



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Faculdade da Saúde e Educação – FACES
Curso de Psicologia

**PRISME: a experiência interdisciplinar de um projeto de extensão em saúde
mental**

Valquíria Gebhard de Aguiar

Brasília

Julho 2019



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Faculdade da Saúde e Educação – FACES
Curso de Psicologia

**PRISME: a experiência interdisciplinar de um projeto de extensão em saúde
mental**

Valquíria Gebhard de Aguiar

Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília como requisito básico para a obtenção do grau de psicólogo.

Professora-Orientadora: Dra. Tania Inessa Martins de Resende.

Brasília

Julho 2019



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Faculdade da Saúde e Educação – FACES
Curso de Psicologia

Folha de Avaliação

Autora: Valquíria Gebhard de Aguiar

Título: PRISME: a experiência interdisciplinar de um projeto de extensão em saúde mental

Banca Examinadora:

Professora Dra. Tania Inessa Martins de Resende
Orientadora

Professora Dra. Mara Aparecida Lissarassa Weber
Examinadora

Professora Dra. Renata Innecco Bittencourt de Carvalho
Examinadora

Brasília
Julho 2019

Agradecimentos

A Deus que iluminou meu caminho e permitiu que esse sonho se realizasse!

Ao meu amado marido Wolner por sempre estar ao meu lado, sem você eu nada seria... e com você sou invencível!

Ao meu filho Victor por acreditar em mim, sempre me incentivando e pelo apoio incondicional.

À minha filha Mariana pelo cuidado, carinho e a presença amorosa e tranquilizadora, tornando os dias mais alegres!

À Marina, minha caçula, pelos inúmeros momentos que me auxiliou nas mais variadas situações, abrindo, muitas vezes, mão de seus finais de semana para estar ao meu lado.

Ao querido Júlio pela disponibilidade de sempre ajudar e ensinar, pela presença solidária, pelo carinho e compreensão.

À querida Sâmela, presente que a Psicologia me trouxe, uma filha do coração.

À especial Anna Paula Vaz por sua generosidade em compartilhar, acolher e cuidar. Você me inspira!

Ao querido Matheus Léon por seu carinho, apoio e cuidado. Você e Anna Paula tornaram essa jornada mais leve, não sei se conseguiria sem vocês...

À minha querida orientadora/supervisora Tania Inessa que desde o início do curso me mobilizou, incentivando o desenvolvimento do meu conhecimento emancipatório, orientando e supervisionando com a suave perspicácia dos grandes mestres!

Aos professores supervisores do PRISME Roberto Cavalcante, Felipe Dínato e Luciana Musse por compartilharmos a interdisciplinaridade.

Aos colegas extensionistas do PRISME Luísa Queiroz, Felipe Contro, Catarina Afonso, Sara Mariano e Amanda Tondolo com os quais realizei ricas trocas de experiências e saberes.

Aos professores Daniel Goulart, Morgana Queiroz, Mara Lissarassa, Renata Innecco, Frederico Abreu, Leonor Bicalho, Luciana Campolina, Valéria Mori, Ingrid Raad, Sérgio Alves e ao saudoso Fernando González Rey, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas de curso Paula Sousa, Paulo César, Marina Maia, Karol Rodrigues que compartilharam as incertezas e os sucessos ao longo dessa caminhada.

A todos os funcionários do UniCEUB que com seu trabalho, dedicação e atendimento gentil proporcionaram as melhores condições para o clima harmonioso da instituição.

Aos profissionais do CAPS II Paranoá Maria José Gomes, Aparecida Oliveira, Ana Maria Vieira, Dênis Chagas, Ricardo Oliveira, Ineuma Rodrigues, Antônio Carvalho e Juliana Pacheco, que me acolheram e me orientaram ao final desse percurso.

E, finalmente aos frequentadores dos CAPS, da Inverso e aos clientes do CENFOR com os quais aprendi o manejo do cuidado em saúde mental e clínica. A vocês agradeço imensamente a confiança e por me permitirem vivenciar e entender a convivência. Sou grata por todos os ensinamentos e experiências que compartilharam comigo. Obrigada!

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Resumo

No contexto da saúde mental a experiência interdisciplinar e o contato direto com o sujeito que sofre possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos que articulem o cuidado nessa área, a inclusão social e os direitos humanos. O Projeto Interdisciplinar em Saúde Mental - PRISME, para a formação de extensionistas, ao estimular um conhecimento emancipatório, contempla as dimensões: i. teórico-científica: quando é incentivador e produtor de pesquisas que reconstróem conhecimento tornando aluno e professor parceiros nesse processo de ensino e aprendizagem; ii. clínica-prática: quando articula teoria e prática em campo, proporcionando ao extensionista além de uma atuação interdisciplinar, o desenvolvimento de um cuidado não hierárquico e assimétrico; e, iii. política-social: quando desenvolve uma postura reflexiva e crítica do fazer profissional, destacando o compromisso social, pessoal e profissional. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o papel do PRISME na formação dos alunos extensionistas do projeto em relação à construção de novas percepções de cuidado em saúde mental, a partir da atuação interdisciplinar. Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa, visto que se configura a partir da explicitação do lugar de fala do pesquisador e pesquisado. Como instrumento metodológico para produzir as informações qualitativas foram utilizadas entrevistas semiestruturadas de extensionistas dos cinco cursos participantes do projeto há no mínimo um ano, entrevistas com professores do projeto, com a coordenadora de projetos de extensão do UniCEUB e com alunos e professores não participantes do projeto. Em seguida foi feita uma reflexão dessas em diálogo com a literatura, buscando entender como os extensionistas percebem e articulam o saber teórico à prática profissional, como também entendem a participação no PRISME. A análise dos resultados apontou a interdisciplinaridade como o principal diferencial do projeto. O tempo de participação, o engajamento e comprometimento dos extensionistas também foram destacados como facilitadores do desenvolvimento de um conhecimento emancipatório.

Palavras-Chave: Saúde mental, projetos de extensão, PRISME, conhecimento emancipatório.

Abstract

In the context of mental health, the interdisciplinary experience and the direct contact with the suffering subject allows the development of new knowledge that articulate mental health care, social inclusion and human rights. The Interdisciplinary Project on Mental Health - PRISME, in order to train the extensionists, by stimulating an emancipatory knowledge, contemplates the dimensions: i. theoretical-scientific: as a sponsor and producer of research that rebuild knowledge by making student and teacher partners in the process of teaching and learning; ii. clinical practice: when articulating theory and practice in the field, providing the extensionist not only the development of non-hierarchical and asymmetric care, but also an interdisciplinary action; and, iii. political-social: when it develops a reflexive and critical posture of professional doing, highlighting the social, personal and professional commitment. The main objective of the research was to analyse the part of PRISME in the training of extension students of the project in relation to the construction of new perceptions of care in mental health, from the interdisciplinary action. For the development of this study was used a qualitative methodology, since it is configured from the spotlighting of the place of speech of the researcher and researched. As a methodological tool to produce the qualitative information, we used semi-structured interviews of extensionists of the five courses participating in the project for at least one year, interviews with project

teachers, the UniCEUB extension project coordinator, and students and teachers not participating in the project. Then, pursued a reflection of these in a dialogue with the literature, trying to understand how the extensionists perceive and articulate the theoretical knowledge to the professional practice, as well as understand the participation in PRISME. The analysis of the results pointed to the interdisciplinarity as the main differential of the project. The time of participation, the engagement and commitment of the extensionists were also highlighted as facilitators of the development of an emancipatory knowledge.

Keywords: mental health, extension projects, PRISME, emancipatory knowledge.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 - A formação universitária voltada para o compromisso social e político na atuação profissional.....	8
1.1 - A formação universitária como integradora entre teoria e prática.	8
1.2 - A fragilidade do processo ensino-aprendizagem baseado na repetição.	10
1.3 - O potencial construtor, crítico e político do conhecimento emancipatório.....	12
1.4 - Projetos de extensão como mediadores do processo ensino-aprendizagem.	14
1.5 - O desenvolvimento do compromisso social e político a partir do conhecimento emancipatório.	15
Capítulo 2 - Saúde mental no Brasil: o paradigma psicossocial de cuidado	19
2.1 - Saúde mental no Brasil: um delicado momento da transição paradigmática.....	19
2.2 - O paradigma do modelo psicossocial de cuidado em saúde mental.	21
2.3 - A Convivência – um dispositivo.	22
2.3.1 - <i>Grupos de convivência</i>	24
2.3.2 - <i>Atividade de convivência</i>	25
Capítulo 3 - PRISME - Projeto Interdisciplinar em Saúde Mental.....	26
3.1 - O Projeto.	26
3.1.1 - <i>A convivência na participação e desenvolvimento de atividades.</i>	29
3.2 - A interdisciplinaridade.	32
3.3 - A pesquisa.	33
Capítulo 4 - Metodologia.....	36

4.1 - Procedimentos.....	38
Capítulo 5 - Resultados e discussão	39
5.1 - Contextualização sócio-histórica.....	39
5.2 - Análise formal.....	42
5.2.1 - <i>Professores supervisores do PRISME</i>	42
5.2.2 - <i>Professores do curso de Psicologia do UniCEUB</i>	47
5.2.3 - <i>Alunos extensionistas PRISME</i>	51
5.2.4 - <i>Alunos não extensionistas</i>	56
5.2.5 - <i>Coordenadora dos projetos de extensão</i>	58
5.3 - Interpretação/reinterpretação.....	60
Considerações finais	64
Referências	66
Apêndice A	77
Apêndice B	78
Apêndice C	79
Apêndice D	80
Apêndice E	81
Anexo A	82

Introdução

De acordo com Castro (2004), a formação universitária enfrenta, na atualidade, o desafio de produzir e difundir conhecimentos que sejam capazes de promover inovações que reverberem nos âmbitos político, econômico e social. Dessa forma, considera que entre as três funções da academia, ensino, pesquisa e extensão, é exatamente no desenvolvimento e na inserção em campo, possibilitada pelos projetos de extensão, que reside a maior contribuição e consolidação de conhecimentos práticos na formação profissional dos discentes, pois permite uma articulação teórico/prática de conhecimentos específicos, promovendo uma reflexão crítica para sua futura atuação profissional.

Tal entendimento se alinha à percepção apresentada por Demo (2001) de que a habilidade de construir conhecimento perpassa por processos que viabilizem o questionamento crítico do próprio agir e intervir. Nesse sentido, a extensão é promotora de um discente que pretende ser emancipatório uma vez que deixa uma posição de objeto e torna-se sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem (Castro, 2004).

Demo (1998) defende que para o aluno ser sujeito em seu processo de aprendizagem é necessário que seja estimulada, nos currículos acadêmicos, a competência questionadora e reconstrutiva. Para tanto, apresenta o conceito de propedêutica que se refere às etapas iniciais, à introdução ao conhecimento e ao aprendizado, dividindo-se em básica e específica, sendo a primeira, propedêutica da segunda.

Assim, a propedêutica básica engloba conhecimentos do ciclo básico comum, filosofia, linguagem, matemática, metodologia científica, uso e produção de dados, qualidade formal e política. A propedêutica específica abarca introduções, teorias e clássicos básicos, multidisciplinaridade e métodos próprios (Demo, 1998).

Castro (2004) acredita que projetos de extensão sejam *locus* potenciais ao desenvolvimento de discentes construtores do conhecimento emancipatório, abandonando,

inclusive, o caráter inicial de atividade opcional de inclinação assistencial e compensatório que busca amenizar conflitos de ordem social sem, efetivamente, promover mudanças reais. A atividade extensionista pode e deve ir além da construção do saber emancipatório, e, por possuir ferramentas diferenciadas que envolvem discentes, docentes e comunidade, agrega e incorpora outros saberes que ampliam a reflexão da prática profissional e promovem o empoderamento de grupos, muitas vezes, destituídos de seu estado de sujeitos de direito.

Souza (2009) faz uma ferrenha crítica acerca da legitimação da desigualdade produzida por meios modernos, e, nesse sentido, a produção de saberes acadêmicos destituídos do contexto social e de seus reais conflitos, pode, muitas vezes, legitimar e reproduzir relações de dominação e desigualdade. Rotelli (1990) enfatiza que, principalmente no cenário da saúde mental, o objeto de cuidado é o sofrimento construído existencialmente nas relações e não o diagnóstico, a doença. O diálogo com a realidade concreta da vida daqueles acometidos pelo sofrimento psíquico deve ser a base do cuidado, respeitando suas relações territoriais, objetivando a modificação das relações de poder que limitem e invalidem o sujeito que vivencia o sofrimento psíquico intenso (Kinker, 2016).

Nessa direção, em especial no que tange ao contexto de saúde mental brasileiro, foco do projeto de extensão tema desta pesquisa, destaca-se que de acordo com Lobosque (2003), a atuação dos profissionais em saúde mental, especialmente aqueles envolvidos na clínica da área *psi*, seja Psiquiatria ou Psicologia, deve seguir no sentido de mudar a ação clínica da saúde mental da tradicional função adaptativa, que visa o controle social, para uma ação mais inclusiva, que busque promover autonomia e independência das pessoas que se encontram em sofrimento psíquico. Tal posicionamento exige uma postura reflexiva e crítica acerca dos procedimentos, padronizações e categorizações que envolvem o cuidar em saúde mental.

Diante disso Costa e Silva (2013) apontam que surge o desafio de combinar o cuidado com o outro e o trabalho em si, ou seja, o profissional deve ser capaz de alinhar o que ele

entende sobre seu trabalho à necessidade do outro. Tal entendimento é construído desde sua formação e, nesse sentido, o que o profissional entende sobre seu trabalho e o que ele efetivamente realiza em seu trabalho é o produto da junção das propedêuticas básica e específicas somadas à prática em campo (Demo, 1998). Tendo em vista o exposto, fica evidente a necessidade de uma formação em saúde mental que esteja em consonância com as demandas contemporâneas da área.

Costa e Silva (2013) esclarecem que a Reforma Psiquiátrica, iniciada na década de 70, criou possibilidades para que, a partir de 1987, nascesse o Movimento da Luta Antimanicomial. Esse movimento defende a humanização do e no atendimento em saúde mental, mobilizando, dessa forma a criação das Portarias n. 189/1991 (Brasil, 1991) e n. 224/1992 (Brasil, 1992) que introduzem e regulam serviços substitutivos aos Hospitais Manicomiais. Entre esses serviços destaca-se o CAPS – Centro de Atenção Psicossocial.

De acordo com o Ministério da Saúde (2015), os CAPS prestam atendimento aos portadores de sofrimento psíquico grave¹, através de uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiras, terapeutas ocupacionais, professores, além de equipes administrativas, de conservação e limpeza, entre outros), que busca acolher, ouvir e traçar um projeto terapêutico único e singular para seus frequentadores. O trabalho que objetiva reinserir socialmente o frequentador, ressignificando seu poder de autonomia e direitos, ainda requer acompanhamento com vínculo real, monitoramento e avaliações periódicas das metas objetivadas no projeto terapêutico (Brasil, 2018). Especando o trabalho proposto por esse modelo de atendimento, a Lei n. 10.216/2001 (Brasil, 2001) dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental para o modelo psicossocial.

¹ Conceito definido por Costa (2003) em sua tese de doutorado Da fala ao sofrimento psíquico grave. Ensaio acerca da linguagem ordinária e a clínica familiar da esquizofrenia.

Segundo Costa e Silva (2013), os profissionais dos CAPS, no tratamento humanizado, desenvolvem uma relação que ultrapassa o sujeito-objeto, ou seja, existe uma relação sujeito-sujeito, que vai além do cuidado puramente técnico. O trabalho desses profissionais exige, de fato, um envolvimento, um estar presente, disponível, percepção esta que vai ao encontro com a tese de Resende e Costa (2015): *Eis-me aqui*, que apresenta a convivência como um dispositivo de cuidado, compreensão e envolvimento com o outro. Essa prática pode refletir em suas próprias vivências, e nesse sentido, de acordo com González Rey (2003), gera um impacto na subjetividade individual proporcionando o desenvolvimento e o entendimento de uma atuação diferenciada em saúde mental.

Para González Rey (2003), a produção de sentidos subjetivos é processual, sistêmica, dinâmica, única e singular, ou seja, é um processo que envolve: i. Subjetividade social – um processo histórico cultural que exhibe formas complexas de configurações subjetivas, e, que também são únicas para determinado grupo social, como aquele grupo significa os contextos; e, ii. Subjetividade individual – toda sua gênese está constituída na subjetividade social, porém ela surge quando o sujeito se posiciona diante de determinado contexto.

Argumenta González Rey (2007, p.145):

A pessoa, ao atuar como sujeito, expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas. Por sua vez, a ação do sujeito individual pode ter repercussão na subjetividade social que vai além de sua intenção individual, passando a se construir na subjetividade social. É impossível atuar na posição de sujeito sem comprometer a produção de sentidos.

Portanto, a formação profissional daqueles que irão atuar em contextos de exclusão social, econômica e política exige a edificação que ofereça condições que tornem o discente

um sujeito capaz de desenvolver-se de forma emancipatória e que construa coletivamente com a comunidade práticas também emancipatórias.

