

**Universidade Católica de Pernambuco
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica
Doutorado em Psicologia Clínica**

João Elton de Jesus

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE NOVO
HORIZONTE DE SENTIDOS NA CONTEMPORANEIDADE**

**Recife
2025**

João Elton de Jesus

A Extensão Universitária como possibilidade de novo horizonte de sentidos na contemporaneidade

Tese elaborada sob a orientação da Prof.a Dr.^a Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco – Unicap como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica, na linha de pesquisa Práticas Psicológicas Clínicas e Demandas Sociais Contemporâneas.

**Recife
2025**

J58e Jesus, João Elton de.
A extensão universitária como possibilidade de novo
horizonte de sentidos na contemporaneidade / João Elton de
Jesus, 2025.
149 f.

Orientadora: Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica. Doutorado
em Psicologia Clínica, 2025.

1. Psicologia fenomenológica. 2. Extensão universitária.
3. Psicologia clínica. 4. Estudantes universitários - Formação.
5. Estudantes universitários - Aspectos psicológicos.
6. Hermenêutica. I. Título.

CDU 159.9:165.7

Pollyanna Alves - CRB4/1002

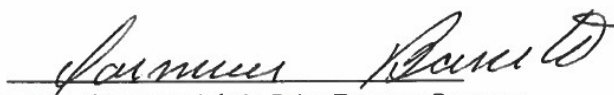
João Elton de Jesus

**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO POSSIBILIDADE DE NOVO
HORIZONTE DE SENTIDOS NA CONTEMPORANEIDADE**

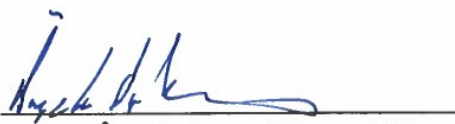
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor
Psicologia Clínica. Foi aprovada em sua forma final pela banca.

Recife, 19 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco



Prof. Dr. Ângelo Samuel Nunes Milhano
Universidade de Évora



Profa. Dra. Laiz Maria Silva Chohfi
Universidade de São Paulo



Profa. Dra. Valdenice José Raimundo
Universidade Católica de Pernambuco



Profa. Dra. Cirlene Francisca Sales da Silva
Universidade Católica de Pernambuco

A Rosa, minha mãe; a Deoclides (in memoriam), meu pai; e aos meus irmãos “Fia”, “Fio” e “Pequena”, pelo amor e pelo incentivo para que eu realizasse meus sonhos. A vocês, meu amor eterno e minha gratidão incondicional. Vai ter doutor na família, sim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, especialmente à minha mãe, por todo o carinho e dedicação a esse filho que tanto a ama e que a tem como o maior presente dessa vida.

Agradeço aos meus irmãos, que sempre me apoiaram, me amaram e fizeram de tudo para que eu pudesse ter o que precisasse e ser a pessoa que tanto tenho orgulho de ser. Cada um de vocês, “Fia”, “Pi” e “Fio”, é parte da minha vida e devo ela a vocês. Amor Eterno!

Agradeço a tanto amigos e amigas, dos quais muitos, ainda que não estejam presentes pessoalmente e com frequência na minha vida (às vezes a vida vai trilhando caminhos que nos afastam fisicamente daqueles que amamos), fazem parte da minha história e contribuíram para eu chegar aqui: colegas da escola Maria Helena Barbosa Martins, do Barbosa Supermercados, do CIEE e da Comunidade São Mateus. Muito obrigado!

Reitero aqui especiais agradecimentos à Companhia de Jesus, por meio de tantos jesuítas e eternos companheiros *Amigos no Senhor*, que iluminados pelos ensinamentos de Cristo, à luz da Espiritualidade Inaciana, me ajudaram a ser uma pessoa melhor, um homem que busca ser mais para e com os demais. Nessa expressão de gratidão ressalto aos companheiros que comigo caminham na UNICAP, em especial, Pe. Pedro Rubens, Pe. Delmar Cardoso, Pe. Luco Cirne e Pe. Carlos Fritzen, queridos amigos, sem o qual não teria a bolsa para realizar essa jornada doutoral.

Agradeço aos professores do Programa de Psicologia Clínica da Unicap, em especial a minha querida orientadora Profa. Carmem Barreto, que nunca me abandonou, sempre presente, atenciosa e acolhedora. Hoje uma grande amiga, uma conselheira, uma inspiração.

Agradeço à Profa. Danielle, que coorientou essa pesquisa, sempre com ternura, cuidado e paciência. Meus agradecimentos à banca de avaliação, Profa. Laiz, Profa. Valdenice, Profa. Cirlene e Prof. Ângelo Milhano pela generosidade e apoio na escrita desse texto.

Por fim, obrigado e gratidão eterna a Tito Carlos, meu companheiro, meu amor, meu amigo, meu apoiador. Sem seu apoio, sua paciência e seu carinho, nada disso seria possível. Te amo!

RESUMO

No contexto contemporâneo, observa-se que a Educação Superior, muitas vezes, tem se tornado um instrumento que se limita a formar técnicos capazes de acessar os bens e serviços disponíveis e assim alcançar um lugar de prestígio na sociedade pautada pela lógica tecnocientífica e neoliberal. Contudo, além de formar profissionais competentes, cabe, também, às universidades formarem pessoas comprometidas com o bem comum e que possam utilizar o seu conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Dentre os pilares da Educação Superior, composto, também pelo Ensino e a Pesquisa, a Extensão Universitária aparece como um meio para a formação de estudantes compassivos e comprometidos consigo mesmos e com os outros. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo compreender se a participação em atividades extensionistas pode ser uma possibilidade para que os estudantes tenham um outro horizonte de sentido para além da determinação técnica que se mostram em meio às sociedades líquida, do desempenho e do consumo. Nesse escopo, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa sob a perspectiva fenomenológica hermenêutica, utilizando-se de grupos reflexivos junto a participantes do projeto de Extensão ReconstRua, vinculado ao curso de Medicina da Universidade Católica de Pernambuco. O caminho de análise das experiências colhidas foi a situação hermenêutica, ao modo de Heidegger. A partir da escuta dos participantes desse projeto, os resultados mostraram que a Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte de sentidos por parte dos estudantes universitários, principalmente se as iniciativas extensionistas pautarem-se pela troca de saberes com a comunidade, pela reflexão afetiva e hermenêutica das experiências e pela mediação sensível dos professores extensionistas.

Palavras-Chave: Contemporaneidade; Formação; Estudantes do Ensino Superior; Extensão Universitária; Fenomenologia Hermenêutica;

ABSTRACT

In the contemporary context, it is observed that Higher Education has often become an instrument limited to training technicians capable of accessing available goods and services and, thus, attaining a place of prestige within a society shaped by technoscientific and neoliberal logic. However, beyond preparing competent professionals, universities are also responsible for forming individuals committed to the common good and capable of using their knowledge to build a more just and solidaristic society. Among the pillars of Higher Education, alongside Teaching and Research, University Extension emerges as a means for fostering students who are compassionate and committed to themselves and to others. In this sense, this study aimed to understand whether participation in extension activities can offer students an alternative horizon of meaning beyond the technical determination that characterizes liquid, performance-driven, and consumer-oriented societies. To this end, the methodology employed was qualitative research grounded in a phenomenological-hermeneutic perspective, using reflective groups with participants of the ReconstRua Extension Project, affiliated with the Medical Program at the Catholic University of Pernambuco. The analytical path followed the hermeneutic situation in the manner of Heidegger. From listening to the participants of this project, the results showed that University Extension can indeed open a new horizon of meaning for university students, especially when extension initiatives are grounded in the exchange of knowledge with the community, in affective and hermeneutic reflection on lived experiences, and in the sensitive mediation of extension-oriented professors.

Keywords: Contemporaneity; Integral Education; Higher Education Students; University Extension; Phenomenology.

RESUMEN

En el contexto contemporáneo, se observa que la Educación Superior, muchas veces, se ha convertido en un instrumento limitado a formar técnicos capaces de acceder a los bienes y servicios disponibles y, de este modo, alcanzar un lugar de prestigio en una sociedad regida por la lógica tecnocientífica y neoliberal. Sin embargo, además de formar profesionales competentes, corresponde también a las universidades formar personas comprometidas con el bien común y capaces de utilizar su conocimiento para la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Entre los pilares de la Educación Superior, junto con la Enseñanza y la Investigación, la Extensión Universitaria aparece como un medio para la formación de estudiantes compasivos y comprometidos consigo mismos y con los demás. En este sentido, este trabajo tuvo como objetivo comprender si la participación en actividades de extensión puede constituir una posibilidad para que los estudiantes encuentren otro horizonte de sentido más allá de la determinación técnica que se manifiesta en sociedades líquidas, del rendimiento y del consumo. Para ello, la metodología utilizada fue la investigación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, mediante grupos reflexivos con participantes del proyecto de Extensión ReconstRua, vinculado al curso de Medicina de la Universidad Católica de Pernambuco. El camino de análisis de las experiencias recogidas fue la situación hermenéutica al modo de Heidegger. A partir de la escucha de los participantes de este proyecto, los resultados mostraron que la Extensión Universitaria puede ser una posibilidad de apertura hacia un nuevo horizonte de sentidos por parte de los estudiantes universitarios, especialmente cuando las iniciativas extensionistas se basan en el intercambio de saberes con la comunidad, en la reflexión afectiva y hermenéutica de las experiencias vividas y en la mediación sensible de los docentes extensionistas.

Palabras clave: Contemporaneidad; Formación Integral; Estudiantes de Educación Superior; Extensión Universitaria; Fenomenología.

SUMÁRIO

1. PONTO DE PARTIDA	13
1.1 Por-em-diálogo: minha realidade e a realidade do mundo	13
1.2 Por-em-diálogo: inquietações e outros horizontes sobre a Educação	17
1.3 Por-em-diálogo: Pesquisas sobre Extensão Universitária e Formação Libertadora	19
1.4 Descortinando novas possibilidades de posicionamento e diálogo	27
2. AMPLIANDO HORIZONTES: O MUNDO CONTEMPORÂNEO	29
2.1 Aproximações compreensivas: A técnica como destino do mundo contemporâneo.	30
2.1 Aproximações compreensivas: Sociedade Líquida, do Consumo e do Espetáculo	33
2.2 Aproximações compreensivas: Sociedade do cansaço e a Sociedade Digital	38
2.3 Aproximações compreensivas: Novas possibilidades no mundo conectado	40
2.4 Tecendo horizontes possíveis: juventude e mundo universitário	45
3. AMPLIANDO HORIZONTES: O MUNDO UNIVERSITÁRIO	47
3.1 O Ensino Superior Moderno	47
3.2 Crises da Universidade Contemporânea	52
3.3 A Extensão Universitária	55
4. CAMINHO METÓDICO	63
4.1 Pressupostos sobre o modo de ser do humano	63
4.2 O lugar da Pesquisa	68
4.3 O percurso de obtenção dos dados	70
4.3 O olhar da Situação Hermenêutica na análise dos dados	74
5. NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES	80
5.1 Autonomia	80
5.2 Consciência	82
5.3 Esperança	86
5.4 Liberdade	88
5.5 Diálogo	90
5.6 Resistência	94
6. DESCORTINANDO POSSIBILIDADES....	99
6.1. Da possibilidade do “Sim”	99
6.2. Da possibilidade do “Não”	101
6.3. Da possibilidade do “Talvez, se...”	104
6.4. Abrindo possibilidades	112

REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	125
a) Narrativa de “Autonomia”	125
b) Narrativa de “Consciência”	127
c) Narrativa de “Esperança”	133
d) Narrativa de “Liberdade”	136
e) Narrativa de “Diálogo”	139
f) Narrativa de “Resistência”	144

1. PONTO DE PARTIDA

Neste capítulo, deixo-me conduzir pelo gesto de dizer de onde parto, qual é o chão em que piso e quais inquietações me acompanharam na escolha desta pesquisa e na escrita desta tese. Escolhendo a primeira pessoa como modo de reconhecer que não chego neutro ao encontro com o fenômeno, coloco-me como alguém que se deixa afetar pelo que aparece. Em *Ser e Tempo*, Heidegger lembra que é preciso “envolver-se especialmente em nossa relação com o que encontro, em que já nos encontramos sempre. Num certo sentido, faz parte da fenomenologia o ato de vontade de não se fechar contra este envolver-se” (Heidegger, 2009, p. 148).

Desta maneira, não pretendo que meus pré-conceitos, minha história ou minhas experiências determinem, sozinhos, o percurso que se desenha nas páginas seguintes. O que busco é uma compreensão que possa nascer do diálogo, da escuta e da abertura. Por isso, embora o eixo principal desta tese pertença ao campo da Psicologia, reconheço, em sintonia com uma hermenêutica aberta ao fenômeno, a necessidade de deixar entrar outras vozes como a Educação e a Filosofia. Nesse escopo, ainda que não aprofunde cada uma dessas áreas, dado o foco e o espaço desta tese, encontro na Filosofia o espaço do espanto e da pergunta que não se satisfaz com respostas rápidas, e na Educação, que me atravessa como aluno e como professor, um lugar onde a transformação se faz possível.

Assim, este capítulo, nomeado “Ponto de Partida”, pretende, por meio de uma narrativa pessoal articulada a outros saberes, apresentar o caminho que me trouxe até esta investigação. É a partir dessa trajetória que formulo a pergunta central que move esta tese: *A Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte de sentidos para estudantes universitários na contemporaneidade?*

Sob essa disposição de “por-em-diálogo”, este “Ponto de Partida” apresenta não apenas minhas motivações e intenções, mas também a relevância da investigação que seguirá, abrindo caminho para os diálogos, entrelaçamentos e compreensões que serão aprofundados nos capítulos seguintes.

1.1 Por-em-diálogo: minha realidade e a realidade do mundo

O grande patrono da Educação no Brasil, Prof. Paulo Freire, a partir de sua longa experiência com as pessoas, com o mundo e com a arte de aprender e ensinar, escreveu em sua obra *Educação e Mudança* que “Educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas e pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84). Para mim essa afirmação não é

somente uma frase de efeito ou um clichê, de fato é uma realidade da qual eu pude experienciar com a minha própria vida.

Meu avô materno, pautado pelo contexto machista em que havia crescido, dizia que mulheres não deveriam saber ler nem escrever para não “ficar enviando cartas de amor para namorado”. Minha mãe, Dona Rosa, só conseguiu aprender a assinar o próprio nome quando chegou em São Paulo, pois teve vergonha de carimbar a sua impressão digital na carteira de trabalho. Na ocasião, pediu para alguém ensiná-la a desenhar a sua assinatura e o fez já com quase trinta anos de idade. Meu pai, Seu Deoclides, filho de “mãe solteira”, como tantos ainda hoje no Brasil, aprendeu os números e as letras na “escola da vida” com a ajuda dos administradores das fazendas pelo qual trabalhou desde seus nove anos de idade.

As dificuldades de acesso e permanência na educação formal, pelo menos na minha família, não foi restrita à geração de meus pais. Eu mesmo, que nasci em 1986, na reta final da ditadura brasileira, na periferia da cidade de Guarulhos, localizada na região metropolitana da maior cidade do hemisfério sul, fui o primeiro de quatro filhos a me formar no Ensino Médio com a idade esperada. Entre 4 irmãos, fui o primeiro a concluir o Ensino Superior. Em uma família composta por 11 tios e dezenas de sobrinhos e primos, sou o único com o título de mestrado. Mas será que essa realidade se apresenta somente no meu processo pessoal ou é algo mais estrutural no Brasil?

Embora os números da educação básica no Brasil tenham melhorado nos últimos anos, de maneira que atualmente, segundo Campos (2024), 93% da população é considerada alfabetizada - apesar dos dados informarem, também, que 27% dos brasileiros entre 15 e 64 anos serem analfabetos funcionais, tal como aponta INAF (2025) - ainda vemos um grande abismo quando nos debruçamos sobre o acesso ao Ensino Superior.

Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2022, menos de 25% dos jovens de 18 a 24 anos acessavam o ensino superior no país. São 75,7% pessoas dessa faixa etária que não ultrapassaram a educação básica, sendo que apenas 43,4% conseguiram concluir o ensino médio (Abimes, 2023). De acordo com Ristoff (2014) com esta taxa o Brasil ainda está longe de ter um sistema de educação superior de massas e continua oferecendo acesso basicamente a uma elite.

Ampliando esse cenário, quando olhamos para a Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil os números são ainda mais baixos. Apenas 0,84% dos graduados entre 25 e 64 anos possuem mestrado frente a média da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que é de 14,33%. Já no doutorado, a média brasileira é de 0,11% dos graduados. Uma grande diferença da média mundial que é de 0,84%.

Esses números, que representam rostos e vidas, são consequência de um itinerário histórico e social que envolve o acesso à Informação e à Educação no Brasil que tradicionalmente foi dominado pelas elites. Deve-se levar em conta que até 1808, com a fuga da família real portuguesa para o Brasil, as colônias de Portugal eram proibidas de criarem universidades, muito diferente das “colônias espanholas que no século XVI já tinham a fundação das primeiras Universidades” (Castro et Al. 2015, p. 178).

Nesse sentido as dificuldades de acesso à Educação Superior no Brasil estão relacionadas a outros grandes desafios do país como o racismo, o sexismo e o classismo. No que tange à questão de raça, ainda que o país tenha avançado com a Política de Cotas, segundo Mapa do Ensino Superior, publicado em 2024 pelo SEMESP, apenas 37,0% dos alunos do Ensino Superior se autodeclararam pretos e pardos (INSTITUTO SEMESP, 2024, p.17), embora essas pessoas representem 55,5% da população segundo o Senso de 2022.

Quando olhamos o recorte de gênero, apesar das mulheres ocuparem, em 2022, 57,5% do número total de matriculados, são os homens que possuem a maioria dos cargos de docentes nas instituições de nível superior, ocupando 52,98% do total (Brasil, 2023), ou seja, as mulheres são mais bem preparadas, mas são os homens que ocupam os cargos de docência.

Nesse escopo, estudo realizado pelo SEMESP com dados de antes da Pandemia de Covid-19, revela a desigualdade social no país e sua consequência no acesso ao Ensino Superior. A classe E representa 44,9% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos, mas possui apenas 24,7% dos jovens dessa faixa etária entre os matriculados no Ensino Superior. Já entre os jovens da classe A, 61,9% estão cursando o ensino superior.

Voltando para o meu caso pessoal, como um jovem da classe D, com renda familiar de um salário-mínimo, após terminar o Ensino Médio, segui minha vida apenas me dedicando ao trabalho, não por opção ou decisão, mas por necessidade. Aos 17 anos eu trabalhava seis dias por semana em um supermercado como ajudante de padeiro. Acordava às 5h, começava a jornada às 6h, trabalhava até as 15h, voltava caminhando durante 1h para casa (para economizar o dinheiro do transporte) e por volta das 16h30 chegava extenuado pelo trabalho exigente, diante de fornos a 200°. Só queria tomar banho, comer algo e descansar para estar preparado para a rotina que se reiniciaria no dia seguinte. Tudo isso para ganhar menos de um salário-mínimo e assim poder ajudar minha mãe nas despesas de casa, para melhor sobreviver.

Apesar de um sonho, não tinha no meu horizonte a possibilidade real de fazer um curso superior naquela época. Eu não acreditava que a minha formação em uma escola pública, com 60 alunos por sala, greves constantes, professores mal remunerados, falta de laboratórios e contexto de forte violência, seria boa o suficiente para ser aprovado no vestibular em uma

universidade pública. E mesmo se o conseguisse, além de ser quase impossível trabalhar no supermercado nas condições acima colocadas e estudar em uma universidade que ficava há pelo menos 3h de ônibus da minha casa, no meu horizonte, como iria arcar com transporte, lanche, livros e outras necessidades básicas para a permanência de um estudante universitário pobre em sala de aula? Quanto à Universidade Privada, qualquer mensalidade, a mais baixa que fosse, seria quase o valor do meu salário inteiro. Como iria sobreviver?

Uma nova realidade se abriu em 2005 quando o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o Programa Universidade para Todos – PROUNI disponibilizando bolsas de estudos para a população de baixa renda que tivessem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Logo que soube, me inscrevi no site do Programa e depois de alguns dias de espera, saiu o resultado: fui aprovado no curso de Administração. Lembro-me que a minha felicidade foi enorme! Iria seguir com os meus estudos! O meu objetivo era ser o melhor aluno possível pois queria um melhor emprego e um melhor salário e assim melhorar a minha qualidade de vida e da minha família. Esse era o meu foco com a educação naquele momento. Obter um bom trabalho e assim uma vida melhor.

Nos dias de minhas folgas no supermercado, para melhorar o meu currículo, eu passei a frequentar os cursos e oficinas gratuitos oferecidos pelo Centro de Integração Empresa Escola – CIEE. Para chegar até o local dessas formações, eu tinha que utilizar dois ônibus e dois metrô. Como o valor do transporte era alto para os meus padrões financeiros da época, eu tinha que escolher entre gastar com o transporte ou comer um lanche, então, passava o dia inteiro no CIEE sustentado apenas com um pacote de bolacha *Cream Cracker* e o café que era oferecido pela própria instituição.

Nesse percurso, surgiu uma vaga de estagiário na mesma empresa e eu fui aprovado. Lembro-me que somente o valor do vale-refeição do estágio era maior que o meu salário no supermercado. Com ele minha mãe, melhor administradora como eu nunca fui, conseguia comprar toda a alimentação do mês e com o valor restante, podíamos comprar as outras coisas e assim ter uma vida melhor.

Com a ajuda de muitas pessoas, sejam familiares, amigos e dos próprios colegas de trabalho de CIEE e da Faculdade, fui efetivado como funcionário e ali tive algumas promoções, de maneira que essa oportunidade que havia nascido anos atrás com o PROUNI, proporcionou a mim e a minha família uma qualidade de vida como nunca tínhamos vivido antes. Mas será que essa experiência de melhoria de vida por meio da Educação é algo isolado à minha experiência pessoal?

Segundo estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA (Reis, 2023, p.6), embora os valores sejam diferenciados dependendo da formação, em geral, “os trabalhadores com ensino superior no Brasil recebem, em média, remunerações muito mais elevadas que aqueles que completaram apenas o ensino médio”. No caso de cursos como Direito, Engenharia e de Saúde, a diferença salarial chega a ser de quatro vezes mais em relação à média das pessoas com Ensino Médio. Obviamente, com uma remuneração maior, essas pessoas aumentam sua capacidade de consumo e acesso a serviços, o que melhora a qualidade de suas vidas e dos seus.

Voltando para a minha narrativa, no decorrer dos anos, já com uma qualidade de vida melhor, um novo horizonte nascia na minha existência. Começou a surgir em mim algumas reflexões e questionamentos: de fato a educação tinha transformado a minha vida do ponto de vista financeiro, mas de que maneira essa educação me ajudava a melhorar o mundo? Como a Educação de fato pode ser transformadora? Como a Educação pode ir além de uma formação que mantenha o *status quo* da sociedade capitalista, muitas vezes, injusto e desigual? Como a Educação Superior pode proporcionar uma experiência transformadora nos docentes, que possibilite acolher e proporcionar mudanças na realidade das pessoas atendidas?

1.2 Por-em-Diálogo: inquietações e outros horizontes sobre a Educação

Impulsionado e atravessado por diversos questionamentos, engendrei um itinerário pessoal de busca por respostas. Saí do meu emprego no CIEE, entrei na Ordem dos Jesuítas, lá me formei em Filosofia, e, também, me especializei na compreensão sobre as Juventudes na contemporaneidade. Durante o meu mestrado em Ciências da Religião, me deparei com uma citação do Pe. Peter Hans Kolvenbach, superior geral dos jesuítas ente 1983 e 2008, que dizia que

A Companhia de Jesus sempre procurou imbuir seus estudantes de valores que transcendem o intuito de conseguir dinheiro, fama e êxito. Queremos formar diplomados que sejam líderes, preocupados com a sociedade e o mundo em que vivem, desejosos de eliminar do mundo a fome e o conflito, ansiosos por suprimir toda a discriminação sexual e social. Em suma queremos que nossos diplomados sejam líderes no serviço (Kolvenbach, 1991, p. 8)

Essa afirmação de Pe. Kolvenbach dialoga com o que Paulo Freire afirma como Educação Libertadora. Para o pensador brasileiro, baseado na premissa de que “ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1970, p. 25), a Educação Integral ou uma Transformadora é uma educação que forma sujeitos capazes

de ler o mundo, questionar a realidade e agir para transformá-la. Não é apenas transmissão de conteúdos ou uso de tecnologias, mas um processo de consciência, diálogo e libertação. Para ele (Freire, 1985, p. 43), “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Segundo Arelat e Cabral (p.268) com o acirramento da crise do capitalismo, as ideias de Freire se tornaram ainda mais pertinentes na medida em que as “críticas à educação neoliberal e ao ambiente educacional da globalização necessitam de uma educação que discuta possibilidades de enfrentamento, não apenas como soluções para problemas individuais, mas como construção de possibilidades coletivas”.

Eu pude vir sinais dessa Educação Libertadora dentro da Universidade. Nos anos finais da minha experiência como religioso jesuíta, eu passei a atuar na Universidade Católica de Pernambuco, administrada pela Companhia de Jesus. Na Unicap colaborei no Instituto Humanitas, onde eu assumi dois projetos, que me ajudaram a compreender melhor o aspecto da Educação Transformadora dentro da Educação Superior.

O primeiro projeto foram as Formações de Autoconhecimento e Projeto de Vida. Tratava-se de cursos de curta duração direcionados aos alunos universitários de qualquer instituição, em que esses participantes pudessem olhar e analisar a sua história de vida pessoal, a sua relação consigo, com seus familiares, com amigos, bem como as suas habilidades, sonhos, valores e desejos para a vida. Em 3 anos desse projeto foram formados mais de 300 alunos e o impacto pode ser visto em alguns dos depoimentos dados pelos estudantes, tal como um apontado por uma aluna do curso de fisioterapia

Nunca cheguei a pensar que poderia achar soluções para as dúvidas e perturbações que existiam na minha mente, me ajudou muito! Cada módulo um aprendizado e cada encontro uma esperança de superar e vencer as incógnitas que existia, hoje confesso que tudo não mudou por completo, porém já se iniciou várias mudanças, e, claro para melhor. Essa foi uma das melhores experiências que eu já participei; me senti confortável compartilhando ideias, sentimentos e reflexões. Foi um encontro comigo mesma e uma sede ainda maior de me vivenciar e redescobrir todos os dias. É revigorante cada palavra, módulo, companhia e descobertas que fazemos de nós e do espaço em que vivemos. (Magis Brasil, 2018)

O segundo projeto desenvolvido por mim, na perspectiva de uma formação transformadora, foi o Programa de Voluntariado Universitário – VOU Unicap. Esse programa consiste em oferecer aos estudantes universitários de qualquer instituição, a oportunidade de participar de experiências de voluntariado onde podem partilhar suas habilidades e co-construir conhecimentos com comunidades em situação de vulnerabilidade.

Desde 2017 mais de 700 estudantes fizeram essas atividades voluntárias e puderam partilhar aprendizados profundos, tal como o depoimento de uma estudante de fotografia “Durante toda a semana em que estivemos juntos realizando atividades foi-se descobrindo e despindo realidades que até então não havíamos tido contato próximo. Acredito que nenhum de nós voltará para casa com o mesmo pensamento em relação à vida, as pessoas e aos sentimentos”.

Segundo uma aluna de jornalismo “participar do VOU foi um aprendizado inigualável. Além da formação acadêmica, a formação humana é tão necessária quanto para sermos boas pessoas e até mesmo bons profissionais”. Já um estudante de Direito afirmou que “essa experiência não é apenas uma experiência do ‘dar’, mas sim do ‘receber’. Porque quando pensamos em ser voluntários, achamos que iremos levar muitas coisas novas para tal comunidade, mas na verdade somos nós quem trazemos de volta, em nossa bagagem, o carisma, a fé e os sonhos dos outros” (Companhia de Jesus, 2018).

Em 2022, passei a assumir a Assessoria da Extensão Universitária da Unicap. Aprofundaremos melhor a Extensão Universitária nos capítulos seguintes, no entanto, podemos defini-la como uma das três funções essenciais da universidade, junto com o ensino e a pesquisa, e tem como objetivo aproximar a universidade da sociedade, por meio de ações que unem conhecimento acadêmico e transformação social.

Foi observando os estudantes e professores interagindo com diversas realidades locais, muitas delas de extrema pobreza e vulnerabilidade, que comecei a me questionar: Será que a Extensão Universitária pode se constituir como uma possibilidade de Educação Transformadora que pode permitir aos estudantes uma abertura de horizonte que vai além da busca por dinheiro, poder e status? Tais questionamentos me moveram ao questionamento que gerou à pergunta desta tese: *A Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte de sentidos para estudantes universitários na contemporaneidade?*

1.3 Por-em-diálogo: Pesquisas sobre Extensão Universitária e Formação Libertadora

Com tantos questionamentos e levando em consideração a nossa pergunta de investigação, buscamos interlocutores outros com as quais pudéssemos ampliar nossos horizontes sobre tais questões. Assim, fizemos um levantamento bibliográfico para identificar o “estado da arte” e criar um diálogo com outras pesquisas sobre essas temáticas.

Para a construção desse levantamento bibliográfico, utilizou-se como base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerado um dos “maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil” (CAPES, 2020). Ao realizarmos a busca, em agosto de 2024, utilizando apenas o descritor “Extensão Universitária” e como critério de inclusão, as pesquisas publicadas em língua portuguesa e publicadas no período de cinco anos, entre 2019 e 2024, obtivemos um retorno de 2.291 publicações, o que mostra uma grande relevância dessa temática junto às pesquisas científicas.

Ao somarmos ao descritor “Extensão Universitária” outros descritores como “Educação Transformadora”, “Formação Transformadora”, “Formação Integral”, “Educação Integral”, “Formação humana” e “Formação Pessoal” mantendo os critérios de exclusão acima mencionados, chegamos a um resultado de 32 publicações. Esse número corresponde a apenas 1,40% das publicações identificadas apenas com o descritor “Extensão Universitária”, o que demonstra uma escassez de pesquisas que envolva a compreensão da Extensão Universitária sob a ótica da formação transformadora, oferecendo, pois, ainda mais relevância para a nossa investigação.

