

ARTIGOS ORIGINAIS

Fazer-saber: reflexões sobre a função acadêmica da extensão universitária

Do-namely: reflections of the academic function of University extension

RESUMO

A realização de oficina terapêutica em saúde mental como projeto de extensão proposta aos sujeitos que apresentam graves transtornos mentais, usuários de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), mostrou a importância que essa experiência clínica-institucional apresenta para uma formação acadêmica multidimensional, que transcende uma mera aquisição de conhecimento técnico-científico. Nesse sentido, os resultados acadêmicos obtidos nessa ação extensionista permitiu a discussão sobre a posição e a função da extensão universitária no processo de ensino, de construção de conhecimentos e de sua contribuição social. Desse modo, este estudo pretende refletir sobre o impacto das atividades extensionistas na formação do aluno, tentando resgatar a discussão sobre as relações entre o fazer e o saber. Após discutir as considerações teóricas, chegou-se à conclusão que o fazer-saber está diretamente implicado na construção de uma ciência em que seja possível formar e transformar, sendo fiel ao compromisso da Universidade no processo de formação crítica e emancipadora dos sujeitos e da sociedade.

Palavras-chave: Extensão universitária. Saber-fazer. Formação acadêmica. Experiência.

ABSTRACT

The therapeutic workshop in mental health is extension project proposed to patients of a Center of Psychosocial Attention (Centro de Atenção Psicossocial – CAPS). It shows the importance of this institutional and clinical experience presented to a multidimensional education, which transcend the mere acquisition of technical and scientific knowledge. Thus the results allow the discussion of the position and function of University extension in the process of teaching, the construction of knowledge, as well as their social contribution. Thereby, this study aims to observe the extension activities on the training of students, which proposes the discussion

Emilse Terezinha Naves

Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília, professora adjunta IV da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão-GO (emilsenaves@yahoo.com.br).

about the relations between the do and know. After the theoretical discussion the conclusion was that the do-namely is directly involved in the construction of a science on which is possible to form and transform being faithful to the commitment of the University in the critical and emancipating formation process of subject and society.

Keywords: Education of racial-ethnic relations. Training courses. Distance education. Academic extension.

INTRODUÇÃO

A Universidade, como instituição legítima de construção do conhecimento, não se exime de sua tripla tarefa: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, as práticas educativas exercidas na lida diária dos docentes mostram que essa relação entre ensino, pesquisa e extensão não se articula de forma simétrica. Sabemos que a extensão, historicamente, não possui o mesmo valor que as outras duas funções da Universidade, haja vista, por exemplo, os escassos recursos financeiros destinados aos programas de extensão e o pouco espaço designado a essa vertente universitária nos eventos científicos da maioria das universidades.

Essa assimetria não é aleatória às concepções dos nossos tempos, pois a ciência não se constrói alijada das condições de formação de uma dada época. E o que a ciência contemporânea convida a pensar sobre as possibilidades de construção de um conhecimento e de sua relação com as práticas? A escritura da realidade tem sido efetivamente contemplada no fazer cotidiano da Universidade? Que caminhos têm tomado a difícil articulação entre teoria e prática? Que laços têm sido tecidos na articulação entre saber e fazer? Receamos que essa articulação possa estar, a cada momento, perdendo fôlego, considerando aquilo que Walter Benjamim (2012, p. 124) escreve como enfraquecimento da experiência na sociedade moderna. “Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral”.

Evocamos aqui as palavras do filósofo alemão, em seu texto “Experiência e Pobreza”, na tentativa de nos aproximar de um tema ainda pouco discutido no cenário acadêmico, que é o lugar ocupado pela atividade de extensão no ensino e na produção de

conhecimentos. Embora a Universidade brasileira estabeleça como princípio fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, observamos que, dentre esses três pilares, a extensão termina por ser secundarizada frente ao ensino e à pesquisa.

Essa constatação pode ser reconhecida nas próprias estatísticas que revelam o número de projetos de extensão em andamento em relação aos projetos de pesquisa, da carga horária dos docentes dedicadas à extensão, do número de publicações advindas das ações de extensão e das pontuações requeridas para concorrer aos editais das agências de fomento. Concordamos que existe uma série de variáveis que podem explicar esses fatos, mas para os objetivos deste estudo não pretendemos investigar as causas dessa diferença de ênfase, mas, sobretudo, pensar sobre a posição e a função da extensão no processo do ensino, da construção de conhecimentos e de sua contribuição social. Nesse sentido, este estudo visa refletir sobre o impacto das atividades extensionistas na formação do aluno, tentando resgatar a discussão sobre as relações entre o fazer e o saber, que parecem tender ao desequilíbrio na apressada exigência de produção científica na contemporaneidade.