O PRISME – Projeto Interdisciplinar em Saúde Mental – é um projeto de extensão, exclusivo do UniCEUB, que em parceria com a Secretaria de Saúde do Distrito Federal e uma Organização não-governamental (ONG), desenvolve o entendimento do campo da saúde mental como multiprofissional e interdisciplinar. Merece destaque a contribuição para o desenvolvimento social e profissional de seus alunos participantes, possibilitando a realização, sempre de forma interdisciplinar com, no mínimo, uma dupla de alunos de diferentes cursos, diversas atividades: oficinas, orientação e acompanhamento jurídicos e familiares, educação para saúde, atividades físicas e de qualidade de vida (Resende & Aguiar, 2018). Reside nessa contribuição a possibilidade de um novo processo de aprendizagem que envolve o aluno no *fazer* e no *ser*, que lhe permite articular de forma crítica o conteúdo teórico com o fazer prático, visando assim um conhecimento emancipatório, conforme descrito por Demo (2000). O conhecimento emancipatório estimulado pelo PRISME pode capacitar os extensionistas a se tornarem profissionais mais autônomos e aptos a oferecer uma atenção humanizada no cuidado em saúde mental.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou analisar o papel do PRISME na formação dos alunos extensionistas do projeto em relação à construção de novas percepções de cuidado em saúde mental, a partir da atuação interdisciplinar. Especificamente buscou-se i. analisar a percepção dos extensionistas sobre a desconstrução de preconceitos relacionados ao sujeito em sofrimento psíquico a partir da experiência no PRISME; ii. analisar a percepção dos extensionistas sobre o desenvolvimento de um conhecimento interdisciplinar e emancipatório a partir da experiência no PRISME; iii. provocar autoavaliações nos extensionistas com relação a seu atuar e preparo para inserção no campo da saúde mental a partir da experiência no PRISME; iv. provocar autoavaliações em alunos não extensionistas com relação a seu

atuar e preparo para inserção no campo da saúde mental; v. comparar as autoavaliações dos extensionistas e não extensionistas; vi. analisar como um projeto de extensão pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento emancipatório a partir da experiência no PRISME, de compartilhamento de vivências e saberes acadêmicos, auxiliando no cuidado em saúde mental; vii. identificar com docentes do curso de Psicologia do UniCEUB a existência de uma percepção diferenciada do desenvolvimento acadêmico entre os alunos extensionistas e não extensionistas; e, viii. refletir sobre as facetas do cuidado em saúde mental para além do olhar clínico tradicional e do desenvolvimento de um conhecimento emancipatório a partir da experiência no PRISME.

A proposta deste trabalho foi, portanto, identificar a presença (ou não), nos alunos extensionistas do PRISME, de novas percepções de cuidado em saúde mental, construídas a partir da atuação interdisciplinar, ou seja, desenvolver um estudo sobre a influência do compartilhamento de diferentes saberes acadêmicos que contemple as várias facetas que envolvem o cuidado em saúde mental. O interesse pela pesquisa originou-se em decorrência da minha participação no projeto, no período de agosto de 2015 a junho de 2019, que proporcionou, além da experiência prática no universo da saúde mental, o contato com colegas de outras áreas acadêmicas, ampliando minha percepção de cuidado para além do eixo clínico/psicológico, fortalecendo o compromisso ético e social de minha atuação profissional.

Ao longo da minha participação no PRISME foi possível alinhar o conhecimento adquirido em sala de aula à prática em campo, vivenciar a difícil realidade da saúde mental no Brasil e, em especial, no Distrito Federal. Conhecer o sujeito que está em sofrimento psíquico, aprender a oferecer um cuidado sem tutela, ir aos poucos aprendendo, conforme Resende e Costa (2017) ensinam, *o deixar ser, o estar com e fazer junto*. Durante as supervisões, momento rico em troca de saberes promovido pela interdisciplinaridade, as

questões trazidas pelos colegas e as intervenções dos professores foram preenchendo lacunas de saber e conseqüentemente facilitaram, muitas vezes, uma reflexão crítica acerca do meu fazer, ou seja, fui desenvolvendo um conhecimento emancipatório.

Assim, no primeiro capítulo é apresentada uma breve contextualização do desenvolvimento da formação universitária e as influências do modelo francês e alemão nas instituições brasileiras. Destaca-se a necessidade de mudança do processo ensino/aprendizagem baseado na repetição para um modelo que privilegie o desenvolvimento do conhecimento emancipatório. Nesse sentido articula a importância dos projetos de extensão na formação profissional fortalecendo o compromisso social e político desse novo profissional no mundo do trabalho.

O segundo capítulo põe em tela o atual cenário da saúde mental no Brasil. Expõe o modelo psicossocial de cuidado em saúde mental e apresenta a convivência, enquanto dispositivo de cuidado, diferenciando grupos de convivência e atividade de convivência. O projeto de extensão PRISME é descrito no terceiro capítulo como facilitador do conhecimento emancipatório, evidenciando a interdisciplinaridade e a produção de pesquisa.

Abarcada pela Hermenêutica de Profundidade de Thompson (1995) e reinterpretada por Demo (2006), a metodologia de análise das informações qualitativas e os instrumentos escolhidos para a elaboração desse estudo são expostos no quarto capítulo. No quinto, as informações qualitativas produzidas são discutidas à luz da contextualização sócio-histórica, da análise formal e da interpretação e reinterpretação conforme o embasamento metodológico descrito por Demo (2006).

Nas considerações finais, as informações qualitativas produzidas são alinhadas aos objetivos da pesquisa, também são elencadas as sugestões feitas pelos participantes da pesquisa para a melhoria do projeto PRISME.

Capítulo 1 - A formação universitária voltada para o compromisso social e político na atuação profissional

A partir das considerações iniciais, este capítulo, após uma rápida contextualização do desenvolvimento da formação universitária, destacará algumas influências dos modelos francês e alemão nas instituições brasileiras. Também é alvo desse capítulo ressaltar a importância da mudança do processo ensino/aprendizagem baseado na repetição para um modelo que privilegie o desenvolvimento do conhecimento emancipatório. Nesse sentido discute-se os projetos de extensão na formação profissional como promotor do conhecimento emancipatório abarcando o compromisso social e político desse novo profissional no mundo do trabalho.

1.1 - A formação universitária como integradora entre teoria e prática.

De acordo com Paula (2009) o desenvolvimento das universidades, desde sua origem nos séculos XII e XIII, permeia a conquista de autonomia acadêmica, didática e administrativa, seja perante o controle da Igreja, seja, a partir do século XV, diante do controle do Estado. No final do século XVII, a universidade iluminista guiada pela razão é abalada pela Revolução Francesa e posta de lado por ser considerada uma ferramenta para a manutenção de poder. Dessa forma, as escolas profissionalizantes ganharam destaque. No início do século XIX, emergem na França e na Prússia as primeiras instituições universitárias de caráter moderno e laico (Paula, 2009).

Nos meados do século XIX, surgem os modelos francês e alemão de ensino superior que exerceram forte influência sobre o ensino superior brasileiro. O modelo francês napoleônico inspirou as instituições universitárias e contribuiu para o desenvolvimento das faculdades profissionais no Brasil, em especial no Rio de Janeiro. Em São Paulo, a influência maior foi do modelo alemão, mais voltado para a produção de pesquisa e o desenvolvimento da ciência (Paula, 2009).

A despeito das qualidades e especificidades de cada modelo, Azevedo (1935) entende a instituição universitária como integradora da prática e da teoria, e nesse sentido deve buscar o desenvolvimento de uma formação que promova o *espírito científico de pesquisa*². Para Azevedo (1935) o trabalho científico não deve se desenvolver na direção de buscar argumentos que legitimem regimes de qualquer ordem; deve, por meio de pesquisas, ultrapassar os limites políticos e religiosos, contribuindo para a percepção do imprevisto, do novo.

O ensino superior do Brasil, apesar de recente, é crescente e, em decorrência de legislações e políticas educacionais atuais, vivencia um cenário de amplas transformações nem sempre promissoras, a depender das correntes políticas vigentes. Percebem-se, de acordo com Maia³ (2019), movimentações políticas que intentam retirar do currículo do ensino médio as disciplinas de sociologia e filosofia. Tais disciplinas são propedêuticas básicas que fundamentam e estruturam a competência questionadora e reconstrutiva, excluí-las representará um retrocesso perigoso à educação brasileira. Maia (2019) aponta que também são alvos dessas políticas adversas a redução de investimentos para os cursos de nível superior de Sociologia e Filosofia.

Diante disso é mister buscar e desenvolver ações que viabilizem os princípios da autonomia didática, financeira e administrativa das instituições de ensino (Fior & Mercuri, 2009). Severino (2008) defende também que a universidade deve estar a serviço do social, comprometida com o conhecimento/ensino, com a extensão e com a pesquisa, ocupando um lugar de mediadora entre a política e a sociedade.

² Termo cunhado por Fernando de Azevedo que indica a principal característica das universidades modernas comprometidas com saber livre.

³ Publicação do Jornal Estado de São Paulo - caderno Educação.

Além dos impasses de ordem política, o alcance de um desenvolvimento do conhecimento emancipatório também é gravemente prejudicado pela forma repetitiva como é realizado o processo de ensino/aprendizagem, o que será abordado a seguir.

1.2 - A fragilidade do processo ensino-aprendizagem baseado na repetição.

Desmistificando o conceito de criatividade como apenas atividades de comunicação, linguagem e relações de convívio, Nakano e Wechsler (2006) defendem que a criatividade propicia o desenvolvimento de soluções originais, estimula o novo e a curiosidade, potencializando a sensibilidade diante de novas ideias. Nesse sentido a criatividade deve ser estimulada no ambiente escolar, pois favorece o processo ensino/aprendizagem. Contudo o sistema atual de ensino, formal e tradicional, incentiva que os alunos pratiquem a repetição dos conteúdos abordados em sala de aula. Nakano e Wechsler (2006) esclarecem ainda que o desafio de desenvolver a criatividade consiste em motivar o aluno de forma intrínseca e não por meio da valorização quantitativa de seu desempenho, pois essa motivação se configura de forma extrínseca ao aluno. É necessária, portanto, uma mudança no ambiente escolar tornando-o *locus* facilitador de atitudes criativas e não reprodutor de conceitos conformistas e estereotipados.

Para tanto, Martinez (1997) defende que as escolas devem valorizar e promover atitudes abertas que viabilizem o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do aluno. A criatividade propicia o trinômio domínio-indivíduo-campo, que, de maneira sistêmica, interagem produzindo novos sentidos (Martinez, 2002).

Contudo, estratégias de ensino não interativas ou improdutivas ainda são largamente praticadas. Tais atividades elegem a definição pronta, direcionando o ensino para o tema que o professor acredita ser importante ser ensinado, sem considerar o interesse e a curiosidade do aluno (Alves, 2007). A autora enfatiza que aprendizagem não decorre da simples

repetição, e sim das relações de sentido que o aluno de forma dinâmica e sistêmica realiza a partir da apropriação do novo conteúdo com seus conhecimentos prévios.

Aprender não é reproduzir mecânica e acriticamente, é um processo que necessita da implicação do sujeito na construção desse conhecimento. Simplesmente ensinar não garante nem a aprendizagem nem a capacitação (Paiva, Parente, Brandão & Queiroz, 2016). Os fins da educação não são a obtenção do conhecimento em si, mas o desenvolvimento humano compreendido como um avançar sobre situações-limite com vistas ao “ser mais”, como a formação que capacita o indivíduo a problematizar a vida de modo a transformá-la (Freire, 2007).

Considerando o processo de ensino-aprendizado da escola tradicional brasileira, a partir das ideias de Freire (2007) e Vygotsky (2003), é possível entender que historicamente, assemelha-se à da Rússia do tempo dos czares, em que o professor praticava – e ainda o faz – a chamada educação bancária: em vez de oportunizar elementos para que os alunos se auto inspirem, procurem o conhecimento e se eduquem por si mesmos, ele simplesmente deposita conteúdos previamente escolhidos e espera a memorização (Freire, 2007). Assim, não se problematiza a lógica, não se instrui com base no conceito de uma instrução autêntica, que se coloca à frente do desenvolvimento que produz um conhecimento próprio (Vygotsky, 2010). Portanto não produz o que Vygotsky (2010) conceitua como *obutchenie*, ou seja, uma instrução que possibilite o estabelecimento de novas relações, desconstruindo desigualdades que tem o claro objetivo de manter o controle e o poder.

Freire (2007) põe em tela uma crítica ao modelo pedagógico tradicional que reproduz e reafirma o conformismo social na relação opressor-oprimido, que desumaniza porque cria e mantém dependência de uns para com outros numa relação de poder. Essa pedagogia não promove a problematização das questões humanas e sociais e também não propicia o desenvolvimento da consciência de si. Por conseguinte, não dá acesso ao verdadeiro

conhecimento-desenvolvimento, que deve ser criado a partir do questionamento das práxis de todos os envolvidos. É exatamente esse conhecimento emancipatório que possibilita uma visão crítica do *status quo* e uma consequente movimentação no sentido de sua transformação.

1.3 - O potencial construtor, crítico e político do conhecimento emancipatório.

Freire (2007) defende que ensinar é levar o educando a problematizar, a criar novas conexões, novos conceitos, a instigar a construção de uma visão consciente e crítica de si mesmo e do mundo, de modo a resolver os problemas pela ultrapassagem do que chamou de situações-limites. Isso significa dizer, segundo Vygotsky (2003), que o professor não é um motivador, memorizador, facilitador ou mediador, muito menos um tutelador ou uma simples ferramenta cultural de ensino, mas sim, que o professor deve se transformar em um “organizador do ambiente social”, criando as situações, contextos e possibilidades para o aprendizado, que pode ocorrer ou não. Sendo assim, o professor jamais deve assumir papel de autoridade, guardião, protetor, hipnotizador ou jardineiro de alunos. Essas ideias vão ao encontro das de Teixeira (2000) que defende que a função do professor e da escola deve ser preparar o ser humano para indagar e resolver seus próprios problemas com independência e responsabilidade.

Ainda nessa linha, estão as considerações de Vygotsky (2003) sobre a natureza do processo educativo, destacando que é de suma importância a exigência do contato e da interação com a vida, porque só a vida pode realmente educar; quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, mais forte e dinâmico será o processo educativo⁴. O problema da escola tradicional foi ter fechado suas janelas para o amplo mundo e para vida: “Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia” (p. 301).

⁴ O posicionamento de Vygotsky (2003) sobre o processo educativo se assemelha a proposta do CAPS tal como entendida por Leal e Delgado (2007): que o cuidado deve acontecer onde a pessoa vive, no território, compreendendo suas relações sociais, suas carências e seus recursos.

A respeito de aprendizagem, Illich (1985) discorre sobre a possibilidade de existir e de aprender, mesmo que as pessoas não se rendam à escola tal como existe atualmente, necessitando, simplesmente, que elas se ponham a problematizar a vida e a encontrar outras formas de desenvolvimento fora dos quadros institucionais. Estudos de Silva (2003) apontam que no Brasil, país que sempre teve o viés do autoritarismo, da verticalidade, do gerenciamento, do apadrinhamento e do clientelismo nas relações sociais e políticas, a escola realmente se tornou mais um dispositivo de controle, muitas vezes submetido à ingerência de organismos internacionais nos processos de organização da educação brasileira que invalidam a construção de uma política de Estado de educação autônoma.

Desse modo, vê-se velhas estruturas sendo reproduzidas: seres humanos oprimidos, impedidos de se desenvolver verdadeiramente, de “ser mais” (Freire, 2007). Existe a necessidade de se rever tanto os princípios quanto ao *modus operandi* do sistema educacional institucionalizado. É importante que a educação seja articulada com a vivência do indivíduo, pois conhecimento é meio, e não fim, que pode e deve ser libertador/emancipatório (Vygotsky, 2003).

Síveres (2013) evidencia que o conhecimento deve favorecer novos processos que permitam a emergência da potencialidade de sistemas sociais muitas vezes negligenciados. O conhecimento, de acordo com Severino (1994), deve abarcar os aspectos: i. técnico-científico que garante arcabouço teórico para a solidificação da prática profissional; ii. político que desenvolva percepções conscientes e inovadoras; e, iii. filosófico que busca a compreensão do humano e sua história. Nessa direção, a extensão universitária se apresenta como forte mediadora no desenvolvimento do conhecimento emancipatório ao permitir e proporcionar a articulação do aprender técnico-científico com as demandas sociais com vistas à significação do humano e sua compreensão histórica (Síveres, 2013).

1.4 - Projetos de extensão como mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Para Pivetta, Backes, Carpes, Battistel e Marchiori (2010) existe no meio universitário a percepção que a formação deve priorizar a prática, o aluno deve ser capaz de ser protagonista no desenvolvimento de suas habilidades e competências, e, por conseguinte, atingindo o conhecimento emancipatório. Tal processo envolve além da subjetividade novos métodos de ensino-aprendizagem.

No âmbito da saúde, orientados pelas diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), é imprescindível que os profissionais mobilizem recursos que busquem o rompimento do paradigma biologicista, medicalizante e hospitalocêntrico de cuidado. Portanto, dentro do contexto acadêmico, práticas integradoras de ensino devem ser adotadas para proporcionar o desenvolvimento do aprendizado que se deseja ser emancipatório (Pivetta et al, 2010).

A presença em campo, proporcionada pelos projetos de extensão, oportuniza a articulação teoria-prática, criando condições do desenvolvimento de uma visão crítica do contexto no qual o discente está inserido e atuando. Tal presença, espera-se, pode desdobrar-se em produção de conhecimento emancipatório, sensível à necessidade e realidade da comunidade, possibilitando aos alunos, em especial da saúde, aprenderem a aprender, a fazer, a conhecer e a viver junto ao outro. (Pivetta et al, 2010).

Demo (1998) alerta que os projetos de extensão não devem ser criados apenas para enaltecer o ensino superior, entendendo o desenvolvimento do conhecimento emancipatório como algo a ser agregado, acrescido e extrínseco ao processo do ensino-aprendizagem. Fior e Mercuri (2009) entendem que a extensão não deveria estar fora da grade curricular, e que a instituição de ensino pode se implicar no acompanhamento, orientação e supervisão das ações executadas pelos extensionistas.

Nessa direção, a Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), estabelece diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, legitimando as atividades

extensionistas como integradoras da prática e da experiência, contribuindo para o conhecimento significativo (Fior & Mercuri, 2009). Os projetos de extensão devem estar alinhados com a capacidade de proceder uma intervenção inovadora e ética, comprometida com a formação de sujeitos que se recusem a serem repetidores acríticos e desprovidos de criatividade (Demo, 1998).

No meio acadêmico brasileiro a extensão ganha destaque a partir dos Fóruns de Extensão, sendo, inclusive, tema das políticas educacionais no sentido de vincular o conhecimento às necessidades da sociedade. A extensão preenche e completa o processo de aprendizado e, portanto, deve ser entendida como um princípio de aprendizagem que avaliza a política institucional, contemplando a formação pessoal e a capacitação profissional e assim promovendo a articulação do compromisso social com a transformação social (Síveres, 2013).

