas estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico.¹⁷

Enfim, ressalta-se que a extensão deve ser integrante fundamental da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento em interação inerente e permanente com o ensino e pesquisa de forma a contribuir na educação crítica-responsável e solidária do futuro profissional cidadão, empreendida em favor das demandas sociais.

REFERÊNCIAS

1-CUTOLO, LRA. Estilo de Pensamento em Educação Médica: um Estudo do Currículo do Curso de Graduação em Medicina da UFSC. [Doutorado em Educação]. Florianópolis: CED,UFSC; 2001.

- 2- CARVALHO, YM; CECCIM, RB. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, GWS et al (Org.). Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz; 2007.
- 3- CUTOLO, LRA; CESA AI. Percepção dos Estudantes do Curso de Graduação em Medicina da UFSC Sobre a Concepção Saúde-Doença das Práticas Curriculares. Revista On-line da Associação Catarinense de Medicina; 2003: 32 (4): 75-89.
- 4- DA ROS, MA. Políticas públicas de saúde no Brasil. In: BAGRICHEVSKY, M. (org) A saúde em debate na educação física. Vol. 2. Blumenau: Nova Letra; 2006.
- 5 - DA ROS, MA.; VIEIRA, RC; CUTOLO, LRA. Educação física - entre o biológico e o social. Há conflito nisto? Motrivivência; 2006: 24: 107-117.
- 6- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2006.
- 7 - ALMEIDA, MJA Universidade possível: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados; 2001.
- 8 - ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1995.
- 9- WEIL, PA mudança de sentido e o sentido da mudança. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 2004.
- 10- DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, DS (Org.). Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília; 2001.
- 11- ALMEIDA, MJ. Educação médica e saúde: possibilidades de mudança. Londrina: UEL; 1999.
- 12- BRASIL. Seminário Internacional Universidade XXI: novos caminhos para a educação superior. Documento síntese. Brasília; 2004. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/relat_final.pdf> [Acesso em: 16 fevereiro 2009].
- 13- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional. Brasília; 1996. Disponível em : <http://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf> [Acesso em: 20 de abril de 2009].
- 14-SEVERINO, JA. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. Educ e Pesq, São Paulo; 2006: 32 (3): 619-634.
- 15-FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. (2000). Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção, ForGRAD.

- 16- BOTOME, SP. Pesquisa alienada e ensino alienante : o equívoco da extensão universitária. Petropolis: Vozes; São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul; 1996.
- 17- JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte: UFMG; 2004.
- 18- YUS, R. Educação integral: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed; 2002.
- 19- MARTINS, EF. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. Ciênc Cogniç; 2008: 13 (2): 201-209.
- 20- CAPONI, S. Da compaixão a solidariedade: uma genealogia da assistência médica. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2000.
- 21- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO; 2000.
- 22 -MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. Educ Pesq, São Paulo; 1999: 25 (2): 57-68.
- 23- FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano-II. In: GROSSI, E; BORDIN, J. (org.). Construtivismo pós-piagetiano. Petrópolis - RJ: Vozes; 1993.
- 24 - PICHON RIVIÉRE, E. El proceso grupal: del psicoanálise a la psicologia social. Buenos Aires: Nueva Visión; 1997.
- 25- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional da Saúde nº 196/96 de 10 de outubro de 1996. Brasília; 1996. Disponível em: < <http://www.datasus.gov.br>>. [Acesso em: 15 de maio de 2009].
- 26 - BARDIN, L. Análise de conteúdo. Martins Fontes, São Paulo; 1977.
- 27- FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra; 1979.
- 28 - FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.
- 29 - BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. (1997). Padrões, critérios e indicadores de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em química, versão Port. 640 e 641. Brasília: MEC/SESu.
- 30 - BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília; 2001.

- 31- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> [Acesso em: 25 de abril de 2009].
- 32-SILVA, MS.; VASCONCELOS, SD. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. *Estud Aval Educ*; 2006; 17: 120-33.
- 33 -CALDART, RS. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2000.
- 34- FORPROEX. Extensão Universitária: organização e sistematização/ Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Correa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed; 2007.
- 35- TAVARES, MGO; MARTINS, EF; GUIMARÃES, GMA. A educação ambiental, estudo e intervenção do meio. *Ibero americana de Educación*; 2002. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/381oliveira.pdf>> [Acesso em: 07 de junho de 2009].
- 36- FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes; 1980.

ARTIGO CIENTÍFICO II

**A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA EXTENSIONISTA
INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DA SAÚDE**

A METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UMA VIVÊNCIA EXTENSIONISTA INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DA SAÚDE

Mônica de Souza Netto Mello¹

Marco Aurélio Da Ros²

RESUMO: Este artigo se ocupa de analisar contribuições e desafios para a formação universitária na área da saúde presentes nas percepções de estudantes envolvidos na extensão interdisciplinar 'Educação em Saúde' da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 2007-2008. Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, realizada com quinze estudantes da área da saúde por meio de entrevistas semi-estruturadas e diário de campo. Dos resultados da análise de conteúdo conforme Bardin, emergiram-se sete categorias e quatro subcategorias. Realizou-se um recorte, no qual será apresentada e discutida a categoria *A Metodologia Problematizadora, suas contribuições e desafios* com uma única subcategoria *Educar exige disponibilidade ao diálogo: crítica aos professores*. As percepções dos estudantes demonstram que a Universidade deveria repensar seu atual modelo hegemônico de formação na área da saúde. Nesse sentido, o enfoque problematizador da educação apresenta-se como uma possibilidade a ser buscada na formação de todos os sujeitos nela envolvidos, professores, estudantes e comunidade. Conclui-se que a extensão inserida na dinâmica social contribui para o exercício da problematização do processo de aprendizagem universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária, Formação universitária, Educação em saúde.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública; Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Saúde da Família; Universidade Federal de Santa Catarina; Cirurgiã-dentista; Rua: Heitor Luz, nº225, apt 603, Bairro: Centro - Florianópolis/Santa Catarina, Cep: 88015-500. Brasil. netto.monica@ig.com.br

2 Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina; Professor Titular do Departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina; Rodovia Jornalista Manoel de Menezes nº 1750, Bairro: Praia Mole – Florianópolis/Santa Catarina, Cep: 88062-970. Brasil. ros@ccs.ufsc.br

THE PROBLEMATIZED METHODOLOGY IN UNIVERSITY TRAINING: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES FROM AN INTERDISCIPLINARY COMMUNITY EXTENSION EXPERIENCE IN THE HEALTH AREA.

ABSTRACT: This study involve the analysis of the contributions and challenges associated with university training in the health area in relation to the perceptions of the students involved in the interdisciplinary community project 'Health Education' of the Federal University of Santa Catarina State during the period of 2007-2008. It comprise an exploratory-descriptive survey, carried out with fifteen students of the health area through semi-structured interviews and field logs. From the results of the content analysis according to Bardin seven categories and four sub-categories emerged. It realized a clip, where will be present and discuss the *Problematized Methodology, yours contributions and challenges* category with your single sub-category *Education demands availability to dialogue: criticism for teacher*. The perceptions of the students prove that the university needs to rethink its present hegemonic model of university training. In this way, the problematized methodology of education it present as a possibility to be search in education learning of all subjects involved, professors, students and the community. It conclude that the extension project insert at social dynamics contributes to exercise of problematized university learning process.