Ao considerar o contexto dos dias atuais no qual se localiza a extensão universitária, tomamos como questão a expressão de uma prática nem sempre acolhida. A configuração desse problema permite nos aproximar do pensamento de Walter Benjamin (2012, p. 124), quando nos adverte sobre uma nova forma de miséria que assola os homens com o desenvolvimento da técnica. De modo contundente, o autor pergunta: “qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

Assim, qual o sentido da minimização do valor da experiência? Existe uma relação de pertinência entre o fazer e o saber que proporcione a construção de conhecimentos com valor emancipatório? O que o aluno está fazendo quando participa de uma atividade de campo? Em que medida a construção de conhecimentos alicerçada na prática contribui para a ampliação desses conhecimentos com possibilidades de transformação, tanto do sujeito quanto da sociedade? Para responder tais questões, defendemos a ideia de que existe na atualidade uma desvalorização da importância da experiência obtida por meio da extensão universitária na construção de conhecimentos

emancipatórios. Pensamos que a experiência é determinante e deveria acompanhar mais de perto a construção de conhecimentos e a transmissão do saber. Nesse sentido, defendemos o fazer como um percussor fundamental na tessitura do saber.

Para ser coerente com essa proposta, apresentaremos, brevemente, o ponto de partida da delimitação da temática deste estudo para, depois, retomarmos as discussões sobre o lugar e os efeitos da experiência na construção e institucionalização do saber. Para tanto, será realizado uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que discutem os princípios fundamentais da extensão universitária e, também, baseada em autores que contribuem para pensar a importância da experiência como produtora de conhecimentos, no campo da sociologia, da filosofia e da psicanálise.

É importante salientar que a reflexão acerca da importância da atividade extensionista para um significativo alcance no desenvolvimento de conhecimentos, essencialmente emancipadores, é de fundamental contribuição tanto para preencher lacunas na literatura existente quanto para subsidiar e estimular a práxis extensionista nas universidades brasileiras. Além disso, este estudo poderá propiciar análises que contribuem no redimensionamento do lugar da extensão universitária já que, atualmente, não vemos uma simetria no tripé ensino, pesquisa e extensão.

O fazer em cena

É preciso deixar claro que a experiência não é apenas um exercício específico da extensão, o ensino também faz uso das atividades práticas no desenvolvimento do conhecimento. Por outro lado, a extensão universitária não se reduz ao exercício de uma atividade prática, sendo que o que mais a caracteriza é o fazer direcionado à comunidade, determinando assim sua função maior que é a social. Assim sendo, pensamos que seja importante problematizar e delimitar a função acadêmica da extensão universitária ao propor uma discussão acerca do estatuto do fazer obtido na atividade extensionista. Embora o ensino também propicie a oportunidade de uma vivência prática, as atividades desenvolvidas nos programas de extensão apresentam determinadas especificidades que são salutares na formação universitária.

A participação dos alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão no projeto de extensão “Oficina terapêutica em saúde mental: tecendo palavras e compondo subjetividades” tem mostrado a importância que essa experiência clínica-institucional com pacientes que sofrem de graves problemas psíquicos apresenta para uma formação acadêmica multidimensional, transcendendo uma mera aquisição de conhecimento técnico-científico.

¹ No final de cada ano, os acadêmicos realizam uma autoavaliação e uma avaliação escrita a respeito da percepção deles acerca da participação do projeto de extensão em sua formação acadêmica.

Esse projeto de extensão vem sendo realizado desde o ano de 2010 e tem como proposta o desenvolvimento de oficinas terapêuticas com pacientes do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). O CAPS é uma instituição pública de saúde que atende pacientes que apresentam graves transtornos mentais. A complexidade em relação à compreensão e à abordagem do sofrimento mental engendra novos modos de apresentação que exigem a construção de abordagens terapêuticas que lhe sejam compatíveis. Além da exigência inerente de constituição de novos dispositivos terapêuticos que alcancem as múltiplas determinações da doença mental, encontramos, na atualidade, diante dos desafios impostos pelas diretrizes do processo da Reforma Psiquiátrica no Brasil, que propõe novas modalidades assistenciais substitutivas ao modelo hospitalocêntrico.

Nesse contexto, o referido projeto de extensão objetiva atender a essas novas diretrizes, propondo a realização de oficinas terapêuticas, que têm como atividade principal a produção escrita, utilizada como dispositivo terapêutico e, também, a promoção de reinserção social. Assim, as oficinas consistem em uma atividade grupal de caráter socializante, permitindo a expressão subjetiva do paciente.

Para além dos efeitos positivos observados na dinâmica institucional e na estabilização dos pacientes participantes das oficinas, interessa-nos, neste momento, refletir sobre o impacto dessa atividade extensionista na formação do aluno de graduação. Desde o início do projeto, chama a atenção o interesse despertado pelo discente na participação dessa ação. O comprometimento com a atividade e as avaliações positivas em cada finalização da participação dos alunos é enfatizado por eles¹. Além dessa manifestação explícita do aluno sobre a importância dessa experiência clínica em sua formação acadêmica, podemos observar outros aspectos que indicam a abertura de novas possibilidades no

seu processo de construção de conhecimentos².