Em especial no UniCEUB os projetos de extensão propiciam a produção de pesquisas oriundas dos questionamentos advindos do intercâmbio das práticas e reflexões demandadas no campo. Quanto ao desenvolvimento da prática extensionista o foco principal está entrelaçado à integração da instituição com a comunidade. Dessa forma entende-se a extensão como facilitadora do desenvolvimento de competências práticas, políticas e sociais de seus discentes participantes de atividade de extensão (Carvalho, 2016).

1.5 - O desenvolvimento do compromisso social e político a partir do conhecimento emancipatório.

A lógica da escola tradicional ainda é muito persistente, isso tem muito a ver com a condição mercadológica em que foi colocada a educação, que, da forma como se apresenta, oprime tanto professores quanto alunos. Para Illich (1985), todos estão a serviço do sistema capitalista, que demanda a conformação a currículos, séries, hierarquias e certificações

plausíveis apenas a uma “mente escolarizada”, com vistas ao preparo de indivíduos para o mercado e mundo do trabalho.

O sistema de educação nacional segue as características do tipo “bancário⁵” o que torna o posicionamento de Freire (2007) quanto à educação muito atual⁶. Também são relevantes as ideias de Illich (1985) ao defender uma educação promovida na convivência, na relação, no acesso, na problematização e compreensão do mundo, a fim de que as pessoas desenvolvam uma atitude diferente em relação aos processos e instrumentos de aprendizagem.

Para Tavares (2013) a universidade deve se opor ao sistema que reproduz a desigualdade social, assumindo uma postura transgressora, colocando-se a serviço dos grupos sociais menos favorecidos, buscando neutralizar a opressão dominante. O educar emancipatório conduz à conscientização e desalienação política e social, transformando o sujeito em atuante no processo histórico cultural. Dessa forma entende-se que especialmente em saúde mental o compromisso com grupos desfavorecidos seja das ordens pessoal, profissional, política e ética.

Demo (1988) se refere à desigualdade social como atributo de uma sociedade opressora que transforma oprimidos em massa de manobra para manutenção dos interesses de seus opressores. A desigualdade social priva, propositadamente, muitos de oportunidades acessíveis para poucos, promovendo a pobreza política, que se define pela ausência de *ter* e *ser*. Indubitavelmente as duas esferas de carência são nocivas à pessoa. Não *ser* é temerário, pois induz ao assujeitamento, à ignorância de seus direitos e, portanto, mendigo de seus direitos, esperando passivamente que esses lhe sejam, em algum tempo, concedidos.

⁵ Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2007), desenvolve o conceito de educação bancária como sendo um sistema de ensino baseado na reprodução arbitrária e alienante.

⁶ Destaca-se a ameaça de retrocesso na educação no contexto atual, pois de acordo com Maia (2019) as políticas educacionais de reforma no ensino adotadas pelo Ministério da Educação objetivam dar ênfase às áreas que produzam retorno imediato ao contribuinte.

Dessa forma, Demo (1998) defende que o cidadão competente é aquele capaz de intervir eticamente de maneira inovadora e solidária nos processos políticos, buscando desenvolver um esvaziamento da pobreza política que leva à degradação humana. O profissional competente, por sua vez, é aquele que enfrenta o desafio de saber pensar e aprender a aprender, que se mantém em constante processo de inovação, de questionamentos e inquietude. Para tanto é imprescindível que esteja integrado ao contexto de sua atuação.

A formação universitária, em especial na Psicologia, deve estar voltada para a ruptura de práticas cristalizadas, tornando o profissional apto a identificar as demandas do contexto no qual está inserido consciente de sua responsabilidade social. O psicólogo não pode estar alienado às questões sociais, éticas, políticas e de cidadania que permeiam o setor da saúde (Dimenstein, 2001).

A inserção e integração social proporcionada pela extensão pode desenvolver a escuta e a observação, conscientizando o extensionista dos problemas sociais daquele contexto levando-o às reflexões sobre possibilidades de superação. Tal compreensão política, que sensibiliza e emancipa os atores sociais, entendida como reflexão significativa equipara-se ao conhecimento emancipatório (Síveres, 2013; Demo, 1998).

Ressalta-se que a compreensão política, o conhecimento emancipatório, reflexão significativa e o compromisso social de um projeto de extensão não pretende oferecer qualquer forma de assistencialismo, que de acordo com Demo (1941) vai na contramão da cidadania e da garantia de direitos do sujeito, pois, ao não alcançar o cerne do problema social, desenvolve ações compensatórias de caráter tutelar. A atividade extensionista visa, primordialmente, desenvolver possibilidades de uma participação crítica de todos atores envolvidos em um determinado contexto social com o objetivo de conquista política (Demo, 1941).

A fundamentação das diretrizes da Reforma Psiquiátrica e consolidação do paradigma psicossocial de cuidado dependem da densificação da formação humanizada do profissional em saúde. Dessa forma surge a relevância de entender o contexto da saúde mental no Brasil e pressupostos do modelo psicossocial de cuidado.

Capítulo 2 - Saúde mental no Brasil: o paradigma psicossocial de cuidado

Neste capítulo, serão abordados o atual cenário da saúde mental no Brasil e a mudança paradigmática para o modelo psicossocial de cuidado em saúde mental. A convivência, enquanto dispositivo de cuidado no campo da saúde mental, nas suas dimensões ética, política e clínica, é apresentada. Também é feita diferenciação entre grupos de convivência e atividade de convivência, ressaltando potencialidades clínicas.

2.1 - Saúde mental no Brasil: um delicado momento da transição paradigmática.

Destaca-se que atualmente no Brasil, o cenário da saúde mental vivencia um momento de transição paradigmática, ou seja, gradativamente o modelo biomédico e assistencial de cuidado em saúde mental, pautado em internações, medicalização, padronizações e ações tutelares vem sendo problematizado com vistas a perder força e abrir espaço para um modelo biopsicossocial de cuidado. No paradigma psicossocial o foco do cuidado visa, primordialmente, ações que promovam a devolução do estado de sujeito de direito àqueles em sofrimento psíquico intenso e sua consequente reinserção social (Amarante, 1995).

A Lei n. 10.201/2001 (Brasil, 2001) que aborda a proteção e direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, incentiva o redirecionamento do modelo assistencial para o modelo psicossocial de cuidado em saúde mental, prevendo para o sujeito em sofrimento psíquico acesso à rede de saúde de acordo com suas necessidades, receber tratamento humano e respeitoso que objetive sua inserção na família, no trabalho e na comunidade, ser protegido de todo e qualquer abuso ou exploração. Nesse sentido, fortalecendo as práticas de cuidado humanizado, a Portaria n. 3.088/2011 (Brasil, 2011) identificando a necessidade de atualização dos serviços e normas da rede dispõe sobre a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e seus dispositivos, em especial sobre os CAPS, classifica-os em modalidades que se distinguem principalmente de acordo com a abrangência populacional do município, do público alvo e atividades terapêuticas.

Muitos avanços no cuidado em saúde mental foram alcançados nos últimos 30 anos, todavia e lamentavelmente a publicação da Portaria n. 3.588/2017 (Brasil, 2017) aprovada em 14 de dezembro de 2017, representa um enorme retrocesso para a política nacional de saúde mental, uma vez que propõe o aumento dos valores destinados ao pagamento das internações em hospitais psiquiátricos e dessa forma acaba por estimular e legitimar a criação de novas vagas em tais instituições. Disponibiliza também significativa contribuição às “comunidades terapêuticas” de cunho religioso e privado.

Sobre esse tema Sampaio (2018), em publicação do Brasil de Fato, divulga que o Conselho Nacional de Saúde (CNS), representado pelo seu presidente Ronald Ferreira, se posicionou contrário à Portaria por distorcer e ferir a Lei n. 10.216/2001 (Brasil, 2001), promovendo e legitimando a hospitalização e o assujeitamento daquele que sofre psiquicamente. “É uma lógica que já tinha sido descartada como absolutamente inefetiva, com sérios danos à saúde e à própria dignidade humana, que é a lógica da segregação⁷” (Ferreira, 2018, citado por Sampaio, 2018).

A atual política brasileira vem, sistematicamente, minando as conquistas, tão arduamente obtidas, por meio de ações que intentam, claramente, retroceder aos tempos dos descuidados e horrores manicomiais. Face ao exposto, evidencia-se a necessidade do fortalecimento da RAPS e da formação dos profissionais da saúde, para que o Brasil, no que tange a saúde mental, continue seguindo na direção da desinstitucionalização e na promoção da reinserção social do sujeito que sofre psiquicamente (Nishikawa & Resende, 2017). Para entender o modo psicossocial de cuidar a seguir será apresentado o modelo psicossocial de cuidado.

⁷ Entrevista cedida ao Jornal Brasil de Fato. Reportagem: Contra retrocessos na política antimanicomial, CNS pede que governo revogue portaria. Em 15 de fevereiro de 2018.

2.2 - O paradigma do modelo psicossocial de cuidado em saúde mental.

O modo de cuidar hospitalocêntrico e sintomatológico promovido pelo modelo biomédico reduz o sujeito à doença, tornando-o incapaz de se posicionar e conseqüentemente subordinado aos desejos da família e ao saber médico (Amarante, 2007; Tenório, 2001). No campo da saúde mental brasileiro, Delgado (2015) percebe um momento de transição do modelo biomédico para o modelo psicossocial de cuidado inspirado na desinstitucionalização proposta por Basaglia (1985) que defende os direitos humanos e o resgate da cidadania daqueles que se encontram em sofrimento psíquico.

Dessa forma esse paradigma de cuidado em saúde mental se caracteriza por: i. o processo saúde-doença é avaliado, por uma equipe interdisciplinar, buscando uma percepção psíquica e sociocultural, sendo o sintoma entendido com constituinte do sujeito e não determinante; ii. horizontalidade no cuidado, divisão de saber e participação da família e frequentador nas decisões; iii. atendimento em rede, contemplando território e integralidade; e, iv. compromisso social e ético que se vincula com a inclusão social e direito à cidadania dos sujeitos em sofrimento psíquico (Silva, Zanini, Rabelo & Pegoraro, 2015).

O modelo psicossocial busca, portanto, desinstitucionalizar o cuidado em saúde mental, construir cidadania e ao conclamar frequentador, família e comunidade a participarem desse modo de cuidar, estabelece o entrelaçamento do cuidado clínico, da inclusão social e da compreensão da sociedade acerca do convívio com o sofrimento psíquico (Lobosque, 1997).

Yasui e Costa-Rosa (2008) consideram que as mudanças propostas pelo modelo psicossocial de cuidado apresentam significativos desafios, em especial aos profissionais da saúde, uma vez que cabe a eles a consolidação e a expansão de tais mudanças. Os autores defendem a importância de uma formação que possibilite a redefinição e reorganização dos

processos envolvidos no trabalho de forma a articular a rede de cuidados pautada na integralidade e participação da comunidade.

Entendendo que a atual política de saúde mental brasileira se assenta sob o modelo psicossocial de cuidado, buscando a desinstitucionalização e devolução do estado de direito àquele que sofre, Resende e Costa (2015) apresentam a convivência como um dispositivo de cuidado que se contrapõe ao dispositivo de dominação-controle da loucura.

O argumento foucaultiano acerca do termo dispositivo estabelece que sua natureza está implicada com um jogo de força e poder, apoiando e sustentando as ações sociais. Dessa forma tem um duplo caráter, pois na mesma medida em que sustenta ações de cunho político-social, também subsidia movimentos de oposição buscando rearticulações e uma nova ordem social (Resende & Costa, 2017; Foucault, 1993).

2.3 - A Convivência – um dispositivo.

Convivência, como dispositivo, contempla as dimensões política, ética e clínica (Resende & Costa, 2017). Scarcelli (2011) compreende que não é por acaso que a desigualdade e a exclusão social impedem a convivência igualitária, tem a clara função política de definir a quem é ou não permitido o gozo de direitos e de cidadania. A dimensão política da convivência como dispositivo de cuidado no campo da saúde mental, de acordo com Resende e Costa (2017), abarca o compromisso da desinstitucionalização, assim deve estar engajada no desenvolvimento de políticas que atinjam, efetivamente, o desemprego, a desassistência, o abandono e a exclusão daquele que vivencia o sofrimento psíquico intenso.

Para Demo (2005) a convivência igualitária não se embasa no argumento de autoridade, onde o cuidado deve ser definido pelos profissionais de forma hierárquica e controladora. Necessita da desconstrução da crença de que o saber está totalmente nas mãos dos profissionais, deve promover o autoquestionamento, a percepção de que o outro, aquele

que sofre, também é detentor de saber e dessa forma reconhecê-lo como sujeito, oferecendo um espaço de fala e escuta mútua (Demo, 2005).

A convivência igualitária, tal como proposta por Demo (2005), está aliada ao conceito de autoridade do argumento que valoriza, legitima e respeita a palavra do outro. Dessa forma, promove uma interlocução onde o sujeito que sofre psiquicamente é ativo e assume uma posição de protagonismo no estabelecimento dos cuidados implicados no seu tratamento.

A dimensão ética da convivência/do cuidado, inspirada nos ensinamentos de Lévinas (1982), e intimamente entrelaçada à dimensão política, alcança o entendimento de que é necessário que haja um silenciamento de si para que o outro surja (Resende & Costa, 2015). Resende e Costa (2017) entendem que para cumprir essa dimensão ética, entre o silenciamento de si para que o outro surja conforme proposto por Lévinas, e o deixar ser de Heidegger, pode haver um mediador: a presença reservada como entendida por Figueiredo (2007). Acrescentam ainda que tal qual Figueiredo (2007) esclarece, que reservar-se não é desinteressar-se, é criar um espaço e tempo onde o outro, objeto de cuidado, possa ser e estar.

A dimensão clínica inseparável das dimensões política e ética, busca fortalecer a política nacional de desinstitucionalização, possibilitando uma resposta social ao sofrimento psíquico grave, e propiciando inclusão social daquele que sofre (Resende & Costa, 2017). Dessa forma a convivência espedada em suas três dimensões: política, ética e clínica, se apresenta como um dispositivo na justa medida uma vez que oferece um cuidado sem tutela e sem desassistência, sendo ainda sob medida, pois ainda que coletivo é capaz de perceber as singularidades e necessidades daqueles que sofrem psiquicamente (Resende & Costa, 2017). Tal como proposto por Resende e Costa (2017) conviver implica em uma disponibilidade, que pode ser ofertada em grupos de convivência ou em atividades de convivência, conforme descrito a seguir.

2.3.1 - Grupos de convivência.

Para Wichmann, Couto, Areosa e Montañés (2013) grupos de convívio podem facilitar aos participantes o resgate da autonomia, a interação e a inclusão social, possibilitando um viver digno e saudável. Um grupo de convívio baseado na convivência tal como descrita por Resende e Costa (2017) contempla o dinamismo, a não linearidade e a complexidade.

Em sua pesquisa alguns princípios e características de um grupo de convivência são descritos por Resende e Costa (2017) a partir de 3 constelações de sentido, a saber: “1) Modo de funcionamento do grupo; 2) Respeito à alteridade, visando construir uma convivência fraterna; 3) Estabelecimento de relações horizontais, visando a convivência igualitária.” (Resende & Costa, 2017, p. 270).

No que envolve o modo de funcionamento do grupo, as dimensões política e ética são apreciadas: i. ao permitir que o grupo seja aberto, possibilitando assim ao frequentador participar ou não do grupo, faltar e retornar; ii. ao promover a interação, o dialogar no CAPS e no território articulando estratégias de inclusão social; e, iii. ao criar um clima que possibilite a sensação de pertencimento à uma equipe (Resende & Costa, 2017).

No respeito à alteridade e na construção de uma convivência fraterna as dimensões política e ética emergem no acolhimento às diferenças a partir do entendimento que ser diferente não é sinônimo de inferior ou incapaz. Destaca-se a disponibilidade para o outro e a construção conjunta do cuidar (Resende & Costa, 2017).

Completando o tripé, o estabelecimento de relações horizontais com vistas a convivência igualitária, as dimensões política e ética se manifestam quando no grupo se desenvolve um espaço em que os afetos podem e são manifestados, onde as relações se horizontalizam e as trocas de saberes acontecem. As interações são estimuladas e valorizadas possibilitando a construção de uma rede solidária (Resende & Costa, 2017).

2.3.2 - Atividade de convivência.

Resende e Costa (2017) definem que atividade de convivência é estar disponível para o frequentador do serviço física e afetivamente, quando e para o que for preciso. Nesse sentido a disponibilidade não depende de uma agenda ou de um protocolo, é um cuidar que se oferece sem tutela que é na justa medida. O profissional se despe de seus saberes *a priori* e desburocratiza o cuidado, horizontaliza a relação com o frequentador acolhendo e fazendo vínculos. Esse estar disponível, permeável às demandas, contempla a dimensão ética da convivência.

Atividade de convivência pode acontecer durante a espera das consultas, no momento do lanche, ao final das atividades agendadas quando estão todos guardando o material, quando alguém não suporta estar em algum momento no grupo, quando alguém chega ao CAPS sem estar agendado para uma atividade específica. São momentos e espaços onde o frequentador se sente à vontade para conversar, compartilhar preocupações, angústias ou desejos. A escuta que se oferece pode vir carregada de incompreensões dos familiares ou de outros profissionais e nessa direção mediar esse conflito abarca a dimensão política da convivência. Assim abrindo um espaço de fala, dando voz ao sujeito e desenvolvendo estratégias de cuidado sob medida alcançamos a dimensão clínica proposta pelo dispositivo convivência (Resende & Costa, 2017).

A convivência em suas dimensões ética-política-clínica é o que norteia a ação dos extensionistas do PRISME, seja em grupos ou em atividades. No próximo capítulo o projeto será descrito evidenciando sua vocação interdisciplinar e seu caráter acadêmico enquanto estimulador do desenvolvimento de pesquisas e do conhecimento emancipatório.

Capítulo 3 - PRISME - Projeto Interdisciplinar em Saúde Mental

Este capítulo, é dedicado a descrever o projeto de extensão PRISME e seu papel como facilitador do conhecimento emancipatório, sublinhando a interdisciplinaridade e a produção de pesquisa.

3.1 - O Projeto.