KEYWORDS: University Extension, University Training, Health Education.

INTRODUÇÃO

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.^{1:23}

A situação atual da formação universitária na área da saúde

A maneira de estruturar a educação universitária na área da saúde passou, em especial, no fim do século XX e início deste, por profundas transformações que influenciaram como um todo a formação na universidade.

No Brasil, o esforço de mudar a educação universitária nas profissões da saúde, regulamentar a educação formal e tornar científicas as formações superiores deu lugar à introdução do Relatório Flexner², aplicado integralmente a partir da década de 50³, naquela época, comemorado como uma educação científica da saúde.² Essa educação teria base biológica, orientada pela especialização e pela pesquisa experimental. O caráter instrumental dessa educação, compreendendo saúde enquanto ausência de doença, passou a determinar conteúdos cristalizados em disciplinas subdivididas em ciências básicas e clínicas, área biológica e área profissional.²

Este modelo, também chamado de biomédico, defendido a partir de 1910 nos Estados Unidos, se caracteriza por uma concepção positivista do processo saúde-doença, cuja aplicação na área da saúde é marcada pela fragmentação do saber, pela negação do social e do psicológico.^{4,5} Além disso, o modelo flexneriano caracteriza-se, entre outros, pela desvalorização da subjetividade do paciente e do médico [profissional da saúde], levando ao declínio do humanismo.⁶

Dessa concepção de formação decorreu uma prática pedagógica que tomou o acesso à informação como sinônimo de construção de conhecimento, embasada numa visão de corpo, saúde e doença reduzida, partida e estática.² Quando a educação é feita através de um método de “depósito” de informações aos estudantes, não há abertura ao diálogo, à troca, à escuta; a eles cabe receber as informações, memorizá-las e reproduzi-las. Nessa visão, dita “bancária”, o “saber” é sinônimo de “*uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.*”^{7:66}

Reiterando essas proposições, traz-se a idéia de ensino dentro do “*pensamento*

convergente” definindo-o como transmissão de conhecimentos. Esse repasse se constitui em uma prática na qual o estudante segue regras pela automatização do corpo e da mente, fazendo com que ele acabe por reproduzir conhecimentos e comportamentos esperados. O ensinar é concebido como treino da mente.^{8:20}

Autores como Moreira & Silva⁹ e Silva¹⁰ afirmam que o ensino pelo currículo escolar [universitário] envolve questões ideológicas, assim, busca-se reproduzir, de maneira autoritária e excludente, as desigualdades sociais e desejos da classe que se encontra no poder (classe hegemônica). Nesse contexto, as elites encontram espaço para implementar seu próprio poder econômico, político e social utilizando-se dos conhecimentos científicos para argumentar e legitimar esse poder.¹¹

Nesse sentido, o ensino de graduação na saúde tem acumulado uma tradição caracterizada por um formato centrado em conteúdos, desconexão entre núcleos temáticos, excesso de carga horária para determinados conteúdos e baixa ou nula oferta de disciplinas optativas; desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão predominando um formato enciclopédico, orientado à doença e à reabilitação, utilizando-se da pedagogia da transmissão.²

Contudo, esse modelo de ensino que fragmenta o conhecimento e pulveriza os saberes vem sendo cada vez mais criticado, pois quanto mais os cursos se desenvolvem e se diversificam em disciplinas estanques, mais elas perdem o contato com a realidade humana e cada vez mais se distanciam da existência concreta.¹²

Diante das exigências tão complexas de atuação no campo da saúde nas distintas realidades sociais, torna-se mais aparente a fragilidade deste modelo de ensino chamado “tradicional” ou de transmissão, centrado na figura do professor, que detém e transmite o conhecimento.¹³

Sendo assim, urge a necessidade de se formar profissionais críticos, educadores populares em saúde, capazes de trabalhar em equipe interdisciplinar e de se aproximar dos movimentos comunitários, de levar em conta a realidade social para prestar atenção humana e de qualidade, de refletirem criticamente sobre os determinantes sociais dos problemas de saúde, resgatando a indissociabilidade entre a teoria e a prática e incorporando diferentes saberes científico e popular.^{14,15}

Neste panorama, situam-se novos desafios e perspectivas na formação superior. Identificam-se práticas educativas que assumem a construção do conhecimento como traço

definidor e surgem como alternativas ao ensino tradicional, pois este parece ter atingido seu esgotamento, ao menos como único método de ensino, diante das exigências da sociedade.¹³

Além da transmissão dos conteúdos para os estudantes, a visão geral que se tem da universidade é que esta última deve prestar serviço à sociedade. Esta prestação de serviços se realiza, com maior ênfase, pela reprodução da transmissão de conhecimentos agora à população por meio da extensão. Esta perspectiva, que reforça a educação bancária, pode ser definida como uma via de mão única.¹⁶

Por outro lado, vem-se tentar incentivar uma outra compreensão de educação universitária pela qual se busca a possibilidade de permutas nas relações entre universidade e sociedade. Assim, pela extensão, a universidade teria a possibilidade de troca do conhecimento com a comunidade e vice-versa. Isto caracterizaria a condição da extensão como uma via de mão dupla proporcionando uma abordagem problematizadora nos processos de aprendizagem.¹⁶

A metodologia problematizadora: um caminho na formação universitária

Oponente ao ensino tradicional, a metodologia da problematização é uma prática educativa que consiste em se detectar uma realidade determinada e tomar consciência crítica desta, ou seja, avaliar todos os aspectos de sua existência, especialmente sua razão de ser, além de questioná-los um a um. Em relação ao processo de aprendizagem, é o método freireano voltado para a reflexão tanto acerca do que se diz, quanto se faz, pessoal ou coletivamente, de modo a reavaliar e apresentar a realidade na forma de problema. É pensar um conteúdo para melhor apreciá-lo, julgá-lo e fazê-lo exequível, conforme as exigências de uma determinada situação.¹⁷

De acordo com Iochida¹³, essa metodologia tem um sentido de inserção crítica na realidade para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens. No movimento de práxis, ação-reflexão-ação, são elaborados os conhecimentos, considerando a rede de determinantes contextuais, as implicações pessoais e as interações entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam.¹⁸

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem “formar” é ação pela qual o sujeito criador dá forma ou alma a um corpo indeciso e acomodado. *“Ou seja, não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os*

conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.^{1:23}

A Teoria Dialógica no processo pedagógico

No processo pedagógico, uma relação horizontalizada de A com B é uma relação eu-tu, sendo assim, é uma relação de dois sujeitos não havendo dominação; há entre esses dois pólos uma relação baseada no amor, na humildade, na confiança, no respeito, que os tornam críticos na busca de algo.¹⁹ Uma das maiores inquietações de Freire^{1,19} foi exatamente isso, uma educação que se voltasse para a decisão, para a responsabilidade social e política do estudante.