² É importante esclarecer que desde o início do projeto (2010) até a presente data houve a participação de doze alunos, sendo que três deles foram contemplados em programas de bolsas de extensão e cultura.

A metodologia da ação de extensão consiste no desenvolvimento de oficinas terapêuticas realizadas no CAPS, semanalmente, com duração de uma hora e trinta minutos, coordenada pelos alunos do curso de Psicologia selecionados para o projeto. A operacionalização da oficina de literatura se divide em dois momentos, leitura e escrita, desencadeando momentos de criação e possibilitando instituir um processo de reconstrução da verdade do sujeito. Nesse sentido, a oficina de escrita pretende abarcar duas grandes dimensões: terapêutica e ética. A primeira objetiva a criação de condições para viabilizar uma mudança de posição subjetiva, pois, por meio da produção escrita, o paciente poderá significar algo de si e de sua verdade subjetiva, propiciando sua emergência como sujeito. A segunda dimensão reflete a possibilidade de estabelecimento de laços sociais, de inclusão, de inserção na cultura, já que o ato de escrever é também um elemento de construção da cidadania e de inscrição na vida pública.

A atuação dos discentes no desenvolvimento do projeto de extensão é bastante efetiva. Os alunos devem buscar um aprimoramento teórico, realizando pesquisas bibliográficas sobre a política atual de saúde mental e as psicopatologias. Eles participam ativamente da realização das oficinas terapêuticas, coordenando, realizando intervenções clínicas e registrando os acontecimentos e falas dos pacientes. Após a realização de cada oficina, os alunos elaboram relatórios sobre a experiência vivida, que é apresentada e discutida sob a supervisão docente.

Como apontado acima, a experiência na realização desse projeto de extensão nos permite uma reflexão não apenas dos resultados obtidos em relação a sua população alvo, mas também merece uma discussão a respeito das contribuições dessa atividade extensionista para a formação dos discentes. Destacamos, assim, a importância dessas atividades práticas, principalmente, no sentido de lhes permitir ir além de uma mera aplicação de conhecimentos adquiridos durante as aulas. A prática clínica no CAPS mostrou-se capaz de impulsionar o acadêmico a criar, a responder desafios e a construir novas formas que lhe possibilite atuar como sujeito no seu processo de aprendizagem e atuar como profissional consciente de sua ação social transformadora.

Ressaltamos também que, no decorrer das oficinas, eles se depararam

com a oportunidade de vivenciar o confronto com a experiência da loucura, confronto esse que se mostra salutar em dois aspectos principais para uma formação multidimensional do aluno do curso de Psicologia. Em primeiro lugar, a participação ativa nos trabalhos desenvolvidos no CAPS cria condições para o desenvolvimento de uma prática alicerçada pelos princípios estabelecidos pela Reforma Psiquiátrica.

A Reforma Psiquiátrica propõe novas modalidades assistenciais substitutivas ao modelo hospitalocêntrico, exigindo novos olhares e novas posturas diante do adoecimento psíquico (AMARANTE, 1994). Com base nisso, supõe-se que a desconstrução do modelo de institucionalização do louco, propondo intervenções alternativas, impõe também a necessidade de uma formação profissional que seja compatível com essa nova lógica. Além desse aspecto, é necessário ressaltar que a especificidade da natureza do objeto de estudo da Psicologia solicita a construção de um conhecimento psicopatológico pautado na experiência da interação, o que permite a transformação da aprendizagem em um processo global em que coincidem investigação intersubjetiva e produção de conhecimento.

Nesse sentido, constatamos que a participação dos alunos nesse projeto de extensão trouxe contribuições significativas para a formação dos mesmos, como por exemplo, a aquisição de algumas habilidades e competências importantes para o desenvolvimento profissional futuro: desenvolvimento de autonomia, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, de lidar com as incertezas e com a complexidade da condição humana e aprender a trabalhar com a diversidade, seja no âmbito da relação humana, seja no âmbito institucional.

Além do desenvolvimento de competências importantes para a atuação de práticas clínicas e sociais transformadoras do futuro profissional de psicologia que poderá vir a atuar, principalmente, na saúde mental, nos foi possível verificar que o exercício clínico deu subsídios para a construção de novas questões de estudo que têm gerado produtos acadêmicos importantes, contribuindo para o desenvolvimento teórico dessa área do conhecimento.

A avaliação positiva dos resultados obtidos em projetos de extensão pode ser um forte argumento na defesa da posição fundamental que a ação de extensão deve ocupar na interação ensino-pesquisa-extensão.

A discussão da necessidade de alçar a extensão a um lugar de equidade no tripé apresentado, não acusa, na verdade, uma dissimetria valorativa do seu lócus em relação ao ensino e, principalmente, à pesquisa? Qual é a dimensão dessa diferença?