O PRISME é um projeto vinculado ao curso de Psicologia com atuação interdisciplinar e defende o cuidado baseado na convivência ética-política-clínica que frente ao sofrimento psíquico assume uma postura levinasiana, sob a qual se assenta o pressuposto de que somos responsáveis com o sofrimento do outro. Tal premissa ética-política-clínica, no campo da saúde mental, é ainda mais significativa pois é exatamente nesse contexto em que violência e abandono, muitas vezes se apresentam disfarçados em cuidado, que o compromisso de cuidar deve respeitar e promover a alteridade desse que sofre (Resende & Costa, 2018).

Resende e Aguiar (2018) explicam que os alunos do UniCEUB matriculados nos cursos de Direito, Educação Física, Enfermagem, Psicologia e Medicina ao ingressarem no projeto participam de palestras de capacitação oferecidas pelos professores supervisores nas quais são abordados temas como escuta qualificada, legislação em saúde mental, efeitos na motricidade do usuário de medicação, a convivência como dispositivo de cuidado, entre outros. Resende (2017) ressalta que, vinculados ao PRISME, os alunos recebem apólice de seguro paga pelo UniCEUB para que realizem atividades externas. Participam de atividades psicossociais, convivendo com os frequentadores de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) do Distrito Federal e de um Centro de Convivência, com objetivo de acolher os frequentadores desses serviços em sua integralidade e promover condições de reinserção social, tal como disposto na premissa da Lei n. 10.216/2001 (Brasil, 2001).

De acordo com Resende (2018) as atividades psicossociais das quais o extensionista participa permitem o contato com o sujeito que sofre psiquicamente e a inserção em campo interdisciplinar propicia a produção de novas percepções de cuidado que acolhem as dimensões de qualidade de vida, saúde, direitos humanos e inclusão social. O desenvolvimento de habilidades específicas de cuidado em saúde mental pode, inclusive, preparar os extensionistas para as práticas de estágio, que nesse campo, devido a clientela diferenciada, carece de preparação especializada (Resende, 2018).

Para esse cliente, o PRISME busca desenvolver ações que atendam às necessidades psicossociais dos frequentadores como também construir práticas inclusivas que satisfaçam as demandas dos serviços nos quais o extensionista está inserido (Resende, 2018). O projeto, ao destacar-se no cenário da saúde mental do Distrito Federal, por meio de participação e representatividade em Audiências Públicas, Colegiados, Conferências, Congressos ou Encontros (Regionais e Distritais) de Saúde Mental, confere ao UniCEUB reconhecimento ao pioneirismo e incentivo de ações extensionistas no campo da saúde mental (Resende, 2018).

O PRISME marca o início de suas atividades em 2003 e ao longo desses 16 anos tem sido convidado a realizar parcerias com diferentes CAPS do DF (Resende, 2018), sendo que atualmente além do Centro de Convivência, está também presente em um CAPS III, um CAPSi e três CAPS II. A princípio apenas o curso de Psicologia compunha o corpo de extensionistas do PRISME, porém a presença nas instituições e as demandas dos frequentadores foi indicando a necessidade de outras áreas de saber. Assim, os cursos de Direito, Enfermagem, Educação Física e Medicina foram gradativamente convidados a integrarem o PRISME.

De acordo com o Relatório Semestral de Projeto de Extensão de 2018 o PRISME contou com a participação de mais de 70 extensionistas. Os extensionistas do curso de Psicologia assumem um importante papel mediador entre as instituições e as atividades do

projeto que se alinham a práticas emancipatórias. A atuação desses alunos é tão significativa que obtém reconhecimento dos corpos discente e docente do curso de Psicologia, da sociedade, dos profissionais da saúde, dos familiares e frequentadores das instituições, como também do Governo do Distrito Federal (Resende, 2014). O Curso de Psicologia do UniCEUB, através do PRISME foi referenciado em variados contextos da saúde mental do DF como já anteriormente citado.

Os extensionistas do curso de Direito articulam o conhecimento teórico à prática além de acessarem a legislação específica relativa a Saúde Mental e informações sobre as políticas em saúde mental. Dessa forma atendem demandas jurídicas dos frequentadores das instituições articulando os dispositivos da rede de atenção psicossocial compreendendo soluções e encaminhamentos jurídicos. Para esses alunos a contribuição do PRISME repousa sobre a vivência da realidade do direito uma vez que buscam respostas para complexas questões jurídicas, exigindo desses um desenvolvimento emancipatório por meio de respostas adequadas, eficazes e criativas (Resende, 2014).

No que engloba os extensionistas do Curso de Educação Física, esses são estimulados a proporem atividades que sejam pertinentes e interessantes aos frequentadores das instituições. Os extensionistas se beneficiam desse convívio pela troca de conhecimentos entre outras áreas, pelo desenvolvimento e formatação de atividades físicas (Resende, 2018). Resende (2017) aponta que, para os frequentadores, a atividade física pode amenizar o sofrimento, contribuindo inclusive para a redução de alguns efeitos colaterais da medicação.

Resende (2014) aponta que extensionistas do curso de Enfermagem desenvolvem além de uma visão integral do indivíduo, competências e habilidades que favorecem a realização de parcerias com as famílias e frequentadores e desenvolvimento de um trabalho de educação para a saúde. Para os extensionistas do curso de Medicina o PRISME propicia um aprofundamento no contato com o sujeito que sofre (Resende, 2018). Em campo a

inserção interdisciplinar e as supervisões também interdisciplinares são um esforço para que cada campo de saber contribua na reabilitação psicossocial de pessoas acometidas pelo sofrimento psíquico, promovendo a efetiva inclusão social (Resende, 2014).

A inserção interdisciplinar do discente na comunidade via extensão busca, portanto, proporcionar além de uma formação humanizada, a oportunidade de desconstrução de preconceitos, o exercício que ultrapassa o olhar e mobiliza o agir (Demo, 2001). Pretende-se que o cuidado humanizado promovido pelo conhecimento emancipatório possibilite de maneira horizontal e circular uma melhor percepção de si, daquele que se pretende cuidar, e nesse sentido criar indagações que levem a um pensamento crítico incentivando uma nova postura de ação social desse sujeito (Lutterbach, 2017).

Como já mencionado, a inserção em campo dos alunos extensionistas é realizada, no mínimo, em duplas formadas por alunos de cursos diferentes, objetivando além da interdisciplinaridade promover um cuidado assentado nos princípios da convivência em suas entrelaçadas e inseparáveis dimensões ética-polícia-clínica (Resende & Costa, 2015). No próximo subtópico serão elencadas algumas das atividades oferecidas pelas instituições como também ações propostas pelos extensionistas a partir das demandas percebidas em campo.

3.1.1 - A convivência na participação e desenvolvimento de atividades.

O Centro de convivência e os CAPS parceiros do PRISME seguem os pressupostos de desinstitucionalização do cuidado em saúde mental e reinserção social de seus frequentadores. Nessa direção, as atividades oferecidas pelas instituições visam, tal qual disposto na Lei n. 10.216/2001 (Brasil, 2001), proporcionar e facilitar o protagonismo do frequentador do serviço, possibilitando a esse se desvincular do serviço a partir de novas configurações sociais que são estimuladas.

São oferecidas pelas instituições oficinas que podem ou não objetivar a geração de renda tais como grupo de crochê, *quilling*, música, arte e expressão, produção de vasos,

culinária, mosaico, entre outros. Também são formados grupos de mulheres, de homens, de gênero, entre outros, onde assuntos relevantes são discutidos a partir das demandas dos frequentadores. Ao participar dos grupos, cabe ao extensionista, acobertado pela metodologia de trabalho especada na convivência, oferecer aos participantes dos grupos um cuidado que seja horizontal e assimétrico. Resende e Costa (2015) ensinam que a horizontalidade do cuidado se apresenta ao *estar com*, ao *deixar ser*, ao *fazer com*, como descrito no capítulo anterior, e a assimetria é da ordem do entendimento que a obrigação do cuidar é do profissional, sem que esse se sinta de alguma forma hierarquicamente acima do frequentador, um cuidar que assujeita o frequentador aos seus cuidados e saberes. Inclui-se aqui também as atividades de convivência como descrito por Resende e Costa (2015), como momentos ricos *em estar com* e *deixar ser*, quando o frequentador, de forma “descuidada” compartilha suas angústias e dores.

A presença e a escuta oferecidas ao frequentador em grupos ou em atividades de convivência podem reverberar nos extensionistas em reflexões que produzam novas formas de cuidado. Nesse sentido o PRISME já ajudou a desenvolver um projeto premiado gerador de renda de Ecolavagem em um dos CAPS parceiro do projeto. Também são ações desenvolvidas pelo projeto a Tenda Familiar que promove a escuta dos familiares do frequentador, reverberando em visitas domiciliares ou acompanhamentos terapêuticos (AT)⁸, que visam melhorar e fortalecer a qualidade das relações familiares, podendo inclusive oferecer argumentos para a elaboração do Plano Terapêutico Singular (PTS)⁹. A Tenda

⁸ O AT é um tipo de atendimento clínico caracterizado pela prática de saídas pela cidade, estando o profissional de qualquer área de cuidado, ao lado do sujeito em dificuldades psicossociais com o objetivo de novamente integrá-lo ao convívio social, por meio de ações que acontecem no cotidiano desse sujeito (Pitiá & Furegato, 2009).

⁹ O PTS, enquanto estratégia de cuidado, busca através de uma equipe multidisciplinar do CAPS desenvolver ações terapêuticas articuladas com a singularidade do sujeito usuário do serviço e suas necessidades percebidas no contexto social no qual está inserido. A construção do PTS é um processo contínuo e envolve a equipe multidisciplinar do serviço, o usuário do serviço, a sua família e sua rede social com o objetivo de produzir autonomia, protagonismo e inclusão social ao usuário do serviço. Por ser contínuo pretende ainda diminuir a

Jurídica é outro projeto desenvolvido pelo PRISME onde o frequentador leva sua queixa/demanda jurídica aos extensionistas. Esses, na supervisão interdisciplinar compartilham a demanda e interdisciplinarmente possíveis encaminhamentos são elaborados e a devolutiva é feita ao frequentador oferecendo a ele o AT, se for o caso. Ressalta-se ainda que a Tenda Jurídica pode ou não ser composta, *in locus*, por um aluno do curso de Direito, pois esse pode atuar, supervisionado e orientado diretamente pela supervisora do curso de Direito, também como apoio referencial, dando suporte aos extensionistas que atuam na Tenda Jurídica.

Também são alvos dos extensionistas, a partir da escuta dos frequentadores, facilitar passeios em grupo, que visam a inserção no território, promover ações que incentivem o frequentador a se inserir no território. Como exemplos citam-se a ida ao zoológico com o grupo arte e expressão, demanda que surgiu durante o planejamento mensal das atividades com o grupo. Também a ida ao cinema com o grupo de crochê que foi planejada a partir da fala de várias frequentadoras expressando o desejo de conhecer e ir ao cinema. Outro momento que pode ser citado: frequentadores, profissionais, estagiários e extensionistas compareceram juntos ao Sarau realizado no Centro Cultural de Ceilândia, quando das comemorações do 18 de maio de 2019. Tais ações visam viabilizar um cuidar em saúde mental baseado no diálogo com a realidade concreta da vida dos frequentadores respeitando suas relações nos territórios em que existem, com o objetivo de modificar relações de poder que cerceiem e invalidem o sujeito que vivencia o sofrimento psíquico intenso (Kinker, 2016). Ressalta-se que os extensionistas sempre atuam em duplas de cursos distintos objetivando a troca interdisciplinar. A seguir será discutida a relevância da

“dependência” do serviço e a ampliação de recursos para além do CAPS (Boccardo, Zane, Rodrigues, & Mângia, 2011).

interdisciplinaridade nas atividades e ações vivenciadas pelos extensionistas como também no desenvolvimento do conhecimento emancipatório.

3.2 - A interdisciplinaridade.

No PRISME a partir da experiência interdisciplinar e do contato direto com o sujeito que sofre é possível aos extensionistas desenvolverem novas percepções e ampliarem conhecimentos que articulem o cuidado em saúde mental, a inclusão social e direitos humanos. Assim, professores responsáveis por cada curso, participam, de forma, também interdisciplinar, de orientações semanais para auxiliar os alunos no planejamento, organização e avaliação das atividades de extensão realizadas nas instituições.

Pombo (2005) entende que para o desenvolvimento científico é necessário que o olhar sobre o fenômeno ultrapasse a disciplinaridade reforçada pela especialização crescente e alcance uma percepção transversal. Interdisciplinaridade em sua faceta atitudinal, de acordo com Pombo (2005), estimula a curiosidade, a colaboração e cooperação, o trabalho em equipe e desvela novos horizontes de compreensão. “... para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro. Ou seja, temos que dar as mãos e caminhar juntos” (Pombo, 2005, p. 13).

As atividades e ações vivenciadas pelos extensionistas são exercidas e planejadas interdisciplinarmente, ou seja, durante uma atividade no grupo de crochê uma frequentadora compartilha com a extensionista de Psicologia que se incomoda por tremer muito as mãos e não ter a destreza necessária para executar o trabalho. O extensionista de Educação Física ao ouvir a queixa pode convidá-la a fazer uma caminhada, ou outra atividade que seja de seu interesse. As extensionistas de Medicina e Enfermagem podem informar sobre os efeitos da medicação (que pode ou não ser tremores). A frequentadora pode aceitar fazer a caminhada e durante essa atividade, compartilhar com o extensionista de Educação Física outras situações em que o tremor a atrapalha/incomoda. Ou ciente que o tremor pode ser um efeito colateral

da medicação solicitar ao médico que seu tratamento seja revisto. Enfim, são muitos os desdobramentos que a convivência e o cuidado interdisciplinar podem levar...

A convivência permite que o sujeito emergja (Resende & Costa, 2015) e o olhar interdisciplinar sobre esse sujeito amplia o modo de cuidar (Pombo, 2005). Para o extensionista a interdisciplinaridade abre novos horizontes de saberes (Pombo, 2005), penetrar nesses novos espaços de conhecimento pode ser facilitador do desenvolvimento emancipatório. As demandas dos frequentadores, a curiosidade, a colaboração e cooperação, o trabalho em equipe estimulados pela interdisciplinaridade podem reverberar em pesquisas que contribuam para o campo da saúde mental.

3.3 - A pesquisa.

O PRISME proporciona ainda o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares no campo da saúde mental que se relacionam com as atividades desenvolvidas pelo projeto, visando aprimorar e atender as demandas dos diferentes atores sociais envolvidos no contexto da saúde mental. Nessa direção, de acordo com Demo (1998), pesquisar influencia o processo de ensino e aprendizagem ultrapassando o caráter expositivo do ensinar e alcançando a inovadora competência de reconstruir conhecimento. Para Demo (1998) o ato de pesquisar torna o aluno parceiro do professor, e esses juntos, reconstroem o conhecimento, tornando-os sujeitos nesse processo e conseqüentemente afetando-os no desenvolvimento de suas competências formais e políticas.

Neves (1996) aponta que a pesquisa tem o caráter primário de pôr em destaque o significado que os sujeitos de pesquisa, participantes e pesquisadores, dão às coisas e à suas vidas, e a partir dessas significações se desenvolvem ambientes férteis para novas indagações, inquietações, transformações e pesquisas. Bicudo (2009) realça a riqueza da pesquisa interdisciplinar evidenciando a tensão provocada por dois ou mais olhares distintos sob o mesmo fenômeno, o potencial transformador e conseqüente exigência de uma nova

concepção de construção de saber embasada na coerência, espera, respeito, desapego e humildade. Ilustram-se algumas produções recentes incluindo as ações, anteriormente descritas, desenvolvidas pelo PRISME tais como Tenda Jurídica e Familiar, como também a parceira com o Centro de Convivência que reverberaram em pesquisas apoiadas pelo Programa de Iniciação Científica – PIC:

- Visando avaliar a parceria entre o PRISME com o único Centro de Convivência do Distrito Federal o estudo intitulado **Pesquisa avaliativa das ações do projeto de extensão interdisciplinar em saúde mental na ONG Inverso** - autoria de: Julia Cobucci do Espírito Santo, Carla Silva Moura e Tania Inessa Martins de Resende, realizado em 2018, buscou compreender a percepção dos frequentadores e profissionais do Centro de Convivência acerca da parceria com o PRISME. Assim percebeu-se que a presença dos alunos extensionistas na Inverso oferece suporte aos profissionais, acolhimento e escuta aos frequentadores. Observou-se também que o vínculo estabelecido entre os frequentadores e os alunos possibilita a desconstrução de preconceitos relacionados ao campo da saúde mental.
- Com o objetivo de avaliar o dispositivo de cuidado Tenda Familiar, enquanto modelo de intervenção interdisciplinar oferecido pelo PRISME e o impacto na formação dos alunos que participaram deste projeto interdisciplinar, realizou-se em 2018 a pesquisa **Avaliação da Tenda Familiar como um dispositivo clínico-político em um Centro de Atenção Psicossocial no Distrito Federal** - autoria de: Luísa Figueiredo de Queiroz, Kimberly Guida Carvalho e Tania Inessa Martins de Resende, que apontou a efetividade da Tenda Familiar no cuidado às famílias na percepção dos participantes como também que sua potencialidade pode ser amplificada a partir de uma maior divulgação. Como

impacto na formação o amadurecimento profissional foi um dos elementos mais destacados pelos participantes da pesquisa.

- Para avaliar a Tenda Jurídica enquanto um dispositivo político-clínico, e o impacto que a participação dos discentes no PRISME tem em sua formação acadêmica como também o impacto do dispositivo nos serviços CAPS e na vida dos usuários de saúde mental no Distrito Federal, a pesquisa **Avaliação da Tenda Jurídica como um dispositivo político-clínico nos Centros de Atenção Psicossocial do Distrito Federal** - autoria de: Débora Hanna de Arruda dos Santos, Antônio Guimarães Duarte e Tania Inessa Martins Resende, realizada em 2018, pode apontar que a Tenda Jurídica se apresenta como um dispositivo de fortalecimento da clínica ampliada promotor de empoderamento tanto dos usuários quanto dos alunos quanto para os alunos participantes do projeto.

Nota-se, portanto, que as pesquisas produzidas pelos extensionistas mobilizam as dimensões ética, política e clínica, anteriormente citadas no capítulo 2, como também possibilitam a construção de um saber emancipatório na formação desses alunos participantes do PRISME.