A partir do momento em que se defende a pedagogia do diálogo, entende-se o antidiálogo como uma relação verticalizada de A sobre B, que se nutre de desamor, desesperança, arrogância. Não gera criticidade, isto é, molda-se o estudante a mero reprodutor das idéias estabelecidas na sociedade. Já o diálogo tem o poder de comunicação, enquanto o antidiálogo não comunica, faz apenas comunicados, transfere conteúdos.¹⁹

Nessa direcionalidade, é inviável formar os estudantes por simples técnica, por fragmentação do saber mecanicista, por unicasalidades, pensando que se está sendo neutro e “cientificamente” correto. A concepção e prática “bancária” terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto que a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.^{7,19}

Por outro lado, é importante pontuar que “*a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto*”.^{1:32} Desta forma, o fundamental é que professor e estudantes saibam que a postura deles, deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

A extensão universitária como aprendizagem problematizadora na formação

Dada essa situação, o lugar e o papel da educação precisam ser contínua e expressamente retomados e redimensionados. A universidade não pode se ver como detentora de um saber pronto e acabado,¹⁶ ela deve agregar modelos humanistas, calcados na solidariedade, trabalhando na direção do desenvolvimento da cultura do diálogo e da inserção social. Deve cumprir com sua responsabilidade na produção e divulgação do conhecimento, com equidade, qualidade e pertinência. Além de criativa e solidária, a universidade deve ser participativa, buscar

a integração entre os diferentes setores e áreas de conhecimento e fortalecer o interesse comum e respeito mútuo entre os indivíduos.²⁰

Os avanços nesta reflexão e os questionamentos feitos ao longo dos anos sobre o modelo de formação na universidade trazem para o debate acadêmico a discussão, entre outros, do significado da extensão universitária adverso daquela visão assistencialista que a originou, principalmente na época da ditadura militar no Brasil. A extensão assistencialista, ideologicamente elaborada, consiste justamente na transferência de conhecimentos. É, por fim, uma atitude inadequada a todo processo de conscientização, já que é antagônico a este e não “libertador”.¹⁷

A nova visão de extensão universitária, a constitui parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores, estudantes e comunidade de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.^{21,22}

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária, pela extensão, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido ao conhecimento acadêmico. Nessa problematização, estabelece-se a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular. Ter-se-á como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão pode ser um trabalho interdisciplinar favorecedor de uma visão integrada do social.^{22, 23}

Reforça-se que, na relação extensionista, os indivíduos em sociedade (professores, estudantes e comunidade) são sujeitos do conhecimento que, em conjunto, problematizam e estabelecem espaços de convivência onde o saber possa ser produzido e socializado.²⁴

Dado esse panorama, o objetivo do presente artigo é discutir a metodologia problematizadora, a partir de um vivência extensionista interdisciplinar na área da saúde, como uma possibilidade a ser buscada no aprendizado de nível superior onde todos os sujeitos nela envolvidos, professores, estudantes e comunidade, estariam em permanente formação.

¹⁷ Libertação – De acordo com Freire, é aquela capaz de fazer o indivíduo oprimido um ser consciente de sua realidade, da realidade do mundo que o cerca, das forças que controlam aquela realidade. Será livre aquele que puder questionar o estado das coisas que o cercam e, o que é mais relevante, capaz de fazer parte deste contexto como agente transformador.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, qualitativa, realizada com quinze estudantes de graduação da área da saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que vivenciaram, no período de 2007 a 2008, o projeto de Extensão “Educação em saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar”.

A coleta dos dados ocorreu entre os meses de novembro de 2008 a março de 2009 por meio de entrevistas semi-estruturadas e do diário de campo.

Este trabalho foi aprovado no Comitê de Ética da UFSC sob nº303/08, e obedeceu à Resolução CNS196/96²⁵.

Garantiu-se anonimato dos sujeitos de pesquisa, pelo uso de codinomes através de nomes de estudantes do Movimento Estudantil e professores, desaparecidos políticos, do período da ditadura militar no Brasil.

O tratamento dos dados foi feito com base na Análise de Conteúdo de Bardin²⁶. Foram realizadas leituras flutuantes com intuito de extrair os núcleos dos sentidos e desvelar as subcategorias presentes nas unidades de registro, e posteriormente foram identificadas sete categorias e quatro subcategorias. Nesse artigo, realizou-se um recorte através do qual será apresentada e discutida a categoria *A Metodologia Problematizadora, suas contribuições e desafios* com sua única subcategoria *Educar exige disponibilidade ao diálogo: crítica aos professores*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Metodologia Problematizadora, suas contribuições e desafios.

Esta categoria discute a metodologia problematizadora, realizada durante o aprendizado na extensão ‘Educação em Saúde’, como um possível caminho em contraponto ao ensino universitário tradicional na área da saúde compreendido enquanto transmissão de conhecimentos e treinamento técnico e fragmentado aos estudantes.

Nessa direcionalidade, os estudantes, nos comentários a seguir, demonstram indignação em relação ao modelo tradicional bancário de formação no qual são submetidos na universidade:

“Eu odiava aquelas aulas que a gente tinha que ficar sentadinho olhando e decorando, e eu não sabia decorar (...) eu não concordava com o jeito que as aulas eram dadas... Que superficial!” (Iara-nutrição).

“No curso de medicina, a gente não pensa muito, a gente reproduz. Eu queria deixar de executar coisas para poder refletir.” (Edson Luiz-medicina).

Esses comentários revelam a necessidade sentida pelos próprios estudantes de um processo de aprendizagem mais crítico e reflexivo. Percebe-se que essa crítica referente ao modelo de formação advém não de apenas um determinado curso da área da saúde, pelo contrário, ela tornou-se generalizada.

Por outro lado, na fala a seguir, um outro estudante manifesta ter consciência de que muitos de seus colegas se conformam com a estrutura tradicional do projeto político-pedagógico do seu curso.

(...) muito aluno acha isso... que passar quatro a cinco anos ali sentado vai sair dali um bom profissional e, as vezes, não questiona, não pergunta... acha que é isso mesmo(...) esse ponto de que a teoria que sentadinho vai aprender passa por conceituação de que já chegamos num ponto ótimo de sociedade...o que tá escrito já tá bom(...)”(Ruy- psicologia)

Essa assertativa faz emergir a questão da ideologia na educação, possível em função da alienação. Isto é, enquanto não houver um conhecimento da história real, enquanto o estudante acreditar que o conhecimento já está dado e a experiência com a vida for mantida sem crítica e sem pensamento, a ideologia dominante consegue se manter.²⁷

A ideologia, neste caso, pode ser caracterizada como o discurso do opressor, e a utopia, como o discurso e a ação de quem reage contra a opressão buscando organizar sua liberdade e sua autonomia. Isso significa dizer que há um antagonismo entre essas duas concepções; uma, a que se identifica com a educação a “bancária”, que serve à alienação e à dominação; e a outra, a que pretende a libertação, a metodologia “problematizadora”.^{1,7}

A extensão universitária, quando problematizada no movimento da práxis, proporciona o crescimento de um espírito de autonomia, característica potencialmente formadora e transformadora conforme pode ser observado nas seguintes falas:

“(...) eu gostei muito da metodologia do grupo (...) de a gente montando junto o encontro que vem, a gente poder sugerir textos, gostei do respeito pela individualidade (...)”(Yeda - educação física).