Tendo em vista que em 27 das 32 publicações encontrada os descritores “Educação transformadora”, “formação humana”, “Formação integral” e “Formação pessoal” estavam relacionados ao serviço ou atividade que eram desenvolvidos ao público-alvo e não aos tipos de educação ou formação vivenciadas pelos estudantes universitários, que é foco de nosso estudo. Desta maneira, chegamos, portanto, a 5 publicações interlocutoras, a maioria da área de saúde, aos quais faremos a apresentação de cada uma, trazendo conjuntamente uma reflexão e análise crítica dos resultados apresentados por tais pesquisas, iluminando, assim, com os percursos já percorridos por outros pesquisadores, pistas e caminhos possíveis para acercar-se de nosso objeto de investigação.

O artigo “Para Além da Formação Tradicional em Saúde: Experiência de Educação Popular em Saúde na Formação Médica”, publicado por Rios e Caputo (2019), na Revista Brasileira de Educação Médica, em 2019, apresenta, a partir de análise de diários de campo e de entrevistas semiestruturadas, os impactos nos estudantes de medicina participantes de uma ação extensionista baseada na Educação Popular em Saúde, desenvolvida em um assentamento do interior da Bahia.

Os autores fazem uma importante reflexão sobre o ensino médico no Brasil que para eles (2019, p. 185), apresenta “importantes lacunas a preencher para se garantir uma formação

integral e humanista, que ultrapasse aspectos puramente biológicos e valorize o indivíduo em toda a sua singularidade”. Rios e Caputo afirmam que não basta somente transformar ou “modernizar” as metodologias de ensino e a grade curricular dos cursos de medicina, mas deve, segundo eles, inserir os estudantes em espaços que os possibilitem a extrapolar uma “formação puramente técnica e que dialoguem com a realidade” (2019, p.186).

O artigo afirma que a formação médica deve colaborar com atividades que possam afetar os “mundos existenciais”. Esse conceito é utilizado no texto, apoiado na proposta de Suely Rolnik em sua obra “Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo”. De acordo com essa psicanalista e filósofa brasileira, diferentes modos de existência e formas de sentir, pensar e agir, são influenciados por forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Para Rolnik, os “mundos existenciais”, que estão em constante transformação, são formados pelas experiências individuais e coletivas e permeiam o desejo, pois como defende a autora (2011, p.56) “O desejo é criação de mundo”. Nesse escopo, Rios e Caputo afirmam que a Extensão Universitária por possibilitar aos estudantes a vivência de experiências diversas, podem ser uma forma de despertar o desejo dos estudantes e assim afetar os seus mundos existenciais, pois citando Almeida e colaboradores, “extensão é inserir vida no ensino superior, é dinamizar espaços em prol da coletividade” (p. 186).

A partir desses pressupostos os autores apresentam as narrativas dos discentes em relação às suas percepções durante a participação das atividades extensionistas, de maneira que em algumas das entrevistas podemos observar o encaminhar do desejo e dos mundos existenciais, tais como o depoimento abaixo:

No início eu tive certo estranhamento. Já tinha realizado atividade de extensão antes, mas era diferente, fiquei com receio. Vim para esta porque precisava completar minha carga horária de atividades extracurriculares. Já tinha feito sala de espera, ações de educação em saúde em uma escola, por causa da Liga Acadêmica. Uma coisa é você conversar com as pessoas em um momento e pronto. Outra coisa é você estar na casa delas, passar uma semana convivendo com elas. No fim do período de imersão na comunidade, nós já estávamos tomando o café da manhã juntos. Eu passei a ver as coisas como elas realmente são, entender como é difícil para elas, por exemplo, controlar a hipertensão, se às vezes a única forma que tem de conservar os alimentos é utilizando sal. Isso livro nenhum, nem ambulatório, poderia me oferecer. (Rios, Caputo, 2019, p. 189).

Os autores (2019, p. 189) também destacaram que, diante da realidade, os estudantes perceberam a necessidade de desenvolverem habilidades que vão além do conhecimento técnico, tal como empatia, valorização dos saberes e vivências dos sujeitos, respeito, capacidade de escuta, atendimento integral etc. Em um dos depoimentos colhidos, um dos estudantes afirma

o seguinte: “Percebi o quanto é importante compreender as histórias prévias dos outros, suas vivências, para assim entender seus posicionamentos, pensamentos e opiniões” (Rios e Caputo, 2019, p.190). Uma outra estudante declara que “Acredito que as vivências e experiências dentro da comunidade se revelam pra mim como um grande espaço de ensino, onde a todo momento eu sou desafiada e questionada, onde treino o meu olhar, o meu modo de falar, a minha sensibilidade” (Rios e Caputo, 2019, p.192).

Depoimentos como esses confirmam as conclusões da pesquisa realizada pelos autores (2019, p. 189) quando afirmam que “Tal fato demonstra como ações dessa natureza têm o potencial de afetar o ‘mundo existencial’ dos sujeitos, levando-os a alterar ou consolidar seus pensamentos prévios e pensar sobre suas futuras práticas enquanto profissionais”.

Na publicação “Acadêmicos de Odontologia no combate à COVID-19: percepção discente sobre um projeto de extensão interprofissional”, publicada em 2022 pela Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico, Zermiani e companheiros apresentaram uma análise dos relatos da percepção dos discentes de Odontologia na participação de ações extensionistas interprofissionais no enfrentamento da pandemia de COVID-19.

Apesar que uma das perguntas realizadas pelos autores junto aos discentes esteja voltada para a contribuição da Extensão Universitária para a formação desses estudantes na área de saúde, o que confirma o que mencionamos acima de que a maioria dos artigos encontrados ressaltam principalmente o impacto da experiência extensionista na formação profissional, o que mostra a necessidade de uma ampliação dessa temática no sentido de verificar os impactos na formação humana e pessoal dos estudantes. Ainda assim, podemos identificar em algumas das respostas e narrativas apresentadas, aspectos que nos remetem à formação integral que esteja articulada com um aprendizado pessoal e não somente focado para o trabalho. Entre eles, destaca-se trechos encontrados nos seguintes depoimentos:

Muitas vezes na academia somos postos frente a uma formação que não condiz com a realidade dos serviços de saúde, nisso, projetos como esse nos transformam e nos mostram a verdadeira vivência nesses espaços (...) Também em mente, posso citar a oportunidade de crescimento pessoal e profissional obtido durante os quatro meses de atividades realizadas (Zarmiani et. Al, 2022, p.5)

Trabalhar com o atendimento telefônico, me permitiu ampliar uma dicção e desenvoltura para comunicação, além disso, fortaleceu no quesito ouvir, pois muitas vezes como profissionais de saúde somos bons para falar e esquecemos que ouvir também é enriquecedor, é saber praticar a empatia, colocar-se no lugar do paciente e ouvi-lo o que tem a dizer, onde muitas vezes, soluções são encontradas quando sabemos ouvir o outro. (Zarmiani et. Al, 2022, p.6)

Observa-se nas narrativas acima que, embora o foco não seja a formação pessoal e humana do estudante, independente da sua atuação profissional, o contato com a realidade proporciona oportunidades para que estes, ainda que no âmbito focado para o trabalho, possam revisar os seus comportamentos e aprender técnicas de maneiras a melhorarem os seus aspectos pessoais como a capacidade de ouvir, de empatia, de comunicação etc. Para um deles “pude perceber a relevância das palavras de Empatia, cooperação (com trabalho em equipe) e competência, sendo esses os pilares para construção de um profissionalismo com maior ética e humanidade”. (Zarmiani et. Al, 2022, p.8)

No entanto fica claro que, muitas vezes, alguns aprendizados, principalmente os existenciais, nem sempre são percebidos pelo próprio estudante, por não haver um espaço privilegiado para que sejam compreendidos de forma mais profunda, já que muitas das partilhas se restringem a um olhar exclusivamente visando a atuação laboral, tal como podemos ver na partilha em que o estudante destaca que a participação na atividade extensionista “foi de suma importância para o aprendizado pessoal e o profissional. [Porém] Faltam espaços para descrever o quanto esse projeto agregou em minha vida”. (Zarmiani et. Al, 2022, p.7)

O terceiro artigo selecionado, intitulado “Contribuições da participação no NER – UDESC: um relato de experiência da vida acadêmica à vida profissional” publicado por Cunha, no periódico “Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura” em 2021, apresenta a trajetória pessoal e profissional da autora na Extensão Universitária junto ao Projeto Rondon, que trata-se de uma iniciativa promovida pelo Ministério da Defesa, que tem como objetivo fomentar o exercício da cidadania entre estudantes do ensino superior, por meio da implementação de soluções sustentáveis voltadas à inclusão social e à diminuição das desigualdades regionais.

Nesse artigo, após fazer a narração das experiências enquanto estudante de Enfermagem nas diversas experiências extensionistas do Projeto Rondon em vários Estados Brasileiros, a autora, já formada consegue fazer uma releitura das transformações pessoais que viveu após participar dessas experiências de Extensão Universitária:

A oportunidade de ter participado ativamente do NER – UDESC, desde sua criação, me permitiu realizar muitas atividades profissionais pautadas no que vivi ao longo dos dez anos de NER. O olhar humano que busca empatia, foi aprendido neste processo, respeitando as diferenças entre culturas e comunidades onde me inseri. Superar dificuldades no trabalho, foi aprendido, ao recordar das estratégias utilizadas pelos mais variados campos do conhecimento em todos os territórios que estive. Entender que sempre é possível fazer mais e melhor, motivar e contribuir para as comunidades onde estou, seja da forma que for, foi aprendido com mestres que ao longo desses anos, jamais deixaram de motivar a todos ao seu redor, obrigada aos que

sempre acreditaram nessa ideia. Hoje ao escrever este breve relato de experiência, revivo muitos sentimentos, olho para o passado vivido com muita gratidão e orgulho de tudo que vivi. Hoje mais madura consigo ver a grande magnitude de nossas ações enquanto envolvidos com o NER, visto as diversas transformações sociais vivenciadas, resultantes das experiências e impactos sofridos por cada um, como já citado, dados que não podem ser mensurados, visto que se tratam de sentimentos e por isso, não podem ser explicados. E o Rondon é exatamente isso, não tem explicação. (Cunha, 2023, p. 152)

Podemos observar, a partir da narrativa acima, que viver as experiências extensionistas contribui de maneira muito positiva com a formação profissional dessa estudante, pois segundo a autora “sempre é possível fazer mais e melhor, motivar e contribuir para as comunidades onde estou” (Cunha, 2023, p.152). Contudo, além da questão laboral e ainda que nem sempre esses aprendizados ou essas transformações sejam nomeadas ou fiquem claras para a autora, houve uma mudança no modo como estava aberta às experiências, mobilizando dimensões da existência para além da questão simplesmente racional ou pragmática, muito própria da formação tecnicista.

Segundo a autora, o aprendizado obtido durante a Extensão Universitária está no âmbito do sentimento, da experiência, da vivência portanto a partir de sua ótica “*não podem ser explicados*”, pois trata-se de “sentimentos”. O que demonstra que nem todo aprendizado é possível ser traduzido em termos calculantes ou objetivos tais como uma educação pautada por métodos que não levem outro horizonte de sentido em conta.

O quarto artigo que nos pareceu interessante dialogar na presente pesquisa é intitulado “Impactos de ações extensionistas educativas e o uso de metodologias ativas na formação acadêmica e profissional do enfermeiro”, publicado por Duho e companheiros, em 2022 no periódico *Brazilian Journal of Health Review*.

Ainda que apresente como principal objetivo “relatar os impactos e contribuições de ações educativas extensionistas e de metodologias ativas na formação acadêmica e profissional de acadêmicos de enfermagem” (Duho et.al, 2022, p. 23612) o referido artigo traz algumas contribuições que dão ênfase à formação integral no sentido pessoal e humano dos estudantes que participam do projeto de extensão “Promoção de saberes sobre parasitoses intestinais em idosos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

Os autores apresentam uma concepção de extensão que vai além da formação profissional ou transformação social, de maneira que não visa “somente a “difusão” do conhecimento da universidade para a população, mas os acadêmicos e professores também adquirem novos conhecimentos e experiências” (Duho et.al, 2022, p. 23614). Ao planejar e executar a atividade extensionista junto com a comunidade, os estudantes têm a possibilidade

de trocar não apenas conhecimentos, mas experiências que, muitas vezes, podem gerar questionamentos e conflitos que possibilitam oportunidades para reflexões sobre si mesmos e seu papel no mundo. Para os autores:

É necessário salientar que ao pensarem e procurarem soluções efetivas para as adversidades, foram desenvolvidas competências e habilidades necessárias para o exercício da enfermagem e mesmo para a vida pessoal. O processo de resolução requereu reuniões com os membros da equipe e diálogos constantes, o que contribuiu para desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências de tomar decisões, boa comunicação, organização e planejamento, trabalho em equipe, liderança e outros, as quais tornam-se mais difíceis de serem proporcionadas pela metodologia de ensino tradicional. (Duho et.al, 2022, p. 23618)

Esse fenômeno em que tanto docentes, quanto discentes aprendem muito mais do que o conhecimento técnico, durante a realização de atividades extensionistas, pode, também ser observado no quinto artigo intitulado “Educação em saúde em uma universidade aberta à terceira idade: a experiência de estudantes de medicina”, publicado em 2020, por Nascimento e companheiros, na Revasf.

Essa publicação traz um depoimento de um estudante que mostra como as experiências promovidas pela Extensão Universitária pode transformar horizonte e percepções em relação à sua realidade:

Com certeza, eu nunca mais olharei para um idoso como fazia antes de entrar no Programa. Eu simplesmente os enxergava com o estereótipo da avó, que é dependente, com uma relação social restrita ao ambiente doméstico e a família, sem considerar amigos e outros espaços. Aqui eu percebi o envelhecimento com um processo natural, que não é sinônimo de dependência, cabível de um grande respeito. (Nascimento et.al. 2020, p.67)

Uma das reflexões trazidas nesse artigo, que colabora com o objetivo da pesquisa que pretendemos realizar na presente tese, é o olhar da atividade de extensão como possibilidades de experiências existenciais dos estudantes já que “a Extensão Universitária amplia o modo como as pessoas interpretam o cotidiano, aproximando-as das realidades do entorno. Sua “*práxis*” incide na criação de ações transformadoras” (Nascimento et. Al, 2020, p. 59).

Segundo os autores, apoiados no arcabouço teórico apresentado por Larrosa-Bondía a experiência é uma forma de conhecimento que é adquirido na interação das pessoas com as coisas do mundo. Para Larrosa Bondía, a experiência aparece de vários modos e um desses modos de aparecimento é aquilo que ele chama de “concepção existencial” pois “quando a

experiência é consciente (voluntária e intencional), ela gera reflexões sobre os atos realizados no passado, no presente e no futuro, desencadeando a busca por identidades” (Nascimento et. Al, 2020, p. 61). No artigo, um dos estudantes participantes narrou a seguinte experiência:

Minha primeira experiência foi sensacional, porque foi justamente de superação em relação à minha timidez. Cheguei tremendo na base, suando, tremia as mãos, mal-estar no estômago, mas fui, consegui falar, mesmo morrendo de medo. Não saí frustrada! Pois a receptividade foi muito boa, elas fizeram com que eu me sentisse à vontade, coisa que eu não esperava.

Jorge Larrosa-Bondía, afirma que usualmente a educação é pensada do “ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática.” (Nascimento et. Al, 2020, p.20) em que o primeiro remete a uma perspectiva positiva e retificadora e o segundo uma perspectiva política e crítica. Diante desses dois cenários, o autor apresenta em seu artigo intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” publicado em 2002, uma terceira possibilidade educativa que envolve uma educação que perpassa o par experiência/sentido.

Para esse autor “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Nascimento et. Al, 2020, p.21). Em um dos depoimentos apresentados por Nascimento e companheiros, um estudante diz o seguinte: “Consciente ou inconscientemente elas me ensinam a ser mais amável, mais cuidadosa, a formar vínculos de forma mais fácil. Elas me mostram até coisas simples, como, por exemplo, que piada eu posso fazer e qual não”. (Nascimento et. Al, 2020, p. 67). Em outros dois depoimentos, os estudantes ao realizarem atividades extensionistas perceberam em si a possibilidade de serem transformadores sociais, algo que até então não fazia parte de sua autopercepção.

Nunca tinha parado para pensar que eu era um transformador social. Mas acho que as informações que a gente dá a eles são muito valiosas, uma vez que podem promover a mudança de atitudes, de hábitos e até mesmo mudar o olhar dos idosos sobre a própria saúde. Diante disso, o processo aqui é de trocas, pois ao mesmo tempo que nós levamos os conhecimentos sobre a saúde para eles, a gente também recebe informações não só da área da saúde, mas também experiências de vida. [...] A percepção que eu tenho é que, por mais que eu esteja apenas no 3º período, eu posso fazer alguma coisa com os idosos que irá alterar algo na vida deles idosos. E, por conseguinte, isso também pode me alterar. Assim, eu me vejo como uma pessoa capaz de mudar a vida de outras pessoas, mas que também tem sua vida mudada pelos próprios idosos ou pela participação no grupo de estudos. Essas duas atividades estão sendo bem importantes para mim. Sabe, elas se complementam e completam muitas coisas

que os professores nos mostram na sala de aula (E3). [...]As histórias, que as idosas contam durante às aulas mexem muito comigo.... Quando elas falam, eu saio daqui com aquilo na mente e aí, querendo ou não, isso provoca meu lado emocional. Eu reflito então sobre o que tenho feito pelas pessoas. Às vezes elas falam que brigam muito com a filha e você pensa: será que isso não aconteceu comigo e minha mãe? No âmbito pessoal, mexe muito! Sem pensar no número de idosas que têm depressão ou quanto sofrem de ansiedade. Até que ponto as idosas estão sendo percebidas por suas famílias? Ou mesmo, até que ponto estou percebendo minha própria família? Aqui estou aprendendo a perceber outros lados da vida (E5).

Tais depoimentos demonstram que as interações entre jovens e idosos em um contexto de ensino-aprendizagem promovem uma transformação mútua significativa. Os estudantes, mesmo em estágios iniciais, reconhecem seu impacto positivo na vida dos idosos e percebem que essa experiência também os transforma. As atividades práticas enriquecem o aprendizado teórico, enquanto as histórias dos idosos provocam reflexões pessoais e emocionais nos jovens. Essa convivência aumenta a sensibilidade dos estudantes sobre questões de saúde mental e bem-estar emocional, reforçando a importância de uma abordagem holística e empática na formação dos profissionais de saúde.

1.4 Descortinando novas possibilidades de posicionamento e diálogo

Conforme pudemos observar em nossa revisão bibliográfica e nos outros autores que tais pesquisadores dialogaram, parece-nos que a Extensão Universitária pode se apresentar como uma possibilidade de abertura a um questionamento que coloca em questão a possibilidade de uma formação que vai além do modelo tradicional, puramente técnico e positivista, o que nos reafirma que tal temática tem, sim, importância.

Embora esteja explícito, depois do que até aqui fora exposto, sobre a pertinência desse olhar para o estudante, em seu aspecto pessoal e humano, o levantamento bibliográfico apontou para a necessidade de outras possibilidades compreensivas sobre essa questão, tendo em vista que de mais de mil artigos publicados nos últimos 5 anos sobre Extensão Universitária, somente 5 foram identificados como pesquisas que tivessem esse foco na transformação pessoal dos discentes no aspecto da Extensão Universitária, o que torna o nosso projeto de grande relevância.

Daí a importância trazida no início desse capítulo de uma pesquisa que conecte e coloque em diálogo a Educação, a Psicologia e a Filosofia, pois não se trata apenas de um olhar crítico em relação a Educação ou um simples filosofar sobre a aquisição de conhecimento ou

compreensão da realidade, mas um olhar para os estudantes, para seu modo de ser, de perceber-se, de olhar e estar no mundo, o que faz necessária e fundamental a Psicologia.

Contudo, deve-se ressaltar que não se trata também de uma Psicologia da Educação ou uma Psicologia Escolar, pois a primeira aborda os métodos e técnicas de aprendizagem e aquisição de conhecimento e a segunda se debruça sobre o cuidado com estudantes em seu processo dentro do ambiente educativo. O que pretendemos aqui, tentando dessa maneira fazer uma definição mais ampla, é algo diferente e traz consigo um certo pioneirismo, pois busca compreender os modos e o como a educação integral, por meio da extensão, pode abrir possibilidades de novo horizonte aos estudantes. Busca compreender como, por meio do contato com o outro, consigo, com a realidade, a Extensão Universitária, pode ser essa possibilidade de abrir novo horizonte de sentido aos estudantes para além da técnica regida por princípios do sistema capitalista, tão presente em nossa sociedade.

Será que poderíamos falar de uma Psicologia da Educação Transformadora? Ou ainda, como a perspectiva de uma Psicologia Existencial, a partir da apreensão da situação hermenêutica das experiências, pode trazer contribuições para a formação dos estudantes? Enfim, muitas possibilidades podem ser abertas por aquilo que pretendemos aqui desenvolver, o mais importante agora é seguir o caminho para melhor compreendermos esse fenômeno que se apresenta.

Quais caminhos possíveis para compreender melhor esse fenômeno? Como a explicitação da situação hermenêutica da experiência vivida em projetos de Extensão Universitária, pode possibilitar mudanças na vida pessoal dos estudantes?

Buscando responder a essas perguntas e, principalmente ao nosso questionamento principal acima apresentado, o presente trabalho alinhou um itinerário a ser desbravado. Dessa maneira, buscando compreender o contexto em que estão situados os estudantes do Ensino Superior no tempo atual, em um primeiro momento descreveremos o fenômeno da sociedade contemporânea que já se apresenta, pelo menos no mundo ocidental, pautada pela técnica e pela lógica neoliberal de produção e consumo.

Em seguida, apresentaremos a estrutura do Ensino Superior, principalmente sob o pilar da Extensão Universitária e o seu papel na formação de pessoas que possam colaborar na construção de uma sociedade sustentável e de direitos para todos e todas. Por fim, seguiremos então no caminho de identificar as ressonâncias e possibilidades de novo horizonte nos estudantes que participam de iniciativas de Extensão Universitária, escutando suas narrativas de maneira a aproximar do fenômeno tal como ele se apresenta.

2. AMPLIANDO HORIZONTES: O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Na primeira parte desta tese, apresentei um pouco sobre como vivo e percebo o mundo ao meu redor. Trouxe alguns recortes de horizontes, considerando o lugar, o tempo e o contexto em que nasci e cresci, que me ajudaram a delinear o ponto de partida e as motivações para engendrar a presente investigação. Nesse segundo momento de nosso estudo, ampliaremos os nossos horizontes de compreensão, debruçando-nos sobre a realidade e os sentidos comuns que podem se apresentar na tessitura cultural, social e econômica da sociedade contemporânea e seus reflexos no Ensino Superior e na experiência dos estudantes universitários.

Assim, convidaremos para nossa reflexão outras compreensões, vozes e pontos de vista de especialistas e teóricos que, de alguma maneira, conseguiram sistematizar suas leituras da contemporaneidade. Não se pretende apresentá-los como únicas possibilidades de narrativas ou verdades absolutas, nem mesmo trazer em profundidade seus pensamentos e teorias, mas tê-los como lentes outras que possam nos ajudar a ampliar nossa compreensão do tempo atual. Contudo antes de abordar a teoria, retomo o viés da minha própria experiência.

Muitas vezes, ao ler ou assistir a filmes sobre a escravização dos povos africanos ou sobre o Holocausto do povo judeu, me perguntava: “Como as pessoas aceitavam e normatizavam isso? Por que não se rebelaram? Por que não lutaram em favor das vítimas?” Foi em uma conversa com minha mãe, quando a questioneei sobre o porquê de ela não ter lutado contra a ditadura militar, que obtive uma resposta. Na ocasião, ela me disse: “Meu filho, eu nem sabia o que estava acontecendo direito. Eu estava preocupada em sobreviver, em trabalhar para colocar comida no prato, em pagar as contas... eu nem tinha noção de que tanta gente estava sofrendo por causa disso.”

A resposta da minha mãe despertou uma reflexão em mim: “E eu? Quais são as atrocidades que estão acontecendo agora e que não estou percebendo ou lutando contra? Quais absurdos eu normalizei? Daqui alguns anos, pelo que serei questionado por não ter lutado?” Isso me faz refletir que ter um senso crítico, alerta e uma visão aprofundada sobre o tempo em que vivemos não é algo fácil. Requer muita lucidez e capacidade de sair de si mesmo e do *status quo* para ir além, superando as amarras e as cegueiras que o mundo contemporâneo nos impõe.

É nesse sentido que Giorgio Agambem afirma que só “pode dizer-se contemporâneo quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade” (2010, p.64). Mas como se caracteriza o fenômeno do mundo contemporâneo? Quais são as características desse “‘muito cedo’ que é, também, um ‘muito tarde’: de um ‘já’ que é, também, um ‘ainda não’”? (Agambem, 2010, p.67).

Diante desse escopo, podemos afirmar que a história não é uma sucessão de acontecimentos isolados ou compartimentos estanques, mas um contínuo de compreensões de mundo que vão se constituindo e entrelaçando-se em uma vasta tessitura de sentidos. Cada época não nasce como ruptura absoluta da anterior, mas como dobra histórica em que certos modos de aparecer tornam-se predominantes, inaugurando configurações próprias do existir humano. Trata-se de um processo de sedimentações e emergências que conforma diferentes modos de ser-no-mundo ao longo do tempo. Nesse horizonte, como se caracteriza o contexto histórico-existencial no qual nos encontramos lançados na contemporaneidade?

2.1 Aproximações compreensivas: A técnica como destinamento do mundo contemporâneo

Para compreendermos melhor o contemporâneo, é importante olharmos o paradigma que existia antes deste que estamos agora, ao qual foi convencionalmente chamado de “modernidade”. Nesse período, que cronologicamente se estendeu do século XVII até o início do século XX, houve diversas revoluções como a francesa, a industrial e a científica, que constituíram modos de ser da existência do humano, principalmente a ocidental, de compreender e existir no mundo.

Diferente da época anterior, (a era medieval, em que o conhecimento era baseado a partir da religião) na modernidade, o estatuto do saber foi fundamentado pela lógica matemática, pela razão, pelas leis e verdades fundamentais que, por sua vez, estabeleceram “o método científico – a observação e experimentação rigorosa e sistemática – como meio essencial de desvendar os segredos da natureza.” (Perry, 2002, p. 282). No entanto, com o tempo, esse paradigma não cumpriu aquilo que esperava realizar.

A promessa iluminista e positivista, criada na modernidade, de que o saber científico seria a evolução máxima da humanidade, se mostrou falha diante de milhões de mortos e da possibilidade de destruição do planeta com o advento da bomba atômica. A ideia de uma sociedade em que o Estado era protetor do seu povo, também começou a ser questionada, tendo em vista que as guerras lideradas por países foram causas de tantos sofrimentos. Essas dúvidas e inseguranças, foram abrindo espaço para um outro paradigma do qual chamamos de tempo atual ou contemporaneidade.

Esse novo tempo teve o seu nascimento demarcado após o término da Segunda Guerra Mundial, seguido pelo advento da Guerra Fria entre o capitalismo e o socialismo e diversas revoluções sociais e democráticas que foram cenário para um período em que, em meio à busca

por novos significados para suas vidas, as pessoas começaram a re-construir os sentidos de seus mundos.

Nesse processo de re-estruturação, empresas e organizações privadas passaram a exercer uma influência crescente sobre a sociedade. Em busca da maximização de lucros, criaram novas formas de produção e desenvolvimento de novos produtos. Assim, o conhecimento científico da modernidade, antes focado na compreensão teórica do mundo, começou a ser direcionado para o desenvolvimento de tecnologias práticas e inovadoras, com o intuito de gerar cada vez mais recursos financeiros para aqueles que detinham tais conhecimentos e formas de manipulá-los.

Todo esse percurso histórico no qual a técnica assume o protagonismo do mundo contemporâneo pode ser mais profundamente compreendido à luz da analítica existencial heideggeriana, sobretudo quando entendemos que a técnica não é meramente um conjunto de instrumentos, mas um modo de desvelamento que configura o horizonte no qual o ser humano se compreende a si mesmo e ao mundo. Heidegger, ao problematizar a técnica moderna, desloca a discussão do domínio utilitário e antropológico para o campo ontológico, revelando que a técnica opera como uma determinação histórica do próprio ser, isto é, como um envio que estrutura previamente as possibilidades de experiência e de sentido.

Ainda nas décadas de 1950, Heidegger percebe com aguda antecipação que a técnica inaugura uma transformação radical e acelerada no modo de ser do humano, transformação que ultrapassa a capacidade de controle ou previsão por parte da subjetividade moderna. Em seu texto *Serenidade*, ele adverte: “Ninguém pode saber as mudanças radicais por vir. A menos que o desenvolvimento técnico será cada vez mais rápido, sem retardo em parte alguma” (Heidegger, 1955/1959, p. 18). Essa percepção não é profética no sentido vulgar do termo, mas hermenêutica. Trata-se da compreensão do modo como a técnica se afirma como destinação histórica, impondo ao mundo um ritmo, uma forma de racionalidade e um modo de revelação que se expandem em direção à totalidade da existência humana.

Em *A Questão da Técnica* (1953/1954), Heidegger aprofunda esse diagnóstico ao desconstituir a compreensão instrumental e antropológica dominante. A técnica não deve ser pensada como meio a serviço de fins humanos, pois essa interpretação, embora “inquietantemente certa”, oculta o essencial (Borges-Duarte, p. 104). O que está em jogo é a própria forma como o real se mostra. Enquanto a *téchne* grega permanecia vinculada à *poiésis*, isto é, à possibilidade de deixar-vir-a-presença aquilo que se oculta, a técnica moderna rompe com essa dimensão originária e inaugura um modo de desencobrimento exploratório.

Sustentada pela ciência exata da natureza, ela entende o ente como reserva de energia, como disponibilidade antecipada, como recurso manipulável e calculável.

A esse modo de desencobrimento em meio à técnica, Heidegger dá o nome de *Gestell*, traduzido como “armação”, “estrutura de enquadramento”, “dispositivo”. Para ele, o *Gestell* não se trata de um aparato tecnológico, mas de um modo de ser dominante na contemporaneidade. Trata-se de uma dimensão ontológica que coloca o mundo a apresentar-se como estoque, como recurso, como objeto disponível ao controle e ao cálculo. Sob essa luz, inclusive o ser humano é interpelado e constituído como disponibilidade seja como força de trabalho, como dados a serem manipulados, como perfil comportamental, como potencial de produtividade. Portanto, o *Gestell* não é uma invenção humana, mas um acontecimento histórico do Ser; não é algo que manipulamos, mas aquilo sob o qual somos convocados a existir.