³ Principalmente a partir do Plano Nacional de Extensão Universitária publicado em 1998.

Nas trilhas da extensão universitária... do ensino e da pesquisa

Do ponto de vista histórico, a extensão universitária brasileira consta nos regimentos governamentais desde o final dos anos de 1960, propondo formas de operacionalizar a relação da Universidade com a comunidade. Segundo Gurgel (1986), a extensão universitária, no Brasil, surge com base na influência de duas vertentes, as universidades populares e o modelo de extensão norte-americano. Ambas trazem como marca a necessidade de aproximação da Universidade com a comunidade, porém enfatizando a ideia de uma perspectiva assistencialista. Essa concepção foi sendo modificada ao longo da história política do Brasil e da Universidade brasileira.

Não pretendemos aqui apresentar uma retrospectiva histórica do conceito e concepção do processo de constituição da extensão universitária, haja vista que existe uma vasta literatura sobre o tema. Contudo, é preciso registrar que, a partir da década de 1980, novos rumos foram pensados e determinaram uma nova forma de conceber a relação entre a Universidade e a sociedade. Assim, de uma perspectiva assistencialista, passa-se a uma concepção que privilegia a função social e acadêmica da extensão universitária.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em suas várias edições³ deixa claro que a extensão universitária tem como meta principal o compromisso social da Universidade. Assim, as diretrizes políticas delineiam propostas que estejam afinadas com um projeto social. No entanto, antes da década de 1980, a concepção de extensão que dava subsídio a esse projeto social estava muito mais centrada numa perspectiva assistencialista. Essa perspectiva gerou muitas críticas no âmbito acadêmico, pois a Universidade corria o risco de substituir ações sociais que seriam, na realidade, da alçada dos governos. Nos últimos anos houve uma transformação significativa,

como podemos verificar a partir da constituição do FORPROEX, e a extensão universitária passa a ser considerada também a partir de uma concepção acadêmica. Assim, o compromisso social da Universidade se amplia a partir do momento em que a concebemos em uma relação dialógica com a sociedade na produção de conhecimentos.

O princípio que articula a extensão como processo acadêmico passa a integrar a formulação proposta pelo FORPROEX (2007, p. 18), afirmando que

toda ação de extensão deverá estar vinculada ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional.

Com isso, a extensão passa a merecer um lugar de destaque e de importância recíproca junto ao ensino e a pesquisa, comungando na indissociabilidade entre esses três pilares. A adoção da função acadêmica da extensão não significa o abandono do papel social da Universidade. Pelo contrário, pois como bem lembra Jezine (2004, p. 3):

A adoção dessa concepção pelas diferentes universidades não as conduz a relegar a prestação de serviços, nem o compromisso social da universidade com as classes populares. Assim, o caminho não é unilateral da universidade para a sociedade, mas há a preocupação em auscultar as preocupações produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer.

A função acadêmica da atividade extensionista pressupõe como

princípio fundador a relação dialética entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa. Aliás, um projeto pode ser considerado como extensão desde que ele assegure a participação da comunidade externa à Universidade. Nesse sentido, a Universidade garante que suas funções não sejam isoladas do contexto social, mas que haja uma intervenção na realidade que contribua para o processo de formação política e crítica que, por sua vez, favoreça a participação dos sujeitos no processo de constituição de sua história individual e social.

No entanto, devemos aprofundar um pouco mais a reflexão sobre a contribuição da função acadêmica da extensão, sem, contudo, nos esquecer da importância da função social como resultado da intervenção da Universidade na comunidade. As ações realizadas, sobretudo, por professores e alunos, às diversas instituições sociais promovem uma oxigenação na dinâmica dessas instituições, seja porque, estando em uma posição distanciada, permite a inovação de intervenções, seja porque preenche lacunas presentes no funcionamento institucional. Entretanto, além dessa função, é preciso reconhecer também que uma das grandes contribuições da relação Universidade e comunidade seja a influência da atividade extensionista na formação dos discentes, já que são os produtos acadêmicos advindos da produção de conhecimentos e operacionalizados na universidade que serão devolvidos ao contexto social. Assim, toda atividade de extensão deveria fazer jus a sua função de garantir a valorização do entrelaçamento entre o fazer e o saber.

Dos três pilares que sustentam o trabalho da universidade, a extensão, acreditamos, seria a que teria melhores condições de garantir a produção de conhecimento a partir da experiência. A atividade de ensino nem sempre consegue aliar os estudos teóricos com as práticas. Aliás, essa é uma queixa recorrente dos alunos que não se cansam de denunciar a pouca oportunidade ao longo do curso de graduação em correlacionar a teoria e a prática. Para grande parte dos discentes, a vivência com o campo de conhecimento surge, na maioria das vezes, no período do estágio, ou seja, no final do curso. Quanto à pesquisa, ela abarca um arsenal metodológico tão amplo nas diversas áreas do conhecimento, que nem sempre sua produção de conhecimento leva em conta a experiência.