“(...) interessante os momentos de discussão e leitura do conteúdo, de tentar identificar o conteúdo à atividade.” (Carmem – serviço social).

Todavia, ao se analisar a percepção dos estudantes, nota-se que até mesmo a relação teoria-prática, hegemonicamente exercida na universidade, tem sido colocada de forma distante, insatisfatória, precária. Embora os aspectos teóricos vinculados à relação teoria-prática sejam pertinentes, muitas vezes, não conseguem alcançar a complexidade da prática. Esse modelo de transmissão de conteúdos se empobreceu dos fundamentos teóricos e ficou submetido ao limites do empirismo.^{28,29}

Abaixo o estudante apresenta o dinamismo do aprendizado vivenciado numa comunidade através da extensão, revelando a problematização como inerente ao processo pedagógico, caso contrário, poderia virar “*ativismo*” ou “*verbalismo*”^{1,7,19:44}

“(...) a gente tá acostumado a chegar, fazer, planejar e dar certo. Que a universidade apresenta esse modelo. E a gente planeja e tem que ser na data. E a gente foi na comunidade na Vila do Arvoredo e é muito diferente, o negócio é muito dinâmico (...)”(Iara – nutrição).

Ou seja, o modelo tradicional que a universidade apresenta acredita revestir os estudantes de uma autoridade sanitária, procurando torná-los meros reprodutores das verdades científicas³⁰ que ao se defrontarem com a realidade social, muitas vezes, acabam percebendo a necessidade de um aprendizado voltado à horizontalidade das relações, conforme se verifica na assertativa abaixo:

“(...) a oportunidade de um projeto [o projeto de extensão ‘Educação em Saúde’] em que eu pudesse trabalhar o modelo de construção conjunta do saber e desmonopolização do saber e empoderamento me pareceu muito importante, porque ele parte de princípios mais holísticos, mais dialógicos (...)”(Edson Luiz – medicina).

Os depoimentos também revelam marcadamente a indignação dos estudantes no que diz respeito à relação pedagógica existente entre muitos docentes e estudantes e mesmo entre os

próprios docentes nos departamentos; a primeira, marcada, em especial, pela verticalidade e a segunda, pela competitividade e individualismo. Este achado conduziu à formação da subcategoria **Educar exige disponibilidade ao diálogo: crítica aos professores.**

As falas dos estudantes apontam essa direção:

“Os professores não conversam entre si, eles não tem essa conexão (...)” (Dinalva – odontologia).

Na formação, as relações que a gente tem aqui dentro, coordenação departamento, corpo docente (...) algumas vezes é bem complicado assim, e dificulta o nosso caminhar na graduação (...)o exemplo é que tu não consegue conversar com a pessoa. E alguns professores são linha “turrona” assim. Mantém uma linha bem tradicional, chega coloca o slide e vai embora. Às vezes, não se preocupam em mudar o conteúdo mesmo que os alunos peçam e necessitam, né.” (Yeda – educação física).

Em consonância com as idéias de Freire ¹, é intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço com e em silêncio.¹ Nesse sentido, os estudantes entrevistados esboçam a necessidade de reflexões sobre a atual prática pedagógica, hegemônica, na universidade sob a pena, caso contrário, de tornar-se, como diz Freire, “*uma farsa*”^{1:96}.

Parece ser indiscutível que se há a pretensão de conscientização dos homens quanto à ideologia dominante da educação não se pode começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A conscientização não é uma coisa que se deposita nos homens. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Ou seja, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada.⁷

Entretanto, o que se tem percebido, através do depoimento abaixo, é que professores inculcados pela ideologia dominante têm reproduzido uma prática pedagógica sem diálogo à medida em que não aceitam ouvir os estudantes nem levam em consideração as necessidades das demandas sociais; seus interesses são voltados à reprodução e transferência de conteúdos e não à construção coletiva no processo de aprendizagem:

(...) Mesmo dentro do departamento eu sinto que muito pouco se dialoga. Uma disciplina não conversa muito com a outra (...) não tem essa continuidade, esse diálogo, acho que falta muito disso.(...)”

“(...) o professor dá uma disciplina pensando em seus interesses e não pensando qual é a necessidade social, o que se precisa agora em psicologia, né, qual é a demanda (...)” (Catarina – psicologia).

Por outro lado, cabe pontuar que esse modelo de educação tradicional nem sempre é percebido por muitos que o realizam, pois os próprios educadores, sofrendo a sua influência, nem chegam a perceber o seu significado ou a sua força desumanizadora.⁷

O depoimento abaixo reflete a possibilidade de o próprio docente ser fruto inconsciente deste modelo de formação:

“(...) o professor não tem tempo de conversar com a gente, ele chega no semestre, dá uma aula e vai embora, então, fica uma coisa muito mecânica.” (Tobias – medicina)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante aqui registrar que, em outro artigo aprofundar-se-á a origem destes estudantes entrevistados nesta pesquisa que está relacionada à militância estudantil ou a trabalhos coletivos em prol de um coletivo. Embora esta pesquisa não seja de caráter quantitativo, percebeu-se que quase todos os estudantes entrevistados tinham origem de centros acadêmicos. Provavelmente seja pela busca de reforçar um trabalho coletivo no qual estes estudantes já estavam engajados, que eles se aliaram a uma atividade extensionista desta natureza (crítica e socialmente comprometida). Portanto, as falas transparecem que, possivelmente, antes de trabalhar com extensão seja mais importante aprender a trabalhar coletivamente.

Outro aspecto essencial a pontuar diz respeito à idéia de formação universitária. Com base nos relatos, foi possível entender que se identifica, quase exclusivamente, o ensino dos conteúdos como sinônimo de formação universitária. Apesar da importância dessa função, em nenhuma circunstância pode-se deixar de compreender a universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento. A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, deveria ser apenas uma estratégia operacional.

Este modelo hegemônico de ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber, é o que vale, é o que “mede” se o estudante será um “profissional de

sucesso” para os interesses de mercado. Ele gera seres dependentes e limitados a esses conhecimentos e se caracteriza como ação que impede e tolhe autonomia e liberdade, resultando em dependência e submissão, ao gosto do mercado (capital) que exclui e subjuga. Assim, reitera-se que a educação não é e nunca foi neutra, pelo contrário, ela é política, podendo ser um instrumento de manutenção ou transformação da realidade social existente.

A idéia de extensão a serviço de um processo transformação (crítica e socialmente comprometida), desenvolvida na metodologia problematizadora, ressaltando-se o diálogo e o respeito à construção coletiva do saber, permite perceber o quanto é necessário que as teorias freireanas sejam cada vez mais reavivadas e praticadas na formação universitária como um todo.

Cabe salientar que um perfil crítico, humanístico e reflexivo almejado para os estudantes universitários, embasado numa atuação comprometida com a transformação da sociedade, é promovido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³¹ de 2001. Todavia, neste documento, a extensão é, explicitamente, referida como “atividade complementar” que deve ser criada pelas instituições, com a opção de incluí-las como parte da carga horária curricular. Tal fato demonstra que a extensão ainda não é devidamente valorizada como parte inerente da pesquisa e do ensino, onde a questão central é que ela seja uma possibilidade educadora de identificação do que deve ser apreendido, pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Este é atualmente um dos maiores desafios na formação universitária.