Capítulo 4 - Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada uma metodologia qualitativa, com vistas à participação de vários atores do contexto acadêmico do UniCEUB, sendo eles alunos extensionistas e supervisores do projeto de extensão PRISME, que acontece no UniCEUB, alunos e professores do curso de Psicologia não participantes do PRISME, e a Assessoria dos projetos de extensão do UniCEUB. A pesquisa qualitativa parte da devida explicitação do lugar de fala do pesquisador e pesquisado, bem como dos processos implicados na constituição do objeto de estudo como sistema complexo. Dessa forma pressupõe-se como linha diretriz: i. produção construtiva-interpretativa do conhecimento; ii. caráter interativo do processo de produção do conhecimento; e. iii. a significação da singularidade como nível legítimo de conhecimento (González Rey, 2005).

Tabela 1

Quantidade de entrevistas por grupos de participantes da pesquisa.

Grupo de participantes	Número de entrevistas
Extensionista	5
Não extensionista	3
Supervisor PRISME	3
Professor Curso Psicologia do Uniceub	2
Assessoria Projetos Extensão do UniCEUB	1
Total de entrevistas	14

Como instrumento metodológico foi utilizada a entrevista semiestruturada que é uma forma de produzir as informações qualitativas, combina perguntas abertas e fechadas que permite ao entrevistado se posicionar para além da questão formulada (Minayo, 2015). A

pesquisadora, integrada nesse grupo desde agosto de 2015, valeu-se de entrevistas com extensionistas dos cinco cursos participantes do projeto há no mínimo um ano; entrevistas com professores supervisores do projeto; com a assessoria dos projetos de extensão do UniCEUB; e com alunos e professores não participantes do projeto, para então fazer uma reflexão dessas em diálogo com a literatura. Foram realizadas um total de 14 entrevistas conforme descrito na Tabela 1.

As entrevistas realizadas seguiram roteiros¹⁰ específicos para cada grupo de entrevistados, sejam eles: i. professores do PRISME; ii. extensionistas do PRISME; iii. alunos não extensionistas do curso de Psicologia do UniCEUB; iv. professores do curso de Psicologia do UniCEUB; e, v. assessoria dos projetos de extensão do UniCEUB. Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios e as categorizações foram analisadas por grupo de participantes com a intenção de encontrar indicativos (ou não) da articulação do saber teórico à prática profissional, como também perceber se o PRISME pode ser promotor (ou não) de um desenvolvimento do conhecimento emancipatório para os participantes do projeto. A decisão de escolher participantes para compor cinco grupos distintos de entrevistados se justifica em razão de possibilitar a percepção dos diversos olhares acerca do PRISME, e evitar enviesar a pesquisa ouvindo somente os atores participantes e envolvidos com o PRISME.

O vínculo existente entre os participantes do projeto e a pesquisadora facilitou o “conversar, bater papo e estar junto” defendido por Demo (1987), e nesse sentido, de acordo com Demo (2006) favoreceu uma análise fundamentada na hermenêutica de profundidade que enfatiza a importância de captar para além do discurso formal, explorando o que é vivenciado, que é dito de forma, inclusive, descuidada (Demo, 1987).

¹⁰ Os roteiros das entrevistas estão adicionados ao final da pesquisa, nos apêndices.

A análise das informações qualitativas a partir da hermenêutica de profundidade se fundamenta pelo tripé composto por: i. análise sócio-histórica que compreende ações, falas que se configuram com formas simbólicas; ii. a análise formal ou discursiva que permite compreender a estrutura dos objetos e expressões, dessa forma, ambas são propedêuticas para o terceiro suporte e iii. a interpretação/reinterpretação que busca entender, do ponto de vista do pesquisador, o que a informação qualitativa quer dizer (Demo, 2006).

4.1 - Procedimentos.

Os materiais utilizados para essa pesquisa foram 30 cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (uma para cada participante e uma assinada de cada participante para a pesquisadora), cinco folhas A4 contendo o roteiro de entrevista, uma caneta com cor azul ou preta e o gravador.

A estrutura textual foi desenvolvida e articulada a partir da leitura de materiais teóricos que englobassem os temas pertinentes ao estudo proposto. O projeto dessa pesquisa foi submetido, para apreciação e aprovação, ao Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, sob o protocolo nº. 04769618.4.0000.0023, e após o deferimento da aprovação os participantes desse trabalho foram convidados a participar da pesquisa. Uma vez aceito o convite, foi apresentado aos participantes o TCLE, e todos foram orientados e informados sobre os aspectos que compuseram a pesquisa, sendo então colhidas as assinaturas no TCLE.

Em seguida foram realizadas as entrevistas (gravadas e transcritas) com os participantes. A análise dos conteúdos coletados foi articulada de acordo com os preceitos da metodologia sob a qual essa pesquisa se assenta: a hermenêutica de profundidade (Thompson, 1995) reinterpretada por Demo (2006). Sequencialmente desenvolveram-se as considerações finais. Os resultados e as discussões serão apresentados no próximo capítulo.

Capítulo 5 - Resultados e discussão

Neste capítulo serão apresentadas as análises das informações qualitativas produzidas a partir das categorizações das entrevistas realizadas de acordo com a metodologia proposta por Demo (2006), apresentada no capítulo anterior.

5.1 - Contextualização sócio-histórica.

Demo (2006) ensina que os resultados qualitativos são obtidos diante de um contexto, são inerentes ao ambiente. Dessa forma, nesse tópico, serão apresentados um resumo da história do PRISME e uma breve contextualização da saúde mental no Distrito Federal, articulando a relação do PRISME com a saúde mental do Distrito Federal.

De acordo com Resende, Moura e Espírito Santo (2018) o PRISME iniciou-se no ano de 2003, no UniCEUB, “abraçando” os alunos do Curso de Psicologia, proporcionando a experiência de atividades práticas no contexto da saúde mental em instituições públicas do DF – incluindo um Centro de Convivência. À medida que as demandas dos frequentadores foram surgindo percebeu-se a necessidade de outros saberes, da interdisciplinaridade. Assim, novos cursos tais como a Medicina, Enfermagem, Direito e Educação Física foram sendo incorporados ao projeto possibilitando a prática interdisciplinar.

Para Resende e Costa (2015), o PRISME assume a responsabilidade de promover ações e práticas psicossociais engajadas no combate à exclusão social dos sujeitos em sofrimento psíquico como também pautadas no compromisso clínico, ético e político. Tais ações são norteadas pelos princípios da convivência, esperando-se, portanto, que os extensionistas se disponibilizem a *estar com* os frequentadores de maneira horizontal, proporcionando um cuidado na justa medida e na medida certa. O *fazer com, estar com*, implicam na não hierarquização do cuidado possibilitando a protagonismo do sujeito que sofre. O *deixar ser* engloba a desconstrução da objetivação do sujeito permitindo e

possibilitando que esse emergja em sua especificidade e potencialidade (Resende & Costa, 2015).

O PRISME, na formação de extensionistas, além de estimular um conhecimento emancipatório, contempla as dimensões: i. teórico-científica: quando é incentivador e produtor de pesquisas que reconstroem conhecimento tornando aluno e professor parceiros nesse processo de ensino e aprendizagem, tal como já foi destacado em algumas pesquisas; ii. clínica-prática: quando articula teoria e prática em campo, proporcionando ao extensionista além de uma atuação interdisciplinar, o desenvolvimento de um cuidado não hierárquico e assimétrico, aqui ressalta-se a convivência como entendida e defendida por Resende e Costa (2015); e, iii. política-social: quando desenvolve uma postura reflexiva e crítica do fazer profissional, destacando o compromisso social, pessoal e profissional, buscando preparar o discente a entrar no campo da saúde mental, além da inserção em campo, as supervisões interdisciplinares suscitam nos extensionistas essa mobilização política-social.

A saúde mental do Distrito Federal, de acordo com Lima e Silva (2004), enfrenta o desafio de desenvolver modos humanizados de cuidar, e para que isso ocorra é necessário que os profissionais, em especial da saúde mental, busquem realizar um trabalho interdisciplinar que seja realmente substitutivo ao modelo medicalizante e hospitalocêntrico. As autoras ressaltam ainda que desde 1990, no Distrito Federal, existem ações que intentam modificar o atendimento oferecido aos portadores do sofrimento psíquico. Apontam o CAPS, como um dos principais serviços de referência para a consolidação do modelo psicossocial de cuidado em saúde mental (Lima & Silva, 2004).

De acordo com o Ministério da Saúde (2019), para oferecer atendimento ao portador do sofrimento psíquico, o Distrito Federal conta, atualmente, com 18 CAPS¹¹, sendo: quatro

¹¹ Descrição dos CAPS de acordo com Ministério da Saúde (2015): CAPS I: Atende pessoas de todas as faixas etárias que apresentam prioritariamente intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais graves e persistentes, incluindo aqueles relacionados ao uso de substâncias psicoativas, e outras situações clínicas que

CAPSi, um CAPS I, cinco CAPS II, um CAPS III, quatro CAPS AD II, e três CAPS AD III, além do Hospital São Vicente de Paula (HSVP). Contudo ainda existe a carência de outros serviços substitutivos tais como: residências terapêuticas, centros de convivência, como também a implantação de mais CAPS que cubram a demanda de cada região administrativa do Distrito Federal (Lima & Silva, 2004).

Resende e Costa (2017) acreditam que para que a desinstitucionalização se efetive, além da necessidade da criação dos serviços substitutivos, é também imprescindível que os profissionais envolvidos com a saúde mental desenvolvam um trabalho que esteja e seja congruente com as diretrizes do modelo psicossocial de cuidado. Nessa direção, o PRISME se apresenta como um facilitador na formação do profissional da saúde mental, uma vez que possibilita que o extensionista adentre aos serviços, conheça a realidade social e política da saúde mental, tenha, efetivamente, o contato com o frequentador do serviço, e de fato, articule prática com teoria.

Atualmente, o projeto mantém parceria com cinco CAPS do Distrito Federal, sendo um CAPS III, três CAPS II e um CAPSi, além do Centro de Convivência, locais para onde os

impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 15 mil habitantes. CAPS II: Atende prioritariamente pessoas em intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais graves e persistentes, incluindo aqueles relacionados ao uso de substâncias psicoativas, e outras situações clínicas que impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 70 mil habitantes. CAPS III: Atende prioritariamente pessoas em intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais graves e persistentes, incluindo aqueles relacionados ao uso de substâncias psicoativas, e outras situações clínicas que impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Proporciona serviços de atenção contínua, com funcionamento 24 horas, incluindo feriados e finais de semana, ofertando retaguarda clínica e acolhimento noturno a outros serviços de saúde mental, inclusive CAPSad I. Indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 150 mil habitantes. CAPSad II: Atende pessoas de todas as faixas etárias que apresentam intenso sofrimento psíquico decorrente do uso de crack, álcool e outras drogas, e outras situações clínicas que impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Indicado para municípios ou regiões de saúde com população acima de 70 mil habitantes. CAPSad III: Atende adultos, crianças e adolescentes, considerando as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, com sofrimento psíquico intenso e necessidades de cuidados clínicos contínuos. Serviço com no máximo 12 leitos de hospitalidade para observação e monitoramento, de funcionamento 24 horas, incluindo feriados e finais de semana; indicado para municípios ou regiões com população acima de 150 mil habitantes. CAPSi: Atende crianças e adolescentes que apresentam prioritariamente intenso sofrimento psíquico decorrente de transtornos mentais graves e persistentes, incluindo aqueles relacionados ao uso de substâncias psicoativas, e outras situações clínicas que impossibilitem estabelecer laços sociais e realizar projetos de vida. Indicado para municípios ou regiões com população acima de 70 mil habitantes.

extensionistas são encaminhados (no mínimo em duplas, de cursos diferentes), para atuarem nas atividades oferecidas pelas instituições, elaborarem e planejarem ações e projetos, sob a estratégia da convivência. Pombo (2005) e Demo (2000) defendem que a interdisciplinaridade pode ser promotora do conhecimento emancipatório. Nesse sentido, o PRISME ao provocar a inserção interdisciplinar no campo e as supervisões, também, interdisciplinares propicia aos extensionistas reflexões críticas quanto ao atuar, ampliando o entendimento do campo, da prática e ajuda no desenvolvimento do conhecimento emancipatório. Dando continuidade a esse estudo em seguida serão realizadas as análises formais de conteúdo das entrevistas.

5.2 - Análise formal.

Nesta etapa da pesquisa serão apresentadas as análises dos relatos produzidos através das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas individualmente com cada participante. As categorizações das informações qualitativas foram feitas a partir das transcrições das gravações das entrevistas com os participantes da pesquisa.

5.2.1 - Professores supervisores do PRISME.

Sob a ótica dos professores supervisores do PRISME serão analisadas as seguintes categorias: i. a interdisciplinaridade como pilar do projeto; e, ii. o cuidado interdisciplinar para além do diagnóstico.

a) A interdisciplinaridade.

Pombo (2005) considera que a interdisciplinaridade é promotora de novos olhares, a autora acredita que ao se ver um fenômeno à luz de mais de uma disciplina, amplia-se o entendimento sobre o mesmo. Dessa forma, a supervisão interdisciplinar pode afetar inclusive os professores supervisores na produção de novas construções e entendimentos, reverberando tanto no cuidado a ser oferecido como no manejo em sala de aula. O supervisor Carlos reforça o entendimento de Pombo (2005) trazendo exemplos de articulação de

conhecimentos, de sua atuação em sala de aula e a importância da interdisciplinaridade, relata:

... quando eu dou aula no 1º semestre quanto no 6º, eu uso muito essa vivência que eu tenho no PRISME pra falar; “gente, observe o outro como além de células, eu não sou uma doença... .. é um ser humano como outro qualquer, que está passando por um sofrimento agora, que nesse momento é um sofrimento psíquico... .. isso fica muito claro na saúde mental e fica claro no PRISME, tanto é que as discussões que acontecem dentro de sala, vem questões econômicas, vem questões familiares, vem questões biológicas... ..então isso reforça muito mais ainda, dentro das minhas aulas, falar; olha, veja o ser humano, não veja as doenças, né? Então nisso o PRISME ajuda nessa, nessa...reforça esse pensamento né? O PRISME ajudou isso ...Que a saúde mental mais uma vez não está para um profissional só, mas vários profissionais se interligam nesse processo, enfim o cuidar em saúde mental hoje ele é interdisciplinar, ele é transdisciplinar, ele é amplo e tem espaço pra todo mundo... (Entrevista Supervisor Carlos, pp. 5,6).

Para a Supervisora Mônica a interdisciplinaridade agrega conhecimentos, provocando nela mesmas reflexões acerca de sua prática.

Alarga o conhecimento... ..é muito bom ver um profissional de outra área trazendo uma visão e uma prática sobre o que caracteriza a escuta... ..articular atividade física com o cuidado, há um alargamento indiscutível da minha compreensão sobre o fenômeno e sobre a saúde mental em razão dessas questões... Além do tensionamento, da exigência que a supervisão traz para também que eu amplie minhas reflexões no campo do próprio Direito... Sentido de autonomia, ele pode ser dado pela filosofia, ele pode ser dado pelo Direito, ele pode ser dado pela prática. É bastante relevante

essa vivência para essa problemática, para essa ampliação da visão e da minha reflexão (Entrevista Supervisora Mônica, p. 4).

A fala do Supervisor Danilo remete-me aos ensinamentos de González Rey (2007) acerca da importância em atuar como um sujeito, uma vez que é a partir da interação com a subjetividade social que se constrói a subjetividade individual, ou seja, o meu entendimento sobre um determinado fenômeno é afetado a partir do entendimento coletivo sobre esse fenômeno, a saber:

...Primeiro a gente entende que isso tudo está interligado, mas quando a gente faz algo interdisciplinar, na verdade, há uma série de novas visões formando uma visão só. Então o aspecto interdisciplinar afeta a formação de conhecimento porque a gente vê o mesmo tema de diferentes perspectivas o que muda o modo de cuidar (Entrevista Supervisor Danilo, p. 4).

Diante do exposto percebe-se que a interdisciplinaridade é promotora de novas conexões a partir do compartilhamento de diferentes saberes sobre o mesmo fenômeno (Pombo, 2005). Tendo, inclusive, sido citada como um dos principais pontos positivos do PRISME pelos supervisores entrevistados:

Na relação interdisciplinar ele (aluno) escuta muita coisa de vários cursos, ele (aluno) forma um conhecimento através de outros pontos de vista, isso é muito importante hoje em dia. (Entrevista Supervisor Danilo, p. 7).

Positivo: a interdisciplinaridade... ... é indiscutível um dos pontos positivos. (Entrevista Supervisor Carlos, p. 12).

... vivenciar efetivamente a interdisciplinaridade. ...Nós aqui, efetivamente, produzimos um conhecimento e uma prática interdisciplinar, e isso para mim é muito gratificante. (Entrevista Supervisora Mônica, p. 3).

Na fala desses três supervisores a interdisciplinaridade é evidenciada como ponto positivo no que envolve os alunos acerca de seus conhecimentos, como também a vivência interdisciplinar é destacada como algo que realmente acontece.

Destaca-se que, de acordo com Polejack, Gomes e Wichrowski (2015) o trabalho no SUS, desenvolvido pelos psicólogos, depende de uma atuação interdisciplinar capaz de desfazer as políticas institucionais que marginalizam e excluem. Nessa direção um projeto capaz de afetar professores e alunos no sentido de mobilizar novas percepções de cuidado é bastante promissor no que tange o cuidado em saúde mental.

b) O cuidado interdisciplinar para além do diagnóstico.

Resende e Costa (2017) defendem a importância de ser aberto e disponível para as especificidades e necessidades de cada sujeito, oferecendo um cuidado que seja *sob medida*. Para tanto é imprescindível que o sujeito seja reconhecido para além de um diagnóstico, que o cuidado seja composto também por outros olhares. A supervisora Mônica aponta:

...Mas eu ainda acredito que o cuidado se constrói no âmbito comunitário, e no coletivo, essa é a minha forma de compreender, não prescindindo do médico, mas também não endeusa a atuação do médico, acho, acho não, tenho certeza que o cuidado ele tem que ser no território e ele tem que ser construído coletivamente junto com o médico, junto com o assistente social, junto com os outros profissionais da saúde, ou que ali estão, porque a gente tem o pessoal das artes, que também tem um papel importante, e com o próprio usuário e seus familiares, se os tiver (Entrevista Supervisora Mônica, p. 3).