Dessa maneira, o uso limitado da experiência na produção científica vai além de questões puramente metodológicas, expressando, na realidade,

uma postura epistemológica acerca do fazer científico. Como aponta Boaventura Santos (2009, p. 42) na sua crítica à ciência moderna, o modelo epistemológico centrado no conhecimento-regulação, adotado na modernidade, está alicerçado no que ele denuncia como “desperdício da experiência”. A tendência moderna pela busca de um conhecimento pautado na objetividade, na neutralidade, na experimentação e na técnica acabou por levar a um empobrecimento qualitativo na produção científica. Assim, o autor nos esclarece que

o rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos os caricaturiza... Desta forma, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta sobre o valor humano de um afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa de exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis. (SANTOS, 2009, p. 73).

A crítica de Santos (2009) em relação ao conhecimento-regulação como um modo hegemônico de fazer ciência na modernidade nos parece muito pertinente para pensarmos o lugar ocupado pela extensão universitária no contexto da produção de conhecimento. Nessa perspectiva epistemológica, há uma clara dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento que retira a importância da relação do pesquisador com o mundo, com a vida cotidiana. Para romper com essa divisão empobrecedora, nosso autor propõe um novo paradigma epistemológico, o conhecimento-emancipação.

Não temos como discorrer, nesse momento, sobre a riqueza e a profundidade dos princípios que norteiam a proposta de Santos (2009), porém, queremos apenas assinalar o destaque que ele dá à

participação e à valorização da desconstrução dos dualismos sujeito/objeto e natureza/cultura. Como afirma o autor, o conhecimento só poderá se tornar emancipatório caso possa estar assentado em dois princípios fundamentais: o agir “através do reencantamento das práticas sociais locais-globais e imediatas-diferidas que plausivelmente possam conduzir do colonialismo à solidariedade” (SANTOS, 2009, p. 116) e o “estético-expressivo”, baseado nas ideias de prazer e autoria, aspecto que foi claramente desconsiderado no modo de fazer ciência na modernidade ao se valorizar os métodos de distanciamento e neutralidade entre sujeito e objeto.

Como bem observa o autor, a aplicação desses princípios é um grande desafio, já que o paradigma hegemônico da ciência a partir do século XIX baseia-se em uma racionalidade e em uma ordem na qual o outro é tratado como um objeto, fechando-se para outros saberes e desvalorizando a experiência em detrimento da experimentação e da objetivação. Desse modo, a experimentação e a descoberta tomaram o lugar da experiência e da vivência, trazendo como consequência, no âmbito da Universidade, a secundarização e até mesmo a desconsideração de algumas práticas, como o caso da extensão universitária, como locus para a construção e produção de conhecimentos.

O lugar da experiência

Em vários campos do saber, a importância da “experiência como produtora do texto” (CERTEAU, 2012, p. 61) tem sido ressaltada. A psicanálise, mais especificamente, toma a experiência como condição *sine qua non* para a estruturação do campo psicanalítico ao considerá-la uma teoria, um método e uma prática clínica. A junção desse tripé está na base da formação do psicanalista.

É sabido que Freud fez poucos estudos sobre a educação, no entanto, não deixou de contribuir com alguns questionamentos sobre o locus da experiência não apenas no âmbito do processo formal educativo, mas na constituição do desejo de aprender da criança. Freud, em *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, afirma que “não é por interesses teóricos e sim por interesses práticos que as atividades de pesquisa começam a desenvolver-se nas crianças” (1905, p. 200; grifo nosso). Para ele, a origem do interesse da criança pelo saber e pela pesquisa

tem suas origens na vida sexual infantil, como também nas atividades que correspondem a uma necessidade sublimada de obter domínio sobre o mundo que a cerca. Pensamos que essa ideia freudiana ajuda a entender a reivindicação constante dos alunos por atividades práticas no decorrer dos cursos e suas insistentes queixas em relação à estruturação da matriz curricular, que supervaloriza a teoria em detrimento da prática. O fazer, o experimentar, está na origem do desejo de aprender, pois o agir possibilita o domínio do não saber.

A valorização da experiência está na base não apenas da construção do saber, mas, sobretudo, da construção de um saber criativo. A relação entre representação e criatividade foi percebida com agudeza pelo psicanalista inglês Donald Winnicott ao propor a importância do brincar para estruturação psíquica da criança e para a vida cultural do homem. Para ele, o ato de brincar e jogar determina um espaço potencial entre o sujeito e o meio ambiente que leva a um viver criativo. “A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (WINNICOTT, 1975, p. 139). Caso sejam dadas as condições necessárias e oportunidades à criança para a descoberta dos objetos, ela “começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativos” (WINNICOTT, 1975, p. 141).