Essa compreensão permite situar a contemporaneidade não apenas como sucessão histórica à modernidade, mas como modo específico de abertura do mundo, no qual o pensamento calculante tende a hegemonizar as formas de relação, de produção de conhecimento e de autocompreensão. A aceleração, a performatividade, a mensurabilidade de tudo e a redução do real a variáveis quantificáveis não são “efeitos colaterais”, mas expressões desse *Gestell*.

Heidegger afirma, contudo, que o maior perigo da técnica não é seu avanço material, mas o esquecimento essencial que ela produz, ou seja, a incapacidade de experimentar o real a partir de outros modos de sentido. O pensamento calculante, estruturado pelo esquema da previsão, da planificação e do controle, tende a neutralizar a abertura a um pensar mais originário, que não se reduz à objetificação. Para ele, a técnica “domina a Terra inteira” (1959, p. 19), mas adverte que a humanidade ainda não encontrou um modo apropriado de confrontar essa dominação.

A alternativa heideggeriana não é uma rejeição romântica da técnica, mas a possibilidade de cultivar o que ele chama de pensamento meditativo. Esse pensamento não busca controlar, prever ou dominar; ele se demora, aguarda, permite que o real se mostre em sua densidade. Trata-se de um pensamento capaz de “dizer sim e não” simultaneamente ao mundo técnico: sim ao uso necessário dos objetos técnicos; não ao perigo de que esses objetos consumam aquilo que é mais próprio no humano (Heidegger, 1959, p. 23). O pensamento meditativo oferece, assim, um caminho de reenraizamento numa época marcada pelo desenraizamento e pela disponibilidade total.

O arcabouço de Heidegger onde pensar a técnica como destinação é reconhecer que o contemporâneo não é apenas um conjunto de fenômenos, mas uma maneira de ser-no-mundo

que constitui nossas possibilidades de existência, faz-nos perguntar pois, como esse modo de pensar calculante aparece enquanto fenômeno no contexto contemporâneo e principalmente em seu recorte no mundo universitário? Se a técnica determina o horizonte de desvelamento técnico do mundo, será que ela também atravessa os modos de aprender, de ensinar, de compreender a experiência educativa e de produzir conhecimento? Será que a universidade, inserida na predominância do modo de pensar calculante corre o risco de reduzir o estudante a um recurso, um “ente disponível” que deve cumprir metas, resultados e indicadores mensuráveis?

2.1 Aproximações compreensivas: Sociedade Líquida, do Consumo e do Espetáculo

Para Lyotard (2009, p. p. viii), a vida de grande parte das pessoas na contemporaneidade passou a ser inserida em um “cenário essencialmente cibernético, informático e informacional”. Esse movimento, segundo o autor, gerou mudanças significativas na forma das pessoas relacionarem consigo mesmas, com o outro, com a sociedade e com o planeta. Nesse contexto Milhano (2020, p. 176) ressalta que ainda que a técnica tenha oferecido inúmeros benefícios para a humanidade “ela foi também criando um modo de vida cada vez mais dependente da tecnologia, delimitando, conseqüentemente, um contexto existencial tecnicamente determinado, sobre o qual se torna importante refletir”. Mas como esse contexto foi se formando? De quais modos ele aparece na contemporaneidade?

Nesse escopo, para Lyotard, o desenvolvimento do saber tecnocientífico só foi possível porque este foi financiado pelas empresas privadas, muitas vezes, apoiadas e subsidiadas pelo Estado, que transformaram o conhecimento científico em mercadoria, em força de produção e em possibilidades de lucros financeiros. Para ele (2009, p. xi), “a condição pós-moderna nos vem mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza”. Quanto mais se desenvolve o saber tecnocientífico, mais controle, influência e dependência se tem sobre os países e sobre a sociedade, e assim, mais possibilidades de lucros se abrem.

O fenômeno do saber tecnocientífico relacionado com o poder e acúmulo de riqueza econômica se desvela nas receitas, lucros e balanços patrimoniais das cinco empresas mais valiosas do mundo. De acordo com dados da *Revista Exame* (2022), todas pertencem ao setor de tecnologia e, juntas, alcançam um faturamento de impressionantes US\$ 11,38 trilhões. Para fins comparativos, caso formassem um país, representariam a terceira maior economia global. Além do poderio econômico, descortina-se uma profunda influência que essas corporações exercem sobre a vida contemporânea, dado que seus produtos e serviços são utilizados diariamente por bilhões de pessoas ao redor do mundo.

É nesse sentido que o economista belga Ernest Mandel (1982, p. 89) afirma que a revolução tecnocientífica transformou a “ciência e a tecnologia em um negócio capitalista sistematicamente organizado”, inaugurando uma nova fase do sistema econômico e social, que esse autor denomina como “Capitalismo Tardio”. Para ele, a forma contemporânea capitalista de ser impulsionada pelos avanços tecnológicos cada vez mais automatizados e conectados, se sustenta pela constante expansão do mercado e pela difusão dos meios de comunicação e transporte, que possibilitaram a efetivação da chamada globalização neoliberal.

Desta maneira os pressupostos do neoliberalismo aparecem como os principais promotores da ideia de que o mercado deve ser o principal regulador da economia, com a mínima interferência do Estado. Nessa lógica a desregulamentação, a privatização de empresas públicas e a redução dos gastos governamentais são essenciais para garantir o crescimento econômico e a eficiência dos mercados. Desta maneira, a doutrina neoliberal pode ser vista como produto da dinâmica expansiva do capitalismo e de sua busca pela acumulação sem limites (Mello, 1999; Rupert, 2000).

No capitalismo tardio neoliberal, as empresas, principalmente as multinacionais, ganham cada vez mais poder para operar livremente o mecanismo de oferta e demanda entre os produtores e consumidores, controlando a produção e o consumo da sociedade, sem levar em conta as consequências culturais, econômicas e sociais de suas ações. Nesse sentido o próprio planeta não é visto como um espaço de convivência e colaboração, mas um instrumento para a manutenção do poder e do desenvolvimento de novas tecnologias, que vão consolidar ou aumentar tal poder, algo típico do pensamento calculante.

Além dos desafios para os indivíduos e suas coletividades, um dos grandes problemas observados na contemporaneidade são as consequências negativas das mudanças climáticas causadas pelas ações humanas, principalmente em função de um consumo desenfreado que, por sua vez, exige processos produtivos cada vez mais baratos e nem sempre sustentáveis, colocando em risco a vida tal como ela é.

Diante desse cenário, qual o impacto desse sistema na vida das pessoas? Como isso afeta a relação dos indivíduos contemporâneos com o seu mundo e aqueles que nele estão?

Certa vez, em uma oficina realizada com adolescentes entre 16 e 18 anos, coloquei ao grupo perguntas como “Onde você espera estar vivendo daqui dez anos? O que você gostaria de estar fazendo? Quais são as suas expectativas para o futuro?”. Infelizmente, houve um grande silêncio, pois, a maioria deles não tinha respostas. Depois de insistir para que falassem, alguns chegavam a verbalizar que não adiantava pensar sobre isso pois o futuro era muito incerto, as

coisas mudam muito rápido e que o mundo daqui dez anos será muito diferente do de hoje, então, nem valeria a pena pensar sobre isso.

A minha experiência com os alunos faz-me trazer em pauta o que o filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman (2007), conceitua como “Sociedade líquida” ou “Tempos Líquidos”. Para ele, como os líquidos, o mundo contemporâneo apresenta-se como uma realidade fluída, instável, dinâmica e em constante movimento, sendo, portanto, difícil de acompanhar, fazendo com que as pessoas percam a capacidade de solidez, de reflexão, de planejamento e de engajamento.

Segundo Bauman, na sociedade líquida, moldada pelo capitalismo neoliberal tecnológico, instituições sociais como a Igreja, a Família e o Estado, que outrora ofereciam segurança e estabilidade, tiveram suas funções transferidas para o mercado financeiro e comercial, liderado pela iniciativa privada. No entanto, essas organizações, muitas vezes imersas no pensamento calculante, buscam apenas seus próprios interesses, o que faz com que as pessoas passem a viver em uma sociedade "aberta", desprotegida, onde não há mais quem as ampare. Trata-se de uma "sociedade exposta aos golpes do 'destino'" (Bauman, 2007, p.13).

As pessoas, tratadas como números ou engrenagens do sistema, estão cada vez mais expostas e desprotegidas, vivendo em constante incerteza e insegurança. De um lado, há uma pequena parcela da população que controla as rédeas do sistema neoliberal, acumulando poder tecnológico e financeiro. No extremo oposto, como explica Bauman, a camada mais pobre da sociedade cresce continuamente, distanciando-se ainda mais dos que estão no topo dessa estrutura desigual. Esses "excluídos" são rotulados, afirma o autor, como "excedentes" ou "lixo humano", seja de forma temporária ou definitiva.

Na forma definitiva, como aponta Bauman, o "lixo humano" é composto por aqueles que não são considerados úteis à sociedade neoliberal como minorias sociais, pessoas com deficiências, idosos, refugiados, entre outros. Já na forma temporária, o "lixo humano" refere-se à população que é utilizada de acordo com as necessidades do sistema, atuando como um "exército de reserva de mão-de-obra", uma vez que o ideal do sistema é automatizar todos os processos com o mínimo possível de participação humana.

Nesse contexto, aquele que não agrega valor à cadeia de produção e consumo, como os desempregados, são vistos pelo sistema capitalista neoliberal contemporâneo como “rejeitado, rotulado de supérfluo, inútil, não empregável e destinado a permanecer "economicamente inativo". Estar sem emprego implica ser descartável, talvez até ser descartado de uma vez por todas, destinado ao lixo do "progresso econômico”. (Bauman, 2007, p. 75-76)

Na trama do neoliberalismo tecnocientífico, a substituição de pessoas faz parte de sua estrutura, “a cada nova área dominada pelos mercados capitalistas, milhares ou até milhões de pessoas são forçadas a abandonar suas terras, locais de trabalho e redes comunitárias de apoio” (Bauman, 2007, p. 34). Nessa realidade, o odor do "lixo humano" que chega à vida daqueles que ainda são considerados "úteis" serve como um lembrete constante de que todos, sem exceção, estão vulneráveis a essa destinação. Assim, “para que seja desempenhada adequadamente e com chance de sucesso, a luta contra a derrota vai exigir sua plena e total atenção, vigilância 24 horas por dia, sete dias por semana, e acima de tudo manter-se em movimento - tão rápido quanto puder...” (Bauman, 2007, p. 109).

Para Bauman, o isolamento, o individualismo, a competitividade e, principalmente, o consumo são algumas formas que as pessoas contemporâneas encontraram para fugir do medo e se “anestesiarem” dos sofrimentos físicos e mentais causados pela sociedade tecnocientífica. A lógica que prevalece no mundo neoliberal, aponta o autor (2007, p.108) é clara: "se você não quer afundar, continue surfando, e isso significa mudar o guarda-roupa, a mobília, o papel de parede, a aparência, os hábitos – em suma, você mesmo – tão frequentemente quanto consiga".

Essa tese foi apresentada pelo pensador francês Jean Baudrillard quando afirma que vivemos na chamada *Sociedade de Consumo*, em que o consumo influencia a forma das pessoas de se relacionar com os objetos, consigo mesmo e com o mundo, tornando-se um aspecto estrutural da cultura contemporânea. Para ele (2008, p.15), em um mundo individualizado, amedrontado e sem relações de solidariedade, por conta do consumo, “os homens da opulência não se encontram rodeados, como sempre acontecera, por outros homens, mas por objetos”.

Nesse escopo, o consumo dos produtos criados pelo saber tecnocientífico mudou a lógica da existência humana. Destarte, a máxima do mundo contemporâneo é: “Eu trabalho para além do limite, eu compro, eu fujo do sofrimento, logo existo! A lógica capitalista promove a ideia de que é quase uma obrigação aproveitar a vida seguindo o lema *Carpe Diem*. Nesse contexto, "importa experimentar tudo [...]. O imperativo (é) de se divertir e de explorar a fundo todas as possibilidades de se fazer vibrar, gozar ou gratificar" (Baudrillard, 2008, p. 81).

A imagem do consumo como sentido de vida e sinal de felicidade é impulsionada pela publicidade criativamente apresentada das mais variadas formas e mídias. Assim, o sistema capitalista cria um conjunto de necessidades adaptadas às condições e interesses produtivos, apresentando esses produtos como essenciais para a diferenciação social do indivíduo. Em outras palavras, a publicidade sugere que, quanto mais consomem, mais as pessoas estão distantes do "lixo humano". Assim, além de consumir, é importante aparecer, mostrar que

consome e que está “ileso” da vala de inúteis da sociedade. O consumo passa a ser espetacularizado!

Guy Debord, em sua obra *A Sociedade do Espetáculo*, afirma que o espetáculo surge da perda da unidade do mundo, e sua expansão reflete a totalidade dessa perda. Nele, uma parte do mundo se apresenta de forma superior ao restante e o espetáculo funciona como a linguagem comum dessa separação. Ainda que sua obra se concentre em uma análise crítica dos meios de comunicação de massa de sua época, o pensamento de Guy Debord permanece profundamente elucidativo para compreender o fenômeno contemporâneo no qual, em um mundo dominado pelas redes sociais, todos os aspectos da vida tendem a converter-se em representação. Nesse contexto, as pessoas, muitas vezes, para escaparem de suas realidades, projetam apenas os aspectos que mostram uma vida idealizada e satisfatória, ou o que pode atrair atenção e visibilidade, números de curtidas e seguidores, tal como o pensamento calculante. O ser humano se perde a si mesmo, pois “seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta” (Debord, 1997, p. 25).

Se o consumo pode ser visto com uma fuga da realidade, uma ilusão frente a um mundo percebido como hostil, o espetáculo é a manifestação visível dessa falsa-realidade e o combustível que faz do mundo da representação um oásis em contraste com o deserto da realidade. Se a vida é difícil e pesada, o espetáculo surge como seu antídoto.

Todavia, aponta o autor, a sociedade do consumo e do espetáculo criam uma alienação do espectador: “quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo” (Debord, 1997, p. 25). Nesse empobrecimento, submissão e negação da vida real, o ser humano contemporâneo, muitas vezes, perde a capacidade de confrontar-se com sua própria imagem, pois ela está constantemente filtrada por signos, medos e pela busca de destaque para evitar a marginalização.

Dessa forma, a possibilidade de transcendência e de objetivos tende a se dissolver. A ausência de reflexão e perspectivas sobre si mesmo amplia a possibilidade de impedir o reconhecimento da própria realidade. Em uma sociedade onde ninguém é verdadeiramente reconhecido pelos outros, cada indivíduo se torna incapaz de reconhecer sua própria realidade. “Não há um espelho para confrontar a própria imagem; existe apenas a vitrine, um lugar geométrico do consumo onde o indivíduo não se reflete, mas se absorve na contemplação dos objetos e signos que definem seu status social” (Debord, 1997, p. 201).

Além de não reconhecer a si, há um processo cada vez mais forte de substituição da solidariedade social pela autorresponsabilidade individual de modo que “poucas pessoas

continuam a acreditar que mudar a vida dos outros tenha alguma relevância para a sua”. (BAUMAN, 2007, p.30). Assim, cresce o individualismo e a busca por sobrevivência de acordo com os novos moldes e padrões que são apresentados, mas tudo isso tem um preço...

2.2 Aproximações compreensivas: Sociedade do cansaço e a Sociedade Digital

Conforme apresentei na primeira parte, por diversas vezes eu mesmo me vi tomado pelo medo de ser um lixo humano. Era como se uma voz interna dissesse: “Cuidado para não ser demitido. Seja o melhor que você puder. Quanto mais você trabalhar, mais você vai ganhar pontos e mais vão gostar de você no trabalho. Se eles gostam do seu trabalho, gostam de você e se gostam de você o seu trabalho está garantido!”. Assim, a partir desses sussurros cruéis, vivi seis anos da minha vida, “acumulando sono”, escondendo medos e sentimentos, disfarçando adocicentos e forçando sorrisos. Tinha de ser o melhor estudante, o melhor profissional, o melhor filho, o melhor vizinho, o melhor empregado, o melhor em tudo! E eu sabia que não estava sozinho nesse barco: os rostos cansados nos metrô e ônibus lotados em meio ao trânsito intenso, denunciavam que algo não estava indo bem...

Essa realidade vivenciada por mim e por tantos outros é refletida pelo pensador sul-coreano Byung-Chul Han. Em sua obra "A Sociedade do Cansaço" esse filósofo apresenta como a lógica contemporânea de produtividade e autocobrança molda a vida das pessoas, levando a um esgotamento profundo. Para ele, diferente das sociedades disciplinares do passado, onde o poder se exercia de forma repressiva, a sociedade atual funciona por meio de um excesso de positividade. As pessoas acreditam que, se se esforçarem o suficiente, poderão escapar das vulnerabilidades sociais e ambientais, sustentando a máxima neoliberal: “*Yes, you can*” (“Sim, você pode”).

Para o autor (2015, p. 35), a positividade não reprime, mas satura. Não exclui, mas consome. Segundo esse autor, a violência da positividade não se manifesta de forma explícita; é silenciosa, imanente, brotando de dentro do próprio sistema e dos indivíduos que dele participam. Ao buscar incessantemente atingir padrões de excelência e produtividade, o sujeito da sociedade do desempenho torna-se vítima de uma exploração autoimposta.

Esse ambiente saturado de positividade não afeta apenas o indivíduo em sua interioridade, mas compromete também suas relações com os outros. Byung-Chul Han revela que o cansaço gerado por essa lógica é, sobretudo, solitário. Trata-se de um esgotamento que não se compartilha, de uma fadiga individualizante, que fragmenta a linguagem, enfraquece o senso de comunidade e dilui a proximidade humana (Han, 2015, p. 45). Desse modo, o

isolamento imposto pelo excesso de exigências mina os vínculos humanos e intensifica a solidão, convertendo o cansaço em um fenômeno íntimo e quase intransponível.

O cansaço solitário é uma consequência direta do que Han chama de cansaço do desempenho. Na sociedade contemporânea, o indivíduo não apenas trabalha, mas também transforma toda a sua vida em uma busca por performance. Han explica que “O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade” (Han, 2015, p. 39). A depressão e o burnout não são sinais de fraqueza, mas os sintomas de uma sociedade que não reconhece limites. O indivíduo, incapaz de atender às demandas do “sempre mais”, colapsa. A ideia de descansar ou parar é vista como fracasso, e o sujeito, imerso nessa lógica, se vê em uma guerra constante consigo mesmo, onde o resultado inevitável é a exaustão.

A realidade apresentada por Byung-Chul Han reflete aquilo que Associação Nacional de Medicina do Trabalho tem denunciado. Segundo Silva (2023), aproximadamente 30% dos trabalhadores brasileiros sofrem de síndrome do burnout, condição em que a pessoa, devido ao estresse crônico e excessivo relacionado ao trabalho ou outras atividades intensamente desgastantes, se sente sobrecarregada, exausta, em um estado de esgotamento físico, mental e emocional, e incapaz de lidar com as demandas do dia a dia. Essa condição também tem afetado as juventudes e os estudantes, tendo em vista as incertezas e as exigências que lhe são colocadas para obterem resultados cada vez mais altos.

Essa realidade, também se apresenta no mundo universitário. Segundo o estudo *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras* (Andifes, 2018) com 424 mil estudantes entrevistados, 83,5% afirmaram terem alguma dificuldade emocional e 63,6% sofreram de ansiedade. A antropóloga Regina Novaes (2009) afirma que as juventudes de hoje enfrentam uma tensão crescente que ela denomina como “medo de sobrar”. Para ela, embora os jovens de classes mais pobres sejam os mais impactados pela desestruturação, flexibilização e precarização das relações de trabalho, o “medo de sobrar” é compartilhado por jovens de diferentes classes sociais. Eles reconhecem a importância dos certificados educacionais, mas também estão cientes de que um diploma não garante uma inserção no mercado de trabalho condizente com o nível de escolaridade alcançado. As rápidas mudanças econômicas e tecnológicas precarizam as relações de trabalho, provocam mutações, alteram especializações e sepultam carreiras profissionais. Daí surge o medo de ficar para trás.

O cansaço, a solidão, a falta de apoio institucional e o medo de “sobrar” é amplificado na vida dos jovens, especialmente devido à sua imersão digital. Na obra *Infocracia: Digitalização e a Crise da Democracia*, Byung-Chul Han destaca as bolhas e tribos digitais que

reforçam narrativas unilaterais e identidades rígidas. Elas criam filtros capazes de reforçar preconceitos e exacerbar divisões sociais. “A comunicação em redes sociais baseadas em algoritmos não é livre nem democrática” (Han, 2022, p. 44), sendo orientada por interesses comerciais e políticos, instaurando o chamado controle por manipulação algorítmica.

Esse processo, segundo esse autor, leva à formação de "enjambres digitais" e "infobolhas", onde os indivíduos são expostos apenas a informações que reforçam suas crenças, aprofundando vieses. Essa personalização algorítmica, Han explica, “enreda os indivíduos em um ‘bucle do ego’ permanente” (Han, 2022, p. 49), desintegrando a esfera pública democrática e dificultando o diálogo.

Para Han, o termo "infocracia" descreve um regime onde a informação circula em abundância, sendo usada como ferramenta de controle e manipulação. Ele afirma que “o fator decisivo para obter poder não é agora a posse de meios de produção, mas o acesso à informação, que se utiliza para a vigilância psicopolítica” (Han, 2022, p. 10). Nesse contexto, aponta o autor, vivemos em uma "caverna digital", onde a liberdade é ilusória e os indivíduos estão presos a estruturas invisíveis de manipulação, especialmente via smartphones e redes sociais.

Nesse contexto, a crise da verdade emerge como outro problema central na era digital. A lógica da viralização supera a do discurso racional. Como Han aponta: “um tuíte com uma notícia falsa ou um fragmento descontextualizado pode ser mais eficaz do que um argumento bem fundamentado” (Han, 2022, p. 35). Assim, a democracia enfrenta desafios significativos em um contexto marcado por infodemia e fake News, bem como os linchamentos e cancelamentos muito presentes nas redes sociais, cujos jovens, também estão sujeitos a serem vítimas e algozes.

No entanto, em meio a tantas contradições, a realidade perversa e cruel do mundo atual, não é a única possibilidade de narrativa da contemporaneidade. Ainda que a sociedade esteja imersa no contexto capitalista neoliberal, da sociedade líquida, do consumo e espetáculo, do desempenho e do cansaço, existem outros movimentos que apresentam horizontes possíveis de desconstrução e resistência frente ao sistema atualmente vigente, dando esperanças e abrindo possibilidades para uma nova realidade.

2.3 Aproximações compreensivas: Novas possibilidades no mundo conectado

Segundo Thomas Kuhn (1990), um novo paradigma científico emerge quando o vigente entra em crise, incapaz de responder às questões, aporias e contradições que, em muitos casos, ele próprio gerou. No campo sociológico, um processo análogo ocorre: novos paradigmas sociais surgem à medida que as pessoas tomam consciência, realizam críticas e transformam

seus hábitos ao longo do tempo. Mesmo convivendo com resquícios de mentalidades anteriores, a sociedade gradualmente se distancia dos paradigmas ultrapassados.

Nos últimos anos, diversos movimentos emergiram em busca de um mundo mais justo e igualitário. Essas iniciativas se caracterizam pelo desenvolvimento de um senso crítico sobre a realidade, por formas de engajamento e pela transformação de hábitos, tanto em níveis individuais quanto coletivos, com o intuito de alterar estruturas que não mais se mostram úteis ou benéficas à sociedade como um todo.

No campo econômico nasce o conceito de *Capitalismo Consciente*, que diferentemente da Responsabilidade Social Corporativa, que não altera a essência das empresas, as quais continuam focadas na maximização de lucros e na satisfação dos interesses dos acionistas, sugere a construção de um capitalismo de forma mais ética, onde o lucro deixa de ser o único objetivo. Nesse novo paradigma, as empresas focam na criação de valor para todos os seus stakeholders, desde investidores até as comunidades nas quais estão inseridas.

Além do setor empresarial, o papel dos governos tem apresentado alternativas ao capitalismo neoliberal, especialmente no que se refere à pauta ambiental e às questões climáticas com iniciativas como o Protocolo de Kyoto (1999), o Acordo de Paris (2015) e os encontros anuais da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC).

No mesmo espírito de transformação, a Organização das Nações Unidas lançou, em 2015, a Agenda 2030, um esforço global com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas que buscam erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e garantir prosperidade para todos até 2030. Embora o cumprimento total dessas metas até a terceira década do século seja improvável, a Agenda tem incentivado um importante debate sobre a necessidade de repensar nosso modo de vida e encontrar novas formas de existência, preparando gerações para resistirem às pressões do capitalismo tardio e neoliberal, abrindo espaço para um futuro mais equitativo e sustentável.

Nesse cenário de paradoxos, contradições, medos e esperanças, uma nova geração se estrutura, apresentando possibilidades para iluminar o presente e abrir caminhos promissores para o futuro. Quais são as possibilidades que elas apresentam? Quais são os modos possíveis de ser-no-mundo contemporâneo?

O sociólogo alemão Karl Mannheim (1993) define o conceito de gerações como estruturas sociais formadas por experiências históricas e culturais comuns, que geram uma consciência coletiva única entre seus membros, criando uma identidade geracional compartilhada pela maioria dos indivíduos pertencentes a esse determinado contexto. Para

Zomer, Santos e Costa (2018), atualmente quatro gerações convivem de forma simultânea, são elas: os Baby Boomers, nascidos entre 1945 a 1965; a Geração X, que contempla os nascidos em meados de 1960 até o final dos anos 70; a Geração Y, que configura os nascidos do início de 1980 a meados da década de 90; a Geração Z, que denomina os nascidos de 1995 a 2009 e por fim, a Geração Alpha que são aqueles que nasceram a partir de 2010 e já se fala da Geração Beta, que são aqueles que nascem a partir de 2025, imersos em tecnologias como a Inteligência Artificial.

A Geração Z, também chamada de *Plurais*, *iGeneration*, *Gen 2020*, *Centennials* e *Pós Millennials*, tem ganhado cada vez mais influência na contemporaneidade. Na casa de seus 20 anos, são eles que começam a ocupar os espaços nas universidades, nas empresas, no consumo e na forma de relacionamentos entre as pessoas. Mas quais são as novidades que essa geração traz para a sociedade? Como se relacionam e vão moldando os hábitos culturais e sociais do mundo atual?

Um ponto que merece especial atenção é que, embora frequentemente se utilize a expressão “Geração Z” como categoria explicativa totalizante, tal designação não dá conta da complexidade concreta das experiências juvenis. Nenhuma geração é homogênea, e essa heterogeneidade se amplifica quando tratamos das juventudes, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e culturais. Generalizações, portanto, tendem a obscurecer a pluralidade de mundos vividos, reduzindo realidades complexas a narrativas simplificadoras.

As juventudes, enquanto categoria social situada, são sempre condicionadas por múltiplos fatores que moldam suas possibilidades de ser-no-mundo. Aspectos como classe social, pertencimento étnico-racial, nacionalidade, gênero, território e contexto histórico incidem diretamente sobre comportamentos, expectativas, modos de subjetivação e formas de inserção social. Esses determinantes não apenas influenciam trajetórias, mas produzem *culturas juvenis* diversas, com símbolos, linguagens, sensibilidades, práticas e imaginários próprios.

Por isso, como enfatiza Groppo (2000), a juventude só pode ser pensada no plural. Não existe “a” juventude, mas juventudes múltiplas, ou seja, juventudes, no plural. Essas juventudes são atravessadas por experiências e marcadores sociais que diferenciam profundamente os modos de viver e significar essa etapa da vida. Mesmo entre jovens pertencentes ao mesmo estrato social ou ao mesmo território, as vivências são distintas quando consideramos recortes como gênero, raça ou origem. Nas palavras do autor, “a juventude também é vivida diferentemente em cada um dos gêneros, mesmo quando se trata de um indivíduo de uma

mesma classe ou estrato social, do mesmo ambiente urbano ou rural, etnia, etc.” (Groppo, 2000, p. 8).

Contudo, ainda que existam especificidades, podemos dizer que algo presente em grande parte da Geração Z é o fato desses serem “nativos digitais”. Para efeito de ilustração, o Brasil, país com grandes desigualdades, possuía em 2023, 258 milhões de aparelhos celulares, cerca de 1,2 smartphone por habitante, e 88,0% dos habitantes com 10 anos ou mais tinham acesso à internet o que corresponde a 92,5% dos domicílios (IBGE, 2022).

Esse acesso onipresente das telas e da internet, que possibilita conexões quase que instantâneas com qualquer pessoa e parte do mundo, efetivou essa geração com uma aldeia global, tal como apresentado pelo filósofo canadense Marshall McLuhan. Assim, a noção de espaço é colocada em debate já que todo lugar é possível de ser ocupado, ainda que virtualmente. Contudo essa conectividade tão sonhada por gerações anteriores, na prática tem gerado o paradoxo denominado ‘conectados/isolados’. (Ferreira, 2022)

Percebe-se que, apesar da geração Z ter a possibilidade de experiências com numerosos contatos, nem sempre a quantidade significa qualidade. Muitas das relações dessa geração sofrem com a falta de intimidade e comunicação verbal. Essa situação se tornou ainda mais forte depois da pandemia, formando aquilo que o psicólogo Hugo Monteiro Ferreira chama “Geração do Quarto”. Para ele (2022), aqueles “jovens que passam muito tempo dentro desse cômodo, com quase nenhuma interlocução com as pessoas que moram na mesma casa, com muita dificuldade de dizer o que sentem e um potencial de violência contra si ou contra o outro muito intenso, muito forte”

No que tange ao comportamento de parte da Geração Z na sociedade de consumo, observa-se o surgimento de uma nova maneira de lidar com os objetos, as empresas e o dinheiro. Um estudo realizado pelo Núcleo de Estudos e Tendências da Atento (2022), com 500 jovens de até 23 anos revela que a relação desta geração com as empresas reflete a forma como eles interagem entre si e com a tecnologia. Eles, buscam comodidade e conforto semelhantes aos que encontram em seus ambientes pessoais, priorizando a agilidade (83%) e a mobilidade (60%) como os aspectos mais valorizados nas interações com empresas. Nesse contexto, 60% dos entrevistados consideram os aplicativos móveis o principal canal para acessar produtos e serviços.

Com acesso a uma vasta gama de opções globais, a Geração Z é frequentemente descrita como mais exigente em suas decisões de compra. Eles privilegiam experiências em vez de soluções definitivas, valorizando o aluguel e o acesso temporário a bens e serviços em

detrimento da posse e do acúmulo. Um fator fundamental que diferencia essa geração das anteriores é a importância que atribuem a marcas que compartilham seus valores.