A desconstrução do conceito de loucura é de acordo com Lobosque (2001) um dos maiores obstáculos para reforma psiquiátrica, contudo observa-se na fala do supervisor Danilo que a experiência no PRISME possibilita essa desconstrução:

...na saúde mental as coisas são muito mais abrangentes e deveriam ser muito menos diagnosticáveis. Então todos nós enfrentamos questões, precisamos olhar para nossa saúde mental, todos nós pessoas, seres humanos, precisamos olhar para nossa saúde mental sem a dependência de um diagnóstico. Você tem transtorno bipolar, você tem esquizofrenia, você tem isso, você tem aquilo, essas pessoas precisam olhar e nós, na verdade, em algum momento, dentro desse espectro de coisas que a gente vive, que a gente passa, todos nós temos alguma coisa. Se fosse questão de diagnóstico, todos nós temos alguma coisa, todos nós estamos dentro da categoria em algum momento da vida, do dia, do mês ou em vários momentos de “doentes mentais”. O cuidado em saúde mental não é específico para quem tem um rótulo, um diagnóstico e sim para todo mundo. Tirar o olho dele e se olhar como um todo no espelho (Entrevista Supervisor Danilo, p. 3).

Essa fala do Supervisor Danilo lembra o conceito de *doença entre parênteses* de Basaglia (1985), colocar a doença entre parênteses não é negá-la, implica em não reduzir o sujeito à doença e oferecer um cuidado não institucionalizado e voltado para ações que ultrapassem intervenções clínicas objetivas.

A interdisciplinaridade no cuidado em saúde mental é destacada por Waidman e Elsen (2005) como uma das principais ações transformadoras do paradigma da desinstitucionalização. Observa-se na fala do Supervisor Carlos a percepção e a abertura para a interdisciplinaridade:

Que a saúde mental mais uma vez não está para um profissional só, mas vários profissionais se interligam nesse processo, enfim o cuidar em saúde mental hoje ele é interdisciplinar, ele é transdisciplinar, ele é amplo e tem espaço para todo mundo. O cuidar em saúde mental deve ultrapassar as instituições e afetar todos (Entrevista Supervisor Carlos, p. 7).

Nesse t3pico foi poss3vel perceber que interdisciplinaridade tal qual explicado por Pombo (2005) favorece a troca de saberes contribuindo para uma compreens3o maior do fen3meno. Na sa3de mental esse olhar mais amplo, proporcionado pela interdisciplinaridade, permite uma percep33o mais completa do sujeito que sofre, levando a desconstru33o de preconceitos e a possibilidade de oferecer um cuidado mais humanizado.

5.2.2 - Professores do curso de Psicologia do UniCEUB.

Nesse t3pico ser3o abordadas duas categorias: i. o tempo de participa33o no projeto; e ii. a implica33o do aluno no desenvolvimento do conhecimento emancipat3rio.

a) O tempo de participa33o no projeto.

S3veres (2013) considera que o tempo e o espa3o s3o fatores que influenciam o processo de aprender. Entendendo que a extens3o propicia ampliar o tempo e o espa3o de aprendizagem, o autor conclui que o extensionista vai ao longo do tempo entendendo melhor o espa3o em que est3. A professora Michele ressalta o tempo de participa33o no projeto e o engajamento do extensionista:

Principalmente se 3 um aluno que vai se engajando, que a gente percebe uma continuidade. 3s vezes aquele aluno que s3o teve uma participa33o pontual, um semestre, uma coisa que foi mais para conhecer, isso n3o fica t3o em evid3ncia, mas o aluno que faz um percurso ele tem um amadurecimento com rela33o ao que acontece no campo (Entrevista Professora Michele, p. 3).

Para a professora Michele 3 poss3vel perceber que o tempo na extens3o aliado ao interesse e comprometimento pode facilitar relacionar teoria e pr3tica. Carvalho e S3veres (2013) destacam a motiva33o e o comprometimento como vari3veis diretamente proporcionais ao melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos extensionistas. A Professora Marcela t3m real3a o comprometimento do extensionista e entende que o comprometimento e o estar no projeto por mais de um semestre pode ser um

diferencial para os extensionistas. A professora Marcela diferencia envolvimento de comprometimento, destacando como esse comprometimento pode ser um diferencial no melhor aproveitamento da experiência extensionista.

É mais que se envolver, é se comprometer. É ficar mais que um semestre, é voltar semestre que vem. Envolvimento a gente vai lá dá meia volta e vai embora. O comprometimento é isso, é quando eu estou formando, mas eu não quero sair... Eu acho que é isso que vocês que ficam por mais de um semestre tem, esse diferencial. Alguns tem esse diferencial do comprometimento. Muito mais do que envolvimento (Professora Marcela, p. 10).

De fato, no PRISME os extensionistas tem a possibilidade de participarem do projeto vários semestres, seguidos ou intercalados, isso fortalece o vínculo com os frequentadores dos serviços e da ONG parceiros do projeto, como também entre os extensionistas e o compromisso com o projeto, potencializando o desenvolvimento do conhecimento emancipatório. A produção de pesquisa interdisciplinar é recorrente, alunos de Psicologia muitas vezes desenvolvem suas monografias através das experiências vivenciadas a partir da participação do projeto. Extensionistas já formados podem continuar a participar do projeto ou podem se vincular como psicólogos residentes ou voluntários nas instituições parceiras do PRISME, trabalhando nos serviços de Saúde Mental e muitas vezes supervisionando os novos extensionistas que iniciam no projeto. Ressalto, ainda, que a tese de Doutorado da idealizadora do PRISME, foi pautada na experiência proporcionada no projeto.

Síveres (2013), indica que para os potenciais de desenvolvimento de um conhecimento emancipatório serem suscitados nos extensionistas é necessário que haja, engajamento, comprometimento e motivação, todavia, o simples estar inscrito em um projeto de extensão, não produz efeitos significativos no processo de aprendizagem, é necessária, sem dúvida, a implicação do aluno no processo.

b) A implicação do aluno no desenvolvimento do conhecimento emancipatório.

Pivetta et al (2010) acreditam que a prática extensionista cria condições para o desenvolvimento de argumentos críticos. Estando o aluno em campo, sensível às necessidades do campo no qual está inserido, este deve ser capaz de desenvolver um conhecimento emancipatório. Embora ofereça condições para o desenvolvimento do conhecimento emancipatório, a professora Marcela destaca, que a simples participação em um projeto de extensão não implica, necessariamente, no desenvolvimento desse.

Está muito associado a como o aluno constrói, e como ele se motiva ao projeto de extensão e depois ele tenta fazer essas articulações. O projeto de extensão por si só, ele não é mágico nesse sentido, ele precisa de fato que o aluno se envolva, que ele tenha um comprometimento e que ele entenda que aquilo possa favorecer a própria formação dele. Semestre passado um exemplo me deixou muito claro: um aluno que fez um projeto de extensão,(acho que só pelo fato de vou fazer o projeto, mas sem fazer nenhuma articulação teórico prática), ele foi pra escola não conseguiu fazer a articulação. Então realmente me parece que está muito mais associado à capacidade que o aluno tem dele mesmo buscar e o quanto ele está motivado a fazer essas articulações entre o projeto e a prática e aí sim buscar uma proposta de formação mais emancipadora, mais crítica. Porque justamente essa crítica ela poderia ter aparecido nas discussões teóricas por ele já ter vivenciado a prática do projeto de extensão, e um exemplo muito claro foi que isso não acontecia. Está muito associado a como cada um constrói a sua formação (Entrevista Professora Marcela, p. 3).

Essa percepção da Professora Marcela é congruente com as considerações de Síveres (2013). Mas especificidades do aluno, como por exemplo timidez, podem ter (ou não) influenciado a postura pouco participativa em sala de aula. Minha experiência tanto no PRISME como em sala de aula se alinha mais com a fala da Professora Michele.

Essas situações existem e fica mais exposto ainda quando, em específico o nono, seja o aluno que participou do PRISME, não tá fazendo a ênfase com a gente em saúde, mas tá fazendo a contra ênfase, na forma como ele se posiciona em relação ao campo, a forma como ele faz referências as vezes do trabalho em equipe, tem diferenciais sim. Principalmente se é um aluno que vai se engajando, que a gente percebe uma continuidade. Isso a gente identifica. No nono fica mais explícito para mim. Igual ao grupo de vocês, foi um grande exemplo disso. Nesse sentido, deu para perceber, o posicionamento de vocês, as construções coletivas, essa forma de trabalhar em coletividade deixa uma marca de fato na formação. Isso é muito rico, muito rico mesmo (Entrevista Professora Michele, p. 2).

A interdisciplinaridade do projeto também foi ressaltada. Demo (1998) atenta para a construção conjunta (professor e aluno) do conhecimento emancipatório. As trocas enriquecem o processo afetando ambos em suas percepções. A Professora Michele entende a supervisão interdisciplinar com um aspecto promotor do conhecimento emancipatório.

Essa supervisão interdisciplinar influencia sim na formação e no desenvolvimento do conhecimento emancipatório por inclusive abrir novos espaços de saber e de atuação tanto para os professores como para os alunos (Entrevista Professora Michele, p. 3).

De fato, a troca de experiências, realizadas nas supervisões interdisciplinares são momentos ricos para a produção de conhecimento. Uma questão trazida por um extensionista do curso de Direito – por exemplo – quando avaliada e orientada sob a ótica dos preceitos da Enfermagem, abre o horizonte, o alcance da compreensão de todos os extensionistas como também dos outros supervisores ali presentes, que em muitas ocasiões complementam a orientação. Assim torna-se relevante entender como o extensionista percebe o desenvolvimento de seu conhecimento emancipatório a partir da experiência no PRISME.

5.2.3 - Alunos extensionistas PRISME.

No que tange às percepções dos extensionistas será analisada a seguinte categoria: i. como o extensionista avalia seu atuar e preparo para inserção no campo da saúde mental a partir da experiência no PRISME destacando suas percepções acerca de seu conhecimento emancipatório.

a) Como o extensionista avalia seu atuar e preparo para inserção no campo da saúde mental a partir da experiência no PRISME

De acordo com Garcia, Bohn e Araújo (2013) a atividade de extensão busca promover a articulação do saber acadêmico com o exercício em campo. Essa presença em campo, como Demo (1998) demonstra, coloca o aluno em contato com a realidade do outro, o que pode promover o conhecimento emancipatório, ou seja, vivenciar o contexto do sujeito que sofre, suas dores, angústias, demandas, dificuldades pode levar o extensionista a reflexões críticas que reverberem em ações que de fato promovam a diferenças sociais e políticas para esse sujeito. Nesse sentido os extensionistas compartilharam:

Cara, o PRISME me trouxe bastante bagagem para minha atuação como profissional e também como pessoa. Como profissional, me auxiliou no meu estágio específico em Saúde Mental em situações ou coisas que incomodavam alguns colegas, em mim não incomodava tanto, pois já tinha vivenciado algumas angústias parecidas no projeto de extensão e isso me fortaleceu no campo. E como pessoa, na maneira de enxergar a subjetividade de cada um, de ver que na verdade a normalidade é uma construção e que é mais do que “permitido, aceitado/ respeitado, a loucura de cada um, aliás ninguém está imune ao sofrimento psíquico. Acredito que pelo fato de saber como é a prática e ter alguns conhecimentos que foram aprendidos na vivência, essa pode ser uma diferença no desenvolvimento do conhecimento emancipatório, pois me fez

querer ir sempre mais além do que já foi aprendido (Entrevista Extensionista Lorena, p. 4).

Quando a extensionista Lorena fala do desejo de ir além do que já foi aprendido, evidencia-se a busca de saberes que conhecimento emancipatório proporciona tal qual apresentado por Demo (2000). O contato com os frequentadores do CAPS, conhecer suas necessidades, mobiliza o interesse em conhecer melhor a RAPS, para, com esse entendimento da rede ser capaz de desdobrar cuidados para além do âmbito psíquico. Muitas vezes a origem do sofrimento dos frequentadores está vinculada às suas necessidades econômicas e sociais. O contexto da Saúde Mental é permeado por questões cotidianas de carência de ordens política, social e econômica.

Demo (1999) defende que na formação é importante que os alunos sejam desafiados a fazer, para de fato aprenderem a fazer. A extensionista Lorena relata vivências experienciadas no projeto que a ajudaram nos estágios e em sua atuação profissional. Já a extensionista Andreia enfatiza a interdisciplinaridade e o contato com o campo ao falar de sua experiência no PRISME.

Acredito que a participação em projetos de extensão é essencial para a formação profissional na medida em que proporciona um contato mais íntimo com a área de interesse do aluno, auxiliando na desconstrução de ideias pré-concebidas e também permitindo além da atuação interdisciplinar, a articulação do conhecimento teórico com a prática. Tendo participado do PRISME, percebi que o projeto me permitiu ter uma melhor ideia de como funciona a atuação do psiquiatra nos CAPS e qual é o perfil dos pacientes atendidos. Sendo assim, me auxiliou a perceber se me identifico ou não com a área e se gostaria de seguir nesse meio de atuação como também pensar sobre o contexto da saúde mental de maneira mais crítica e menos preconceituosa. Penso que a experiência no CAPS me proporcionou uma

familiaridade maior com a realidade do cuidado em saúde mental. Sendo assim, acredito estar mais apta a lidar com as questões que envolvem os pacientes psiquiátricos estando mais atenta à importância e necessidade do cuidado interdisciplinar na abordagem desses pacientes. Além disso, creio que o projeto amplia nossa visão acerca das diversas ferramentas terapêuticas, nos proporcionando diferentes pontos de vista a respeito da situação clínica desses indivíduos e, assim, aumentando nossas opções de manejo terapêutico (Entrevista Extensionista Andreia, p. 3).

Mais uma vez a interdisciplinaridade é mencionada. Tal qual ensinado por Pombo (2005) a interdisciplinaridade alarga o entendimento, contribuindo para uma melhor atuação profissional. A extensionista Cátia do curso de Direito, ressalta como mencionado no capítulo 3, uma palestra de capacitação oferecida pelo supervisor do curso de Enfermagem sobre Escuta Qualificada, para ela o saber ouvir pode ampliar sua compreensão sobre a pessoa que fala.

É uma relação que pode trazer só benefícios. Um exemplo onde podemos ver de forma mais concreta como um projeto feito o PRISME pode ajudar na formação do profissional é a aula de capacitação que temos sobre Escuta Qualificada, que ensina a como lidar melhor com o contato humano em si, que é essencial em qualquer área. Na minha atuação em saúde mental percebo que não devo ser tão objetiva, às vezes o cuidado que a pessoa precisa é só ser escutada sobre o abuso e não entrar com um processo contra o agressor. Quem participa de um projeto de extensão tem oportunidades de conhecer realidades diferentes da própria e muitas vezes já ter um contato com a futura profissão na prática (Entrevista Extensionista Cátia, p. 3).

Jantke e Caro (2013) acreditam no potencial da extensão enquanto promotora de conscientização resultante do confronto com a realidade do outro. O extensionista Fábio aborda exatamente essa conscientização.

Acredito que a participação no projeto é muito vantajosa, pois proporciona uma experiência com profissionais de outras áreas e de alta qualidade, onde eu posso aprender bastante... além do estudo sobre saúde mental, melhor compreensão da temática, de como é a vida, o lugar que o paciente está, tudo isso me leva a acreditar que foi e está sendo uma participação positiva na minha formação acadêmica que faz com que eu pense para além da atividade física, sabe? Eu penso esse medicamento pode estar dificultando o movimento, e assim eu posso oferecer o melhor para o paciente. Lá no CAPS a gente encontra muitos pacientes enrijecidos, e saber sobre a medicação é muito importante para gente, os efeitos dos remédios. Compreendo que essas experiências extensionistas são pontos em que os acadêmicos poderiam buscar, visando uma prática mais intensa durante a formação acadêmica. Para talvez estar mais preparado para a prática (Entrevista Extensionista Fábio, p. 4).

A interdisciplinaridade novamente é elencada como um dos aspectos mais importantes do projeto. A prática em campo e o contato direto com os frequentadores com o olhar atento para outros aspectos fora da própria disciplina. A extensionista Silvia completa ressaltando duas diferentes questões da interdisciplinaridade:

O PRISME possibilita ter a prática aliada a teoria, durante o curso todo, não apenas no período do estágio, mas com uma perspectiva diferente do estágio e com uma dinâmica diferente do estágio, dando possibilidades de raciocínio diferenciadas para o amadurecimento do estudante enquanto profissional. As relações criadas durante a extensão, nas supervisões, tanto com outros colegas de outros cursos quanto com os

profissionais envolvidos te dão a oportunidade de crescer muito enquanto pessoa, profissional e estudante. Você pensa para além (Entrevista Extensionista Silvia, p. 3).

Aqui a extensionista Silvia faz uma menção sobre a possibilidade de incursão ao campo durante todo o curso, nesse sentido Síveres (2013) ao abordar essa questão ressalta o potencial transformador da extensão, uma vez que para o extensionista é possível articular a prática, já experienciada com a teoria a ser aprendida. E assim construir questionamentos que afetem o processo ensino aprendizagem.

Silvia também ressalta a maturidade, o afetamento pessoal que o contato com a realidade do outro pode provocar em nós. De fato, Demo (1941) destaca o valor da mobilização no desenvolvimento de ações que transformem o social.

Acredito que a maturidade, o olhar que se abre ao participar de um projeto desses. Modifica bastante, pelo menos para mim, a questão sobre o cuidar do outro e de mim mesma, e a questão da autonomia e responsabilidade num trabalho. Como essas duas questões são importantes, estão interligadas, e como temos que saber lidar com elas (Entrevista Extensionista Silvia, p. 3).