A construção criativa do mundo parte de uma experiência, de um fazer considerado básico e salutar para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano. Desde cedo, aprendemos a agir sobre o mundo para conseguirmos melhor representá-lo. O brincar é uma experiência que, como mostra o seu sentido etimológico, pressupõe a criação de laços sociais, os quais são essenciais para a construção de um conhecimento emancipatório (SANTOS, 2009). A criança cresce e para de brincar, mas não abandona o ato como constitutivo do terreno privilegiado na exploração e conhecimento do mundo. Quando adultos, buscam diversas modalidades de construção e apreensão da realidade como a arte, a ciência e a religião, que em seus processos de constituição e de operacionalização lançam mão do agir.

Freud, no texto *Totem e Tabu*, elabora uma narrativa ficcional que ele chama de “mito científico”, defendendo a ideia que o elemento fundador da cultura baseia-se no ato, citando inclusive, ao final do seu texto, as palavras de Fausto, de Goethe: “no princípio, foi o

Ato” (FREUD, 1913, p. 191). Esse ato baseia-se em um assassinato pré-histórico, o assassinato do pai da horda primitiva pelos próprios filhos. Tal ato determinaria a instituição da sociedade humana regida pela linguagem, por leis e laços sociais, capaz de se pautar pela razão. Assim, todas as realizações pertinentes à vida civilizada se originam desse momento mítico de fundação.

O que interessa nessa construção freudiana, para os objetivos deste estudo, é a indicação de que a base da produção de uma cultura, de um mundo instituído, de um pensamento, encontra-se em uma ação a priori. Dessa forma, indica a importância do ato como constituindo o terreno privilegiado em que se assenta uma produção essencialmente humana. Além disso, Freud avança ao colocar em questão as relações entre o pensar e o agir na construção de uma realidade social. Não se trata, porém, de dar uma primazia ao ato em detrimento do pensamento e sim de valorizar o ato como aquele que, estruturalmente, é inaugural e possibilita introduzir o novo, a transformação, a criação dos processos sociais.

Considerar o valor inaugural do ato não significa estabelecer uma dicotomia entre a representação e a ação, pelo contrário, é possível reconhecer um movimento de mútua influência. Segundo Rudge (1998, p. 135),

o ato imprime efeitos no real que a representação visa abarcar. O domínio das representações possui uma estabilidade ou inércia que o ato vem a quebrar, como um corte, exigindo um novo trabalho de elaboração no plano das representações.

Essa citação, embora esteja configurada no contexto da teoria psicanalítica, nos parece apropriada para perceber uma correspondência com a ideia de que o fazer determina uma forma de ampliar as possibilidades de construção e apreensão da realidade. A construção de um saber, possibilitada a partir de uma relação de intervenção em uma dada realidade, não apenas permite que algo novo possa ser construído como, também, indica que aquilo que já está dado possa ser reinventado.

A valorização da experiência, ou melhor, do fazer como o lugar em que se pode melhor circunscrever a discutida relação entre teoria e prática,

não poderia deixar de trazer implicações no processo de produção de conhecimentos que alcancem um efeito emancipador. Assim, ao buscar definir essas implicações, estaremos abrindo possibilidades de discutir as consequências teóricas que essas questões podem colocar em jogo. Diante disso, qual é o lugar da experiência?

No livro II da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1984, p. 67) nos indica uma resposta:

as coisas que temos de aprender, antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo esse instrumento.

Essa afirmação singular merece ser lembrada a cada proposta de construção do conhecimento produzido pela Universidade. A extensão como lócus do fazer está muito mais perto dessa proposição do que o ensino. E a produção de conhecimentos emancipatórios não pode deixar de abrir espaços de trabalho que promovam as potências do viver, conhecer e fazer.

Representar a experiência

Falar da atividade extensionista, cujas ações propõem a contribuição da Universidade para a promoção social, mas também para o desenvolvimento de produtos acadêmicos que propiciam o avanço do conhecimento científico, implica transcender modelos de ensino/aprendizagem conformados em um processo de mera oferta e consumo de informações. Os teóricos sócio-históricos da aprendizagem nos lembram da importância de considerarmos a participação ativa dos sujeitos na construção de seu conhecimento. Caso se tenha como objetivo ir além de uma formação que seja informativa, é imprescindível, ainda, disponibilizarmos meios que extrapolem as abordagens racionalistas herdadas do positivismo do século XIX.

As diversas teorias contemporâneas, seja no campo da Psicologia, da Filosofia, das Ciências Sociais ou da Pedagogia, mostram que, para darmos conta, minimamente, da complexidade do mundo atual, não é suficiente nos atermos em procedimentos metodológicos que levem em consideração apenas o desenvolvimento cognitivo, a coleta de

informações, a organização de dados, a assepsia e a neutralidade da relação sujeito e objeto do conhecimento. Há que se aglutinar, nessa dimensão do ensino, temas advindos da esfera do humano, ou seja, considerar as dimensões subjetiva e social envolvidas no processo de construção das representações, a partir do fazer.