Para Dias (UCS, 2019), após a euforia dos anos 1990 e 2000 com a revolução digital e suas "promessas quase utópicas", os nativos digitais de hoje parecem "mais céticos, menos deslumbrados e, por vezes, mais ansiosos" em relação às transformações anunciadas. Ele aponta que isso se deve aos efeitos disruptivos da 4ª revolução industrial, ao crescimento brutal da desigualdade de renda após a crise global de 2008 e, mais recentemente, às preocupações com as mudanças climáticas.

A Geração Z, portanto, destaca-se, pelo menos em uma parte, por seu engajamento em causas sociais e ambientais, utilizando as redes sociais como plataforma para expressar suas opiniões e mobilizar-se. Araújo et al. (Revista Educação, 2022) observam que "a Geração Z é aquela que não deixa passar nada em branco, ou seja, 'passar pano'. Qualquer situação é motivo para mobilização." Essa postura reflete seu senso de responsabilidade social e sua busca por um mundo mais justo e sustentável.

Entretanto, diferentemente das gerações anteriores, que organizavam movimentos de massa e ocupavam ruas e praças, o engajamento da Geração Z tende a ser mais individualizado, concentrando-se em ações pontuais, como a assinatura de petições online ou o boicote a marcas que não se alinham com seus valores. A participação em partidos políticos ou movimentos tradicionais é menos frequente, evidenciando uma postura mais crítica e desinstitucionalizada em relação à política. No entanto, isso não diminui a relevância de seu engajamento.

Em um mundo hiperconectado e permeado pela lógica da sociedade do espetáculo, ações locais podem ter reverberações globais, ressoando o lema "Pensar global, agir local". Assim, a última década testemunhou uma série de mobilizações globais, impulsionadas pela internet e pelas redes sociais, no combate a injustiças históricas, como o racismo, misoginia e questões climáticas.

Além de se engajarem nas causas que defendem, a Geração Z tem ocupado cada vez mais espaço no mercado de trabalho, trazendo consigo uma abordagem distinta em relação ao emprego. O equilíbrio entre vida pessoal e profissional, o reconhecimento por suas realizações e uma remuneração adequada são prioridades para jovens de 18 a 24 anos, como apontado em pesquisa realizada em 2019 pelo SPC Brasil. Araújo (Revista Educação, 2022) ressalta que "a busca pelo equilíbrio entre trabalho e vida pessoal tem se tornado cada vez mais importante para os jovens profissionais da Geração Z".

Empresas que oferecem um ambiente de trabalho flexível, que incentive a criatividade e a inovação, e que estejam alinhadas com os valores dessa geração, são mais atrativas para

esses jovens. A pesquisa de Pereira e Lucas (2021) reforça essa visão, revelando que a Geração Z demonstra um alto nível de engajamento quando encontra propósito e significado em suas atividades. No entanto, a retenção desses profissionais representa um desafio para as empresas que não conseguem se adaptar às suas demandas por Autonomia, flexibilidade e oportunidades de crescimento.

Como mencionado anteriormente, a Geração Z enfrenta uma tensão entre se adaptar às estruturas tradicionais de trabalho, ainda dominadas pela Geração X, e explorar novas formas de atuação profissional. Embora o emprego formal e o empreendedorismo sejam opções viáveis, para a maioria dos jovens pós-millennials, a ideia de permanecer na mesma empresa ao longo da vida não é atraente, ao contrário de gerações anteriores que valorizavam a grande quantidade de anos trabalhados na mesma empresa como símbolo de estabilidade e sucesso.

Um traço marcante da Geração Z é a habilidade de lidar com várias tarefas ao mesmo tempo, demonstrando agilidade na execução de atividades simultâneas. No entanto, essa tendência à multitarefa também pode trazer desafios. A preferência por conteúdos rápidos e diversos, como vídeos curtos e publicações em redes sociais, pode dificultar a manutenção do foco em atividades que exigem maior atenção e continuidade. Além disso, o excesso de informações acessíveis constantemente pode dificultar o desenvolvimento de uma utilização mais crítica e segura das tecnologias. Por isso, é essencial promover uma educação digital que estimule o uso consciente, ético e eficaz das ferramentas tecnológicas nos diversos contextos da vida cotidiana. Desta maneira, em meio a possibilidades e desafios, a Geração Z vai se estabelecendo no cenário contemporâneo, seja no engajamento social, nos hábitos de consumo, nos relacionamentos, no trabalho e, também, no Ensino Superior já que cerca de 76% dos estudantes universitários brasileiros possuem até 29 anos de idade.

2.4 Tecendo horizontes possíveis: juventude e mundo universitário

Neste capítulo, buscamos ampliar a compreensão das dinâmicas contemporâneas, que como vimos, são marcadas pela tecnociência, pelo capitalismo neoliberal e pela hiperconectividade digital, que moldaram profundamente as relações humanas, sociais e econômicas. Assim, pudemos compreender melhor os impactos dessa realidade sobre os indivíduos, sobretudo as novas gerações, e discutimos os desafios colocados por um mundo que, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades inéditas de inovação, inclusão e crescimento, se revela altamente excludente, exaustivo e desigual.

Dentro desse contexto, a Geração Z emerge como um grupo, ainda que não homogeneizado, que vive e expressa intensamente as contradições do tempo presente. Por um

lado, são nativos digitais, protagonistas de um mundo globalizado e conectivo, e trazem consigo uma postura crítica frente ao consumo, ao meio ambiente e às relações sociais. Por outro, enfrentam os desafios de uma sociedade líquida, onde a incerteza, o isolamento e o cansaço se tornaram marcas muito presentes nesses modos de existência. Ao longo de nossas reflexões, vimos como esses jovens carregam o peso de um sistema que muitas vezes exige alta performance sem oferecer as condições necessárias para um equilíbrio emocional, social e econômico.

Inserida nesse contexto, a Geração Z chega ao Ensino Superior e ocupa cada vez mais as salas de aula das universidades. Assim, nos perguntamos: como a Universidade tem recebido esses jovens? Quais as estruturas existentes no mundo universitário que podem ajudar as novas juventudes em sua formação integral? Como a universidade de um modo geral e o ensino superior brasileiro tem se constituído e se estruturado dentro na tecitura da sociedade líquida, do cansaço e da tecnologia? São com esses questionamentos que seguiremos para o próximo capítulo, agora buscando uma maior compreensão da realidade universitária e o seu papel na formação integral e libertadora de seus discentes.

3. AMPLIANDO HORIZONTES: O MUNDO UNIVERSITÁRIO

Diferentemente da imagem idealizada que construí ao longo da infância, influenciada por filmes estadunidenses que retratavam extensos campos verdes, bibliotecas monumentais e salas de aula grandiosas, como aquelas de Oxford, Cambridge ou Harvard, ao ingressar no ensino superior no Brasil, deparei-me com uma realidade bem diferente daquela que tinha construído até então.

Em vez de edifícios históricos imponentes e clubes estudantis, encontrei, como bolsista, uma faculdade funcional, instalada em uma antiga fábrica adaptada. As salas de aula eram simples, projetadas para acomodar o maior número possível de estudantes, e a biblioteca limitava-se a atender os requisitos mínimos exigidos pelas diretrizes educacionais. A maioria dos colegas era composta por trabalhadores, que, após longas jornadas de trabalho, trânsito e outras responsabilidades do cotidiano, aguardavam ansiosamente o término das aulas para retornar às suas casas e poderem descansar.

Essa discrepância entre expectativa e realidade reflete um panorama mais amplo do ensino superior contemporâneo, marcado por múltiplas finalidades e por profundas desigualdades entre as instituições. Nesse cenário complexo, convivem universidades tradicionais que formam elites intelectuais e líderes globais, ao lado de instituições voltadas à formação de profissionais inseridos nas engrenagens do sistema produtivo e de consumo. Algumas promovem a excelência acadêmica, investindo na qualificação de seus docentes e na formação integral dos estudantes; outras, porém, operam sob uma lógica mercantil, priorizando o retorno financeiro, oferecendo diplomas a quem pode pagar, muitas vezes em detrimento da qualidade formativa e da valorização dos educadores.

Mas como chegamos a esse ponto? De que forma as universidades evoluíram nas últimas décadas? Quais são, de fato, suas crises e suas potências? Como têm respondido às demandas do mundo contemporâneo e das juventudes emergentes? E, por fim, em um cenário globalizado, capitalista e digitalizado, de que modo a universidade tem contribuído para a formação integral e transformadora das pessoas e para a valorização dos saberes locais e plurais? É com essas questões que este capítulo se inicia. Nosso objetivo será realizar uma aproximação compreensiva do chamado "mundo universitário".

3.1 O Ensino Superior Moderno

Desde a sua origem na Idade Média, a Educação Superior passou por transformações significativas. Essas mudanças refletem as influências de cada época, moldadas por forças

econômicas, políticas e ideológicas, como poderemos ver mais a frente. No contexto da universidade moderna, Marcon e Alves (2002) destacam dois modelos universitários desenvolvidos na Europa que fundamentaram o ensino superior contemporâneo: o modelo idealista, vinculado à tradição acadêmica alemã, e o modelo funcionalista, que ganhou força na França e em países de orientação socialista.

O modelo alemão, concebido pelo linguista e educador prussiano Wilhelm Von Humboldt, deu origem à Universidade de Berlim em 1808. Humboldt (1997, p. 79) estabeleceu duas missões principais para sua universidade: "De um lado, a promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, a produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral da nação". Com isso, ele integrou à estrutura universitária a responsabilidade de contribuir tanto com a formação objetiva (ciência) quanto subjetiva (moral), difundindo os ensinamentos e ideias de sua época entre as camadas mais elevadas da sociedade.

Nesse modelo universitário, Humboldt incorporou princípios como a Autonomia e a liberdade da instituição e da ciência em relação ao Estado, além da integração do ensino básico com o universitário e a formação por meio da unidade entre ensino e pesquisa, realizada de forma interdisciplinar (Pereira, 2009). Dessa maneira, o modelo idealista de universidade buscava claramente o desenvolvimento intelectual e a Autonomia para promover ensino (desenvolvimento de currículos) e pesquisa (desenvolvimento da ciência).

Já a concepção funcionalista de universidade, fortemente influenciada pela Revolução Francesa e pelo pensamento cartesiano, "enxergava a missão da universidade como voltada para as necessidades sociais, com a função de servir à nação e o objetivo de ser útil de forma coletiva, sociopolítica e socioeconômica" (Pereira, 2009, p. 32). Nesse contexto, a universidade assume o papel de formadora de cidadãos que contribuam diretamente para o progresso da sociedade, priorizando o desenvolvimento de habilidades práticas e técnicas que atendam às demandas do Estado. Diferente de concepções mais liberais, que valorizavam a busca pelo conhecimento em si e a formação integral do indivíduo, o funcionalismo universitário subordinava o ensino e a pesquisa a um projeto de modernização e avanço social, onde a utilidade prática das atividades acadêmicas se tornava central.

Além dos modelos europeus, um outro modelo de universidade moderna foi cunhado nos Estados Unidos, principalmente a partir do final do século XIX. Segundo autores como Barrow (1990), Ferleger (1994) e Goldschmidt (1992), a universidade estadunidense foi gradualmente moldada por uma estrutura empresarial que enfatizava resultados e eficiência, acompanhando as exigências e ideologias do sistema econômico capitalista em amplo crescimento naquele país.

O modelo dos *Colleges*, criado no século 17 sob influência do protestantismo, foi gradualmente assumido por empresários que promoviam uma educação superior prática e orientada ao mercado, afastando-se do modelo elitista europeu (Ribeiro, 2016). Com a modernização das universidades norte-americanas, elas passaram a incorporar princípios de gestão empresarial, vinculando a remuneração dos professores à produtividade (Bowman, 1962, p. 526). Segundo Levin (1987), isso resultou na mercantilização do ambiente acadêmico, onde aptidões empresariais passaram a ser mais valorizadas do que a capacidade acadêmica tradicional. Nesse contexto, a competição e a busca por eficiência transformaram as instituições em entidades que treinavam, credenciavam e conferiam status social aos estudantes, alinhadas às demandas do mercado e à cultura de aspiração da sociedade.

A formação do ensino superior no Brasil, por sua vez, possui características singulares quando comparada aos países europeus, norte americanos e até mesmo a outras nações da América Latina. Enquanto a Espanha disseminou universidades por suas colônias, Portugal seguiu uma estratégia distinta, mantendo o Brasil dependente das instituições de ensino superior da metrópole. Essa situação começou a mudar com a chegada da família real portuguesa em 1808, fugindo da perseguição napoleônica.

Sob a liderança do príncipe regente, mais tarde coroado como D. João VI, foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil, na Bahia e no Rio de Janeiro. Tal como aponta Cunha (2000, p.153), esses primeiros cursos se relacionavam aos interesses da coroa, sendo fortemente ligados à defesa militar da colônia, refletindo as preocupações do governo português em consolidar sua presença no Brasil, moldando o ensino superior conforme "o figurino do país inimigo naquela conjuntura".

Mesmo após a monarquia, a educação superior brasileira seguia "a serviço dos interesses das elites" (Coelho e Vasconcelos, 2009, p.2). Segundo Anísio Teixeira, embora em uma nova fase política, a educação superior republicana tinha muitos resquícios do modelo colonial, pois buscava conservar o *status quo* da sociedade e fortes características alienadoras. Para ele (1998, p.93-94), os conteúdos lecionados eram tradicionais, que "voltados para o passado, nos levava ao desdém pelo presente". Ademais, segundo esse autor, toda a cultura transmitida nos espaços acadêmicos daquela época era europeia, em detrimento das questões, características e necessidades nacionais, de maneira que "nisso tudo o Brasil era esquecido".

Foi apenas em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, que o Brasil estabeleceu sua primeira instituição de ensino superior a assumir, de forma duradoura, o status de universidade. Contudo, Barreto e Figueras (2007, p. 1789) apontam que, naquele momento, não havia na universidade "a ideia de inclusão social, em que segmentos significativos da

população a ela tivessem acesso. Tampouco existia o conceito de atividades extramuros de uma universidade, interagindo intimamente com a sociedade”. Assim, a criação dessa universidade, embora importante, ainda refletia uma visão elitista e restrita da educação superior.

Durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930, foi implementado o Estatuto das Universidades Brasileiras que estabelecia como finalidade do ensino universitário “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior” (Mendonça, 2000, p. 143). Esse modelo, respondendo aos interesses do Estado, foi altamente criticado por intelectuais da época pois era focado do tecnicismo e na mera formação de mão-de-obra visando a industrialização e modernização do país.

A partir da crítica e oposição ao Estatuto das Universidades conforme apresentado por Fávero (2006), Mendonça (2000) e Cunha (2007), cresceu entre alguns especialistas em educação uma outra visão de universidade que deveria ter três funções fundamentais: ser criadora de ciências, através da pesquisa; ser transmissora de conhecimentos, por meio do ensino; e atuar como popularizadora das ciências e das artes, especialmente por meio de iniciativas de Extensão Universitária.

Foi inspirado nesse modelo crítico que a Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934. No decreto que oficializa a sua constituição, a USP trazia objetivos inovadores para a sua época como a promoção, pela pesquisa, do progresso da ciência; a transmissão, pelo ensino, dos conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; e por fim, algo realmente novo, o desenvolvimento social através da popularização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Um aspecto importante, que representa um grande avanço para a Educação Superior nessa época foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) como uma entidade crítica à política educacional autoritária do governo Vargas. Ainda que não tenha conseguido muitos avanços, tendo em vista o contexto político desfavorável, a criação da UNE representa um marco importante na Educação Superior brasileira e seus frutos poderão ser vistos nos anos seguintes, não sem muita luta e sacrifício de centenas de universitários em todo o Brasil, dos quais prestamos nossa admiração e homenagem.

Após o Golpe Militar de 1964 o regime autoritário instaurou mudanças significativas na Educação Brasileira como os acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Conforme apontam Caterina (2015), Ana e Lemos (2020), Alves (1968), essa

parceria teve o objetivo de construir um sistema educacional focado na formação de mão de obra para setores industriais e tecnológicos resultando em um modelo educacional tecnocrático e voltado para o mercado, com menos ênfase em uma formação crítica e humanística além de trazer vieses ideológicos e políticos de ambas as partes.

Do ponto de vista dos Estados Unidos, aponta os autores, esses acordos tinham o objetivo de conter a expansão do comunismo na América Latina, promovendo valores capitalistas e afastando as ideologias de esquerda. Além do combate ideológico, os EUA tinham um forte interesse em manter o Brasil dentro de sua esfera de influência geopolítica, garantindo que as elites brasileiras fossem moldadas sob sua orientação, ao mesmo tempo que criava um mercado consumidor para produtos estadunidenses.

Já sob a ótica do governo brasileiro, conforme apontam Alves (1968) e Pina (2011), os acordos MEC-USAID foram vistos como uma oportunidade para modernizar o sistema educacional e fortalecer a economia. O principal interesse era formar uma mão de obra técnica e profissional que atendesse às demandas do desenvolvimento industrial e econômico do país. Além disso, de acordo com Bombarda (2019), o governo buscava alinhar a educação com uma visão tecnocrática, afastando conteúdos críticos ou politizados que pudessem alimentar movimentos de esquerda, em linha com o combate ao comunismo.

Com o esgotamento do regime militar e o início do processo de redemocratização, novos ares surgiram para o Ensino Superior Brasileiro que, finalmente, depois de anos de opressão, passou por uma grande transformação. Com a promulgação da constituição de 1988, as universidades passaram a gozar “de *Autonomia* didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, Art. 207).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 43, define que a Educação Superior no Brasil tem como finalidades principais estimular a criação cultural, o pensamento científico e reflexivo; formar profissionais qualificados para atuar na sociedade; incentivar a pesquisa científica e tecnológica; e promover a compreensão do ser humano e do meio em que vive. Além disso, destaca o papel do ensino superior na difusão do conhecimento, no incentivo ao aperfeiçoamento contínuo, na integração do saber entre gerações, na aproximação com a comunidade e na promoção da Extensão Universitária aberta à população.

Atualmente o Ensino Superior brasileiro (Brasil, 2023) tem apresentado crescimento significativo nas últimas décadas, especialmente após o Programa REUNI, implementado no governo Lula, que ampliou o número de universidades federais. Em 2022, o Brasil contava com 2.595 instituições de ensino superior, sendo 205 universidades, das quais 115 são públicas,

embora a maioria das instituições ainda seja privada e com fins lucrativos. Em 2023, havia mais de 9,4 milhões de estudantes matriculados, resultado de políticas públicas como o ProUni e o FIES.

Apesar do aumento no número de ingressantes, o percentual de acesso à educação superior no Brasil ainda é inferior ao de outros países. Ademais a universidade, como outras instituições, vive no mundo contemporâneo uma série de dificuldades, tais como poderemos ver a seguir.

3.2 Crises da Universidade Contemporânea

Mesmo atravessada por dicotomias, tensões internas, disputas políticas e processos de mercantilização, é inegável que grande parte dos avanços científicos, tecnológicos, culturais e sociais das últimas décadas foi gestada, investigada e desenvolvida em seu interior. Todavia, não se pode negar que o capitalismo neoliberal globalizado, dominado pelo pensamento tecnocientífico, com suas dinâmicas sociais e econômicas, influenciou fortemente a maneira de ser das instituições sociais. Assim como a família, o Estado e até mesmo as instituições religiosas, a universidade contemporânea, tal como vimos, também teve de se adaptar ou de se “reformular” para sobreviver e tentar ser relevante no paradigma contemporâneo. Mas qual foi o preço dessas mudanças e quais suas consequências?

Assim como Jean-François Lyotard já previra em 1979, o sociólogo português Boaventura Souza Santos (2005) em seu arcabouço de publicações e críticas à sociedade atual, enumera três grandes crises da universidade contemporânea, vejamos cada uma delas.

Para ilustrar a primeira crise trago uma partilha pessoal. Certa vez um aluno me disse que não via muito sentido vir à Universidade, que muito do que ele “aprende” nessa instituição, ele tem acesso pelos tutoriais disponíveis gratuitamente pela Internet ou mesmo com a Inteligência Artificial. Segundo ele, só vem à Universidade porque precisa de um diploma que ateste a sua formação. Muitos de meus colegas professores, escutam reclamações parecidas, o que mostra que essa já é uma realidade que se apresenta no mundo universitário. É nesse contexto que aparece a primeira crise da universidade, a da hegemonia.

Desde sua criação a universidade consolidou-se como um espaço de produção de conhecimento altamente especializado, associado à alta cultura e ao saber científico. No entanto, Boaventura de Sousa Santos (2005) observa que essa hegemonia começou a ser gradualmente abalada pelo avanço do capitalismo organizado e pelas pressões do neoliberalismo. Nesse contexto, a tradicional função da universidade de produzir conhecimento

crítico e humanístico foi substituída, em grande parte, pela formação de mão de obra destinada a atender às demandas do mercado.

Como aponta Lyotard (2009, p. 88), essa transformação priorizou a capacitação de “jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições privadas”. Assim, o processo no qual “pesquisa, transmissão do saber e empresa pós-industrial se encontram intimamente ligados” (Lyotard, 2009, p. 126), evidencia que o conhecimento passou a ser tratado como mercadoria, um “instrumento de troca” oferecido “à la carte” (Lyotard, 2009, p. 125) às demandas do mercado e das empresas.

Nesse cenário, aponta Santos (2005), a universidade ficou presa em uma dicotomia: a necessidade de atender às rápidas transformações tecnológicas e as demandas de qualificação profissional; e a preservação de seu papel histórico de produzir pensamento crítico e alta-cultura. Essa contradição interna gerou uma crise, pois, segundo esse autor, a universidade se mostrou incapaz de responder plenamente à essas duas missões: de um lado especializada em formar profissionais, deixou de ser protagonista no desenvolvimento cultural, erudito e científico. De outro lado, tendo em vista o cenário de transformações cada vez mais rápidas, os cursos universitários, nem sempre conseguem atender com a velocidade necessária a formação de profissionais cada vez mais atualizados e inovadores.

Com isso, aponta Santos, a sociedade e as organizações passaram a recorrer a outras instituições ou metodologias para atender a necessidade de formação humana e profissional, seja por meio de cursos não acadêmicos, seja através de treinamento e certificação realizadas pelas próprias empresas, ou mesmo acessando a informação disponível na rede mundial de computadores e, recentemente, nas diversas plataformas de inteligência artificial, enfraquecendo, assim, o papel hegemônico da universidade como centro do conhecimento e alta capacitação de pessoas na sociedade.

A segunda crise apontada por Santos é a de Legitimidade. Conforme vimos acima, nos últimos anos, além das mudanças no sistema econômico, o mundo contemporâneo também foi palco de diversas “revoluções” culturais e sociais. Embora o consumo ainda prevaleça, fortalecido pela sociedade líquida e do espetáculo, a geração Z e uma série de outros movimentos buscam outras possibilidades de existência frente ao que é posto pelo sistema capitalista e neoliberal, tal como apresentamos anteriormente.

Nesse sentido, algumas batalhas como os direitos fundamentais da humanidade e da natureza começaram a ser travadas em vários espaços. Ademais, tem aumentado o debate e a consciência das pessoas sobre questões como gênero, raça, religião, entre outros. Um outro ponto a ser evidenciado é que esse contexto de “reconstrução social” também possibilitou o

aumento da visibilidade e aproximações compreensivas de outras epistemologias no debate intelectual. Isso representa o avanço de um movimento de decolonização do conhecimento, valorizando saberes que foram historicamente marginalizados. Essas abordagens, vindas de culturas indígenas, africanas e orientais, por exemplo, desafiam a hegemonia do pensamento eurocêntrico e promovem uma visão mais plural do mundo, enriquecendo o debate acadêmico e oferecendo alternativas mais inclusivas para lidar com problemas globais contemporâneos.

Todavia, embora as universidades tenham sido espaços para debates que envolvam uma transformação cultural e leve em consideração outros saberes, percebe-se que não há um mesmo afínco ou investimento em comparação com as iniciativas que são feitas para atender aos interesses neoliberais, principalmente no espaço das instituições privadas. Essa contradição, entre a manutenção da hierarquia dos saberes e a demanda por democratização, gera, segundo Santos, uma tensão que coloca em questão a legitimidade da universidade.

A universidade, outrora incontestável em seu papel de formação de dirigentes e de formadores de opinião, agora se vê diante de uma sociedade que questiona suas práticas, seus acessos e seu papel em promover a igualdade e a construção de um mundo melhor. Essa tensão provoca questionamentos sobre o caráter democrático da instituição e sua relevância em uma sociedade que exige cada vez mais inclusão e igualdade de maneira que a sua relevância e legitimidade passa a ser questionada.

A terceira crise é a chamada Institucional. Tal como vimos acima, a lógica neoliberal mudou consideravelmente a estrutura do mundo contemporâneo. Essas alterações também podem ser vistas na universidade já que se transformou “ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado” (Santos e Almeida, 2008, p.26).

Assim como muitos aspectos do neoliberalismo, a universidade se insere em um círculo vicioso. De um lado o mercado exigiu que as universidades criassem cursos para atender a sua demanda por mão-de-obra, de outro, os interesses empresariais, percebendo as necessidades de seus alunos-clientes-trabalhadores, viram no ensino superior a possibilidade de um negócio lucrativo. Assim, de espaços de pensamento livre e autônomo, a universidade passou a ter características mais próximas das empresas capitalistas.

Para ilustrar esse cenário, no Brasil, as instituições de educação superior privadas detinham em 2020, cerca de 75,5% das matrículas universitárias de todo o país. Nesse contexto, de acordo com o documento “A educação brasileira na bolsa de valores” (Tricontinental, 2023) somente as sete empresas ou companhias de educação que possuíam capital aberto, somavam cerca de 2.260.000 alunos, o que corresponde a aproximadamente 1/3 do total de alunos matriculados em instituições privadas. Esses números revelam um faturamento bilionário por

parte dessas empresas, o que mostra a lucratividade e o interesse econômico na indústria no ensino superior brasileiro, cenário que não é diferente em outros países.

Ademais, tal como denunciava Lyotard na década de 70, as universidades, muitas vezes, fazem parceria com empresas para financiar projetos e manter-se competitivas no mercado do Ensino Superior. Esse processo influencia diretamente na Autonomia acadêmica, já que esse contexto tende a aumentar cada vez mais o número de pesquisas com temáticas que interessa às empresas, em detrimento de outros projetos que não entram na lógica do lucro.

Destarte, aponta Santos, ao renunciar à Autonomia universitária, necessária para a definição de seus próprios valores e objetivos, aumenta a pressão para que essas instituições se submetam a critérios de eficácia e produtividade, típicos do mercado empresarial, o que gera uma forte crise interna, entre professores e pesquisadores e empresas financiadoras, pois, tal como afirma o autor, a produção acadêmica, diferente da produção industrial ou empresarial, demanda tempo, reflexão e a colaboração de diversos profissionais, o que agrava ainda mais a crise institucional.

Em suma podemos dizer que a crise institucional, a crise de legitimidade e a crise de hegemonia, estão ligadas a uma perda de Autonomia da universidade, que submetidas às pressões externas, principalmente a partir da lógica neoliberal, diminuiu a sua capacidade de promover conhecimento, que gera cultura, que gera ações efetivas de transformação do mundo.

Mas diante do cenário posto, quais são as possibilidades e estruturas que a universidade tem para conseguir sobreviver financeiramente, ganhar relevância na sociedade e superar a crise institucional e a crise de legitimidade que vivencia? Como, embora sendo “obrigada” a formar pessoas para o mercado de trabalho, a universidade pode se abrir às necessidades e demandas sociais? Como outros saberes podem fazer parte do conhecimento acadêmico, garantindo a construção de epistemologias plurais e inclusivas? Como a universidade pode se adequar a realidade do mundo atual onde, embora exista uma elite predatória, existem pessoas que tem sede e fome por justiça e direitos para todos?

3.3 A Extensão Universitária

Olhando para a própria estrutura da universidade, uma luz se apresenta e pode ajudar a iluminar caminhos possíveis a se seguir. Se o Ensino é enviesado pela necessidade de formação de mão-de-obra, se a pesquisa é influenciada pelos interesses tecnocientífico e demandas do setor privado, será que a Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de novo horizonte

tanto para a universidade, quanto para a formação integral de pessoas que possam transformar o mundo? Diante de tantas questões, vamos primeiro entender como a Extensão Universitária foi se constituindo da tecitura do mundo universitário.

A Extensão Universitária começou a se desenvolver na Inglaterra da segunda metade do século XIX. Essa iniciativa, naquele contexto, visava à Educação Continuada, que não se restringia apenas às camadas menos favorecidas, mas abrangia a população adulta em geral que não tinha acesso ao ensino superior (Nogueira, 2001, p. 58). Nesse contexto a Universidade de Cambridge foi “provavelmente a primeira a criar um programa formal de ‘cursos de extensão’ a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade”. (Mirra, 2009, p. 77).

A expansão da Extensão Universitária além da Inglaterra não demorou a ocorrer e se difundiu para outros países europeus. Na Alemanha e Rússia tal como apontam Paula (2013) e Morini (1908), a Extensão Universitária começou com a formação da classe trabalhadora. Na França e Espanha, além da formação, a Extensão Universitária teve um forte componente cultural, como as “Misiones Pedagógicas” que incluíam apresentações teatrais, projeções de filmes, conferências e exposições de arte, promovendo um amplo espectro de educação e cultura para populações sem acesso à educação formal. (Nogueira, 2001)

Nos Estados Unidos, tal como aponta Ángeles (1992), a institucionalização formal da Extensão Universitária veio com o *Smith-Lever Act* de 1914, que criou o *Cooperative Extension Service*, esforço colaborativo entre os governos federal, estadual e municipal, que, segundo Ilvento (1997) e Wang (2014), inicialmente focava a agricultura e o desenvolvimento rural mas que, ao longo do tempo, ampliou suas ações em áreas como saúde, economia doméstica, desenvolvimento comunitário e formação de lideranças.

Na América Latina, a Extensão Universitária surgiu como resultado da articulação entre movimentos sociais e estudantis, conforme destaca Tünnermann (2003). A Reforma Universitária de Córdoba, em 1918, expressou que a universidade tinha o dever de compartilhar o conhecimento com aqueles que não podiam frequentar seus cursos, devendo expandir sua atuação para além dos muros institucionais e contribuir para o desenvolvimento social (Abba e Streck, 2021).