A extensão enquanto processo educativo deve difundir a socialização do saber com o objetivo maior de transformação social, deve ser uma extensão emancipadora que afeta os âmbitos acadêmico, social e político (Jantke & Caro, 2013). Nesse tópico foi possível observar que os extensionistas percebem a participação no PRISME como um diferencial, um facilitador na construção de seu conhecimento emancipatório, estimulado pela interdisciplinaridade. A inserção em campo é entendida como promotora de conscientização da realidade do outro, o que pode mobilizar um cuidado mais ajustado as necessidades desse sujeito a quem se pretende cuidar, o que o prepara melhor para sua atuação profissional. Mas como o aluno não extensionista percebe sua formação?

5.2.4 - Alunos não extensionistas.

Acerca das percepções dos alunos não extensionistas uma categoria será levantada: i. como o aluno não extensionista avalia sua formação.

a) Como o aluno não extensionista avalia sua formação.

Demo (1998) acredita que o “canudo” não significa a capacitação competente, essa é adquirida na prática. Um currículo baseado em aula copiada ensina a copiar. Uma aula que simplesmente expõe objetifica o ensino, como também a que é baseada na interpretação do professor limita o processo de ensino-aprendizagem. Então como o aluno que não tem contato com a prática avalia sua formação no que tange a prática? A não extensionista Alice exalta a importância dos trabalhos em campo, das aulas laboratoriais, e especialmente o estágio obrigatório.

Pude articular a teoria e a prática no meu cotidiano, bem como nos trabalhos de campo e os laboratórios em algumas matérias da minha grade curricular, mas principalmente no final do curso com os estágios obrigatórios. Outro fator importante a ser destacado para essa articulação são as trocas de experiências com os colegas de curso de todos os semestres, em especial os que, como você, participam de projetos de extensão e compartilham o que vivenciam (Entrevista não extensionista Alice, p. 1).

Embora Demo (1998) faça uma crítica acerca da aula copiada, também reconhece o poder da pesquisa momento no qual o aluno se implica no processo de aprendizagem. As aulas laboratoriais exigem o movimento de pesquisa, os trabalhos em campo conclamam o aluno a estar no campo, no espaço e no lugar do outro. A não extensionista Alice reforça esse entendimento, contudo percebe que a extensão interdisciplinar também é uma outra possibilidade de experienciar e articular prática e teoria. No entanto, o não extensionista Marcos não se sente muito bem preparado para a inserção no mundo do trabalho.

Eu preciso melhorar mais. Eu busco adequar na prática, as questões teóricas, tem que se adequar à prática. Eu não posso pegar a teoria de uma forma priorística e tentar aplicar na prática sem nem ao menos conhecer o cliente, no meu caso que é clínica. E como eu vou começar a atender na clínica agora eu vou ver de uma forma mais aprofundada como é essa questão da prática. Mas pelo que eu vi no treinamento de clínica, semestre passado, é uma coisa bem diferente mesmo, teoria e prática são coisas bem diferentes mesmo. Eu tenho uma reclamação do curso que é só estar tendo contato com a prática agora no final do curso. Acho que seria muito relevante mesmo fazer um projeto de extensão, acho que enriquece muito a graduação, os colegas que eu vejo que fizeram projeto de extensão eles tem um caldo a mais, quando eles chegam lá no estágio, eles tem muito mais facilidade de lidar com o público alvo, do que eu que comecei a pegar a prática lá. A extensão te dá uma porta de entrada para a prática (Entrevista não extensionista Marcos, p. 2).

O não extensionista Marcos acredita que a prática deveria ser apresentada durante o curso, de forma gradativa e progressiva. Para Molina, Brito, Almeida e Dias (2013) a inserção em campo, a vivência real deve ser estimulada, pois fortalece o aprendizado, possibilitando ao recém-formado uma orientação na escolha de sua área de atuação como também maior segurança no atuar.

Não seria correto fechar os olhos às dificuldades dos alunos, todas as especificidades devem ser respeitadas, e nesse sentido nos deparamos com impossibilidades pessoais. O não extensionista Pedro compartilha:

Eu acho que na minha formação consegui aproveitar o que foi possível, porque por questões particulares, eu não consegui aproveitar mais a faculdade, por trabalhar 40 horas, isso limitou outras atividades que eu poderia ter feito na faculdade. Mas tudo

que estava na grade, tudo que eu consegui, que estava devidamente estabelecido na grade, eu acredito que eu tenha aproveitado (Não extensionista Pedro, p. 1).

A inserção em campo proporcionada pela extensão ajuda a articular teoria e prática (Síveres, 2013), os alunos não extensionistas percebem a necessidade de estar em campo, de conhecer os sujeitos com os quais irão trabalhar. Reconhecem o potencial da atividade extensionista, contudo nem sempre existe a disponibilidade de tempo para se dedicarem a uma extensão, ou como no caso da não extensionista Alice, que apesar de considerar a grade curricular suficiente para favorecer a articulação da teoria com a prática, destaca a troca de conhecimentos feita com alunos extensionistas como algo agregador ao seu conhecimento. A seguir será apresentada a visão da instituição sobre os projetos de extensão.

5.2.5 - Coordenadora dos projetos de extensão.

A análise desse tópico será pautada em duas categorias: i. o potencial dos projetos de extensão como facilitadores do desenvolvimento do conhecimento emancipatório; e, ii. a percepção do que é o PRISME sob uma ótica institucional.

a) Potencial dos projetos de extensão.

Projetos de extensão visam desenvolver habilidades no discente para que esse possa além de articular seu aprendizado com a prática, exercer sua cidadania comprometendo-se socialmente, para que sua ação profissional seja voltada para o fortalecimento do exercício da cidadania dos grupos menos favorecidos (Síveres, 2013). O UniCEUB viabiliza e incentiva vários projetos de extensão, a instituição compreende a extensão como forte aliado para a aprendizagem do aluno.

Os projetos de extensão impactam na formação do estudante pela ampliação das suas competências e pela aplicação dos conhecimentos adquiridos nos cursos propiciando o desenvolvimento da compreensão da responsabilidade social da atuação dos futuros profissionais na sociedade. Os projetos de extensão proporcionam aos alunos

experiências sociais teórico-práticas capazes de comprometê-los com a transformação social e proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro de cada área e promovendo a interdisciplinaridade; a ampliação e o aprofundamento do conhecimento dos conteúdos das disciplinas da matriz curricular; a interprofissionalidade; a transversalidade entre os cursos ofertados; e a sustentabilidade nas atividades acadêmicas (Entrevista Coordenadora Roberta, p. 2).

Nesse tópico evidencia-se a intenção transformadora e emancipatória dos projetos de extensão oferecidos pelo UniCEUB. Esse estudo faz menção específica ao Projeto Interdisciplinar em Saúde Mental, o PRISME, que é alvo da atenção no próximo tópico.

b) Percepção do PRISME.

A instituição UniCEUB segue um protocolo de exigências para aprovar a constituição de um projeto de extensão e de acordo com a fala da coordenadora dos projetos extensão o PRISME:

O Projeto Interdisciplinar em Saúde Mental é um projeto de extensão que alcança os objetivos apresentados na proposta aprovada semestralmente e, ainda, apresenta um grande diferencial em relação à interdisciplinaridade docente e discente que, de fato, ocorre.

Por ser reconhecido como um projeto de extensão de excelência pela comunidade interna e pelos gestores institucionais, as propostas de continuidade do projeto que ocorrem semestralmente, têm sido aprovadas e atendem aos principais critérios de aprovação:

- contribuição para a formação para o fortalecimento do ensino dos cursos de graduação envolvidos;*
- adequação à tipologia de projetos de extensão;*
- participação mínima de 20 alunos no semestre anterior;*

- *promoção da interdisciplinaridade, da ética, da sustentabilidade e de ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial nas atividades acadêmicas dos diversos cursos de graduação do UniCEUB;*

- *associação das atividades extensionistas às atividades de estágio supervisionado*

(Entrevista Coordenadora Roberta, p. 4).

Nesse tópico que finaliza a análise formal das entrevistas, a interdisciplinaridade que o PRISME proporciona é novamente ressaltada, como um dos diferenciais do projeto. Também merece destaque a contribuição para a formação dos discentes participantes, a quantidade de extensionistas que em alguns semestres, que supera em mais de 300% o número mínimo esperado pela instituição e o reconhecimento da comunidade interna. A ética e a defesa e promoção dos direitos humanos também são citados como características estruturais do projeto. A seguir será apresentada a reflexão sobre o assunto, a partir dos resultados embasados pela teoria e da reflexão da pesquisadora.

5.3 - Interpretação/reinterpretação.¹²

No decorrer da construção desse trabalho, sob orientação, fui buscando o inusitado, o inesperado. Gradativa e progressivamente a pesquisa foi fazendo parte de mim, acreditava que o simples estar em um projeto de extensão garantisse o desenvolvimento do conhecimento emancipatório e esse o maior valor do PRISME.

O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi a interdisciplinaridade que o PRISME oferece, seja entre os supervisores seja entre os extensionistas, tendo sido ressaltada inclusive pela coordenadora dos projetos de extensão, como algo que acontece de fato.

¹² De acordo com Demo (2006), desenvolver o *questionamento próprio* é se colocar como sujeito de suas construções: “trata-se de interpretar o fenômeno estudado em tom desconstrutivo, para ir além do que se diz e das aparências do que se diz; se antes estava em jogo o ponto de vista do outro, salientamos o ponto de vista próprio” (p. 56), dessa forma esse tópico será escrito na 1ª pessoa do singular.

Pombo (2005) enfatiza que o desenvolvimento científico necessita desse olhar interdisciplinar, e nesse sentido é importante realçar que as pesquisas produzidas a partir do projeto são realizadas interdisciplinarmente. O projeto possibilita a vivência do tripé: ensino, extensão e pesquisa, que são, de acordo com Castro (2004), ao mesmo tempo os pilares da formação universitária e a articulação dos três, o grande desafio da universidade.

Acredito que o grande salto do projeto seja a interdisciplinaridade, em especial no contexto da saúde mental. Costa e Silva (2013) indicam que o cuidado interdisciplinar oferecido nos serviços de saúde, favorece uma visão mais ampla do sujeito que sofre. O PRISME nos coloca em campo interdisciplinarmente, no mínimo uma dupla de extensionistas de cursos diferentes. Durante as supervisões uma dupla formada por um aluno do curso de Medicina e outro do curso de Direito, podem receber uma supervisão do professor do curso de Educação Física. Esse olhar diferenciado do supervisor, esse novo saber agora agregado em nós, nos convida a refletir sobre nosso agir e ser. Tal como Pombo (2005) ensina nos estimula a pensar além.

As supervisões, como sublinhado pelos supervisores, geram até mesmo para eles reflexões que reverberam no exercício da docência. Demo (1998) argumenta que o processo ensino-aprendizagem deve afetar professor e aluno, e de fato na extensão essa dinâmica é presente. Vivencio a experiência de ver professores e alunos implicados nesse processo como sujeitos no desenvolvimento do conhecimento emancipatório.

Todavia, como já mencionei, simplesmente se inscrever em um projeto de extensão não é suficiente para obtenção de um conhecimento emancipatório, são necessários engajamento e comprometimento. Síveres (2013) destacou o tempo e o comprometimento como características essenciais para o melhor aproveitamento das potencialidades de um projeto de extensão. As professoras entrevistadas fizeram a mesma observação e acerca da postura crítica e problematizadora descrita por Freire (2007), consideram que essa é algo que

já pertence ao aluno, sendo estimulada quando acontece uma participação engajada no projeto.

De fato, pude perceber nos alunos entrevistados, que já participam do projeto há mais de um semestre, tal engajamento e articulações reflexivas e críticas acerca de seu atuar em campo. Demo (1999) entende que somente se o aluno estiver implicado no processo ensino-aprendizagem, se posicionando como sujeito pode conseguir desenvolver o conhecimento emancipatório.

Demo (1998) ressalta também a pesquisa como forte aliada no processo ensino-aprendizagem, e nesse sentido, um dos alunos não extensionistas citou o trabalho laboratorial, as atividades em campo como promotoras de momentos em que se é possível articular a teoria com a prática. Outros dois entrevistados acreditam que a prática de estágio, apesar de tardia, pode sim ajudar nessa articulação de aprendizagem e prática. Síveres (2013) acredita que os estágios oferecidos no espaço educacional sejam ricos e também possibilitam aplicar a teoria na prática. Contudo, para o autor, a atividade extensionista por ser uma escolha do aluno, e poder ser realizada em fases diversas do curso, seja no início, meio ou final, ganha um caráter mais emancipatório. Percebi que os alunos não extensionistas reconhecem um diferencial dos alunos que já participaram de um projeto de extensão quando enfrentam os desafios encontrados no estágio.

É inegável o diferencial que a interdisciplinaridade traz ao projeto, todos os entrevistados a citaram. Talvez por estar muito envolvida no PRISME, e próxima aos extensionistas mais engajados, me surpreendi ao ouvir dos professores do curso de Psicologia, que são necessários atributos pessoais para o desenvolvimento do conhecimento emancipatório que os projetos de extensão possibilitam. Mas, de fato, após uma reflexão crítica, concordo com essa percepção. Porém não acredito que seja determinante, pois tais atributos podem ser desenvolvidos a partir do interesse que participar do projeto pode

provocar, e nesse sentido, minha opinião é que o tempo de participação é um facilitador para esse desenvolvimento.

No primeiro semestre de participação no projeto, é difícil entender o cuidar sem tutelar, sem ser assistencialista. A convivência, tal qual Resende e Costa (2015) compreendem, é algo que precisa ser mais do que ensinada, precisa ser elaborada pelo extensionista, vivenciada no cotidiano. São as supervisões que nos indicam o caminho, que nos ajudam a promover as reflexões críticas acerca do nosso atuar, e a partir disso é possível nos implicar no processo ensino-aprendizagem na direção do conhecimento emancipatório.

Considerações finais

Assim, como também percebido por Síveres (2013), conclui-se que os extensionistas engajados e comprometidos com a extensão, a partir do contato direto com o sujeito que sofre psiquicamente, podem se tornar capazes de desconstruir preconceitos relacionados ao sujeito em sofrimento psíquico, como também de desenvolver um conhecimento interdisciplinar e emancipatório. Dessa forma esses extensionistas sentem-se mais seguros tanto em sua atuação como para a inserção no campo da saúde mental, podendo ser vetores de uma transformação social.

Os alunos não extensionistas avaliam que seria positivo terem tido acesso ao campo da saúde mental, mas não necessariamente imprescindível, apesar de reconhecerem o diferencial que participar de um projeto de extensão pode oferecer. Dessa forma, corroborando os argumentos de Demo (2001) e Castro (2004), extensionistas e não extensionistas avaliam como positiva a iniciativa de extensão, podendo inclusive ser um diferencial na formação.

A interdisciplinaridade surgiu como principal fundamento do PRISME, ressaltando o potencial do compartilhamento de experiências e saberes acadêmicos para o cuidado em saúde mental. Sendo reconhecida por todos os participantes da pesquisa como um diferencial do projeto, além de facilitadora no processo do desenvolvimento do conhecimento emancipatório.

A partir da visão dos docentes do curso de Psicologia do UniCEUB, sobre a existência de uma percepção diferenciada do desenvolvimento acadêmico entre os alunos extensionistas e não extensionistas, esta está intimamente relacionada ao tempo de participação e ao comprometimento e engajamento do extensionista. Todavia, a experiência no PRISME pode ser promotora de um cuidado humanizado e interdisciplinar em saúde mental que ultrapasse do olhar clínico tradicional, como também propiciar o desenvolvimento de um conhecimento

emancipatório tal como entendido por Síveres (2013) e Demo (2001, 1999) se o extensionista disponibilizar tempo e dedicação ao projeto.

Objetivando a melhoria do projeto PRISME, alguns participantes da pesquisa sugeriram que: i. sejam selecionados monitores bolsistas para auxiliar os professores supervisores durante e após as supervisões, executando tarefas que envolvam a seleção e distribuição dos extensionistas nas instituições parceiras do projeto; ii. que o número de horas dedicadas ao projeto pelos supervisores, sejam maiores, com o objetivo de facilitar o manejo da supervisão tendo em vista o grande número de extensionistas; iii. que exista um espaço físico mais adequado ao atendimento dos frequentadores que, por ventura, venham realizar alguma atividade na instituição; e, iv. que as atividades de seleção, capacitação e supervisão sejam realizadas em local destinado para os alunos e professores envolvidos.

O tema não foi esgotado, a pesquisa apresenta apenas um recorte do universo da extensão, sugere-se, portanto que novos estudos acerca dos projetos de extensão sejam realizados com o objetivo de aumentar a potencialidade transformadora das atividades extensionistas.

Referências

- Alves, M. F. (2007). Da repetição para a aprendizagem: desenvolvimento cognitivo por meio da interação. Juiz de Fora: Veredas on line - 2/2007, P. 41-57 – PPG
Linguística/UFJF
- Amarante, P. (1995). *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fio Cruz.
- Amarante, P. (2007). *Saúde mental e atenção psicossocial*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ
- Azevedo, F. (1935). A missão da Universidade. Archivos do Instituto de Educação, São Paulo, v.1, n.1, 30 set. 1935.
- Basaglia, F. (1985). *A Instituição Negada: Relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Bicudo, M. (2009). A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. *Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 10(1). Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/1647/1064>
- Boccardo, A., Zane, F., Rodrigues, S., & Mângia, E. (2011). O projeto terapêutico singular como estratégia de organização do cuidado nos serviços de saúde mental. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 22(1), 85-92. Disponível em:
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v22i1p85-92>
- Brasil. (1970). *Decreto n. 66.623/1970, de 25 de Maio de 1970*. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Saúde, e dá outras providências.
- Brasil. (1989). Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 3.657/1989, de 12 de Setembro de 1989*. Dispõe sobre a extinção progressiva dos manicômios e sua substituição por outros recursos assistenciais e regulamenta a internação psiquiátrica compulsória. nova ementa do substitutivo do Senado: Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

- Brasil. (1991). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Portaria n. 189/1991, de 19 de Novembro de 1991*. Dispõe sobre a Aprova a inclusão de Grupos e Procedimentos da Tabela do SIH-SUS, na área de Saúde Mental (Hospitais Psiquiátricos).
- Brasil. (1992). Ministério da Saúde. *Portaria n. 224/1992, de 29 de Janeiro de 1992*. Dispõe sobre as diretrizes e normas da Secretaria de Assistência Social
- Brasil. (2001). *Lei n. 10.216/2001, de 06 de Abril de 2001*. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
- Brasil. (2011). Ministério da Saúde. *Portaria n. 3.088, de 23 de Dezembro de 2011*. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).
- Brasil. (2015). Ministério da Saúde. Orientações para elaboração de projetos de construção, reforma e ampliação de CAPS e UA. Disponível em:
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/centros_atencao_psicossocial_unidades_acolhimento.pdf
- Brasil. (2017). Ministério da Saúde. *Portaria n. 3.588/2017 de 14 de Dezembro de 2017*. Dispõe sobre a Rede de Atenção Psicossocial, e dá outras providências.
- Brasil. (2018). Ministério da saúde acesso em 14 de outubro. Disponível em:
<http://portalms.saude.gov.br/politica-nacional-de-saude-mental-alcool-e-outras-drogas>
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Resolução n.7, de 18 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2018). Ministério da Saúde. Portaria n. 3.659/2018 de 14 de novembro de 2018. Suspende o repasse do recurso financeiro destinado ao incentivo de custeio mensal de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT), Unidades de Acolhimento (UA) e de Leitos de Saúde Mental em Hospital Geral, integrantes da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), por ausência de registros de procedimentos nos sistemas de informação do SUS.