Edgar Morin (2002, p. 36), em sua proposta para os *Sete saberes necessários à educação do futuro*, lembra que

o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.

Mais adiante, o autor afirma que “*todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana*” (MORIN, 2002, p. 55, grifos do autor). Essa ideia coloca em evidência a importância da participação efetiva do sujeito no contexto onde se dá sua formação, atividade que está presente nos princípios da extensão universitária.

A participação do discente em uma ação de extensão, com base nos referenciais aqui desenvolvidos, nos fornece subsídios para concluir que, a partir da experiência, novos sentidos no aprendizado podem emergir. Essa conclusão se pauta, além dos fundamentos teóricos que subsidiam a discussão dessa temática, nos resultados obtidos por meio do desenvolvimento do projeto de extensão junto ao Centro de Atendimento Psicossocial, durante quatro anos de execução, conforme mencionado acima.

A experiência obtida ao longo do desenvolvimento desse projeto permitiu alguns desdobramentos significativos, tanto no que se refere às dimensões extensão, ensino e pesquisa, como no avanço dos sujeitos que compartilharam essa experiência. Considerando a perspectiva da extensão, podemos dizer que observamos, em relação à instituição, uma vitalização nas práxis desenvolvidas até então. A entrada dos alunos de Psicologia abriu espaço para o desenvolvimento de práticas mais identificadas com os princípios da atual política de saúde mental

– novas oficinas terapêuticas foram propostas a partir de então – bem como facilitou a abertura de um novo campo de estágio para o curso de Psicologia. Além disso, o formato dessas oficinas foi incorporado aos novos modos de fazer da instituição. Assim, terminado o projeto, a oficina terapêutica em saúde mental foi incorporada às práticas clínicas da universidade. Com isso, colaboramos no sentido de viabilizar novos caminhos que possibilitem um novo modelo assistencial, diminuindo as práticas segregadoras que, historicamente, têm dominado os serviços de saúde mental.

Em relação aos usuários do CAPS, além de verificar entre eles uma importante adesão à prática proposta, obtivemos respostas clínicas que demonstram a capacidade de integração subjetiva e de estabelecimento de laços sociais. Durante os quatro anos do projeto, obtivemos uma produção escrita significativa dos pacientes que participaram de eventos nos quais expuseram seus trabalhos. Nesse sentido, de modo sucinto, podemos dizer que a ação desenvolvida possibilitou a esses sujeitos “ocupar o lugar de autor, produtor de um objeto com densidade simbólica” (GUERRA, 2008, p. 51). Atendemos, assim, uma dimensão ética e social da produção do conhecimento, considerando que a extensão, como uma das funções da Universidade, “busca a intervenção na realidade em uma perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito” (JEZINE, 2004, p. 4).

O ensino é outra dimensão que produziu efeitos significativos a partir da experiência vivida no referido projeto. Para os discentes, essa atuação possibilitou o desenvolvimento de produtos acadêmicos como apresentação de trabalhos em eventos locais e nacionais da área de conhecimento, elaboração de trabalhos de conclusão de curso – com indicação para publicação – e a problematização de questões que deram origem a um projeto de pesquisa apresentado em programas de pós-graduação.

Para além dessa produção, outros elementos merecem ser destacados em relação à função acadêmica da extensão universitária. Essa experiência, especialmente no que concerne ao ensino-aprendizagem, pode contribuir para o desenvolvimento, tanto de novas competências em relação à atuação nesse campo do conhecimento como, também, ao desenvolvimento de uma postura ética que transcenda à mera aplicação do código de ética da profissão.

O contato do aluno com o louco durante o período de um ano, por duas horas semanais, dentro de uma instituição pública de saúde mental, permitiu que o acontecimento, o encontro com o inesperado e com o que, às vezes, escapa ao controle, propiciasse outros modos de apreensão do conhecimento não disponibilizado pelos sistemas representacionais tradicionais.

Sabemos que os alunos chegam à Academia munidos de valores, conceitos e princípios arraigados em experiências anteriores. Com isso, apresentam determinadas representações que não coadunam com a realidade encontrada nos possíveis lócus de sua área. Assim, o exercício da prática clínica no CAPS forneceu a opção por uma escuta, um acolhimento e manifestações afetivas singulares na relação entre os sujeitos, exigindo novas posturas que não são passadas apenas pela transmissão do conteúdo formal.

Nessa perspectiva, a ênfase na aprendizagem se estabelece nas questões suscitadas na experiência, proporcionando problematizações e a busca de recursos cognitivos, afetivos e sociais para intervenções que, muitas vezes, não são encontradas na literatura especializada. Isso obriga o professor e o aluno a criarem novas relações com o saber, pois não se trata mais de reproduzir uma teoria já dada, mas de buscar novas ferramentas para representar a realidade vivida. Essa reflexão nos faz retomar a ideia de Rudge (1998) sobre a importância do ato como possibilidade de gerir novas representações e até mesmo de fazer uma quebra em representações já dadas, impondo, assim, um “novo trabalho de elaboração no plano das representações” (RUDGE, 1998, p. 135).