Esse ideal foi reafirmado em 1949, durante o Primeiro Congresso de Universidades Latino-Americanas, na Guatemala. Como aponta Angeles (1992), nessa ocasião, foi aprovada a Carta das Universidades Latino-Americanas, que estabeleceu a criação da União de Universidades da América Latina (UDUAL) e consolidou a Extensão Universitária como um princípio fundamental do ensino superior na região.

Assim como a Educação Superior como um todo, a Extensão Universitária brasileira também foi influenciada por modelos e concepções estrangeiras. Segundo o Fórum de Pro-Reitores de Extensão (FORPROEX), as primeiras manifestações de extensão no Brasil foram cursos e conferências realizadas na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, tendo como referências as ações inglesas, bem como as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920, com inspiração das universidades estadunidenses.

Nesse escopo, a primeira referência legal da Extensão Universitária no Brasil foi em 1931 que a apresentava como um canal de possibilidades para o aperfeiçoamento de estudantes e uma possibilidade de “prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Brasil, 1931, art. 35). Desta forma, nesses primórdios, a Extensão Universitária brasileira destinava-se “principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida social e coletiva, à solução de problemas sociais e à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais”. (Brasil, art. 42, § 1, 1931).

Durante a ditadura militar, apesar do clima de autoritarismo e cessão de direitos, destacam-se a criação, em 1966, do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC e a efetivação Projeto Rondon, em 1967. Contudo, uma das grandes influências do governo autoritário militar na Extensão Universitária foi a Lei Básica da Reforma Universitária de 1968, ao qual estabeleceu que “As instituições de ensino superior, deveriam, por meio de atividades de extensão proporcionar programas que visassem a melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; [...]” (Artigo. 40) (Nogueira, 2005).

Dessa maneira, podemos observar que até então, a Extensão Universitária Brasileira e, também, latino-americana, tinha o intuito de estender, de levar, de apresentar o conhecimento e o saber acadêmico universitário, tido como algo superior, em direção as camadas populares, que recebiam tais conhecimentos de forma passiva e subjugada, uma espécie de colonização na medida em que outros conhecimentos eram desconsiderados. Contudo, a partir dos anos 70 essa concepção extensionista como um todo começou a ser revista.

A conferência Latino-Americana de Extensão Universitária e Difusão Cultural, realizada no México em 1972 definiu a extensão como a “interação entre universidade e os demais componentes do corpo social, por meio da qual a universidade assume e cumpre seu compromisso de participação no processo social de criação da cultura e de libertação e transformação radical da comunidade nacional” (Gutierrez, 1992, p. 5). Nesse escopo, começa a ser desenvolvida uma abordagem de extensão que ressaltava o caráter dialógico onde

reconhecia o papel ativo da sociedade na construção do conhecimento e na transformação mútua entre universidade e comunidade.

Paralelamente, no Brasil, Paulo Freire, em sua obra *Extensão ou Comunicação?* desafia a visão mecanicista e autoritária da educação ao propor a substituição do conceito de "extensão" pelo de "comunicação". Para ele, a verdadeira educação é um processo dialógico, em que o educador e o educando se encontram em um espaço de igualdade, ambos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento não deve ser simplesmente transferido ou imposto, mas construído conjuntamente por meio do diálogo e da reflexão crítica e a Extensão Universitária, se realizada por meio da comunicação, é uma possibilidade para isso.

Segundo Freire, "conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe" (Freire, 2013, p. 44). Essa posição sublinha a importância de considerar a cultura e a realidade dos educandos no processo educativo. Para ele, o verdadeiro processo de aprendizagem ocorre quando há uma problematização da realidade vivida pelos educandos, permitindo que eles compreendam criticamente o mundo ao seu redor e atuem de forma transformadora sobre ele.

Nesse sentido, o crescimento de iniciativas extensionistas em várias universidades brasileiras, o enfraquecimento da política ostensiva da ditadura militar e o espírito de renovação da Extensão propugnado por Paulo Freire e pelas revoluções latino-americanas, proporcionaram um espaço propício para a constituição em 1987 do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987), atualmente Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.

No I Encontro do FORPROEX, realizado em 1987, foi formulado um novo conceito de Extensão Universitária onde a Extensão é definida como um processo educativo, cultural e científico que articula, de forma indissociável, com o Ensino e com a Pesquisa, possibilitando uma relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Nesse sentido, a extensão se constitui como uma via de mão dupla: por um lado, a comunidade acadêmica se insere na sociedade, vivenciando experiências que permitem a construção da práxis do conhecimento; por outro, esse saber é reelaborado ao retornar à universidade, onde é submetido à reflexão teórica.

Desta maneira, a partir desse novo conceito, ocorre uma troca de saberes, tanto acadêmicos quanto populares, que resulta na produção de novos conhecimentos enraizados na realidade brasileira e regional, na democratização do saber e na efetiva participação da sociedade na vida universitária. Destarte, a Extensão, assim, não apenas instrumentaliza esse

processo dialético entre teoria e prática, mas também promove uma abordagem interdisciplinar que contribui para uma visão integrada do social.

Essas concepções influenciaram fortemente o modelo de universidade assumida pela Constituição de 1988 que coloca as instituições de ensino superior em sua “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207). Assim, em um espaço de maior liberdade e iluminadas por uma concepção mais abrangente de Extensão Universitária, em 1998, o FORPROEX aprovou o Plano Nacional de Extensão com o propósito de unificar os programas temáticos em âmbito nacional. Mas somente 20 anos depois desse plano, em 2018, que foi instaurado no Ensino Superior a obrigatoriedade de que “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018). A partir desse marco, a Extensão Universitária deixa de ser voluntária, por parte dos estudantes, e passa a formar parte oficial e obrigatória do currículo, garantindo a participação de todos os estudantes do ensino superior.

Tendo em vista a crescente inclusão da extensão nos cursos e posteriormente sua obrigatoriedade, o FORPROEX, buscou sistematizar a Extensão Universitária. Nesse contexto, foi estabelecido que essa seria efetivada por meio de atividades extensionistas organizadas em diversas modalidades, tais como Programas, Projetos, Cursos, Eventos, Prestação de Serviço e Publicações, conforme apresentaremos a seguir.

Os Programas são conjuntos articulados de projetos e ações de extensão, como cursos, eventos e prestação de serviços. Eles buscam integrar as dimensões de extensão, pesquisa e ensino, sendo estruturados de maneira orgânica e institucional, com diretrizes claras e um objetivo comum, geralmente executados a médio e longo prazo. Já os projetos, por sua vez, consistem em um conjunto de ações contínuas e processuais, voltadas para objetivos educativos, sociais, culturais, científicos ou tecnológicos. Com um prazo determinado, esses projetos podem estar vinculados a um programa ou funcionar de forma independente.

Outra modalidade são os cursos, que envolvem ações pedagógicas organizadas de maneira sistemática, podendo ser presenciais, semipresenciais ou à distância. Com uma carga horária mínima de oito horas e um processo de avaliação definido, esses cursos têm como foco a formação inicial ou continuada, visando aprimorar ou disseminar conhecimentos, principalmente para a comunidade externa, mas também para a acadêmica.

Nesse arcabouço, os eventos representam ações de curta duração e sem caráter continuado, que envolvem tanto a comunidade externa quanto a acadêmica. Essas atividades são específicas e buscam difundir conhecimentos ou produtos culturais, científicos e

tecnológicos desenvolvidos ou reconhecidos pela Universidade. Exemplos de eventos incluem congressos, seminários, ciclos de debates, exposições, espetáculos, eventos esportivos e festivais.

A prestação de serviços é outra modalidade importante, consistindo na realização de serviços de consultorias, assessorias, curadorias, exames, laudos técnicos e atendimentos jurídicos ou em saúde humana e animal. Por fim, as publicações envolvem produções resultantes das atividades desenvolvidas ou com função formativa de caráter social, cultural, científico ou tecnológico, reforçando o compromisso da Universidade de construção de conhecimento com a comunidade.

Todas essas atividades são elaboradas e executadas a partir daquilo que o FORPROEX chama de diretrizes fundamentais da Extensão Universitária, conforme se apresenta: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como Impacto e Transformação Social. Vejamos cada uma delas:

A Interação Dialógica surge como uma forma de romper com a tradicional visão hegemônica de que o conhecimento universitário é superior aos saberes populares. Desta maneira, a relação entre universidade e sociedade se transforma em um diálogo, uma troca mútua de saberes. Em vez de "levar o conhecimento da Universidade à sociedade", o objetivo passa a ser a cocriação de um novo saber, fruto dessa interação. Nesse processo, não apenas a Universidade contribui com a sociedade, mas também aprende com os diversos atores sociais envolvidos.

Já a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade permitem que as ações extensionistas integrem o saber especializado com a complexidade que caracteriza as diversas comunidades e grupos sociais. Nesse sentido, tais iniciativas buscam levar em conta os conhecimentos e as visões holísticas e especialistas, visando integrar os desafios globais e regionais e a realidade concreta e local, de modo, então, que os vários saberes, as diversas ciências, disciplinas e profissões possam trabalhar de forma integrada e articulada para que, junto com a comunidade, possam ser respostas efetivas para os complexos desafios apresentados na contemporaneidade.

A diretriz de Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão reforça a Extensão Universitária como um pilar essencial do processo acadêmico. Na interface com o Ensino, a Extensão busca enfatizar o protagonismo do estudante, desenvolvendo não apenas competências técnicas para sua futura atuação profissional, mas uma busca pela sua formação cidadã. Assim, busca-se redefinir o conceito de "sala de aula", que se expande para incluir todos os espaços, dentro e fora da universidade, onde o aprendizado e a (re)construção do processo histórico-social ocorrem em suas múltiplas dimensões. Na relação com a Pesquisa, a Extensão

Universitária, voltada à produção de conhecimento, adota metodologias participativas, como a pesquisa-ação, que incentivam a análise inovadora e o diálogo com os atores sociais. Essas abordagens possibilitam a identificação de saberes e práticas ainda não sistematizadas, conectando os participantes aos valores e princípios que orientam as comunidades.

A diretriz de Impacto e Transformação Social coloca a Extensão Universitária como meio de promover uma atuação como foco em questões relevantes, sempre considerando a complexidade e a diversidade da realidade social e abrangência suficiente para oferecer contribuições significativas à transformação da área, setor ou comunidade em que se insere, demonstrando efetividade na resolução dos problemas que abordam. Dessa maneira, a Extensão aparece, segundo os documentos, com uma possibilidade de superar a simples transferência de conteúdo ou mesmo um assistencialismo, gerando assim, de fato, possibilidades de transformação tanto para a sociedade quanto para os alunos.

Dessa forma, atualmente podemos afirmar que não existe ensino superior brasileiro sem Extensão Universitária, se antes era apenas uma opção ou alternativa aplicada sob o critério de cada instituição, hoje ela é parte da formação dos estudantes e compõe os currículos de todos os cursos universitários no Brasil. Contudo, será que o exercício de práticas extensionistas tem apoiado a formação libertadora e a possibilidade de formação de estudantes para além do destinação técnico vivenciado no mundo contemporâneo? Será que o fato de participar de uma atividade extensionista já colabora com uma formação transformadora por parte dos estudantes? Será que o contato com a realidade das comunidades por meio da extensão proporciona, necessariamente, um novo olhar e uma abertura de novo horizonte de sentido a esses estudantes?

3.4 Em busca de aprofundamentos

Neste capítulo, percorremos um trajeto que buscou ampliar os horizontes sobre o processo de construção histórica da Universidade e da Extensão Universitária. Traçamos um panorama abrangente do ensino superior, investigando suas crises e oportunidades, bem como as forças que moldaram as universidades modernas. Desde os modelos idealistas e funcionalistas até os desafios impostos pelo neoliberalismo e pela globalização, revelamos a complexidade inerente ao equilíbrio entre interesses mercadológicos, necessidades sociais e a produção de conhecimento crítico e transformador.

As crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, analisadas ao longo do texto, expõem uma universidade pressionada a atender demandas do mercado, mas que também precisa reafirmar seu papel essencial na formação integral de indivíduos e na promoção da justiça social. Fica evidente que, para superar tais desafios, a universidade deve revisitar seu propósito, resgatando sua essência como espaço de diálogo, inclusão e transformação.

Nesse cenário, a Extensão Universitária se destaca como uma poderosa ferramenta de construção coletiva de saberes e de enfrentamento dos desafios contemporâneos. Sua trajetória no Brasil é marcada pelo esforço de ressignificar práticas educativas, promovendo uma interação dialógica entre os conhecimentos acadêmico e popular. Em especial, a curricularização da Extensão, com a obrigatoriedade de 10% da carga horária dos cursos de graduação dedicados a essas atividades, apresenta um potencial significativo para transformar o ensino superior, reforçando o papel das universidades na construção de um impacto socioambiental duradouro.

No entanto, embora a Extensão Universitária surja como uma possibilidade para ressignificar o ensino superior, ainda restam perguntas fundamentais. Como a participação nas atividades extensionistas afeta a formação e a vida dos estudantes? Em que medida essas experiências ampliam o horizonte desses alunos, contribuindo para uma formação que vá além de uma educação técnica voltada para o mercado? Será que os impactos da extensão transcendem as transformações institucionais e metodológicas da universidade, gerando mudanças na vida pessoal e nas perspectivas dos discentes que poderiam repercutir no modo como exercem a profissão escolhida? Essas questões nos guiam para os próximos capítulos, onde o foco se voltará à escuta ativa e às experiências vividas pelos estudantes universitários.

4. CAMINHO METÓDICO

Percorrido o caminho em que relatei as motivações e apresentei a relevância e pertinência do tema desta tese, bem como busquei aprofundar a compreensão da sociedade contemporânea e do processo de construção dos modelos e do mundo universitário até os dias de hoje, chegou o momento de nos debruçarmos diretamente sobre o fenômeno principal dessa pesquisa, tendo sempre em mente a pergunta de nossa investigação: *A Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte de sentidos para estudantes universitários na contemporaneidade?*

Para isso, apresentaremos o percurso e os pressupostos que nos orientaram para a aproximação de tal fenômeno em sua especificidade como estudante, universitário e extensionista, desse modo, então, a mostrar a seriedade do caminho metódico realizado para aproximarmos do fenômeno e compreender o como ele se mostra.

Primeiramente apresentaremos a nossa compreensão da existência humana, apoiando-nos na filosofia e no pensamento de Martin Heidegger. Em seguida mostraremos o caminho metódico utilizado para nos aproximarmos do fenômeno em seu modo de mostração e em seguida, elucidaremos os existenciais que, enquanto indicativos formais, utilizamos para interpretar as experiências partilhadas pelos estudantes, com os quais nos deparamos durante as nossas escutas.

4.1 Pressupostos sobre o modo de ser do humano

No decorrer da história, nós, seres humanos, elaboramos diversas respostas que, de alguma maneira e para vários propósitos, pudessem atender aos nossos anseios de compreensão e sentido de nossa própria existência. Desde muito cedo, por meio de lições ou mensagens diretas ou indiretas, eu mesmo aprendi as concepções de ser humano a partir da religião, da cultura, da tradição, das ciências, mas de alguma maneira, sentia (e ainda sinto) que nenhuma delas dá conta de descrever esse ser que sou eu e é você, pois tal como diz Fernando Pessoa (2006) “Não sei quantas almas tenho. /Cada momento mudei. /Continuamente me estranho. / Nunca me vi, nem acabei.

Nessa busca de uma compreensão de ser humano que não esteja presa às concepções reducionistas e fragmentadas, muitas vezes propugnadas pelas ciências e por diversas cosmologias, fundamentaremos nosso caminho a partir da fenomenologia hermenêutica de Martin Heidegger. Para Halling& Nill (1995), a chamada Psicologia Fenomenológica-existencial tem como grande referência o pensamento heideggeriano, inspirando-se na obra

clássica de Heidegger intitulada *Ser e Tempo*, de 1927. Em uma época dominada pela psicanálise e pelo comportamentalismo, a perspectiva Fenomenológico-existencial heideggeriana possibilitou à Psicologia romper com fundamentos naturalistas e cientificistas, ao apresentar outro modo de compreender o existente humano e, desse modo, encaminhar outras compreensões sobre os modos de existir na trajetória da vida.

Em sua analítica existencial, Heidegger colaborou com a filosofia e com a Psicologia (e consequentemente com a Educação e com a Sociologia) no sentido de apresentar uma outra compreensão de ser humano, denominado por ele, como *Dasein*, que em português foi traduzido por “Ser-Aí” ou “Ser-o-aí”, tal como afirma Borges (2021). Para que possamos compreender melhor o *como* do *Dasein*, buscaremos elucidar dois conceitos fundamentais da Analítica Existencial heideggeriana, são eles: *Ser e Ente*.

O conceito de *ente*, está relacionado ao existente múltiplo e concreto, ou seja, ao aspecto ôntico da realidade. Assim o termo *ente* se refere a qualquer coisa que "é", ou seja, que possui existência. Um *ente* pode ser qualquer ser ou coisa existente no mundo, desde pessoas e objetos até ideias e entidades abstratas. Trata-se, portanto, de “tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos dessa ou daquela maneira” (Heidegger, 2006, p.32).

Já o conceito *Ser*, define Heidegger, é aquilo que possibilita o sentido do *ente*. Para ele, "o *Ser* não é um ente, mas é o que determina o ser do ente como ente" (Heidegger, 2006, p.6). Por exemplo, uma cadeira é um *ente*; ela existe e pode ser percebida. No entanto, o que significa "ser uma cadeira" é uma questão que envolve o conceito mais profundo de *ser*.

Dito isso, voltemos à nossa indagação primeira: mas afinal, qual é o *como* do ser humano? O que é o *Dasein* para Heidegger? Quais são as suas dimensões fundamentais? Qual é o seu modo de ser?

Um primeiro ponto que podemos destacar é que o pensamento heideggeriano não descreve o *Dasein* a partir de categorias, essência ou propriedades, tal como fora feito até então pela filosofia e ciências tradicionais. Heidegger critica o pensamento metafísico construído pela tradição ocidental, pois segundo ele (Heidegger, 2006, p.92). “ao se determinar a essência deste ente ‘homem’, a questão de seu ser foi esquecida”.

Assim, o autor de *Ser e Tempo* compreende o *Dasein* a partir de “existenciais”, ou seja, a partir dos *modos de ser* do humano. Segundo ele, “Denominamos os caracteres ontológicos do Ser-aí de existenciais porque eles se determinam a partir da existencialidade. Estes devem ser nitidamente diferenciados das determinações ontológicas dos entes que não têm o modo de ser do ser-aí, os quais chamamos de categorias”. (Heidegger, 2006, p. 88- 89). Desta maneira,

os existenciais são as dimensões do modo de ser fundamental do ser do “humano”, no que ele é e como ele é, em sua característica mais fundamental que é *Existência*.

Heidegger define o modo de ser humano como *Dasein* pois para ele, esse é um “ente privilegiado” (Heidegger, 2006, p.38). Ele afirma que o modo de ser do homem é ontológico e ôntico já que o *Dasein*, diferente dos outros entes, é o único *ente* capaz de questionar e compreender o ser, ou seja, o sentido dos demais entes. “Pertence ao *Dasein*, de maneira igualmente originária, e enquanto constitutivo da compreensão da existência, uma compreensão do ser de todos os entes” (Heidegger, 2006, p.40).

Assim, a partir de sua condição existencial, o *Dasein*, ainda que não em sua completude, des-cobre e desvela o Ser já que ele é o único entre os entes que pode aproximar-se da compreensão do quê e como algo é. Nesse sentido, constitui-se como *Abertura*, onde os entes se mostram para ele e o próprio homem se mostra para si mesmo.

O *Dasein*, enquanto Existência e Abertura, traz, também, em seu modo de ser um outro existencial que Heidegger denomina como *ser-no-mundo*. Para ele, “*Dasein* está essencialmente no mundo e ilumina a si mesmo e ao mundo” (Inwood, 2002). Destarte, a expressão composta “ser-no-mundo”, pretende referir-se a um fenômeno de unidade, uma unidade ontológica fundamental: não existe ser humano sem mundo, nem mundo sem ser humano. Para ele, Mundo (*Welt*) é onde o *Dasein* existe e onde pode ser o que é. Vale ressaltar que o “mundo” aqui, não é apenas um espaço físico, mas inclui o ambiente total de significados em que vivemos e interagimos.

Portanto, podemos afirmar que o *Dasein* é “mundano”. Contudo, esse modo de ser não assume uma compreensão de ser humano visto como uma mônada ou uma unidade isolada. O *Dasein*, está em convivência e pressupõe a presença da existência dos demais. Ele é *um ser-com*, ou seja, está inserido na cotidianidade e se relaciona como os demais entes, numa relação de identidade com as coisas que o cercam.

Para Heidegger, o *Dasein* é “lançado” no mundo e encontra-se no mundo como um todo. Nesse sentido, a existência humana é singular, o que significa que cada ser humano é único, e sua existência é contingente, ou seja, depende de circunstâncias específicas e contextos particulares. Nesse sentido, no dia a dia, em seu aspecto cotidiano, o *Dasein* se mostra como sendo mais uma pessoa entre as outras pessoas, ou seja, vive sua vida como a partir de perspectivas comum, ainda que tenha a possibilidade de singularidade.

De acordo com Roeche e Dutra (2014, p. 110), “O ser humano sempre está referido a um contexto familiar, a um ambiente de trabalho, a uma localização (rua, bairro, cidade, etc.), a uma origem (povo, país), ao uso de objetos comuns produzidos por outras pessoas”. Em

outras palavras, no pensamento de Heidegger, “ser-com” e “ser-no-mundo” implica que a nossa existência é sempre relacional, sempre em interação com o mundo ao nosso redor. Isso significa que estamos constantemente envolvidos com o mundo de maneira prática e significativa, através das nossas atividades, relacionamentos e experiências.

Nesse sentido, um existencial fundamental para o *Dasein* é de ser um *ser situado*. O *ser-aí* ou *Dasein* tem como sentido *estar-aí* situado historicamente. “Esse ser-no-mundo vai se constituindo sendo-no-mundo antes de todo e qualquer eu, mas sempre situado e imerso no jogo homem/mundo, e é nessa interação que a realidade se dá. É sempre no contexto das coisas que sedimentamos os seus significados” (Braga, Farinha, 2017, p.70).

Contudo, esse “situado” é dinâmico, em constante mobilidade, pois o *Dasein* existe em uma pluralidade de atividades que desenvolve enquanto ser no mundo ao seu redor (*Umwelt*), no mundo compartilhado com os outros (*Mitwelt*) e no mundo de si mesmo (*Selbstwelt*). Para Heidegger, o ser-no-mundo traz em seu modo de ser o *cuidado*. Ele cuida de seu próprio ser. Esse cuidado abrange aspectos como “a subsistência, a profissão, os prazeres, a busca por não ser incomodado, o evitar da morte, o estar familiarizado com algo, o saber sobre, e o assegurar a vida em seus fins últimos” (Heidegger, 1992, p. 21).

O *Dasein*, situado e constantemente voltado ao cuidado de seu ser, vive no dia a dia sua existência fática, marcada justamente por uma postura prática em relação ao ser. Em outras palavras, o *Dasein* manifesta-se como uma pluralidade de ações e comportamentos. “A dinâmica da ocupação revela diversos modos de realização e de relação com o com-o-que (*Womit*) de suas atividades: por exemplo, lidar com preparar, produzir, assegurar, fazer uso, aplicar para, apropriar-se de, guardar, perder” (Heidegger, 1992, p. 21).

Assim, Heidegger afirma que o *Dasein* ou existência significa que “nós não apenas somos, mas percebemos que somos. E nunca estamos acabados, como algo presente, não podemos rodear a nós mesmos, mas em todos os pontos estamos abertos para um futuro. Estamos entregues a nós mesmos. Somos aquilo que nos tornamos” (Heidegger, 1992, p. 42). Dessa maneira o *Dasein* é abertura, é existência, é mobilidade de possibilidades de ser e estar no mundo. Por isso que em *Ser e Tempo* Heidegger afirma que os existenciais originários e constitutivos do *Dasein* são a disposição afetiva, a compreensão e o discurso. Vejamos cada um deles.

No parágrafo 32 de sua obra prima, Heidegger afirma que a Disposição Afetiva, que não se limita a reações passageiras nem a sentimentos momentâneos, como tristeza ou alegria, é uma forma de abertura ativa para o mundo. Essa abertura antecede qualquer esforço consciente de percepção, uma vez que o mundo já se apresenta “aberto” para nós. Ela tem o poder de

revelar ou ocultar diferentes dimensões da realidade, moldando a relevância que o mundo assume em nossa experiência: o que nos afeta, preocupa ou interessa. Assim, a Disposição Afetiva afina o modo como compreendemos o mundo, possibilitando o movimento fenomênico de mostraçã o e ocultação das dimensões que se apresentam em nosso horizonte hermenêutico e seus sentidos.

Cooriginária à disposição afetiva, uma outra constituição originária do *Dasein*, apontada por Heidegger é a *compreensão*, já que o *Dasein* não é apenas um ser que está no mundo, mas constitui-se, em um ser que *compreende* o mundo. Como ele mesmo afirma: "A disposição afetiva é uma das estruturas existenciais em que o ser do 'Aí' se move. Este ser está constituído, cooriginariamente com ela, pelo compreender" (Heidegger, 1991, §31).

Em *Ser e Tempo* Heidegger afirma que a compreensão, enquanto dimensão existencial, "é sempre um compreender afetivamente" (Heidegger, 1991, §31). O ato de compreender, portanto, não se resume à uma função cognitiva, mas é um modo fundamental de ser, coexistente de maneira íntima à disposição afetiva do *Dasein*.

Nesse sentido, o *Dasein* não é um ser fixo que apenas "tem" a capacidade de compreender o mundo, mas o faz de maneira ativa, sempre projetando-se em direção às suas possibilidades. Heidegger escreve: "O *Dasein* não é algo que está-aí e que tem, por acréscimo, a faculdade de poder algo, mas é primariamente um ser-possível" (Heidegger, 1991, §31). Ao compreender, o *Dasein* projeta seu ser em direção ao futuro, fazendo de suas possibilidades uma parte essencial de sua existência.

Por isso, tal como afirmamos acima, isso nos leva a compreender que o *Dasein* é um ser que está sempre "lançado", entregue ao fato de sua própria condição de possibilidade, sempre se projetando para o futuro, com o vigor do ser sido e o porvir, presentificado no agora. Dessa forma, ao compreender o mundo, o *Dasein* também compreende a si mesmo, e é nesse movimento de abertura que ele define seu ser.

A terceira dimensão originária do *Dasein* é denominada por Heidegger como *Discurso*. Para ele, (Heidegger, 1991, § 34) o discurso possui uma estrutura que vai além da simples comunicação de conteúdo. Ele é uma forma de estar no mundo e de expressão da abertura do *Dasein* ao mundo, em que as palavras, longe de serem apenas instrumentos de representação, "brotam das significações" (Heidegger, 1991, § 34), revelando o ser em sua constituição afetiva e interpretativa. O discurso articula o "sentido" da experiência, expressando a maneira do *Dasein* de estar-no-mundo.

Se a comunicação, não é entendida como uma troca de informações entre sujeitos isolados, mas como uma forma de compartilhar a compreensão do mundo, no pensamento heideggeriano, o discurso não se limita ao falar. Ele também envolve o escutar e o ouvir, que são igualmente constitutivos do ser do *Dasein*. Para Heidegger, escutar não é simplesmente ouvir sons, mas é um ato de compreensão, "el escuchar es constitutivo del discurso" (Heidegger, 1991, § 34), pois o ato de ouvir envolve uma abertura existencial ao outro e ao mundo. Esse modo de escuta permite que o *Dasein* compreenda e participe da comunicação, e ao "calar", ou silenciar-se, ele também contribui para a articulação do discurso, permitindo a compreensão mais profunda do ser.

Portanto, o *Dasein* se expressa por meio do discurso, não apenas como um ser que fala, de gestos, de arte, mas como um ser que está no mundo de forma compreensiva e aberta. O discurso é a manifestação existencial dessa abertura, e ao falar ou ouvir, o *Dasein* compartilha sua experiência e compreensão do mundo. Nesse sentido, o Ser-Aí se dá existencialmente como um ser-no-mundo cuja abertura e modos de ser se constituem em sua existência como afetividade, compreensão e discurso.

4.2 O lugar da Pesquisa

Apresentados os pressupostos da perspectiva fenomenológica hermenêutica, apresentaremos o campo de pesquisa, com os quais nos aproximaremos no próximo capítulo. Tal como apresentado anteriormente, dentro do mundo universitário existem três pilares, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Essa última por sua vez pode ser realizada de várias maneiras, dentre elas sob a forma de Projetos de Extensão.

O Projeto de Extensão em que os estudantes que nos aproximamos fizeram suas experiências como extensionistas é promovido pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), localizada na cidade do Recife, capital pernambucana. Nesse sentido, é importante destacar que em tal investigação o pesquisador, que não é isento da escolha da sua pesquisa, atua como docente e responsável pela Extensão Universitária dessa Instituição, o que apresenta de certa forma mais facilidades no acesso às informações e ao contato com o fenômeno em si.

Importa destacar que nesta perspectiva, a questão do investigador é motivada e se faz pertinente a partir de sua construção histórica no mundo. Daí a importância da descrição das coordenadas da situação hermenêutica do investigador, as interferências de sua história e como articula seu olhar, o que permite acompanhar seus os movimentos do caminho da investigação.

Dentre os diversos projetos de extensão existentes, escolhemos aquele denominado “ReconstrRua: saúde na rua”, com atuação desde 2018 e vinculado ao curso de medicina. A escolha desse projeto por minha parte se deu a partir de uma visita, que enquanto assessor de Extensão fiz ao projeto, ainda em meio a pandemia de COVID, quando o distanciamento social havia sido finalizado e as atividades presenciais puderam ser retomadas. Nessa ocasião me chamou muito a atenção ver os estudantes com as pessoas em situação de rua em uma postura de acolhida, de escuta e de afeto. Durante as conversas comigo, diversos estudantes ressaltaram a felicidade de estarem ali, junto àquelas pessoas em um momento de tanta vulnerabilidade para todos.

O ReconstRua como uma iniciativa extensionista surge como uma resposta direta às necessidades crescentes de inclusão e suporte social para pessoas em situação de rua (PSR), localizadas no centro do Recife. Esse projeto, que busca oferecer autonomia e independência aos estudantes, funciona a partir da lógica da atenção primária à saúde e da clínica. “O trabalho prestado tem o objetivo de exercer responsabilidade social em meio a exclusão desse público, que está submetido às condições de pobreza extrema pelos mais diversos motivos” (Jesus, 2023, p. 263).