Para tanto, faz-se necessário um planejamento pedagógico que se oponha à idéia de extensão como uma atividade menor na estrutura universitária, a ser realizada por professores sem titulação, nas sobras de tempo disponível, e que o trabalho junto às comunidades carentes é uma solidariedade individual²³

A extensão enquanto prática libertadora e não assistencialista, sob a práxis, numa metodologia problematizadora, demonstrou ser propícia à consciência crítica do estudante em relação ao seu próprio papel enquanto “*sujeito integrado*”^{32:306} num contexto sócio-político, ao invés do “*eu isolado*”^{32:306} nos ambientes de sala de aula e/ou laboratórios.

Por outro lado, os resultados sinalizam que a metodologia problematizadora, como qualquer outra inovação educacional, também apresenta limitações que podem se constituir em obstáculos para a sua implantação no cotidiano universitário. A relação hegemonicamente não dialógica entre os próprios professores e destes com os estudantes demonstrou ser uma delas, ou

seja, isso conduz à idéia de que práticas de capacitação e sensibilização docente devem ser inerentes à implantação e ao avanço desta metodologia na formação.

A construção de um novo sentido à formação aponta à exigência de profissionais capacitados, dinâmicos, com sólida base de conhecimentos, mas também, fundamentalmente, com flexibilidade para continuar aprendendo ao longo de sua vida profissional, na qual estão incluídos também os docentes²⁹. De acordo com as idéias de Freire, a docência exige do docente a consciência do seu “*inacabamento*”^{1:21}

Desse ponto de vista, ao se adotarem experiências inovadoras no universo da educação superior, a perspectiva é de que possam contribuir para a diversificação do ensino, formação profissional dos docentes, dos estudantes, de modo a emitir respostas aos problemas sociais, pensando criticamente a sociedade envolvente.^{13,28}

Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento da extensão deve estar intimamente ligado às características do pesquisar e do ensinar universitários, uma vez que a extensão terá maior chance de realizar-se na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere.³³

Fundamentando-se nos pensamentos de Freire¹, pretende-se tornar claro que transformar a experiência em puro treinamento técnico, fragmentado, [ao molde flexneriano], é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Por fim, entende-se que o ato de ensinar não pode se distanciar do espaço e temporalidade em que se realiza em virtude de sua ligação aos condicionantes sociais, político-econômicos e culturais. Isso pressupõe uma formação problematizadora, interligada a fatos reais.

REFERÊNCIAS

- 1- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.
- 2 - CARVALHO, YM; CECCIM, RB. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, GWS et al (Org.). Tratado de Saúde Coletiva. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz; 2007.
- 3-CUTOLO, LRA. Estilo de Pensamento em Educação Médica: um Estudo do Currículo do Curso de Graduação em Medicina da UFSC. [Doutorado em Educação]. Florianópolis: CED,UFSC; 2001.

- 4 - DA ROS, MA. Políticas públicas de saúde no Brasil. BAGRICHEVSKY, M. (org) A saúde em debate na educação física. Vol. 2. Blumenau: Nova Letra; 2006.
- 5 - DA ROS, MA; VIEIRA, RC; CUTOLO, LRA. Educação física - entre o biológico e o social. Há conflito nisto? Motrivivência; 2006: 24: 107-117.
- 6 - CUTOLO, LRA; CESA AI. Percepção dos Estudantes do Curso de Graduação em Medicina da UFSC Sobre a Concepção Saúde-Doença das Práticas Curriculares. Rev On-line da Assoc Catarin Medic; 2003: 32 (4): 75-89.
- 7 - FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2006.
- 8 - CHAUI, M. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP; 2001.
- 9 - MOREIRA, AF. ; SILVA, TT. (orgs) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez; 1994.
- 10 - SILVA, TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2002.
- 11 - TRAPÉ, CAA prática educativa dos agentes comunitários do PSF à luz da categoria Práxis. [Tese de doutorado em Enfermagem em Saúde Coletiva]. São Paulo: USP; 2005.
- 12 - VASCONCELOS, EM. Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa. Rio de Janeiro: Vozes; 2002.
- 13 - IOCHIDA, LC. Metodologias Problematizadoras no ensino em saúde. BATISTA, N. A. ; BATISTA, S. H. (orgs) Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac São Paulo; 2004.
- 14 - FEUERWERKER, LCM. Educação dos profissionais de saúde - problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. Rev ABENO; 2003 3: (1), 25.
- 15 - BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> [Acesso em: 25 abril 2009].
- 16 - MELLO NETO, JF. Extensão Popular. João Pessoa; 2006 [mimeo].
- 17 - VASCONCELOS, MLMC; BRITO, RHP. Conceitos de educação em Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo, SP: Mack; 2006.
- 18 - BATISTA, N; BATISTA, SH; GOLDENBERG, P; SEIFFERT, O; SONZOGNO, MC. O enfoque problematizador na formação dos profissionais da saúde. Rev. Saúde Pública. São Paulo; 2005: 39 (2): 231-237.

- 19 - FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
- 20 - BRASIL, Seminário Internacional Universidade XXI: novos caminhos para a educação superior. Documento síntese. Brasília; 2004. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/relat_final.pdf> [Acesso em: 16 fevereiro 2009].
- 21 - JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte: UFMG; 2004.
- 22 - FORPROEX. Extensão Universitária: organização e sistematização/ Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Correa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed; 2007.
- 23 - BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília; 2001b.
- 24- TRINDADE, DS; LIMA, RR; VICENTE, SS. Ensino, extensão e pesquisa: representações sociais de professores de uma universidade pública de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT; 2007.
- 25 - BRASIL. Resolução do Conselho Nacional da Saúde nº 196/96 de 10 de outubro de 1996. Brasília; 1996. Disponível em: < <http://www.datasus.gov.br>>. [Acesso em: 15 maio 2009].
- 26 - BARDIN, L. Análise de conteúdo. Martins Fontes, São Paulo; 1977.
- 27 - CHAUI, M. O que é ideologia. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.; 1985.
- 28 - SONZOGNO, MC. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: BATISTA, NA; BATISTA, SH. (orgs) Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac São Paulo; 2004.
- 29 - TEDESCO, JC. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática; 2001.
- 30 - LEFEVRE, F; LEFEVRE, AMC. Promoção de Saúde, a negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira & Lent; 2004.
- 31 - BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Brasília; 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> [Acesso em: 11 de outubro 2008].
- 32 - ALMEIDA, MJA Universidade possível: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados; 2001.
- 33 - SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre universidade. 5 ed. São Paulo: Cortez Ed. : Ed. Autores Associados; 1991.

REFERÊNCIAS DO PROJETO AMPLIADO

ALMEIDA, M. J. **A Universidade possível**: experiências da gestão universitária. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001. 344p.

_____. **Educação médica e saúde**: possibilidades de mudança. Londrina: UEL, 1999. 196p.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 205p.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. ; SILVA, T. T. da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.

BARBOSA, A. Desarticulação do Movimento Estudantil: Décadas de 80 e 90. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. n. 18, v. 10, jan/jun, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 225p.