Outro elemento a ser salientado é que o fazer instaura uma quebra na concepção ideal de uma prática. O aluno quando confrontado com a complexidade da loucura e da realidade institucional precisa lançar mão de novos dispositivos que não estão previamente estabelecidos nos manuais e compêndios. Existe ali uma realidade que impõe, o tempo todo, uma invenção. A relação estabelecida entre pacientes, alunos e profissionais determina uma complexidade que faz o acadêmico abdicar de soluções ideais e buscar novos modos de operar com a diferença. Assim, além dos questionamentos, constrói-se também uma posição ética. A implicação do aluno, nesse fazer, leva-o ao confronto com o sofrimento do outro e com as vicissitudes institucionais e a

se posicionar criticamente e se comprometer com a necessidade de ampliar e construir mais fundamentos que possam melhor subsidiar sua formação. Uma formação não apenas conceitual e técnica, mas, sobretudo, ética, no sentido de instaurar

posturas existenciais e/ou concepções de mundo capazes de dar acolhimento, assento ou morada à alteridade. Acolhimento à diferença produzida na processualidade que não se deixa capturar ou reduzir a ideais ou leis de conduta. (ANDRADE; MORATO, 2004, p. 346).

Diante do que foi exposto, consideramos que o trabalho da extensão universitária, pensado como um conjunto complexo de vários atores e ações de um grupo, instrumentaliza a legitimação da aprendizagem na perspectiva de um trabalho verdadeiramente criativo, no sentido apontado por Winnicott (1975). Não estamos, com isso, querendo afirmar que a única forma de aprendizagem seria por meio de um fazer proporcionado por uma experiência extensionista, pois se sabe que temos inúmeros instrumentos e metodologias de alcance pedagógico. A intenção é chamarmos atenção e refletirmos sobre a potencialidade que uma experiência compartilhada possa ter ao se materializar em ações produtivas. Essas ações levam a reflexões que, por sua vez, retornam como conhecimentos que poderão, efetivamente, contribuir para uma mudança.

Nessa perspectiva, constatamos que a extensão universitária é capaz de operacionalizar uma aprendizagem emancipadora (SANTOS, 2009), na medida em que se concretizam as possibilidades de um aprender, que leva a evocar a autonomia do aluno e a incrementar sua independência e sua singularidade, dando-lhe condições para aprender com a própria experiência. Um aprendizado que, partindo de uma verdade constituída numa relação intersubjetiva, ganha substância para transformar-se em indagações e problematizações sobre o real vivido, alavancando, desse modo, os alicerces para novas pesquisas e a construção de novos conhecimentos.

Após as considerações teóricas aqui discutidas é preciso concluir com a constatação de que, evidentemente, não se tem a pretensão de afirmar que a extensão, como uma função acadêmica da Universidade, supera

as contradições das complexas relações entre ensino e aprendizagem, teoria e prática, ensino e pesquisa, Universidade e sociedade. Busca-se enfatizar a importância de uma formação acadêmica que leve em conta um fazer como elo na articulação entre os vários processos exigidos na subversão de uma ciência, que insiste em produzir um conhecimento com um caráter reducionista, fragmentado e distante da realidade.

Claro que não é apenas pela via da extensão universitária que é possível ensinar e produzir conhecimentos capazes de atender ou minimizar as demandas e necessidades de um mundo tão complexo e plural. No entanto, é preciso chamar a atenção para a potencialidade criadora do campo extensionista, no qual o fazer-saber está diretamente implicado na construção de uma ciência que forme, transforme e seja fiel ao compromisso da Universidade no processo de formação crítica e emancipadora dos sujeitos e da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Quero registrar meus agradecimentos à Profa. Dra. Tânia Maia Barcelos pela cuidadosa leitura e precisas observações.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

ANDRADE, A. N; MORATO, H. T. P. Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 345-353, 2004.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Coleção: Os Pensadores).

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUERRA, A. M. C. Oficinas em saúde mental: percurso de uma história, fundamentos de uma prática. In: FIGUEIREDO, A.C.; COSTA, C.M. (Orgs.). **Oficinas terapêuticas em saúde mental: sujeito, produção e cidadania**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008. p. 23-58.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Originalmente publicado em 1905).

_____. Totem e tabu. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Originalmente publicado em 1913).

FÓRUM de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Coordenação Nacional do FORPROEX: Coopmed, 2007.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez, 1986.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004. **Anais...** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUDGE, A. M. **Pulsão e linguagem: esboço de uma concepção psicanalítica do ato**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2009.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Submetido em 29 de outubro de 2014.

Aprovado em 10 de dezembro de 2014.