As ações do projeto vão para além das práticas técnicas médicas como rastreios, prestação de cuidados e tratamento, pois além de firmar parcerias com as ONGs que atendem à população de rua (PSR), o projeto realiza atividades como angariação/distribuição de alimentos, instruções diversas e atividades que promovem o bem-estar e a autoestima, tais como: salão de beleza, distribuição de kit de higiene individual, máscaras de proteção, além de atuação com outras ligas extensionistas da Unicap.

Assim, foram criados “espaços de acolhimento” realizados durante as ações, para possibilitar momentos mais íntimos em que as PSR pudessem relatar suas angústias, necessidades e dificuldades. Segundo os estudantes, o acolhimento, faz parte de todos os encontros, “implica na escuta, no reconhecimento do seu protagonismo no processo de saúde e doença, na responsabilização pela resolução e ativação de redes de compartilhamento, proporcionando um vínculo e uma maior adesão das PSR às orientações dadas”. (Jesus, 2023, p. 263).

Nesse projeto, além do planejamento e execução, há uma constante reflexão e discussão das experiências vividas e protagonismo dos estudantes, tal como pressupõe os fundamentos e diretrizes da Extensão Universitária, pois tal como afirma Profa. Leila Peres, uma das coordenadoras do projeto, “visamos a promoção da discussão e busca de soluções nas experiências vivenciadas, no intuito de tornar o acesso às necessidades básicas mais

inclusivas(...) fazendo do projeto um grande instrumento de aprendizado em atenção primária de forma integral e humanizada” (Jesus, 2023, p.265).

Nesse sentido, foram entrevistados 6 estudantes, participantes do Projeto ReconstRua, há mais de 1 ano ou que já tenham concluído o seu ciclo de participação. Todos os entrevistados assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e o termo de autorização de uso de imagem e depoimento, conforme modelo elaborado e aprovado pela Universidade Católica de Pernambuco.¹

4.3 O percurso de obtenção dos dados

Para nos aproximarmos das experiências dos universitários extensionistas do Projeto ReconstRua da Unicap, utilizamos a pesquisa qualitativa, que “se preocupa com aspectos dos processos e dos fenômenos, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à instrumentalização de variáveis” (Minayo, 2014).

De acordo com Triviños (1987, p. 128-130), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: 1) o ambiente natural é a fonte principal dos dados, sendo o pesquisador o instrumento central; 2) apresenta um caráter descritivo; 3) os pesquisadores qualitativos priorizam o processo em vez de focar exclusivamente nos resultados ou no produto; 4) a análise dos dados ocorre de forma indutiva; e 5) a busca pelo significado é o elemento central dessa abordagem.

Essa decisão metodológica se deu porque pretendemos acessar o fenômeno tal como ele se revela, deixando-se surpreender por aquilo que se apresenta, de maneira que o verbo a ser vivenciado na pesquisa não é o investigar, mas compreender. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa que utilizamos, traz a perspectiva da Fenomenologia Hermenêutica que, segundo Schwandt (2006), apresenta-se como uma alternativa que busca “interrogar o fenômeno sem tentar adequá-lo às compreensões previamente existentes, almejando uma análise compreensiva da ação humana”.

Para Silva e Santos (2017, p. 115) a pesquisa fenomenológica hermenêutica aceita a multiplicidade de perspectivas do saber e da constante busca pela verdade, ressalta que os fenômenos podem se mostrar de diferentes maneiras, a diversos olhares; indica que as tentativas de cálculo e o controle frente aos fenômenos têm sido uma tarefa irrealizável; Realçam que o pesquisador não é neutro frente ao que almeja conhecer e indicam que as teorias são

¹ O projeto foi registrado sob o CAAE: 78314724.1.0000.5206

importantes, mas é preciso ter cuidado para não nos paralisarmos diante de conclusões apressadas.

Como via de acesso ao fenômeno utilizei o “Diário de Bordo”, que segundo Aun (2005, p.18), “não são apenas possibilidade de restituição da historicidade de uma pesquisa; são, também, o narrar a biografia da experiência de um profissional, na perspectiva de quem comunica como ocorreu o revelar-se do outro a esse profissional/pesquisador”. Além de minhas percepções e afetações pessoais, acompanhei algumas ações dos estudantes em suas interações com as pessoas, com a realidade, com seus pares e consigo mesmos durante a execução das atividades extensionistas.

Quanto aos alunos, para uma aproximação da sua experiência, fizemos uso de grupos reflexivos, que tal como defende Heloisa Szymanski (2014, p.22) propõe “criar um espaço de interlocução, de escuta atenta, de reflexão, decisão compartilhada, ação, avaliação e desenvolvimento de consciência”. Nesses espaços, segundo a autora, pode-se formar uma oportunidade para que as entrevistas abram espaços para partilha dos indivíduos, já que a entrevista reflexiva “frequentemente refere-se a aspectos importantes da vida do entrevistado – em especial das pesquisas que se utilizam da história de vida – e pode se constituir em um momento de ‘exame’ de consciência’ ou ‘balanço geral’” (SZYMANSKI, 2014, p.32)

O grupo reflexivo pode ser considerado como “uma entrevista semi-dirigida, realizada no mínimo em dois encontros, individuais ou coletivos. Não se trata de seguir um roteiro fechado, mas os objetivos da entrevista devem ser claros, assim como a informação que se pretende obter.” (SZYMANSKI, 2014, p.38). Em nossa pesquisa, os encontros foram realizados com dois grupos diferentes, por meio da Plataforma Teams, on-line, e gravados para que pudessem ser transcritos posteriormente.

No primeiro encontro, foi feita a pergunta disparadora: “Como foi para você viver a experiência nesse Projeto de Extensão em nível pessoal e profissional?” seguida pela escuta de todos os participantes, que responderam em ordem espontânea. Em seguida, a partir dos princípios da entrevista ou grupo reflexivo, realizamos outras perguntas de aprofundamento, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, levando em consideração a proposta metódica de pesquisa onde se utiliza as entrevistas com grupos reflexivos não utilizamos uma lista de perguntas previamente estruturadas, mas trabalhamos com a pergunta disparadora ou desencadeadora, conforme afirmação de Szymanski (2004, p. 203)

Na entrevista reflexiva os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela

deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampla o suficiente para que ele escolha por onde começar. Com isso já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. Essa questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração ou o primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que introduzimos.

Após as entrevistas, transcrevemos todas as respostas e as organizamos de forma coletiva, tal como fora feito nos dois encontros, e de forma individual, de maneira que cada participante pudesse ter acesso ao conjunto da conversa e às suas próprias respostas de maneira individual.

Tal como afirmado acima, conversamos com 6 estudantes participantes do Projeto *Reconstrua*. Todos participaram de pelo menos um ciclo, ou seja, um ano no projeto. Os depoimentos de cada um dos participantes, autorizados por eles a serem gravados, além da sua forma bruta, ou seja, de transcrição literal da fala para a escrita, foram também organizados em forma de narrativa.

Essa “narrativa-ação” dos depoimentos se deu primeiramente pela percepção do pesquisador de que ao transcrever o depoimento oral para o escrito, possibilitou o fluir da experiência comunicada. Essa mesma percepção foi experienciada por Nunes (2006) em sua pesquisa de doutorado junto a Universidade de São Paulo descrita em seu artigo *A Narrativa como método de pesquisa: modo de realização a partir da experiência no plantão psicológico*. Segundo esse autor, a leitura das transcrições das entrevistas realizadas por ele durante sua pesquisa, além de cansativas, dificultavam a compreensão dos aspectos que eram evidentes no registro oral. “A fala tinha um ritmo que favorecia o entendimento do encadeamento das ideias no momento das entrevistas. Por sua vez, o ritmo da leitura era diferente do oral, e as ideias apareciam dispersas no texto, bem diferente no modo como se deu a conversa” (Morado e Evangelista, 2024, p.22).

Nunes, inspirado em autores como Pierre Bourdieu e José Carlos Bom Meihy, buscou apresentar uma metodologia para a realização de uma transcrição pertinente do registro oral para o escrito o que segundo ele “demanda transformações necessárias, pois não se pressupõe que o discurso fale por si mesmo. Nesse sentido, pode se considerar a transcrição como já uma interpretação, na trajetória do esforço compreensivo” (Morado e Evangelista, 2024, p.25). Segundo ele, esse processo que estou chamando de “narrativ-ação” envolve estruturar nas narrativas elementos pertinentes que podem passar despercebidos se realizada somente uma transcrição *Ipsis litteris* do depoimento oral.

Tal com propugnado por Nunes, no processo de narrativ-ação anulou-se a voz do entrevistador para “dar espaço à voz do narrador, incorporando as perguntas no discurso do entrevistado”. Além disso, conjugações verbais, repetições de palavras e certas construções de frases, que são pertinentes durante uma entrevista, na escrita tendem a gerar confusão e aumentar a sensação de cacofonia, eco e aliteração. Assim, muitas vezes, as sentenças foram redigidas ou cortadas de modo a “limpar” o texto, tornando-o mais narrativo e facilitando a leitura e compreensão do leitor, de maneira que aí a Hermenêutica do texto já é realizada.

Ademais, na narrativ-ação, tal como também enfatizado por Nunes (2006, p.135), evita-se “a troca de termos e adjetivos por outros sinônimos, no sentido de manter o universo linguístico do entrevistado” jogando luzes na narrativa e não nas “imediações que devem, como andaimes, cair desde que procedido o trabalho”. Desta maneira, pode-se compartilhar uma sabedoria útil à comunidade de destino que a legitima, se com isso “reduzir-se à dimensão pragmática-utilitária que retira o saber do seu contexto”.

Com esse percurso, me inspirei em Walter Benjamin em sua obra clássica "O Narrador" em que ele reflete sobre a arte de narrar. Para ele, a capacidade de contar histórias está em declínio, principalmente devido às mudanças sociais, culturais e tecnológicas trazidas pela modernidade. Nesse sentido, o autor busca recuperar a narrativa, inspirando-se no narrador tradicional que é aquele que transmite sabedoria acumulada ao longo da vida, transformando experiências em conhecimento coletivo. Segundo Benjamin (2012), a narrativa tradicional não é apenas uma forma de comunicação, mas um meio de construir comunidade e sentido coletivo, o que a torna essencial para a compreensão e transmissão da experiência humana.

É nesse sentido que Critelli (1996) aponta a transcrição do oral para a construção de narrativas. Diferindo radicalmente da informatização do saber, como requerida e propiciada pela articulação entre ciência e tecnologia. Nesta perspectiva, aponta a autora “posso começar a reconhecer na experiência a via que me pode conduzir à compreensão do fenômeno que busco conhecer, através de depoimentos/narrativas”. Assim Critelli defende que, enquanto o pensamento metafísico assegura a validade e confiabilidade do conhecimento por meio da elaboração de conceitos estruturados logicamente e do afastamento da relação íntima entre os seres humanos e seus mundos, a fenomenologia, ao contrário, encontra na aceitação dessa intimidade e de sua fluidez o caminho para a obtenção do saber, algo que pode ser observado na narrativa.

Para Frota (2011), aquele que narra a sua experiência, conta com a presença do ouvinte, o qual, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, torna-se também um narrador. A relação estabelecida na narrativa é uma relação de intersubjetividade. Assim, “Toda narrativa traz

consigo a comunicação de um sentido, mas na relação com o outro. O sentido de uma narrativa, portanto, se amalgama à própria existência de quem a escuta, se entrelaça com a história de quem a escuta e, posteriormente, a narra” (Frota, 2011, p. 17).

Dessa maneira, com base nas transcrições literais e na narrativ-ação de tais textos, busquei uma maior compreensão das narrativas apresentadas pelos alunos e para isso utilizei os princípios da Situação hermenêutica conforme apresentaremos a seguir.

4.3 O olhar da Situação Hermenêutica na análise dos dados

Heidegger propõe que o fenômeno seja abordado como ele se apresenta em sua facticidade, cotidianidade e historicidade, evidenciando as dimensões factual, histórica e simbólica da existência humana (Peraita, 2002). Nesse contexto, sua Hermenêutica Fenomenológica da facticidade não se constitui como uma teoria, mas sim como um movimento fundamental presente na vida fática (Peraita& Santos, 2009, p. 77).

A compreensão, segundo Heidegger, evidencia o fenômeno da existência humana tal como ele é, partindo do pressuposto de que interpretar significa tornar o ser do fenômeno visível por si mesmo (Wu, 2012, p. 563). Como ressaltam Andrade e Barreto (2020) a situação hermenêutica é impulsionada pelo movimento interpretativo, que abrange o passado, o presente e o porvir. Wu (2012, p. 564) complementa que acessar o fenômeno da vida fática requer iniciar a investigação a partir da situação concreta, e não de um ponto de vista externo, ou seja, a partir de sua situação hermenêutica.

De acordo com Wu (2011), a situação hermenêutica caracteriza-se como o “âmbito situacional em que ocorre qualquer compreensão e interpretação, num sentido ontológico e temporal”. Heidegger (2002, p. 201) afirma que a compreensão não é linear ou objetiva, mas um processo circular no qual as pré-compreensões moldam tanto a interpretação quanto a forma de entender o mundo.

Esse processo dinâmico e circular destaca a implicação da situação hermenêutica do intérprete na manifestação do fenômeno. Ademais, a abordagem heideggeriana permite acompanhar as transformações que ocorrem ao longo da pesquisa, reconhecendo no outro uma perspectiva própria. Essa ideia é incorporada como ferramenta metodológica na investigação, possibilitando rastrear mudanças, “isto é, como as coordenadas de determinada situação hermenêutica se alteram, para qual direção e captando o que precisamente” (Chohfi e Provinciatio, 2023, p.62), e, assim, abrir possibilidades compreensivas que se constituem como situação hermenêutica.

Tal perspectiva demanda uma metodologia que transcenda a aplicação prévia de teorias ou categorias analíticas, superando “o domínio teórico e explicativo da vida com suas inseparáveis qualidades abstratas, que obscurecem o sujeito histórico em seu plexo de significatividade” (Andrade e Barreto, 2020, p.1194). O Informe Natorp, escrito em 1922, é um marco no qual Heidegger delinea as condições para interpretar e compreender. Wu (p. 103) observa que esse texto enfatiza a interpretação não como um método para atingir um entendimento final, mas como um meio de explicitar a vida fática em sua mobilidade. É pela interpretação que se revela o “como” (*Wie*) da vida fática, sem reduzi-la a um “o quê” (*Was*).

Para Heidegger (2014), toda interpretação depende da explicitação das coordenadas da situação hermenêutica, pois o conteúdo real de uma interpretação só pode ser acessado quando a situação correspondente é claramente compreendida. Assim, o Informe Natorp contribui para esclarecer as condições hermenêuticas necessárias para explorar o ser da vida fática, que se revela em sua própria mobilidade (*Bewegtheit*). Nesse documento, Heidegger descreve três elementos fundamentais da situação hermenêutica que tornam possível a compreensão do *Dasein*. A seguir, apresentamos cada um desses elementos.

- *Ponto de Vista (Blickstand)*

Heidegger descreve o ponto de vista como um ponto inicial em que posiciona o indivíduo em relação àquilo que ele busca compreender. Como afirmado por Andrade e Barreto (2020, p.1199) pela própria “forma como julgamos e interpretamos diz respeito ao modo a partir do qual somos e nos posicionamos”. Essa posição, ainda que nem sempre consciente, é constituída pelo passado do indivíduo, vigor do ser sido, suas experiências, seu contexto histórico e cultural e os significados atribuídos pelo mundo.

Nesse sentido, o ponto de vista é uma expressão da história vivida que permeia a interpretação. Ele constitui não apenas a partida, mas também a condição para o ato de compreender. Como destacado por Escudero (2000, p.252), “a existência humana se move em cada caso em um horizonte de sentido publicamente estruturado, que de uma ou outra forma lhe é familiar e que, portanto, pré-compreende mesmo que somente de maneira atemática”. Assim, o ponto de vista é inseparável do mundo em que o indivíduo está inserido, revelando-se como uma posição “familiar” no sentido hermenêutico.

Heidegger enfatiza que o passado é fundamental na composição do ponto de vista. Ele não é simplesmente um saber superado ou uma memória estática, mas algo que constitui o presente de forma ativa, uma circularidade hermenêutica. Segundo o autor, “o passado é

apreendido numa perspectiva do tendo sido, ou seja, de forma realizadora”. O passado, nesse sentido, não é algo que ficou para trás, mas algo que é “sido” no presente.

Essa ideia está alinhada à concepção de temporalidade ek-stática de Heidegger, na qual o tempo não é linear, mas se constitui em uma relação dinâmica entre passado, presente e futuro. O indivíduo, enquanto projeto, se lança para o futuro, mas traz consigo o passado como fundamento para suas escolhas e interpretações no presente. Assim, a interpretação nunca ocorre em um vazio temporal, mas em um presente vivo, onde o passado é continuamente apropriado e ressignificado.

Na situação hermenêutica, o ponto de vista emerge como a condição inicial para qualquer interpretação. Como Heidegger aponta, a situação de interpretação, enquanto apropriação e compreensão do passado, é sempre a situação viva do presente. Isso significa que o ponto de vista nunca é completamente fixo ou imutável, mas está inserido em um processo dinâmico que permite sua reavaliação e transformação.

Dessa maneira, o ponto de vista (*Blickstand*) é um componente essencial da situação hermenêutica descrita por Heidegger. Ele define a posição inicial do indivíduo no processo interpretativo, sendo moldado por suas experiências, referências culturais e contexto histórico. No entanto, esse ponto de vista não é fixo; ele está continuamente conectado ao passado, que é apropriado e ressignificado no presente. Como “plataforma inicial” da interpretação, o ponto de vista evidencia que a compreensão humana é sempre situada e condicionada, mas também aberta à transformação. Trata-se do horizonte prévio, da orientação do olhar, da perspectiva inicial da pessoa constituída pelas experiências do passado que constituem o ser no presente.

- *Perspectiva (Blickrichtung)*

A perspectiva, conforme entendida na interpretação hermenêutica de Heidegger é o movimento que estabelece a direção do olhar sobre o objeto ou fenômeno a ser compreendido. Ela “determina preconceitualmente o ser captado do objeto da interpretação ‘enquanto tal’ e ‘em que direção’ deverá ser interpretado” (Heidegger, 2014, pp. 29). Esse conceito está relacionado à forma como nossa compreensão se orienta e se direciona para o mundo ao nosso redor, do objeto antes de uma análise profunda e rigorosa. A perspectiva não é apenas uma simples abordagem do objeto, mas um aspecto fundamental do processo de interpretação, pois é através dela que o olhar do intérprete, o como do seu olhar, orientará sua compreensão.

O conceito de perspectiva, ou *Blickrichtung*, envolve um ponto de partida que, mesmo que não seja completamente explícito, compõe certos pressupostos e preconceitos, os quais,

segundo Heidegger, são inseparáveis do próprio ato de compreender. Esses preconceitos não devem ser vistos de maneira negativa, mas sim como elementos constitutivos da interpretação, que guiam e moldam o modo como a realidade se apresenta ao sujeito. Nesse sentido, o processo de interpretação é sempre um ato de escolha, de resolução (*Entschlossenheit*), em que o intérprete, movido por sua perspectiva, adota uma postura que orienta a apreensão do objeto.

Além disso, a perspectiva implica um movimento dinâmico e circular, o que significa que a interpretação não é uma simples análise linear ou objetiva do objeto, mas sim um processo que envolve a constante reinterpretação à medida que o intérprete se apropria cada vez mais do seu objeto. Em outras palavras, a compreensão do "ser" do objeto se desvela gradualmente à medida que o intérprete circula entre o que já foi compreendido e o que ainda pode se mostrar. Esse processo de circularidade fenomenológica-interpretativa revela que a interpretação está sempre em movimento e é profundamente influenciada pela posição do intérprete, sua história e seu contexto.

Heidegger enfatiza a importância de como nossa direção de olhar influencia nossa compreensão e interpretação do mundo, e como essa orientação pode revelar aspectos mais profundos da existência e da realidade. Nesse sentido, tal como afirma Chohfi (2021, p.17), “Perspectiva se trata da direção que per-sigo, do olhar que vai, a cada vez, se construindo como metodológico”.

Nesse sentido, cada interpretação, “é relativa em suas características singulares, na medida em que ao se apropriar de uma compreensão, a interpretação se move, compreendendo, na direção de uma totalidade conjuntural já compreendida. Assim, a interpretação é a realização do compreender” (Andrade e Barreto, 2020, p.1199).

- *Horizonte (Sichtweite)*

Na Situação Hermenêutica proposta por Heidegger, o Horizonte (*Sichtweite*) é o terceiro momento da interpretação e compreensão, que se configura como a amplitude de visão ou a "última coordenada" da interpretação. Esse conceito de horizonte refere-se ao espaço de possibilidades interpretativas que emerge a partir do ponto de vista e da perspectiva adotados pelo intérprete já que o horizonte não é uma entidade fixa, mas uma configuração que é constantemente moldada pela interação entre o intérprete, o objeto e o contexto interpretativo.

Para Heidegger, o horizonte é delimitado pelo ponto de vista e pela direção da perspectiva, o que significa que ele é condicionado tanto pelas perspectivas do intérprete quanto pelo próprio objeto que está sendo interpretado. Nesse sentido, o horizonte define as

possibilidades dentro das quais a interpretação pode se mover, e sua amplitude reflete o campo de sentidos que podem ser projetados e compreendidos.

Destarte, o horizonte não é apenas um limite, mas também um espaço de possibilidades existenciais que se expandem conforme o processo de interpretação avança. É o "espaço" dentro do qual a interpretação ocorre e dentro do qual o intérprete pode projetar novos significados, ampliando sua compreensão. Assim, tal como explica Chohfi (2021, p.17) “se pensássemos os olhos como representantes do ponto de vista. O ângulo de visão, por seu turno, seria a perspectiva. O horizonte, enfim, seria o que se pode enxergar mediante esse determinado ângulo, formando uma grande angular”.

A compreensão do objeto não é algo isolado ou descontextualizado, mas ocorre dentro de um campo de sentido histórico e existencial. A interpretação, então, não é um ato que busca uma objetividade absoluta ou uma representação fiel de um "objeto em si", mas um processo em que o intérprete se move dentro de um horizonte de sentido determinado pela sua história, sua cultura e sua época. Nesse contexto, tal como afirma Andrade e Barreto (2020) a interpretação é sempre influenciada pelo horizonte epocal do intérprete, que, por sua vez, limita e ao mesmo tempo possibilita a interpretação.

Adrián Escudero (200), ao refletir sobre a situação hermenêutica, sublinha que a tarefa da interpretação é, de certa forma, conquistar criticamente esse horizonte de sentido já dado. O horizonte não deve ser aceito passivamente, mas deve ser "desmontado" e "desmascarado", permitindo que o intérprete revele e compreenda os conceitos e as pré-compreensões que moldam sua visão do fenômeno. Esse movimento de "devolvê-los à sua origem" permite uma apropriação mais autêntica do objeto interpretado, pois ao questionar e desestruturar os pressupostos que formam o horizonte, o intérprete abre espaço para uma compreensão mais profunda e verdadeira daquilo que está sendo interpretado.

Portanto, o horizonte, no contexto da hermenêutica heideggeriana, é mais do que uma simples visão abrangente do objeto; ele é a rede de significados e possibilidades da compreensão. Ao mesmo tempo em que delimita e restringe, ele também oferece um campo de ação e de projeção, que permite ao intérprete expandir sua compreensão e acessar novas dimensões de sentido. Assim, o horizonte não é apenas um limite ou uma fronteira da interpretação, mas um espaço dinâmico e epocal que se molda continuamente à medida que a interpretação avança. Ao entender o horizonte como um espaço de possibilidades, Heidegger nos convida a ver a interpretação como um processo vivo, em constante transformação, onde o fenômeno e o intérprete estão sempre em relação, e onde a compreensão emerge de um diálogo contínuo entre passado, presente e futuro.

Mostrado o caminho e o modo que utilizamos para nos aproximarmos do fenômeno, apresentaremos no próximo capítulo as narrativas realizadas e confirmadas pelos alunos, e assim acompanhar as experiências narradas de modo a apreender possíveis movimentos no caminho que vai sendo percorrido e as transformação que possam emergir de mudanças na situação hermenêutica e para qual direção apontam.

Com o objetivo de ocultar suas identidades e em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, cujo modelo de educação, tal como colocado no início desta tese é o que nos inspira enquanto pessoa, professor e pesquisador, nomearemos cada um dos seis entrevistados com conceitos fundamentais do Patrono Brasileiro da Educação: *Esperança, Liberdade, Diálogo, Resistência, Autonomia, Consciência*.

5. NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E COMPREENSÕES

Este capítulo se debruça sobre os encontros com estudantes que vivenciaram o projeto de Extensão *ReconstRua*. Inspirada pela filosofia hermenêutica de Martin Heidegger, especialmente pelos conceitos apresentados no chamado Relatório Natorp, de 1922, a saber: *Blickstand* (ponto de vista), *Blickrichtung* (direção do olhar) e *Sichtweite* (horizonte de compreensão), esta análise busca acompanhar a experiência dos estudantes entrevistados na experiência extensionista ao qual chamaremos de Esperança, Liberdade, Diálogo, Resistência, Autonomia e Consciência.

5.1 Autonomia

Quando dialogamos com *Autonomia*, ela já contava com mais de três anos de participação no projeto de Extensão *ReconstRua*. Mesmo estando na fase do internato, período em que já não há exigência formal de participação em projetos de extensão, ela optou por permanecer na iniciativa. Segundo relatou, seu vínculo com o projeto ia além de exigências curriculares: tratava-se de um compromisso afetivo e ético com a iniciativa e com as pessoas envolvidas, tanto colegas quanto atendidos.

A narrativa de *Autonomia* nos permite compreender seu ponto de vista (*Blickstand*), ou seja, a posição existencial a partir da qual interpreta o mundo, quando ela aponta que nunca havia participado de projetos sociais formais antes da universidade, salvo por algumas iniciativas pontuais de doação de roupas e alimentos realizadas com sua mãe. Sua inserção no *ReconstRua* ocorreu no final do primeiro período, movida não por um desejo de engajamento com a população de rua, mas por uma disposição geral à experiência e por uma motivação prática de inserção em atividades extracurriculares. Em suas palavras: “*Não entrei com muita intenção de ‘Ah, eu gosto muito de trabalhar com a população de rua’, não. Eu sabia que era algo que sempre pensei em fazer, sempre gostei de ajudar a população de rua, as pessoas mais vulneráveis, mas não entrei com nenhuma pretensão.*”

Nesse contexto, ela também expressa sentir-se pressionada institucionalmente: “*A gente é meio que bombardeado com a ideia de que tem que fazer projeto de extensão, tem que fazer PIBIC, tem que fazer isso e aquilo.*” Para *Autonomia*, a diferença da sua experiência no *ReconstRua* é que ela permaneceu no projeto para além de “conquistar um pontinho” ou em obter o “certificado”.

Outro aspecto que integra seu ponto de vista é a presença de preconceitos internalizados. Ela reconhece abertamente: “*No início eu tinha preconceito. Se parar para pensar, ainda tenho,*

sim, mas bem menos do que antes. A gente acaba tendo um olhar desconfiado, porque não podemos confiar em todo mundo, querendo ou não". Contudo, ao adentrar no mundo das pessoas em situação de rua, essa perspectiva foi se ampliando: *"Eu consegui desconstruir bastante isso desde que entrei no ReconstRua"*, aponta a estudante.

Sua perspectiva se transforma à medida que sua experiência se aprofunda. *Autonomia* passa a se sentir pertencente ao projeto, envolvida com as pessoas e motivada pela prática. Ela relata: *"Eu me senti em casa fazendo esse trabalho voluntário, conheci pessoas maravilhosas"*. *Autonomia* destaca que ao encontrar situações práticas que se articulavam com os conteúdos teóricos do curso, sentia-se entusiasmada: *"Quando consegui pegar um caso que casava com algum assunto que estava aprendendo no período, ficava empolgada. Pensava: 'Ah, eu tenho certeza, eu sei como encaminhar esse paciente.'"*

O sentimento de reconhecimento pelo trabalho realizado também permeia a perspectiva de *Autonomia*. Para ela: *"Eles [Pessoas em situação de rua], por exemplo, quando me viram chegar, já reconhecem: 'Doutora, doutora.' Abrem um caminho, todo mundo respeita. A gente é reconhecido, porque conseguimos ajudar. E, quando olhamos para eles, também somos reconhecidos e eles são muito gratos por isso."*

Para além do reconhecimento, a experiência, segundo *Autonomia*, proporcionou possibilidades de autorreflexão em relação à postura tanto humana quanto profissional. *"Passamos por muitas situações incríveis lá, vemos muito sofrimento, e tem momentos em que realmente não conseguimos ajudar [...] Às vezes não estamos bem e não conseguimos dar um atendimento de qualidade, mas o ReconstRua faz a gente refletir sobre isso. 'Poxa, eu poderia ter sido melhor. Acabei de atender um paciente e poderia ter sido mais sensível.'"*

Autonomia traz em sua fala que diferentemente da sala de aula, frequentemente acompanhada por um professor, no *Projeto ReconstRua*, embora conte com a orientação de um docente, as ações são realizadas de forma autônoma pelos estudantes. A aluna destaca:

A participação no ReconstRua dá uma autonomia muito grande para os alunos e para os extensionistas [...] A gente aprende com os próprios olhos, porque somos nós, como projeto, que temos que fazer as coisas acontecerem. O que eu acho mais bonito é que, no projeto, o pessoal mais experiente vai ajudando e passando esse conhecimento para os mais novos, e tudo se encaixa, tudo fica perfeito.

Toda essa vivência culmina na abertura de um novo horizonte (*Sichtweite*), ou seja, um campo de possibilidades que se desvela a partir de mudanças do ponto de vista e da perspectiva.

Segundo ela:

No ReconstRua, pude perceber como consegui mudar a forma de enxergar o mundo [...] me ajudou demais no processo de humanização

como profissional. [...] Faz a gente enxergar tudo de maneira diferente. Parece que há um 'antes' e um 'depois' do ReconstRua na minha vida. Mudou a forma de pensar, de agir.