BATISTA, N. ; BATISTA, S.H.; GOLDENBERG, P.; SEIFFERT, O.; SONZOGNO, M. C. O enfoque problematizador na formação dos profissionais da saúde. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 231-237, 2005.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. S. DA S. (orgs) **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac, 2004. 280p.

BOTOME, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante** : o equívoco da extensão universitária. Petropolis: Vozes; São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1996. 248p.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 25 abril 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Odontologia**. 2002. Disponível em : <[http:// www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 11 maio 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação**. Brasília: 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 11 outubro 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional**. Brasília, 1996a. Disponível em : <http://ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf> Acesso em: 20 abril 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: 2001b.

_____. Ministério da Saúde. **VIII Conferência Nacional de Saúde** - Relatório Final. Brasília, 1986.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **III Conferência Nacional de Saúde Bucal: acesso e qualidade superando exclusão social**. Brasília: 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Ver – SUS Brasil: cadernos de textos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. **ABC do SUS - Doutrinas e Princípios**. Brasília, 1990.

_____. **Resolução do Conselho Nacional da Saúde nº 196/96 de 10 de outubro de 1996**. Brasília, 1996b. Disponível em: < <http://www.datasus.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. **Seminário Internacional Universidade XXI: novos caminhos para a educação superior**. Documento síntese. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/relat_final.pdf> Acesso em: 16 fevereiro 2009.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D. (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. 176p.

CAALUNICAMP. Centro Acadêmico Adolfo Lutz. **Concepção de Movimento Estudantil**. Disponível em: < <http://www.caalunicamp.com.br/portal/noticias/139-concepcao-de-movimento-estudantil.html>> Acesso em: 28 de jun 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 276p.

CAMPOS, G. W. S. Subjetividade e administração de pessoal: considerações sobre modos de gerenciar o trabalho em equipes e saúde. In: MERHY, E. E.; ONOCKO, R. (orgs.). **Agir em saúde: um desafio para o público**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 385p.

CAPONI, S. **Da compaixão a solidariedade: uma genealogia da assistência médica**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000. 100p.

CARVALHO, S.R. **Saúde Coletiva e Promoção da Saúde: sujeito e mudança.** São Paulo: Hucitec, 2005. 174p.

CARVALHO, Y. M. de; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G.W.de S et al (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. 871p.

CASTRO, L.M.C.; MATTOS, R.de. **Extensão Universitária: Possibilidade de Formação Mais Emancipadora na Área da Saúde.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte: 2004.

CAVALARI, R. M. F. **Os limites do movimento estudantil (1964-1980).** Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1987.

CCE-UDESC. Disponível em:

<<http://www.cce.udesc.br/cab/oqueeomovimentoestudantil.htm>> Acesso em: 12 abril 2009.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro. n.14, v. 1, p.41- 65, 2004.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Minas Gerais: Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24, Set /Out /Nov /Dez. 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205p.

_____. **O que é ideologia.** São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985. 125p.

COSTA, N.R. Estado, educação e saúde. A higiene da vida cotidiana. **Cad CEDES.** n.4, p.44-53, 1987.

CUTOLO, L.R.A. Bases epistemológicas da interdisciplinaridade. In: SAUPE, R.; WENDHAUSEN, L.P.(org). **Interdisciplinaridade e saúde.** Itajaí: Universidade de Itajaí, 2007. 189p.

_____. **Estilo de Pensamento em Educação Médica: um Estudo do Currículo do Curso de Graduação em Medicina da UFSC.** Doutorado em Educação. Florianópolis: CED,UFSC, 2001.

_____. Modelo Biomédico, reforma sanitária e a educação pediátrica. **Revista On-line da Associação Catarinense de Medicina.** v.35, n. 4, p. 16-24. 2006.

CUTOLO, L. R. A; CESA A. I. Percepção dos Estudantes do Curso de Graduação em Medicina da UFSC Sobre a Concepção Saúde-Doença das Práticas Curriculares. **Revista On-line da Associação Catarinense de Medicina.** v. 32, n. 4, p. 75-89, 2003.

CRUZ NETO, O. Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes. 2001. 80p.

DA ROS, M. A. **Estilos de pensamento em saúde pública: um estudo de produção FSP – USP e ENSP – Fiocruz entre 1948 e 1994, a partir da epistemologia de Ludwick Fleck**. Tese de Doutorado em Educação e Ciência. Florianópolis: CED, UFSC, 2000.

_____. Ideologia dos cursos de medicina, In: MARTINS, J.J.N.; REGO, S.; LAMPERT, J. B.; ARAÚJO, J. G. de. (org) **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004. 390p.

_____. Políticas públicas de saúde no Brasil. In: BAGRICHEVSKY, M. (org) **A saúde em debate na educação física**. Vol. 2. Blumenau: Nova Letra, 2006. 240p.

_____. **Fórum Popular Estadual de Saúde Expressão Catarinense do Movimento Sanitário para os anos 90**. Trabalho produzido para concurso de professor titular do Departamento de Saúde Pública/CCS/UFSC. 1995.

DA ROS, M. A.; VIEIRA, R. C.; CUTOLO, L. R. A. Educação física - entre o biológico e o social. Há conflito nisto? **Motrivivência**, v. 24, p. 107-117, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, D. S. (ORG.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 186p.

DRUMMOND, M. A. **A criança, seu “Em Torno” e a cárie**. Tese de Doutorado em Odontologia. Niterói: Faculdade de Odontologia, UFF, 2002.

FEUERWERKER, L.C.M. Educação dos profissionais de saúde - problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. **Revista da ABENO**. v. 3, n.1, p.25, 2003.

FERREIRA, A.B. de H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Posigraf, 2004. 896p.

FLECK, C. M. **Autonomia na educação segundo Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado em Educação. Blumenau: CCE, FURB, 2004.

FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**, ForGRAD, 2000.

FORPROEX. **Extensão Universitária:** organização e sistematização/ Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José Correa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. 112p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 158p.

_____. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979. 79p.

_____. **Extensão ou comunicação.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 213p.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 1. Ed. São Paulo: Olho d'água, 1993. 127p.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Nacional, 1977. 318p.

GASTALDO, D. É a educação saudável? Repensando a educação em saúde através do conceito de bio-poder. **Educação e Realidade.** n. 22, v. 1, p. 147- 168, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987. 206p.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária:** comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez; Autores Associados: Universidade Federal do Ceará. 1986. 182p.

INTERDISCIPLINARIDADE NO SUS. **Plano de ensino.** Departamento de Saúde Pública. UFSC, 2006 (mimeo).

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p.

JEZINE, E. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária.** Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte: UFMG, 2004.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A.M.C. **Promoção de Saúde, a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004. 166p.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 112p.

MALTAGLIATI, L. Á. ; GOLDENBERG, P. Reforma curricular e pesquisa na graduação em odontologia: uma história em construção. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.14, n.4, p.1329-1340, out.-dez. 2007.

MARTINS, E. de F. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Ciências & Cognição**. v. 13, n. 2, p. 201-209, jul 2008.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 10 ed. Hucitec: São Paulo, 1996. 97p.