Carvalho, R. I. B. (2016). *Extensão universitária*. Brasília: UniCEUB.

Carvalho, F. G. B., & Síveres, L. (2013). A dinâmica motivacional no processo de aprendizagem na extensão universitária. Brasília: Liber Livro.

Castro, L. M. C. (2004). A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores: ainda existem utopias realistas. The university, Extra-Muralactivities university and the production of emancipating knowledge. Rio de Janeiro: s.n; 185 p.

Costa, I. I., & Silva, E. A. (2013). *Dores dos cuida-dores em saúde mental: sobre a complexidade do sofrimento psíquico dos profissionais de centros de atenção psicossocial (caps)*. Brasília: Edu Coedição Finatec.

Delgado, P. (2015). Limites para a inovação e pesquisa na reforma psiquiátrica. Physis Revista de Saúde Coletiva, (vol.25, n.1, pp. 13-18) Rio de Janeiro.

Demo, P. (1941). *Participação é conquista*. Campinas, SP: Autores Associados.

Demo, P. (1987). *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez: Autores associados. Coleção polêmicas do nosso tempo.

Demo, P. (1988). *Pobreza Política*. São Paulo: Cortez.

- Demo, P. (1998). *Educar pela Pesquisa*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados. – Coleção educação contemporânea.
- Demo, P. (1999). *Desafios modernos da educação*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (2000). *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Guia da escola cidadão; v. 6.
- Demo, P. (2001). *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Demo, P. (2005) *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis, Vozes.
- Demo, P. (2006). *Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos*. São Paulo: Papyrus.
- Dimenstein, M. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 57-63. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000200008>
- Figueiredo, L. C. (2007). A metapsicologia do cuidado. *Psychê*, São Paulo, n. 21, p. 13-30.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 29, p. 191-215, dez. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000200010&lng=pt&nrm=iso
- Foucault, M. (1993). *A história da loucura*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. L. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guimarães, A. N., Fogaça, M. M., Borba, L. O., Paes, M. R., Larocca, L. M., & Maftum, M. A. (2010). O Tratamento ao portador de transtorno mental: um diálogo com a legislação federal brasileira (1935-2001). *Florianópolis: Texto Contexto Enferm*, 19 (2), 274-282.
- Heidegger, M. (1995). *Ser e tempo*. Parte 1. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Obra original publicada em 1927).
- Heidegger, M. (1995). *Ser e tempo*. Parte 2. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1996. (Obra original publicada em 1927).
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escola*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Jantke, R. V. D. R., & Caro, S. M. P. (2013). *A extensão e o exercício da cidadania*. Brasília: Liber Livro.
- Kinker, F. S. (2016). Um olhar crítico sobre projetos terapêuticos singulares. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, 24 (2), 413-420.
- Leal, E., & Delgado, P.G.G. (2007). Clínica e cotidiano: o CAPS como dispositivo de desinstitucionalização. In: PINHEIRO, R. et al. (Orgs.). *Desinstitucionalização na saúde mental: contribuições para estudos avaliativos*. Rio de Janeiro: Cepesc; IMS/LAPPIS; Abrasco, p.137-54.
- Lévinas, E. (1982). *O sofrimento inútil. Entre nós. Ensaios sobre a alteridade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 117-129.
- Lima, M. G., & Silva, G. B. (2004). A reforma psiquiátrica no Distrito Federal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 591-595. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500015>

- Lobosque, A. M. (1997). *Princípios para uma clínica antimanicomial e outros escritos*. São Paulo: Hucitec.
- Lobosque, A. M. (2001). *Experiências da loucura: Da questão do sujeito à presença na cultura*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Lobosque, A. M. (2003). *Clínica em movimento: por uma sociedade sem manicômios*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Lutterbach, M. G. C. (2017). *A contribuição da terapia comunitária integrativa (TCI) na produção do cuidado e formação em saúde na atenção psicossocial*. (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde). Disponível em:
<https://app.uff.br/riuff/handle/1/4283>
- Maia, D. (2019). *Bolsonaro propõe reduzir verba para cursos de sociologia e filosofia no país*. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>
- Martinez, A.M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. (M. Pinto, trad.). Campinas: Papyrus.
- Martinez, A.M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8, 15, 189-206.
- Minayo, M. C. S. (2015). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Saúde. (2017). *Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas*. Disponível em:
<http://portalms.saude.gov.br/politica-nacional-de-saude-mental-alcool-e-outras-drogas>
- Ministério da Saúde. (2019). *Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) - Contatos e Endereço dos CAPS – atualizado em 05/06/2019*. Disponível em:
<http://www.saude.df.gov.br/carta-de-servicos-caps/>

- Molina, R., Brito R. P., Almeida C. P., & Dias, P. A. (2013). Extensão universitária e a formação profissional: a expressão de estudantes universitários. Brasília: Liber Livro.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006). O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. *Boletim de Psicologia*, 56(125), 205-219. Recuperado em 23 de janeiro de 2019, disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa características usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração. São Paulo: v.1, n.3. Recuperado de 2019, disponível em:
http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino aprendizagem. Sorocaba: v. 14, n. 1, p. 71-84. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100005&lng=en&nrm=iso
- Pitiá, A. C. A., & Furegato, A. R. F. (2009). O Acompanhamento Terapêutico (AT): dispositivo de atenção psicossocial em saúde mental. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 13(30), 67-77. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000300007>
- Pivetta, F. H., Backes, S. D., Carpes, A., Battistel, H. T. A., & Marchiori, M. (2010). Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. *Linhas crítica*, 16, (31), 377-390.
- Polejack, L., Vaz, A M A., Gomes, P M G., & Wichrowski, V. C. (2015). *Psicologia e Políticas Públicas na Saúde: Experiências, Reflexões, Interfaces e Desafios*. Porto Alegre: Rede Unida.

- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15. Disponível em:
<http://www.ibict.br/liinc>
- Resende, T. I. M. (2014). Relatório semestral de projeto de extensão. Brasília: UniCEUB.
- Resende, T. I. M. (2017). Relatório semestral de projeto de extensão. Brasília: UniCEUB.
- Resende, T. I. M. (2018). Relatório semestral de projeto de extensão. Brasília: UniCEUB.
- Resende, T. I. M., & Aguiar, V. G. (2018, setembro). Prisme. Em 6º Congresso Brasileiro de Saúde Mental – ABRASME, Brasília, Distrito Federal.
- Resende, T. I., & Costa, I. I. (2015). *Eis-me aqui: a convivência como dispositivo de cuidado no campo da saúde mental*. (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura). Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21117>
- Resende, T. I. M., & Costa, I. I. (2017). *Saúde Mental: a convivência como estratégia de cuidado, dimensões ética, política e clínica*. Curitiba: Juruá.
- Resende, T. I. M., & Costa, I. I. (2018). Cuidado, ética e convivência em saúde mental: reflexões fenomenológicas. Revista da Abordagem Gestáltica, 24(2), 226-233.
Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n2.11>
- Resende, T. I. M., Moura, C. S., & Espírito Santo, J. C. (2018). Pesquisa avaliativa das ações do projeto de extensão em saúde mental na ong inverso. Disponível em:
<file:///C:/Users/Val%20Aguiar/Downloads/5815-24716-1-SM.pdf>
- Resende, T. I. M., & Nishikawa, A. (2017). Portas abertas à loucura. Curitiba: Appris.
Disponível em:
<file:///C:/Users/Val%20Aguiar/Downloads/5815-24716-1-SM.pdf>
- Rotelli, F. (1990). A instituição inventada. In: Nicácio, M. F. S. (Org.). Desinstitucionalização.

São Paulo: Hu-citec. p. 89-100.

Sampaio, C. (2018). *Contra retrocessos na política antimanicomial, CNS pede que governo revogue portaria*. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2018/02/15/contra-retrocessos-na-politica-antimanicomial-cns-pede-que-governo-revoguem-portaria/>

Scarcelli, I. (2011). *Entre o hospício e a cidade: dilemas no campo da saúde mental*. São Paulo: Zagodoni.

Severino, A. J. (1994). *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTB.

Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar em Revista*, (31), 73-89. Disponível em:

<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100006>

Silva, G. M., Zanini, D. S., Rabelo, I. V. M., & Pegoraro, R. F. (2015). Concepções sobre o modo de atenção psicossocial de profissionais da saúde mental de um CAPS. *Revista Psicologia e Saúde*, 7(2), 161-167. Recuperado em 20 de março de 2019, disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2015000200010&lng=pt&tlng=pt.

Silva, M. A. (2003). Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública Brasileira. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 23, n. 61, p. 283-301. Acesso em 12/05/2017. Disponível em:

www.cedes.unicamp.br

Síveres, L. (2013). A extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Disponível em:

<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1946/1266>

Sousa, J. (2009). *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Tavares, M. (2013). A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. *Revista Lusófona de Educação*, (24), 49-74. Recuperado em 10 de fevereiro de 2019. Disponível em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Teixeira, A. (2000). Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 23-54.
- Tenório, F. (2001). *A psicanálise e a clínica da reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Thompson, J. B. (1995). Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Vozes.
- Vigotski, L.S. (2010). Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Em Prestes, Z.R. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de L.S.Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional. Tese de doutorado, UnB, 2010.
- Vigotski, L.S. (2003). A psicologia e o professor. Em *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Waidman, M. A. P., & Elsen, I. (2005). O cuidado interdisciplinar à família do portador de transtorno mental no paradigma da desinstitucionalização. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 14(3), 341-349. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072005000300004>
- Wichmann, F. M. A., Couto, A., Areosa, S. V. C., & Montañés, M. C. M. (2013). Grupos de convivência como suporte ao idoso na melhoria da saúde. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 16(4), 821-832. Disponível em:
<https://dx.doi.org/10.1590/S1809-98232013000400016>

Yasui, S. I., & Costa-Rosa, A. (2008). A Estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 78/79/80, p. 27-37.

Apêndice A

Roteiro de Entrevista – Extensionistas

1. Qual é seu curso de graduação?
2. Qual sua opinião sobre projetos de extensão serem parte do currículo?
3. O que motivou sua entrada no Projeto PRISME?
4. Qual foi sua impressão inicial do PRISME?
5. Em quais instituições e oficinas você já participou?
6. Em que situações foi possível para você articular a teoria com a prática?
7. O que você identifica que foi aprendido, construído ou desconstruído a partir da sua experiência no PRISME?
8. Qual é, hoje, a sua percepção de cuidado em saúde mental?
9. Como a participação interdisciplinar tanto em campo como durante as supervisões afeta sua produção de conhecimento?
10. O que você pensa sobre a participação em um projeto de extensão e sua relação com a formação e prática profissional tendo participado do PRISME?
11. Em comparação aos colegas que nunca participaram de um projeto de extensão, quais são, na sua percepção, as diferenças na promoção do cuidado e no desenvolvimento de um conhecimento emancipatório entre vocês?
12. Recentemente o PRISME vem atendendo demandas psicológicas advindas de todos os cursos do UniCEUB, como você percebe essa nova vertente de atuação do Projeto?
13. Quais são os principais pontos positivos e negativos que você observa no PRISME?

Apêndice B

Roteiro de Entrevista – Não extensionistas

1. Qual é seu curso de graduação?
2. Como você percebe sua formação?
3. Por que você nunca participou de um projeto de extensão?
4. Qual sua opinião sobre projetos de extensão serem parte do currículo?
5. Como você articula a teoria com a prática?
6. Qual é, hoje, a sua percepção de cuidado em saúde mental?
7. Qual a sua opinião sobre a participação de um projeto de extensão como um diferencial na sua formação e prática profissional?
8. Recentemente o PRISME vem atendendo demandas psicológicas advindas de todos os cursos do UniCEUB, como você percebe essa nova vertente de atuação do Projeto?
9. Na sua opinião quais seriam as desvantagens qualitativas, na promoção de cuidado e desenvolvimento de um conhecimento emancipatório entre alunos que não participaram de um projeto de extensão e aqueles que participaram?

Apêndice C

Roteiro de Entrevista – Professores PRISME

1. Qual o curso que você representa?
2. Qual sua opinião sobre projetos de extensão serem parte do currículo?
3. O que motivou sua entrada no Projeto PRISME?
4. Qual foi sua impressão inicial do PRISME?
5. Em que situações foi possível perceber que os alunos estão articulando a teoria com a prática?
6. O que você identifica que foi aprendido, construído ou desconstruído a partir da sua experiência no PRISME?
7. Qual é, hoje, a sua percepção de cuidado em saúde mental?
8. Como a participação interdisciplinar durante as supervisões afeta sua produção de conhecimento?
9. Por que participar de um projeto de extensão pode ser um diferencial para os extensionistas na formação e prática profissional?
10. Quais vantagens qualitativas você percebe, na promoção de cuidado e desenvolvimento de um conhecimento emancipatório nos extensionista em comparação aos alunos que nunca participaram de um projeto de extensão?
11. Recentemente o PRISME vem atendendo demandas psicológicas advindas de todos os cursos do UniCEUB, como você percebe essa nova vertente de atuação do Projeto?
12. Quais são os principais pontos positivos e negativos que você observa no PRISME?

Apêndice D

Roteiro de Entrevista – Professores Psicologia

1. Qual a disciplina que você ministra?
2. Qual sua opinião sobre projetos de extensão serem parte do currículo?
3. Qual foi sua impressão do PRISME?
4. Quais são as situações onde é possível perceber que os alunos extensionistas estão articulando a teoria com a prática de modo mais emancipatório que os não extensionistas?
5. Na sua opinião como a participação interdisciplinar durante as supervisões pode afetar a produção de conhecimento dos alunos extensionistas?
6. Como participar de um projeto de extensão pode ser um diferencial para os extensionistas na formação e prática profissional?
7. Quais vantagens qualitativas, na promoção de cuidado, e desenvolvimento de um conhecimento emancipatório você percebe nos extensionistas em comparação aos alunos que nunca participaram de um projeto de extensão?
8. Recentemente o PRISME vem atendendo demandas psicológicas advindas de todos os cursos do UniCEUB, como você percebe essa nova vertente de atuação do Projeto?
9. Quais são os principais pontos positivos e negativos que você observa no PRISME?

Apêndice E

Roteiro de Entrevista – Coordenadora do Projetos de Extensão

1. Qual a sua opinião acerca dos projetos de extensão?
2. Quais as contribuições aos alunos e professores ao participarem de um projeto de extensão?
3. Qual a sua opinião sobre projetos de extensão se tornarem uma atividade institucional?
4. Qual sua percepção do PRISME?
5. Quais são os principais pontos positivos e negativos que você observa no PRISME?
6. Como sua participação no PRISME afetou sua percepção do cuidado em saúde mental?

Anexo A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
FACES - Faculdade de Ciências da Educação e Saúde
Curso de Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – Uniceub - pelo telefone (61) 3966-1511.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: PRISME: a experiência interdisciplinar em saúde mental e sua contribuição para a formação dos extensionistas, participantes do projeto, no cuidado aos sujeitos que vivenciam o sofrimento psíquico intenso

Pesquisador Responsável : Profa. Dra. Tania Inessa Martins de Resende

Email para contato: taniainessa@gmail.com

Pesquisadora participante: Valquíria Gebhard de Aguiar

Email para contato: valquiria.gebhard@gmail.com

A proposta deste projeto é analisar o papel do PRISME na formação dos alunos extensionistas do projeto, favorecendo a construção de novas percepções de cuidado em saúde mental, a partir da atuação interdisciplinar.

Ao participar da pesquisa você estará contribuindo para o aumento do conhecimento científico na área e um aumento do seu autoconhecimento.

O voluntário deve estar ciente que não estão previstos riscos físicos, no entanto ele é livre para não responder ou não participar de qualquer procedimento que lhe traga desconforto.

A pesquisa será realizada da seguinte forma: dinâmicas conversacionais e entrevistas semiestruturadas.

Nenhum dado pessoal será exposto, bem como os resultados obtidos e divulgados, não serão relacionados aos nomes dos participantes. O voluntário pode e deve expressar seu desejo de deixar o experimento a qualquer momento sem que lhe seja questionado o motivo, e sem prejuízo algum. Os voluntários não receberão qualquer tipo de pagamento.

Os resultados obtidos serão encaminhados aos voluntários por email, e a equipe de pesquisa estará a inteira disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Valquíria B. G. de Aguiar

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG

_____, CPF _____, Profissão

_____, Telefone _____,

Endereço _____,

e-mail _____,

concordo em participar no estudo **PRISME**: a experiência interdisciplinar em saúde mental e sua contribuição para a formação dos extensionistas, participantes do projeto, no cuidado aos sujeitos que vivenciam o sofrimento psíquico intenso, como sujeito de pesquisa.

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **Valquíria Aguiar**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Brasília, ___/___/_____.

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome

Nome

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Endereço: SEPN, 707/907 Via W 5 Norte

Bairro: /CEP/Cidade: Asa Norte, DF, 70790-075

Telefone: (61) 3966-1383