Essa nova visada de olhar manifesta-se tanto no cotidiano quanto na prática profissional. Ela narra que passou a conversar espontaneamente com pessoas em situação de rua fora dos atendimentos, algo que antes lhe pareceria impensável:

Várias vezes, quando saio para algum lugar com meus amigos, e encontramos pessoas de rua pedindo dinheiro, paro para conversar com todas elas. Não tem uma sequer que eu não pare. Meus amigos brincam, pedindo para eu me esconder, mas eu paro, puxo conversa, pergunto como estão, se estão estudando, indo para a escola, como está indo. Isso é algo que, na minha cabeça, eu nunca imaginaria que faria. Conversar com uma pessoa em situação de rua no meu dia a dia, em momentos de lazer.”

Em nível profissional, *Autonomia* relata a seguinte mudança: “*A mudança de mentalidade, de mindset, ajuda a atender de forma diferente, e o paciente sente essa mudança, se sente mais receptivo*”. Nesse escopo, ela continua “*Afinal, se o paciente não está receptivo ao que você fala, como ele vai aderir ao tratamento? Ele precisa escutar, entender, saber o que é importante. E tudo isso faz a diferença. O ReconstRua foi fundamental nisso.*”

Ademais, o atendimento às pessoas em situação de rua possibilitou que *Autonomia* se voltasse para a realidade e para as necessidades do outro, tal como narra a seguir: “*Quando atendemos e percebemos que não sabemos, pedimos licença, pesquisamos rapidamente e explicamos ao paciente*”. A partir disso ela afirma “*Não adianta usar termos técnicos, o paciente não tem obrigação de entender. A linguagem precisa ser acessível, a forma de pensar, de enxergar o paciente e a escuta. Tudo isso é essencial. E, no meu caso, dou 100% dos créditos ao ReconstRua.*”

5.2 Consciência

Quando partilhou a sua experiência no *ReconstRua*, *Consciência* já cursava o sétimo período do curso de medicina, período esse em que não estava mais atuando no projeto. Contudo a estudante informou que havia participado da iniciativa durante mais de dois anos, do segundo ao quinto período.

Consciência é uma jovem do interior do Estado de Pernambuco que, como muitas outras pessoas, deixou sua cidade natal para estudar na capital. Em suas palavras, permeadas por ditados e expressões da sabedoria popular, ela conta: “*Vim para Recife para fazer o ensino médio e me preparar para o vestibular de medicina. Minha família não mora aqui, não tenho rede de apoio; estou em Recife exclusivamente por causa do curso.*”

Nesse sentido, podemos observar que o ponto de partida de *Consciência* no início de sua participação no *ReconstRua*, era constituído por sentimentos de timidez, isolamento e insegurança. Ela afirma que quando começou o curso: “*Mal dava bom dia para não gastar saliva. Tinha medo de que as pessoas olhassem para mim e eu começasse a chorar.*” E acrescenta: “*Sou uma pessoa completamente diferente de muita gente, principalmente quando se trata de lidar com os outros. Se fosse para listar os adjetivos que poderiam me descrever, eu diria que sou taciturna.*”

Ela reconhece que sempre foi reservada e introspectiva, mas que, ao decidir participar do projeto, via ali a chance de transformar esse modo de ser: “*Quando decidi participar do projeto ReconstRua, sabia que ali seria o lugar onde eu poderia mudar isso. Eu queria mudar meu comportamento, pois, para a profissão que eu queria seguir, não seria interessante continuar sendo tão fechada, tão retraída.*”

Narrando o início de sua experiência, *Consciência* relata que, naquele momento, não desejava estudar na Unicap. Seu sonho era ingressar em uma universidade pública, pois cursar uma instituição particular representava um grande ônus financeiro para a família. Contudo, ao ser aprovada, decidiu se engajar intensamente: “*Decidi, que se fosse para estar ali, então eu vou entrar de cabeça, eu vou participar de tudo que eu puder.*”

Ao escolher um projeto de extensão, sua motivação inicial, em suas palavras, “*Era bem cartesiana. Para mim era relevante ter a pontuação no projeto de extensão, especialmente para a SES (Secretaria Estadual de Saúde).*” No entanto, ela esclarece que com o tempo essa não foi mais a razão para sua permanência no *ReconstRua*, pois já havia participado de outras atividades e alcançado os pontos necessários, o que já demonstra de antemão alguma mudança de percepção e horizonte.

Consciência conta que ao surgir a possibilidade de atuar no *ReconstRua*, se sentiu insegura: “*Eu pensei que seria muito desafiador me colocar nessa situação. Primeiro, porque eu nunca tive autoconfiança que eu pudesse conduzir um atendimento. Segundo que eu tinha medo da população em situação de rua.*”

Consciência afirma que o acolhimento e acompanhamento da professora coordenadora do projeto foi muito importante. Ela relata que, antes de participar efetivamente, pôde apenas acompanhar as atividades, observando: “*O ReconstRua dava muita autonomia, e por ter acompanhado a professora nas ações, eu percebi que aquele seria um bom campo para me desenvolver melhor. Eu sabia que poderia acrescentar algo ao projeto.*”

Consciência fala de suas dificuldades no início da sua experiência. “*No início, eu tinha medo, sim. Medo de pessoas em situação de rua, medo de interagir com alguém que estivesse*

alcoholizado, por exemplo. Eu sabia que seria difícil manter a calma se alguém se aproximasse de mim em uma situação assim. Claro, meu coração acelerava, meus batimentos ficavam descontrolados, e, na minha cabeça, eu só pensava: ‘isso não está bem.’

Apesar da timidez e do medo, *Consciência* narra que o contato com a realidade das pessoas em situação de rua proporcionou a ela algumas vivências marcantes e aprendizados. Logo no primeiro ano de atuação, ela teve uma experiência que considera transformadora: o atendimento a uma mulher em convulsão. *“Eu não sabia como socorrer alguém que estava convulsionando, não havia tido aula sobre isso.”* Ela acionou o SAMU, mas sentiu-se culpada e impotente com o desfecho da situação: *“Achei que tinha falhado, que eu tinha sido incompetente.”* Esse episódio, embora difícil, a impulsionou a estudar e aprender, a ponto de ser convidada pela professora a organizar formações para estudantes do ciclo seguinte. *“Foi algo que me deixou muito lisonjeada. Eu já não estava mais fazendo parte (do projeto), mas eu fui lá passar o conhecimento”*.

Segundo conta *Consciência*, a experiência transformou o seu modo de estar na universidade. *“Minha postura mudou depois disso. Eu mudei meu modus operandi na universidade, porque eu queria estar fazendo algo com certeza, algo para o qual eu me sentisse minimamente capacitada”*.

Para *Consciência*, a participação no Projeto de Extensão *ReconstRua* *“oferece experiências que nos desafiam a lidar com situações complexas, como as rondas de distribuição de alimentos [...] Nessas rondas, a realidade é bem crua”*. Ela continua *“É nesse cenário que você se vê, tentando ajudar alguém que não está disposto a ser ajudado. E isso é uma lição difícil de aprender. Você precisa aceitar que, naquele momento, o máximo que pode fazer é estar ali, oferecendo o que é possível.*

Nesse sentido, *Consciência* valoriza a autonomia e a exigência ética que o *ReconstRua* propõe: *“Na faculdade, se você não estuda, você pode tirar uma nota baixa, mas no ReconstRua, se você não estuda, você acaba oferecendo um acolhimento ruim para alguém que depende exclusivamente de você para ser assistido”*. Nesse ponto, ela reconhece que sua forma de estudar e se preparar mudou, não por obrigação, mas por consciência do impacto de sua presença no cuidado do outro. Tal processo indica uma mudança de perspectiva que passa a também ser inspirada com o desejo de melhor servir e colaborar com os demais em suas necessidades.

Em seu depoimento, a estudante ressalta a singularidade da experiência extensionista: *“Tenho amigos de outras universidades e faculdades, e eles não tiveram essa oportunidade. Só têm contato com pessoas em situação de rua em uma fase mais extrema, quando já estão*

formados.” Ela compreende que o projeto oferece uma formação diferenciada: *“Realmente o ReconstRua dá um recorte que é você entender como funcionam as redes de atenção aqui em Recife [...] É uma hard skill que, querendo ou não, só o ReconstRua oferece.”*

Sua trajetória revela a abertura de um novo horizonte, um campo de possibilidades de ser e compreender. Ela afirma: *“Lá, eu aprendi muitas coisas, e uma delas foi lidar com o medo [...] fui aprendendo que, embora o medo existisse, ele não precisava me paralisar”*. A participação do Projeto, permitiu a *Consciência* buscar superar seus limites. Segundo conta *“O medo nunca desaparece completamente [...]. Mas o que mudou foi a minha capacidade de lidar com ele. Às vezes, o medo é uma reação instintiva, mas não me impede de continuar fazendo o que é necessário”*.

Ainda que tenha medo, a participação no *ReconstRua* ampliou o horizonte de *Consciência* em relação às pessoas em situação de rua, para além do projeto. Ela conta que *“Quando estou com alguém que vem do interior, por exemplo, noto que a pessoa tende a ficar mais assustada do que eu. Mas eu já sei identificar os trejeitos, sei reconhecer quem pode ser mais perigoso e quem não é.”*

Esse novo horizonte não é apenas emocional, mas também ético, social e político. *Consciência* afirma que sua forma de enxergar as pessoas em situação de rua mudou profundamente: *“A forma como faço as doações mudou bastante [...] Eu me abaixo, olho nos olhos dela, entrego a doação com respeito. Eu aprendi isso no ReconstRua. Eles me ensinaram que, ao fazer uma doação, não se trata de um favor, mas de um gesto de respeito e humanidade.”* E completa: *“Antes, eu achava que quem recebia era um ‘coitadinho’, alguém a ser socorrido. O ReconstRua me ensinou a ver isso de outra forma.”*

Ela destaca, ainda, que passou a se preocupar com o uso correto da linguagem: *“Eu aprendi que ninguém mora na rua. Não é certo chamar alguém de ‘morador de rua’. Ninguém escolhe viver na rua.”* E finaliza: *“Eu sei que, ao olhar para essas pessoas, estou reconhecendo a dignidade delas.”*

Esse novo olhar também se estende à sua forma de se relacionar com colegas e profissionais em espaços de saúde: *“Hoje, quando chego no postinho, consigo identificar todos ao meu redor. Cumprimento a recepcionista, as pessoas no ambulatório [...] me comunico com as pessoas de maneira mais fluida.”*

Segundo a narrativa de *Consciência*, a experiência no *ReconstRua* contribuiu para a formação de uma profissional mais humana, sensível e preparada para atuar em realidades diversas. *“Essas experiências me ajudaram a entender como funcionam essas redes de suporte e a importância de um acolhimento eficaz e humano.”*

Por fim, *Consciência* reconhece a profundidade da transformação: “*No ReconstRua, eu aprendi algumas lições de humildade, e embora hoje em dia o mercado médico seja um pouco diferente, ainda há essa ideia de que, ao se formar em medicina, você é colocado em um status quase como se fosse um sacerdócio [...] No ReconstRua eu aprendi a lidar com a realidade de uma forma mais sensível, compreensiva, sem pressa de julgar, mas com a disposição de ajudar no que for possível.*”

5.3 Esperança

Esperança era o único rapaz presente nesse primeiro grupo. Vindo de outro Estado, o estudante chegou a Recife em busca de melhores condições para estudar Medicina. Ingressou no Projeto de Extensão *ReconstRua* no terceiro período e permaneceu durante dois anos, vivência que ainda hoje, no internato, é lembrada com saudade e reconhecimento, segundo suas palavras.

A motivação inicial para participar do projeto nasce, como ele mesmo relata, de um ambiente marcado por exigências acadêmicas e institucionais. O curso de Medicina, segundo ele, é permeado por uma “*pressão externa para atividades extracurriculares*”, especialmente pela pontuação para a residência médica. O estudante conta que “*Logo de cara, muita gente falava sobre escolher projetos pensando na pontuação, e eu estaria mentindo se dissesse que isso não foi uma motivação para mim também.*” Esse cenário revela um ponto de vista, condicionado por expectativas externas, mas também por marcas subjetivas que antecedem o seu ingresso no projeto.

A partir da escuta de *Esperança*, percebemos que o seu ponto de vista é permeado por sua própria história de vida. Esse estudante cresceu em meio à feira da cidade de sua família paterna, onde presenciava cotidianamente cenas de vulnerabilidade e escassez: “*Eu via muitas pessoas carentes, pedindo frutas, carne, dinheiro ou até mesmo algo para comer. [...] Eu queria fazer alguma coisa para ajudar.*” Essa experiência prévia, ainda que vivida com certo constrangimento por parte de seus familiares, ressurgiu no *ReconstRua* como uma memória ressignificada: “*É aquilo que eu queria praticar, que antes eu era um pouco xingado e hoje eu poderia contribuir de forma mais correta*”.

A inserção de *Esperança* no Projeto *ReconstRua*, portanto, articula-se entre o desejo de vivenciar um compromisso ético já latente desde a infância e o desejo da prática médica que trazia no início do curso. Como ele afirma, o *ReconstRua* foi o projeto que mais diretamente lhe ofereceu a possibilidade de “*praticar Medicina*”: “*Eu queria já estar ali na ativa, na atividade, já queria praticar.*”

Ao longo da experiência, sua perspectiva, a direção do olhar sobre o mundo e sobre si mesmo, vai se deslocando criando novos significados. Apesar de perceber o preconceito alheio, ele conta que *“os motoristas de Uber faziam comentários negativos sobre o local onde íamos”*, sua vivência no projeto foi marcada pela acolhida e pelo reconhecimento das pessoas em situação de rua que tinha contato durante sua participação no projeto: *“Eu sou aluno, não sou nada, sou só um voluntário com uma pequena noção de medicina..., mas eles viam minha chegada como esperança”*.

Essa nova perspectiva, centrada na escuta e na presença, transforma sua percepção de si enquanto estudante. Ele narra que, naquele contexto, *“você se sente mais que um aluno de medicina, se sente uma pessoa que faz medicina”*. A alteridade vivida ali, no gesto do cuidado, no retorno de um paciente que diz ter melhorado, transforma-se em motivação para o estudo e para a prática profissional: *“Isso traz aquela motivação de estudar mais, de correr atrás por eles”*.

A partir da narrativa, podemos afirmar que a experiência do estudante no projeto também o desestabilizou de certezas ou conceitos prévios sobre o que é ser médico e o que é “tratar” alguém. Para *Esperança*, a prática médica vai além da técnica ou da cura. Trata-se de *“resgatar a pessoa do fundo do poço, mostrar que ela tem direitos, que é um ser humano”*. Aqui, a clínica se torna lugar de humanização, e o estudante se reconhece como agente dessa mediação. Ele afirma: *“A gente aprende desde o começo que a gente tem que resgatar essa pessoa”*.

Nesse contexto, *Esperança* passa a compreender que, diante da vulnerabilidade alheia, o papel do estudante não é apenas intervir de forma técnica, mas compartilhar a condição humana com seus ganhos e mazelas: *“A gente é igual. [...] É ter responsabilidade pelo que você é como pessoa e também pelo que você é para aquela pessoa que está te olhando”*.

Para ele, o projeto o ajudou a olhar o outro de uma nova maneira *“O ReconstRua ensinou muito isso: a resgatar esse tipo de situação. Não naturalizar que o vício em drogas, seja algo da realidade normal daquela pessoa... de que passar fome...”*. Dessa forma, a percepção de *Esperança*, por meio do projeto, passa a ter um novo horizonte, que se revela na não aceitação das injustiças. Para ele *“com o ReconstRua, a gente aprende desde o começo que a gente tem que resgatar essa pessoa, tirar do fundo do poço e falar: “olha, você é diferente, você é melhor do que isso”. E aí ensinar a ela que ela tem acesso a direitos e principalmente que ela é um ser humano que tem direitos”*

Esperança afirma que muitos colegas acreditam que não são suficientes para atender uma pessoa em necessidade, mas que a vivência dele no projeto prova o contrário: *“O*

ReconstRua ensina a gente que é possível ser suficiente para várias pessoas, várias populações... A gente é suficiente para aquelas pessoas”. Ele completa, “A saudade que eu tenho (do *ReconstRua*) é basicamente isso. O quanto com uma simples atitude você pode mudar literalmente o dia de uma pessoa. É acho que isso que eu sinto falta do *ReconstRua*, pois só o *ReconstRua* até esse momento me ensinou isso”.

5.4 Liberdade

Quando ouvimos a narrativa de *Liberdade*, ela estava concluindo o primeiro ciclo no *ReconstRua*, ou seja, o primeiro ano de atividades na iniciativa. *Liberdade* conta que, logo quando soube da existência do projeto, durante as apresentações no início do curso de medicina, decidiu que queria participar. Ela narra que já tinha tido experiência com pessoas em situação de rua, mas nada de maneira fixa ou formal. Segundo essa estudante, havia, até então, arrecadado “alimentos, brinquedos ou roupas pra distribuir no Natal. A gente saía no carro procurando pessoas, entregava marmitinha, entregava uma roupa de presente no Natal. Esse era o meu máximo”.

A história de *Liberdade*, com vivências espontâneas de solidariedade e participação em voluntariados ligados à igreja (mesmo sem vínculo religioso), mostra alguns elementos de seu ponto de vista e da sua orientação prévia. Contudo, na narrativa da aluna, *Liberdade* conta que soube de sua aprovação para participar do projeto um dia antes do Natal. Segundo ela: “Na ceia, eu tava comentando: ‘Gente, vocês não sabem, mas eu passei num projeto aqui. Vou lidar com pessoas em situação de rua.’ E todo mundo ficou meio chocado”. A partir disso ela afirma “Mas eu não tinha esse medo. Eu sempre fui uma pessoa muito... não sei se sou destemida ou se sou meio desligada, sabe? E aí acabo que boto a cara a tapa e vamos ver no que dá”.

Durante sua narrativa, *Liberdade* traz algumas lembranças que mostram como a sua perspectiva vai se construindo no decorrer da experiência junto ao *ReconstRua*. Ela conta a experiência com um rapaz, no Dia das Crianças, que ela atendeu. Segundo a aluna, ela se esforçou para que ele percebesse que estava sendo bem atendido, pois, segundo ela, “O importante era ele reconhecer o meu esforço e se esforçar também”. Ela conta com orgulho o resultado: “ele ficou todo encantado, porque dei as receitas, orientei bem direitinho”. Dessa experiência, ela destaca que se sentiu orgulhosa, pois, no final, ela conta, “esse rapaz me chamou e me deu uma blusa velha, feminina, pra agradecer. Esse gesto foi bem marcante, porque foi o primeiro presente que eu ganhei de um paciente”. Nessa ocasião, *Liberdade* percebe o seu valor, que ela define como uma “situação gratificante de receber um presente... por se sentir útil”.

Para *Liberdade*, em relação ao projeto, “o que mais me encanta é a oportunidade de lidar com pessoas. É o atendimento ao público puro ali, né? E as situações adversas são, assim, as mais enriquecedoras”. Outro atendimento narrado pela aluna, que mostra sua perspectiva em construção, é o atendimento a uma pessoa que ela descreve como “mulher transexual em situação de rua, soropositiva e dependente química do crack”. Segundo *Liberdade*, essa pessoa não queria tomar os remédios e ela se aproximou dela para tentar mostrar a importância da medicação.

Em outra circunstância, essa mesma mulher foi atendida com muitas cicatrizes. Segundo a estudante “Quando eu encontrei com ela pela primeira vez, fiquei muito, muito chocada, porque não tinha uma parte do corpo dela que, se não tivesse cicatrizado”. Diante de tamanha vulnerabilidade, *Liberdade* se questionava: “Caramba, que situação! Que situação é essa que essa mulher tá vivendo?” e essa realidade ao invés de congelá-la, fazia com que ela buscasse meios para evitar que situações como essa se repetissem.

Essas experiências ampliam seu olhar e mostram como o encontro com o outro foi desestabilizando compreensões que ela já trazia como prontas. *Liberdade* conta que, assim como essas duas histórias, poderia trazer outras que ilustram o quão desafiador é o trabalho, mas o quanto a vida dela mudou “só de conhecer essas pessoas”. Para ela, é como “sair da bolha”, porque, segundo ela, muitas vezes “a gente geralmente esquece que, por trás de 50 pessoas que a gente passa só naquele trecho ali no centro, existem histórias que vão muito além”.

Ter a oportunidade de conhecer essas histórias, de conhecer a individualidade de cada um, é, para ela, “completamente enriquecedor. Tanto pelas vivências negativas, como essa situação especial demais, que a gente precisa aprender a manejar”. *Liberdade* conta que sabia que iria ficar “mexida” com a realidade que iria vivenciar no projeto, mas, segundo ela mesma diz: “Eu não esperava ter essa evolução tão grande no lidar com pessoas”. Ela conta: “tem coisa que a faculdade não ensina”, e uma delas é o atendimento e o relacionamento com o público. Ela diz que, com o projeto, aprendeu a “conversar com o paciente, a [fazer a] anamnese, [...] saber usar o tipo de linguagem para conseguir trazer o paciente para aquele momento, para entender a história dele... Isso aí não tem como aprender se não na prática”.

Esse aprendizado e essa experiência, *Liberdade* levava inclusive para a sua terapia. Nesse sentido ela conta:

Na minha terapia eu falava muito do impacto do projeto na minha vida e falava muito como essa experiência era enriquecedora. Porque, claro, a gente vai lidar com situações atípicas durante a profissão, nos atendimentos e tal. Isso já é de fato certo. Mas ter a oportunidade de exercitar esse lado mais humano, de

exercitar essa conversa de fato com o paciente, porque lá a gente não atende, a gente acolhe. E aí conseguir acolher qualquer pessoa que chega pra você... Isso vai ser muito enriquecedor como profissional. É aquilo de lidar com qualquer público, independente da situação, da condição, e conhecer também realidades completamente diferentes.

Segundo Liberdade, a relação humanizada com o paciente não pode ser substituída: *“máquina nenhuma vai conseguir ter um jeitinho para conversar com o paciente, para ele te falar o que de fato está acontecendo, entende? Claro, tem que ter a máquina, tem que ter tudo, mas a clínica é soberana”*.

De acordo com o relato da aluna, *“existem coisas que são impossíveis de serem ensinadas, que a gente só aprende lá no projeto. E uma delas, com certeza, é como lidar com o paciente. Porque a gente fala, fala, fala... fala muito na faculdade sobre empatia. A gente até brinca que tem as aulas de empatia 1, 2 e 3 no começo do período. Mas ter essa experiência lá na hora é muito, muito, muito mais enriquecedor”*.

Nesse contexto ela diz como a participação no projeto influencia como ela se direciona aos pacientes: *“na parte da conversa, o jeito que eu falo, as perguntas que eu direciono, como eu começo, e o que ele me traz, de qual forma eu consigo lidar com o que ele me trouxe... Isso aí, nem tecnologia, nem sala de aula dá para ensinar. Dá para lapidar, sim, mas quando a gente tá lá, vamos nos lapidando no ReconstRua”*.

5.5 Diálogo

Ainda que tenha participado de outras atividades sociais, *Diálogo* confessa que iniciou a sua participação no projeto permeada por um certo preconceito. *“Eu não admitia que era preconceito, mas eu tinha. Eu tinha medo. Eu fui ensinada que, quando visse uma pessoa em situação de rua, me diziam, por exemplo: ‘Ó, cuidado. Ele pode estar usando drogas, pode querer roubar, pode querer fazer isso ou aquilo.’”*

Diálogo narra que no início, mesmo em sua casa, ela teve resistências. Ela conta que sua mãe questionou a sua decisão em participar do projeto, dizendo que seria muito perigoso, que teria outros projetos, mas *Diálogo* não queria outros projetos. Respondia: *“Quero entender e conhecer outras realidades”*. A forma com que lidou com os seus medos e preconceitos, ilustrando o seu ponto de vista, é apresentada por *Diálogo* da seguinte maneira:

No começo, eu evitava algumas situações, como pegar nomes ou me expor demais. Eu ficava mais dentro, esperando o pessoal ir primeiro. Fui me aproximando aos poucos, no meu tempo, porque sabia que era algo com o qual eu queria trabalhar, mas precisava me sentir confortável para me entregar por inteira. Nunca falei isso antes, mas eu tinha

receio de admitir que sentia medo, porque parecia errado, quase como se fosse um tabu. Mas não era preconceito, era algo embutido na gente pela sociedade.

Contudo, o ponto de vista, a posição de onde parte a estudante, com seus medos, influências sociais e experiências anteriores, foi se modificando, quando a estudante foi percebendo que muitos dos seus receios e preconceitos não eram restritos à relação com pessoas em situação de rua. Para ela, em todo lugar *“vai ter gente grossa, vai ter gente mal-educada. Isso é uma realidade. Não é algo exclusivo da população em situação de rua, como muitas pessoas pensam. Não é porque você está trabalhando com pessoas em situação de rua que vai passar por certas situações.”*

Diante disso, a estudante mostra a sua perspectiva: *“Eu sempre fui muito aberta no curso, a explorar todas as áreas, porque acredito que conhecer um pouco de tudo me ajuda a ser uma profissional melhor. A gente não precisa dominar tudo, mas é sempre bom a gente ter uma noção de tudo”*. Um dos exemplos do impacto do projeto na vida da estudante é quando ela diz que em sua experiência durante as atividades extensionistas, ela e outros estão ali para *“servir, e eu percebo que a gente mais recebe do que dá. O carinho, a gratidão... Às vezes, a gente não pode fazer muita coisa, porque ainda não somos médicos formados, mas o pouco que a gente oferta para eles... Você vê o nível de gratidão neles, o brilho nos olhos, o carinho.”*

Diálogo percebe a importância da atenção e do respeito para com o outro, mesmo sendo marginalizado pela sociedade. Ela conta que, às vezes, só um simples “bom dia” ou perguntar: *“Tá tudo bem? O que é que você tá sentindo?”*, para ela, já faz toda a diferença. A estudante conta que *“Muitas dessas pessoas nunca tinham sido tratadas dessa forma. Eles se sentem invisibilizados, eles às vezes se sentem como não pertencentes à sociedade”*. E conclui *“Então, com pequenos gestos, a gente consegue inclui-los, fazer com que se sintam vistos, que percebam que pertencem. É sobre criar esse sentimento de pertencimento.”*

Nessa aproximação, observamos que a perspectiva, o horizonte de sentido vai se ampliando ao dar-se conta da falta de acesso a direitos básicos vivenciados pela população de rua. *“A gente oferece um acesso à saúde que, infelizmente, a maioria deles não tem. A gente observa que esse acesso é muito negado. Muitos relatam: ‘Ah, eu fui no postinho, mas não quiseram me atender porque disseram que eu não sou desse distrito ou que eu não pertencço aqui.’ Mas saúde é pra todo mundo! Não deveria existir isso de não poder ser atendido.”*

Além do atendimento, *Diálogo* destaca que *“a parte da oferta de alimentos, por exemplo, também é muito interessante. Você vê a gratidão deles, sente o impacto.”* Para ela, é muito mais do que medicina em si:

Na medicina você sempre sente que está ajudando, mas você não sente aquele social. E quando você ajuda ali no café da manhã, é como se você estivesse ajudando a transformar o mundo de alguma forma [...] Eu estou de alguma forma conseguindo dar uma esperança, um ponto de luz, estou conseguindo ajudar. Que eu estou fazendo pelo menos a minha parte. Eu sinto assim e é um sentimento muito gostoso, é um sentimento bom.”

A experiência do projeto ReconstRua deu à *Diálogo* a oportunidade de, como ela mesma diz, “*aprender a olhar o mundo com outra perspectiva, com outro olhar. A enxergar as pessoas de uma forma mais individual, mais acolhedora. Ver que cada pessoa é única, que cada uma age de forma única.*” Nesse sentido, na iniciativa extensionista, *Diálogo* percebe que “*para ser uma boa profissional, eu não preciso só da medicina em si. Eu preciso ser uma pessoa melhor. Preciso ter uma escuta melhor, uma escuta ativa. Eu preciso deixar uma palavra. Eu preciso ofertar o meu melhor para o meu paciente.*”

Para ela, o projeto ajudou a perceber que “*muitas vezes, não é nem sobre saúde em si, como um curativo ou algo técnico. Às vezes, eles só estão ali porque querem ser ouvidos. Dizem: ‘Ah, estou com dor de cabeça.’ Mas você percebe que o real motivo é que só querem alguém que os escute, que os veja.*”

Nesse escopo, *Diálogo* afirma que, por meio do projeto, pôde perceber que “*preciso olhar para ele não como um paciente em si, mas como uma pessoa, alguém que tem família, ou alguém que talvez não tenha. Uma pessoa que traz consigo significados e histórias muito diferentes.*” Assim, ela faz uma crítica à medicina técnica, que não tem um olhar direcionado para a realidade do paciente. Para ela, “*a medicina não precisa ser robotizada, como a gente tem sido ensinado muitas vezes.*”

Diálogo também destaca a importância da Extensão Universitária para a educação médica. Segundo ela, no currículo há disciplinas de humanidades, mas com tais matérias “*a gente não consegue sentir aquela perspectiva que a prática traz. Como foi dito agora há pouco, a teoria e a prática são bem diferentes*”. Nesse sentido, continua “*Sendo sincera, as disciplinas de humanismo não eram as minhas favoritas, porque eu não sentia aquela sensação gostosa que eu sinto no ReconstRua. Quando estamos lá, realmente sentimos na pele. Sentimos a necessidade de ser mais acolhedores, de falar de forma diferente, de escutar.*”

A experiência no *ReconstRua* também possibilitou a *Diálogo* ampliar a sua percepção crítica de mundo e questionar o que a mídia e a sociedade dizem em relação às pessoas em situação de rua, que segundo ela, é feito normalmente em um tom negativo e estigmatizado. Mas, a partir de sua experiência: “*No ReconstRua, aprendemos que não é só sobre coisas ruins, vemos que existem outras realidades.*”

O contato com os demais faz ampliar percepções e quebra de preconceitos. *Diálogo* destaca que no projeto conheceu uma pessoa que sabia falar quatro línguas, outra que era formada no Ensino Superior. Para ela: *“O fato de estar em situação de rua não quer dizer que não é formado... mas o preconceito é embutido em nós – aquela ideia de que pessoas em situação de rua estão lá porque querem, ou porque ‘não estudaram’, ou ‘não querem nada com a vida’. Algumas pessoas ainda têm esse pensamento arcaico, e não é assim.”*

Percebe-se, pois, a abertura de novo horizonte de sentido em *Diálogo*. Para a estudante, *“essa experiência me ajudou muito. Acho que me tornou uma profissional melhor, ou, pelo menos, a caminho de ser uma. Também me ensinou a enxergar o mundo com um olhar mais humanizado, mais empático, mais acolhedor.”* Com a experiência extensionista, *Diálogo* destaca que aprendeu que existem vários motivos para uma pessoa estar na rua: *“Algumas pessoas que estão nessa situação porque precisaram fugir de casa devido a agressões de um pai, de um padrasto, de uma mãe. Outras, porque a vida foi cruel para alguns: não conseguiram emprego, então estão naquela situação. São tantas realidades distintas.”*

Diante disso, *Diálogo* destaca uma nova postura que tem tomado: *“Infelizmente, é uma coisa que a gente tem e temos que aprender a passar para as próximas gerações que estão sendo formadas, a olhar com outra perspectiva, a enxergar realmente a pessoa em sua realidade como ela é. A deixar de ser um robô, de só olhar isso e aquilo, de ser uma máquina e não olhar com olhar humanizado, de forma acolhedora. Não olhar para classe, não olhar para o emprego, não olhar para que grupo social que aquela pessoa pertence, sabe?”*

Em relação ao medo que tinha no início, *Diálogo* ressalta que a experiência possibilitou aprendizados e novos sentidos. *“Hoje, sinto que isso mudou completamente. Por exemplo, neste último sábado, fui praticamente sozinha para as ruas e me senti totalmente em casa. Eu dizia: ‘Bom dia, bom dia! Quem vai para o acolhimento?’ Minha amiga até comentou: ‘Meu Deus, como você já está tão à vontade! Você fala tão bem com eles.’ E eu disse: ‘É natural agora para mim.’ Mas foi um processo, algo construído aos poucos”.* Para ela,

ninguém muda da água para o vinho de uma hora para outra. Cada pessoa tem seu tempo, cada uma precisa de experiências diferentes. Para mim, o ReconstRua foi isso: um contato progressivo. Primeiro, foi o contato com a alimentação, depois veio o acolhimento. Existem tantas realidades que eu nem sabia que existiam. Às vezes a gente é criado em uma bolinha e essa bolha meio que estourou, sabe? Eu abri minha mente pra várias coisas e é muito interessante. Tudo que eu queria, né?