MATOS, M. L. de. **Análise da evolução da extensão da Universidade Federal de Santa Catarina no período de 1997 a 2003**. Dissertação de Mestrado em Administração. Florianópolis: UFSC, 2004.

MEHRY, E. **Educação e a saúde**: visão histórica. In: Anais do encontro de educadores em saúde. Brasília: Centro de documentação do Ministério da Saúde, 1984.

MELO, J. A. C. Educação sanitária: uma visão crítica. **Cad. CEDES**. n. 4, p.44- 53, 1987.

MELLO NETO, J. F. de. **Extensão Popular**. João Pessoa, 2006 (mimeo).

MENDES, I. J. M; VILELA E. M. Interdisciplinaridade e Saúde: estudo bibliográfico. **Rev Latino-am Enfermagem**. v.11, n.4, p.525-31, julho/agosto. 2003.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. ; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes. 2001. 80p.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 269p.

MME. **Memória do Movimento Estudantil**. Disponível em: <[http:// www.mme. org.br](http://www.mme.org.br)>. Acesso em: 15 abril 2009.

MOGILKA, M. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2003. 232p.

MOREIRA, A. F. B. ; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. ; SILVA, T. T. da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 154p.

NASCIMENTO, M. **Proletarização estudantil e universidade**: que têm os movimentos sociais a ver com isso? Congresso de Estudantes da UEFS, 2008. Disponível em: <<http://www.universidadepopular.blogspot.com>>. Acesso em: 27 junho 2009.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000. 194p.

OLIVEIRA, D. L. A 'nova' saúde pública e a promoção da saúde na educação: entre a tradição e a inovação. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v.13. n.3, mai/jun. 2005.

PAULA, M. de F. A Formação Universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

_____. **A modernização da universidade e a transformação da intelligenzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002. 370p.

_____. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 8, n. 4, p. 53-67, dez. 2003.

PEDROSA, I. I. **É preciso repensar a educação em saúde sob a perspectiva da participação social**. Entrevista cedida a Radis, 2003. Disponível em: <<http://www.gices-sc.org>>. Acesso em: 20 outubro 2005.

PEREIRA, M.J.L.; COELHO, E.B.S.; DA ROS, M.A.(orgs). **Da proposta à ação**: currículo integrado do curso de graduação em medicina da UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. 186p.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994. 102p.

PINTO, H. A. O Movimento Estudantil de Medicina e a transformação da Escola Médica. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, n.7, p. 159-160, ago. 2000.

PROJETO DE EXTENSÃO. **Educação em saúde**: colaborando no emponderamento com um trabalho interdisciplinar. Departamento de Saúde Pública. UFSC, 2007.

PRÓ-SAÚDE. I Seminário Nacional do PRÓ-SAÚDE II. Brasília. Disponível em: <http://www.prosaude.org/not/PriSemProII/apresentacoes/AnaEstelaPro-saudenaPoliticadeeducacaonasaude.pdf>>. Acesso em: 08 abril 2009.

REIBNITZ, K. S. **Profissional crítico-criativa em enfermagem:** a construção do espaço intercessor na relação pedagógica. Tese de Doutorado em Enfermagem. Florianópolis: CCS,UFSC, 2004.

REIS, A. M. dos **O sentido do movimento estudantil contemporâneo pela voz dos estudantes da saúde.** Dissertação de Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva. São Paulo: EE, USP, 2007.

RENEX. **Rede Nacional de Extensão.** Disponível em: < <http://www.renex.org.br> >. Acesso em: 03 maio 2009.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª ed rev ampl. São Paulo: Atlas, 1999. 334p.

ROCHA, R.O. **Organização universitária e ensino de graduação.** Santa Maria (RS): Ed da Universidade Federal de Santa Maria, 1989. 51p.

ROCHA, V. X. M da **EIV'S e a construção da opção de classe.** Disponível em: < <http://www.caalunicamp.com.br/portal/noticias/141-eivs-e-construcao-da-opcao-de-classe.html>> Acesso em: 28 de jun 2009.

ROSEN, G. **Da polícia médica à medicina social:** ensaios sobre a história da assistência médica. Rio de Janeiro: Graal, 1980. 402p.

SALIBA, E.T. **As imagens canônicas e o ensino de história.** In: encontro de professores pesquisadores na área do ensino de história,1999, Niterói. Anais... Niterói: EDUFF, 1999. p. 434-452.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. 242p.

_____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez , Autores Associados, 1991. 110p.

SEQUEIROS, L. **Educar para a solidariedade:** projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 168p.

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária:** um diálogo com Paulo Freire. Disponível em:

http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf . Acesso em: 20 junho de 2009.

SEVERINO, J. A. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set-dez. 2006.

_____. Educação e Universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface-Comunic, Saúde**, [s.l.], v.6, n.10, 2002.

SILVA, M. S.; VASCONCELOS, S.D. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 120 33, jan./abr. 2006.

SOARES, C.B.; SALUM, M.J.L. **A instrumentalização da inteligência popular e a intervenção em saúde coletiva**. [Documento de apoio pedagógico. Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva, Escola de Enfermagem da USP], São Paulo, 1999 (mimeo).

SOUZA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000. 138p.

SOUSA, J. T. P. **Reinvenções da utopia: a militância política dos jovens nos anos 90**. São Paulo: Hacker; FAPESP, 1999. 323p.

STORINO, R. **Técnicos Del cuerpo o médicos de personas**. SAMA. 2003. Disponível em: <http://www.sama.org.ar/tecnicos_cuerpo.html>. Acesso em: 06 junho 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2008. 288p.

TEIXEIRA, C. F. ; MENDES, E. V. As políticas de saúde no Brasil nos anos 80. In: _____. **Distrito Sanitário**. O processo social de mudança nas práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995. 310p.

TOALDO, O. A. **Extensão Universitária: dimensão humana da universidade**. Santa Maria: Edições UFSM, 1977. 194p.

TOBAR, F.; YALOUR, M.R. **Como fazer teses em saúde pública**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. 172p.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Cascavel, v. 8, p. 9-22, 2006.

TRAPÉ, C. A. **A prática educativa dos agentes comunitários do PSF à luz da categoria Práxis**. Tese [Doutorado em Enfermagem em Saúde Coletiva] São Paulo: USP, 2005.

TRINDADE, D.da S.; LIMA, R. R.; VICENTE, S. S. **Ensino, extensão e pesquisa:** representações sociais de professores de uma universidade pública de Mato Grosso. Cuiaba: UFMT, 2007. 211p.

UEESP. **Histórico da União Estadual de Estudantes de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.ueesp.org/historico>>. Acesso em: 10 abril 2009.

UFSC. **Estatuto da UFSC.** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/men/estatuto_ufsc_2004.pdf>. Acesso em: 03 maio 2009.

_____. **Resolução 005/ CUN /98** Disponível em: < <http://www.dpe.ufsc.br/index.jsp?page=arquivos/resolucoes.html> >. Acesso em: 03 maio 2009.

UNE- **União Nacional dos Estudantes- História.** Disponível em: <<http://www.une.org.br>>. Acesso em: 10 abril 2009.

UNIVERSIA. **Esse tal movimento estudantil.** 2005. Disponível em: <<<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=5495>>>. Acesso em: 10 abril 2009.

VARGAS, M.N.; SOARES, L.T.R. O trabalho educativo em saúde nas comunidades rurais: as experiências da enfermagem no Brasil e no Peru. Esc Anna Nery **Rev. Enferm.** n. 1, v. 2, p.54-71, 1997.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 343p.

VASCONCELOS, M.L.M.C.; BRITO, R.H. P, de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo, SP: Mack, 2006. 193p.

VIEIRA, S. L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FAVERO, M. de L. de A. **A Universidade em questão.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 102p.

ZOBOLI, E. L. C. P. **Bioética e Atenção Básica:** um estudo de ética descritiva com enfermeiros e médicos do Programa Saúde da Família. Tese de doutorado em Saúde Pública. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, USP, 2003.

WEIL, P. **A mudança de sentido e o sentido da mudança.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004. 287p.

YUS, R. **Educação integral:** uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002. 269p.

ANEXO

Anexo 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos

CERTIFICADO N° 260

O Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584/GR/99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o contido no Regimento Interno do CEPSH, **CERTIFICA** que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

APROVADO

PROCESSO: 303/08 FR- 223534

TÍTULO: “Extensão interdisciplinar de caráter popular: reflexões e proposições para formação na área da saúde na universidade”.

AUTORES: Marco Aurélio Da Ros, Charles Dalcanale Tesser e Mônica de Souza Netto Mello

DPTO.: CCS/UFSC

FLORIANÓPOLIS, 03 de novembro de 2008.


Coordenador do CEPSH/UFSC - Prof.º Washington Portela de Souza

APÊNDICES

Apêndice 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista para estudantes que integraram o projeto de extensão interdisciplinar

Identificação/codiname:

Idade:

Curso:

Fase:

***Qual(is) motivo(s) que te levou(levaram) a participar deste projeto de extensão?**

***Qual (is) expectativa(s) você tinha em relação a este projeto?**

***O que te manteve participando de um projeto de extensão interdisciplinar dessa natureza?**

***Qual a sua percepção em relação a sua vivência neste projeto de extensão?**

***Se você tivesse que dar um ciclo de palestras sobre tua experiência neste projeto de extensão que temas você daria? Por quê?**

*** Como você vê a extensão na universidade?**

***O que você sente em relação a tua formação acadêmica? Porque você acha que é assim?**

Apêndice 2 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista para estudantes desistentes do projeto de extensão

Identificação/codiname:

Idade:

Curso:

Fase:

***Qual(is) motivo(s) que te levou(levaram) a participar deste projeto de extensão?**

***Qual(is) motivo(s) que te levou(levaram) a desistir deste projeto de extensão?**

*** Qual expectativa você tinha em relação a este projeto?**

***Se você tivesse que dar um ciclo de palestras sobre a experiência que vivesse nos encontros que participaste neste projeto de extensão que temas você daria? Por quê?**

*** O que representa para você a extensão na universidade?**

***O que você sente em relação a tua formação acadêmica? Porque você acha que é assim?**

Apêndice 3 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista para estudantes desistentes do projeto de extensão, mas que retornaram após afastamento temporário

Identificação/codínome:

Idade:

Curso:

Fase:

***Qual(is) motivo(s) que te levou(levaram) a participar deste projeto de extensão?**

***Qual(is) motivo(s) que te levou(levaram) a desistir deste projeto de extensão?**

***Por que retornou ao projeto depois de seu afastamento temporário do mesmo?**

***O que te manteve participando de um projeto de extensão interdisciplinar dessa natureza?**

*** Qual expectativa você tinha em relação a este projeto?**

***Se você tivesse que dar um ciclo de palestras sobre tua experiência neste projeto de extensão que temas você daria? Por quê?**

*** Como você vê a extensão na universidade?**

***O que você sente em relação a tua formação acadêmica? Porque você acha que é assim?**

Apêndice 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ENTREVISTA PRÉ-TESTE

Pesquisa: Extensão interdisciplinar de caráter popular: reflexões e proposições para formação na área da saúde na universidade

Assinando esse documento passo a consentir a minha participação nesta pesquisa desenvolvida pela aluna Mônica de Souza Netto Mello sob orientação do Professor Marco Aurélio Da Ros e co-orientação do Professor Charles Tesser vinculada ao programa de pós-graduação do departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina através desta entrevista pré-teste.

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é identificar as razões que levaram os estudantes a participar do projeto de extensão *Educação em saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar* e qual a sua percepção após esta vivência no projeto. Assim como também busca identificar as razões pelas quais levaram alguns deles a desistir do projeto após terem ingressado no mesmo.

Informo que concordo que esta entrevista pré-teste poderá ser gravada e transcrita e que não serei identificado em hipótese alguma em qualquer registro desta pesquisa. Da mesma forma estou ciente de que as informações obtidas neste pré-teste poderão ser utilizadas posteriormente pela pesquisadora se assim ela precisar para alcançar os objetivos da pesquisa.

Sei também que, se for de meu interesse e desejo, poderei solicitar que não seja gravada alguma informação o que prontamente será atendido pela pesquisadora. Minha participação é voluntária e estou ciente de que posso, em qualquer momento, desistir de participar.

Tenho ciência que poderei conhecer os resultados deste trabalho caso os solicite, e que serei esclarecido pela pesquisadora a respeito de possíveis dúvidas sobre o teor do estudo ou sobre meus direitos de participante durante o desenvolvimento da pesquisa. Telefones de contato da pesquisadora: 32245820 e 91187007.

Data

Assinatura do (a) participante

Mônica de Souza Netto Mello- Pesquisadora

Apêndice 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Pesquisa: Extensão interdisciplinar de caráter popular: reflexões e proposições para formação na área da saúde na universidade**

Assinando esse documento passo a consentir a minha participação nesta pesquisa desenvolvida pela aluna Mônica de Souza Netto Mello sob orientação do Professor Marco Aurélio Da Ros e co-orientação do Professor Charles Tesser vinculada ao programa de pós-graduação do departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina.

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é identificar as razões que levaram os estudantes a participar do projeto de extensão *Educação em saúde: colaborando no empoderamento com um trabalho interdisciplinar* e qual a sua percepção após esta vivência no projeto. Assim como também busca identificar as razões pelas quais levaram alguns deles a desistir do projeto após terem ingressado no mesmo.

Informo que concordo que os dados obtidos na entrevista poderão ser gravados e transcritos e que não serei identificado em hipótese alguma em qualquer registro desta pesquisa.

Sei também que, se for de meu interesse e desejo, poderei solicitar que não seja gravada alguma informação o que prontamente será atendido pela pesquisadora. Minha participação é voluntária e estou ciente de que posso, em qualquer momento, desistir de participar.

Tenho ciência que poderei conhecer os resultados deste trabalho caso os solicite, e que serei esclarecido pela pesquisadora a respeito de possíveis dúvidas sobre o teor do estudo ou sobre meus direitos de participante durante o desenvolvimento da pesquisa. Telefones de contato da pesquisadora: 32245820 e 91187007.

Data

Assinatura do (a) participante

Mônica de Souza Netto Mello- Pesquisadora