A estudante teve a sua autopercepção de transformação confirmada quando escutou o depoimento de uma amiga que ela convidou para participar um dia do projeto. Segundo ela, a amiga relatou: *“Eu tinha outra visão... Eu no começo estava com medo, depois eu fui me*

soltando mais, eu tava com medo de tirar o celular, eu tava com medo de fazer algumas coisas, e depois eu fui vendo que não era um ambiente perigoso. Que eu tava segura, que eu poderia me sentir segura, que eu poderia me sentir bem. Foi muito bom ouvir outras histórias, outras realidades, conhecer esse mundo que eu não conhecia.”

Para *Diálogo*, a experiência mudou o seu ponto de vista e abriu um outro horizonte. Segundo ela: *“Eu mudei... resignificou. Resignificar é uma palavra que eu amo. Eu acredito muito que a vida é composta de coisas que a gente resignifica, que nem sempre a vida tá ótima, mas a gente dá um novo significado. Tudo que é ruim melhora. Em algum momento, a gente consegue consertar, a gente consegue dar a volta por cima.”*

5.6 Resistência

Ao falar da sua experiência no Projeto *ReconstRua*, *Resistência* trouxe muitas vezes os olhos brilhando, quase lacrimejando, claramente emocionado ao partilhar sua vivência. Ele conta que já está há 4 anos no projeto, e mesmo agora na fase de internato, que ocupa muito tempo dos estudantes e usualmente estes não participam de atividades extracurriculares, *Resistência* quis permanecer ativo na iniciativa, dado aquilo que ele chama de *“paixão pelo ReconstRua”*.

Segundo esse aluno, antes de atuar no projeto, já fazia trabalhos voluntários com pessoas em situação de rua no mesmo local de atuação do *ReconstRua*, mas vinculado a uma Organização do Terceiro Setor que também atua no espaço da *“Casa do Pão”*, local onde o *ReconstRua* passou realizar suas atividades desde 2024. A *“Casa do Pão”* é um projeto social da Arquidiocese de Recife e Olinda que em parceria com ONGs, movimentos e projetos de extensão oferecem atividades para pessoas em situação de rua.

Resistência acreditava que por estar no início do curso de medicina na época, não poderia ajudar muito. Segundo esse aluno, *“Eu ficava na parte de triagem, organizando roupas e banhos, quietinho lá na minha, porque estava no primeiro período e achava que não tinha muito o que agregar. Contudo, quando o conheceram e souberam que ele era aluno da Unicap, já o convidaram para o projeto e ele, com o apoio dos colegas, aceitou o convite.*

Segundo *Resistência*, *“sou extremamente realizado com o projeto”*. Durante a entrevista, tendo em vista que atualmente é um dos mais antigos membros da iniciativa, afirmou que estava muito feliz em poder escutar a partilha dos demais, o que mostra a potência dos grupos reflexivos. Segundo ele *“A gente sempre tenta fazer esses feedbacks, sabe? Só que, às vezes não rola. Esse tipo de relato é exatamente o que eu buscava”*.

A perspectiva de *Resistência* é revelada quando ele destaca que a importância do projeto vai muito além da aprendizagem técnica dos procedimentos médicos. Ele narra que “*Ensinar coisas técnicas como aferir pressão, fazer uma ausculta ou um curativo – como na nossa primeira formação – é muito importante. Mas o essencial é saber que estamos lá para aprender, não para nos sentirmos superiores. Sem ego, sem aquela sensação de “Ah, eu sou melhor por estar aqui.” Muito pelo contrário*”

Nesse escopo, *Resistência* destaca a importância de atividades extensionistas. Para ele “*Nós, enquanto alunos de uma universidade comunitária e privada, que temos contato com um nicho social tão diferente, precisamos dessas vivências. É uma oportunidade única*”. Segundo conta, as atividades com pessoas de rua é um diferencial do *ReconstRua* pois possibilita vivenciar experiências que formarão o futuro profissional. Para ele, “*Essas adversidades que vocês estão enfrentando e vão continuar enfrentando no futuro – na UPA, no posto de saúde – são um diferencial. É algo único no ReconstRua, que forma profissionais capazes de lidar com públicos tão atípicos.*”

Em certo momento de sua narrativa *Resistência* destaca que “*no ReconstRua a gente aprende a manejar as adversidades*”. Exemplifica essa situação quando se deparam com uma pessoa com tuberculose, o que em um primeiro gera medo e apreensão: “*A gente se assusta. A gente fica com aquela sensação: “Meu Deus, será que eu que eu posso ter contraído?”*”. Contudo, por meio dessa vivência ele sabe que está sendo bem-preparado para a realização da sua prática médica “*Isso é uma coisa que a gente vai passar também no nosso dia a dia na nossa profissão. Sem o ReconstRua a gente nunca teria visto isso na prática estando no quarto período*”.

Nesse escopo, *Resistência* destaca a importância da atividade prática proporcionada pelo projeto: “*A gente poderia ter uma aula sobre tuberculose, sobre como ela é transmitida, o tempo de latência do da bactéria é o tempo de tratamento. Tudo isso a gente sabe. Mas estar com o paciente que tá com sintoma ali na sua frente e saber que você é a única porta-voz pra passar essas questões teóricas numa linguagem que ele entenda, dando a seriedade daquele agravo, passando a importância de fazer o tratamento até o final isso nenhuma faculdade consegue passar.*”

Resistência destaca a importância da humanização no manejo dos pacientes, criando vínculos com eles, algo que segundo o aluno é uma falha da formação tradicional da universidade. “*é um projeto que realmente desenvolve na gente habilidades. Aí é uma crítica realmente que eu faço.... Que a faculdade deveria fazer e que infelizmente, por diversos fatores,*

não consegue tocar, sabe? E aí o ReconstRua vai lá e cobrem essas lacunas. Então assim, eu não vou me afastar nunca do ReconstRua”

Na fala de *Resistência*, fica evidente a perspectiva de que a formação tanto em sala de aula, quanto no internato, onde os alunos de medicina aprendem na prática, ainda é muito técnica e não leva em consideração os aspectos humanistas da pessoa e da profissão e que diante desse cenário, o projeto de extensão apresenta uma importante oportunidade de ir além “*porque você acaba ficando mecânico no internato. Então eu preciso do ReconstRua pra continuar com esse pezinho ali, saber manejar um paciente em situação de rua”*

Para *Resistência* a participação no projeto vale mais do que ganhar horas complementares ou participar de algumas cadeiras

Eu nem lembro às vezes de buscar a minha carga horária do ReconstRua, sabe? Eu tenho 300 horas, mas faz mais sentido pra mim. É algo que que transcendeu e genuinamente faz parte da minha formação de forma efetiva e falando baixinho, só para nós aqui, talvez até mais do que algumas cadeiras que a gente, infelizmente é convidado a pagar na nossa ementa da Católica, né? Algumas cadeiras eletivas ou obrigatórias tentam passar isso, mas não conseguem.

Os aprendizados no *ReconstRua* têm influenciado a forma de atendimento de *Resistência* no Internato. Ele conta que usualmente na rede de saúde, os profissionais não se atentam se o paciente que está sendo atendido é uma pessoa em situação de rua, público que exige um tratamento específico. No entanto, em função da sensibilidade para esse público a partir da experiência no *ReconstRua*, *Resistência* passou a anotar nos prontuários quando identificava uma pessoa nessa situação. Algo que antes nenhum profissional fazia. “*Eu guardo os dados do cara. Porque se eu não registro eu perco a oportunidade de finalizar um tratamento desse paciente. Então são pequenas coisas que o ReconstRua me deu e eu sou mais do que grato, sabe?”*

Resistência mostra como sua perspectiva e novo horizonte de sentido foram se delineando a partir da experiência no *ReconstRua*. Segundo o aluno, muita gente, inclusive ele no passado, pensa que as pessoas em situação de rua “*são completamente nômades. Elas não são. Elas constroem o vínculo delas lá. Só que nossa cabeça é preconceituosa: está em situação de rua, vai para onde o vento leva e não é assim”*

A gratidão por participar do projeto é muito grande em *Resistência*, para ele “*eu poderia entrar em qualquer lugar e estar feliz, mas eu não estaria tão seguro de lidar com situações da adversidade quanto eu estou agora, sabe?”* Segundo esse aluno, ao atender e se relacionar com as pessoas por meio do projeto já o faz sentir que está “*numa comunidade, gerindo um postinho, e que aquilo é minha comunidade e que ali eu já estou identificando com a minha população”*

e complementa “E se eu conseguir reproduzir isso eventualmente no postinho, na UBS que eu for atuar, vou ser um profissional extremamente realizado, entendeu?”

Diante da responsabilidade e do amor que tinha pelo projeto, *Resistência* destaca que evitava faltar em sua participação no projeto, mesmo quando estava muito cansado “*mesmo que eu esteja cansado. Nessa época, eu estagiava no HR² na sexta-feira à noite. Então eu pegava no HR às 19 horas da sexta à noite e virava até as 7 horas da manhã e a gente não parava. Eu saía do HR, tomava um banho, tirava o pijama, botava a roupa e ia para o ReconstRua[...], mas eu fazia de tudo para ir, porque eu sabia da importância que eles davam para os doutores que iam lá, que prestavam atenção neles, que escutava eles*”.

Dentre as experiências marcantes que lhe rendeu aprendizados para a vida, para além da formação técnica e médica, *Resistência* destaca um paciente que ele chama de “Caipirinha” e que foi diagnosticado com Tuberculose e, mesmo com o atendimento, acabou falecendo. Contudo, ainda que não tenha conseguido ajudar a salvar a vida do homem, *Resistência* destaca que pôde atender de maneira humana a ponto do paciente se sentir confortável, algo que não conseguia se fosse atendido por uma UPA, que não entenderia situação de Caipirinha. Nesse contexto, *Resistência* destaca que o suporte foi além do atendimento médico, já que com o apoio de uma ONG eles conseguiram inclusive uma casa para que Caipirinha pudesse morar.

Outra experiência destacada por *Resistência* foram os encontros com uma menina transsexual que se prostituía no centro de Recife. Conhecer a realidade dessa menina fez *Resistência* questionar o quanto antes ele era alheio a algumas realidades. Ele conta “*Eu tenho uma irmã, sabe? Ela tem 20 anos. Então assim é uma loucura você conceber que isso acontece. E eu passava por aquela ponte quando eu ia pro Carnaval do Marco Zero e não tomava nota de que isso estava acontecendo, sabe? Há 3 anos eu passei lá como carnavalesco, e Radija já estava lá, entende? E eu não sabia disso e isso não me afetava*”.

Diante desse cenário, *Resistência* confessa que “*Chorei várias vezes nessa ronda quando eu a via desnutrida, raquítica. Eu ficava tentando conversar com ela, só que ela é muito resistente, sabe? Um gato acuado [...]Eu nunca consegui ganhar intimidade com ela. Mas eu tentava fazer essa ponte, tentava criar um vínculo*”. Tal experiência ilustra como o horizonte de *Resistência* foi se ampliando em relação a essa realidade, a ponto de ele dizer que “*Nesse momento eu deixo de lado a questão da minha profissão, sabe? Sou eu enquanto pessoa. Quando passo por lá, não tem como eu não olhar. Eu passo olhando para os 2 lados para ver*

²HR – Hospital da Restauração, localizado na cidade do Recife.

se eu a encontro e ao mesmo tempo quando não a encontro eu fico na minha cabeça me perguntando onde ela pode estar nesse momento? o que ela está fazendo?”

Para *Resistência* a participação no Projeto fez ele mudar o olhar para onde ele vai. O aluno conta que *“Eu vim de uma cidade de 12.000 habitantes e não tem pessoas nessa situação. Sempre tem um familiar que se alguém precisar concede a casa. Então eu não vejo...não tem pessoas na rua da minha cidade, mas eu sei que tem pessoas de vulnerabilidade e hoje eu me incomodo até aqui no interior, quando eu vejo uma pessoa que na vida é alcoólatra. Meu olhar foi treinado”*. Tal depoimento, mostra como um novo horizonte de sentido foram abrindo na compreensão de *Resistência* em relação ao mundo.

Nesse escopo, *Resistência* percebe que a experiência no Projeto faz com que ele busque ser um profissional e uma pessoa mais sensível. Ele conta que atualmente *“Eu sou uma pessoa bem mais entendida no processo de construção mesmo enquanto pessoa. Ou seja, eu sei que quando eu tiver com jaleco, eu tenho que performar de uma forma que a profissão pede. Mas dentro do jaleco tem uma pessoa que passou por isso e que eu não vou deixar de ver isso nunca”*

Resistência conclui que a participação no projeto trouxe para ele novas perspectivas. Segundo o aluno, com a participação no projeto, *“não tem como sair do mesmo jeito depois de você ver essas coisas. Você fica com olhar treinado, sabe. Enfim, você vai ficar treinado porque você vai lembrar da Radija. Você vai lembrar do caipirinha, sabe? E isso te faz ser melhor, pelo menos para mim, me faz melhor”*.

6. DESCORTINANDO POSSIBILIDADES....

Normalmente nos trabalhos acadêmicos, seja em uma tese, dissertação ou artigo científico, a última parte do texto é nomeada de “Considerações finais” ou ainda de “Conclusões”. Peço licença aos mestres da metodologia do trabalho científico para não utilizar nenhum desses termos para encerrar essa etapa do presente trabalho. Explico-me.

O que pretendemos escrever nessa parte da tese não tem nada de “final” ou “conclusivo”. Pelo contrário, ela busca ser uma possibilidade de abertura, de recomeço e de continuidade. Tal como a fenomenologia hermenêutica nos apresenta, somos seres de constante interpretação e a compreensão da realidade (ou de partes dela) não pode ser reduzida a uma verdade absoluta e imutável. Dessa maneira, a cada aproximação com o texto que aqui foi “eternizado” em forma de letras, palavras, parágrafos e páginas, novas compreensões podem surgir, formando, assim, um constante gerúndio e possibilidades, tal como Heidegger nos apresenta

Apresentados tais pressupostos, retomo à pergunta norteadora dessa pesquisa: “A Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte de sentidos para estudantes universitários na contemporaneidade?” Feito, pois, o itinerário percorrido nos capítulos que compõe esse trabalho, apresentarei três indicadores que acredito serem possibilidades de resposta a essa pergunta: “Sim”, “Não” e “Talvez”. Vejamos as argumentações para cada uma delas.

6.1. Da possibilidade do “Sim”

A partilha dos estudantes *Esperança, Liberdade, Diálogo, Resistência, Autonomia e Consciência*, faz-me apresentar uma resposta positiva para a pergunta desta pesquisa. De alguma maneira, portanto, podemos afirmar que “Sim, Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte de sentidos para estudantes universitários na contemporaneidade”.

As narrativas apresentadas narram experiências que apontam para transformações no modo de ser desses estudantes revelando deslocamentos de perspectiva, reconfigurações afetivas e um novo olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. Destaco esse movimento na fala de *Autonomia* quando afirma: “*Parece que há um 'antes' e um 'depois' do ReconstRua na minha vida. Mudou a forma de pensar, de agir.*”

Também *Consciência*, em sua fala, demonstra essa mudança de perspectiva: “*No ReconstRua eu aprendi a lidar com a realidade de uma forma mais sensível, compreensiva, sem pressa de julgar, mas com a disposição de ajudar no que for possível*”. Ao refletir sobre

sua relação com as pessoas em situação de rua, afirma: “*A forma como faço as doações mudou bastante [...] O ReconstRua me ensinou a ver isso de outra forma.*” Essa reconfiguração de atitude evidencia que o projeto atuou como dispositivo ético e afetivo e, portanto, existencial, rompendo com a lógica instrumental de ajuda assistencialista e promovendo um novo modo de ser para esses estudantes.

Na mesma linha, *Esperança* revela que, durante sua trajetória extensionista, passou a se ver não apenas como estudante, mas como alguém que realiza a medicina como prática ética de cuidado: “*Você se sente mais que um aluno de medicina, se sente uma pessoa que faz medicina.*” O encontro com a vulnerabilidade, longe de ser paralisante, se converte em motivação: “*Isso traz aquela motivação de estudar mais, de correr atrás por eles.*” Sua percepção de mundo se transformou, e o estudante reconhece o impacto da Extensão em sua maneira de existir: “*A gente aprende desde o começo que a gente tem que resgatar essa pessoa.*”

Para *Liberdade*, a extensão também representou uma abertura de novo horizonte. Em seu relato, ela afirma: “*Tem coisa que a faculdade não ensina [...] Isso aí não tem como aprender senão na prática.*” Ao narrar suas vivências no projeto, ela reitera o impacto das experiências em seu modo de ser: “*Na minha terapia eu falava muito do impacto do projeto na minha vida [...] lá a gente não atende, a gente acolhe.*” Essa distinção entre atendimento e acolhimento é significativa. O atender pode se restringir a um atendimento técnico, uma relação entre um objeto, já o acolher pressupõe uma relação afetiva, de cuidado e de respeito.

Diálogo, por sua vez, enfatiza o quanto a prática extensionista contribuiu para a formação de uma escuta ativa e de uma sensibilidade humanizada: “*Aprendi a olhar o mundo com outra perspectiva, com outro olhar [...] Ver que cada pessoa é única.*” Ao reconhecer a pluralidade de histórias e a dignidade das pessoas atendidas, afirma: “*Para ser uma boa profissional, eu não preciso só da medicina em si. Eu preciso ser uma pessoa melhor.*”

Por fim, *Resistência* reforça que o *ReconstRua* foi para ele uma experiência formativa no mais profundo sentido existencial: “*Você vai lembrar da Radija. Vai lembrar do Caipirinha. E isso te faz ser melhor.*” Em sua perspectiva, a experiência extensionista não apenas complementa a formação médica, mas preenche lacunas deixadas pelo currículo: “*É um projeto que realmente desenvolve na gente habilidades [...] que a faculdade deveria fazer e que infelizmente, por diversos fatores, não consegue.*”

As narrativas desses estudantes apontam para a possibilidade de que a Extensão Universitária, quando realizada com presença, escuta e envolvimento afetivo, não é apenas prática ou técnica complementar, mas acontecimento formador de mudanças na situação

hermenêutica que propicia uma experiência transformadora. O projeto *ReconstRua*, ao emergir como um espaço-tempo pode proporcionar mudanças na perspectiva e abertura para outro horizonte (*Sichtweite*) de sentido, onde os estudantes se veem implicados em um processo de ressignificação de si e do mundo.

Quando *Consciência* diz “*Passei a enxergar o sofrimento das pessoas em situação de rua com outros olhos*” e *Diálogo* afirma “*Antes eu tinha medo, hoje eu paro para escutar.*”, percebemos que a mudança de perspectiva e a abertura de outro horizonte não se restringe somente ao “campo acadêmico”, mas abarca outros aspectos desses estudantes enquanto pessoas inseridas no mundo, colaborando para ajudar outros em sua prática social e cidadã, em seu olhar sensível para as desigualdades e para o mundo.

Isso se reflete na práxis e no comportamento de cada um, tal como afirma *Esperança* “*Aprendi a respeitar o tempo do outro. Nem tudo é do jeito que a gente quer*”. Mudanças que permeiam o aspecto pessoal, mas influenciam, também, na prática profissional, já que tal como afirma *Consciência* “*Isso mudou até como eu quero ser médico. Quero olhar o paciente inteiro, não só a doença*”.

Assim, é possível considerar a possibilidade de que a Extensão Universitária, longe de se reduzir a uma prática curricular, pode abrir a possibilidade para operar-se como um itinerário de transformação na situação hermenêutica, de modo a trazer ressonâncias no modo de formação dos estudantes envolvidos que, como diz *Diálogo*, não desejam apenas “*ser bons profissionais*”, mas “*ser pessoas melhores*”.

6.2. Da possibilidade do “Não”

A palavra “possibilidade” tem sua origem no latim *possibilitas, possibilitatis*, que significa “aquilo que pode acontecer” ou “capacidade de existir”. Iniciamos esse parágrafo dessa maneira, para mostrar que ainda que as narrativas e a nossa compreensão a partir dos depoimentos, tal como fora apresentado acima, apresentam a possibilidade do “sim”, ou seja, que a Extensão Universitária pode ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte dos estudantes universitários no mundo contemporâneo, não podemos negar a possibilidade contrária, ou seja, que a Extensão Universitária pode, também, não ser uma possibilidade de abertura de novo horizonte. Mas de que maneira, esse “não” tem maiores possibilidades de ocorrer?

Respondo a essa questão com a narrativa dos próprios estudantes. Embora a Extensão Universitária seja, em seu princípio, uma proposta formativa voltada à articulação entre saber acadêmico e compromisso social, sua concretização no cotidiano universitário nem sempre

corresponde a essa intenção, dependendo do modo como ocorrem mudanças nas coordenadas na situação hermenêutica do estudante.

Nos relatos dos(as) estudantes que participaram do projeto *ReconstRua*, emerge um fenômeno recorrente nas universidades contemporâneas: a instrumentalização da Extensão como estratégia para pontuar no currículo e atender às exigências dos processos seletivos, sobretudo aqueles voltados a programas de residência, monitorias e bolsas. Assim, a Extensão pode não mobilizar mudanças na situação hermenêutica no estudante e não promover transformações, quando é utilizada como instrumento para uma lógica técnica pautada no pensamento calculante, muitas vezes, presente no Ensino Superior. Desta maneira, o estudante permanece ancorado no seu ponto de partida, não conseguindo ser afetado pelas experiências que o campo lhe propicia, ou ainda, poderíamos dizer que tal estudante nem teria feito a experiência, já que essa para existir, pressupõe o ser afetado por aquilo que vivencia.

Esse movimento é narrado nas falas de *Autonomia*, que relata: “*Eu só fui procurar um projeto de extensão porque estava no início da faculdade e a gente é meio que bombardeado com a ideia de que tem que fazer projeto de extensão, tem que fazer PIBIC, tem que fazer isso e aquilo*”. Nessa perspectiva, a Extensão aparece não como um espaço de Educação Transformadora, mas como um item obrigatório da “cartilha do bom aluno”, cuja função está voltada à performance e para uma racionalidade utilitarista.

Assim, nesse contexto, a ênfase desloca-se da experiência transformadora para o acúmulo de atividades, e a potência da Extensão Universitária de ser uma possibilidade de ampliação de horizonte pode ser diluída em um mar de exigências curriculares. *Consciência* reforça essa lógica ao dizer: “*Era bem cartesiana. Para mim era relevante ter a pontuação no Projeto de Extensão*”. O uso do termo “cartesiana” é revelador: indica uma abordagem racional, técnica e calculada da escolha por um Projeto de Extensão. A motivação não é o encontro com o outro, a escuta ou a implicação ética, mas, sim, a lógica do mérito, da pontuação e da produtividade acadêmica.

Essa racionalidade, muitas vezes incentivada pelas próprias instituições, reduz a Extensão a um meio para um fim utilitário. A mesma percepção aparece na fala de *Esperança*, que admite: “*Logo de cara, muita gente falava sobre escolher projetos pensando na pontuação, e eu estaria mentindo se dissesse que isso não foi uma motivação para mim também.*”

A franqueza da fala revela não apenas uma estratégia individual, mas um discurso circulante entre os próprios pares, naturalizado no cotidiano universitário. Escolher projetos não pela identificação com a causa ou com o público atendido, mas pelo “peso no currículo”, se torna prática reforçada pela competitividade e pela estrutura neoliberal da formação.

Esse fenômeno expressa um modo de ser da organização do Ensino Superior, marcado pela lógica do desempenho, da aceleração e da mensuração constante de resultados, típicos do pensamento calculante presente no contexto contemporâneo. Nesse contexto, a Extensão, ao invés de ser espaço de escuta, vínculo e ressignificação, corre o risco de se tornar mais uma engrenagem na máquina do produtivismo acadêmico, e se essa passa a ser a função e esse o pensamento que orienta a Extensão, ousamos afirmar que ela não se mostra como perspectiva de abertura para um novo horizonte de sentido.

Um, segundo ponto a ser observado, é que ao propor o encontro direto com realidades marcadas pela exclusão e pela vulnerabilidade, a Extensão Universitária convoca os estudantes a saírem do espaço protegido da sala de aula e a se exporem ao imprevisto da vida. No entanto, essa aproximação nem sempre se dá de forma imediata ou natural. Como revelam os depoimentos dos participantes do projeto *ReconstRua*, esse processo é frequentemente atravessado por sentimentos de medo, insegurança e preconceito, que denunciam a presença de barreiras subjetivas e sociais profundamente arraigadas e estruturadas.

A estudante *Consciência* afirma o seguinte: “*Eu tinha medo da população em situação de rua.*”, ou ainda: “*Meu coração acelerava, meus batimentos ficavam descontrolados.*”. Sua fala revela que o contato com o outro, sobretudo em sua experiência com aquele que encarna a figura da marginalidade urbana, pode acionar respostas fisiológicas intensas, próprias de quem se sente em perigo. Esse medo, no entanto, não se origina de um perigo real, mas de um imaginário social construído sobre a alteridade, sustentado por discursos estigmatizantes e práticas de exclusão.

Diálogo, por sua vez, reconhece a presença de preconceito, ainda que inicialmente negado: “*Eu não admitia que era preconceito, mas eu tinha. Eu tinha medo.*”. Essa admissão tardia mostra como tais sentimentos podem estar naturalizados no imaginário coletivo, operando de forma silenciosa e persistente. O fato de o estudante só reconhecer o preconceito ao vivenciar o projeto extensionista reforça o papel que a extensão pode ter como dispositivo de desvelamento. No entanto, se esse enfrentamento não for acolhido com escuta e mediação, o medo pode permanecer como barreira não possibilitando mudança de perspectiva e do horizonte de sentido do estudante, inclusive correndo o risco de reforçar preconceitos ou distanciamentos.

Isso ocorre porque a Extensão Universitária, e aí, entramos também no terceiro ponto, não será transformadora se ela não proporcionar aos estudantes uma oportunidade de compreensão do que é vivido e principalmente sentido na prática extensionista.

Para ser verdadeiramente transformadora, a Extensão Universitária precisa ser mais do que um fazer. Ela exige escuta, elaboração e abertura à experiência. A ausência de momentos reflexivos, não no sentido racional, mas afetivo, pode esvaziar a Extensão Universitária em uma prática técnica, em um ativismo ou em um assistencialismo, voltada à execução de ações pontuais, mas descolada de um processo formativo libertador.

Sem momentos que favorecem essa compreensão, sem essa hermenêutica do vivido, o estudante pode “passar pela Extensão” sem que a “Extensão passe por ele”, ou seja, pode estar com muitos outros e feito muitas coisas, mas esses aspectos podem passar despercebidos ou nem mesmo sentidos de uma maneira transformadora como possibilidade de novas perspectivas e abertura de novo horizonte de sentido.

Por fim, além dos pontos apresentados, a Extensão Universitária pode não colaborar com a ampliação de horizonte se ela estiver fechada somente ao discurso tecnocrático, cientificista e arrogante do mundo universitário. A transformação terá muitos obstáculos se não ocorre uma abertura para o outro, para o diferente, para aquilo que surge em nosso caminho e nos coloca em questionamento.

Quando a Extensão Universitária se reduz à aplicação de protocolos, ao cumprimento de metas previamente definidas ou à execução de tarefas planejadas de maneira unilateral pela instituição, ela acaba reproduzindo a lógica colonial do saber que ocorre quando o conhecimento válido é apenas aquele produzido pela universidade, enquanto a potência formativa, ética e cultural das comunidades é desconsiderada ou tratada como objeto e não como fonte legítima de aprendizagem, criação e transformação. Em vez de provocar deslocamentos, reforça o lugar da universidade como detentora da verdade, invisibilizando os conhecimentos construídos nas margens.

Nesse sentido, se a Extensão que não se abre para o conhecimento popular, para a realidade que se apresenta além dos muros universitários e da bolha existencial dos estudantes, podem surgir dificuldades para uma ampliação de qualquer horizonte de sentido, permanecendo um conhecimento acadêmico, muitas vezes, puramente técnico, que se coloca como superior e busca sobressair à realidade comunitária. Essa arrogância epistêmica e, portanto, existencial, coloca muros à alteridade e dificulta o encontro com o outro que pode se abrir como transformador.

6.3. Da possibilidade do “Talvez, se...”

Ao delinear o projeto desta investigação, um de nossos principais objetivos consistia não apenas em compreender se e como a Extensão Universitária contribui para mudanças nas

perspectivas e ampliação do horizonte dos estudantes, mas também em, a partir das narrativas partilhadas pelos próprios discentes e do diálogo com a literatura especializada sobre o Ensino Superior e a Extensão Universitária, elaborar proposições que enquanto indicativos formais possibilitem mudanças que ampliem sua função formativa. Trata-se, portanto, de ir além da constatação empírica, lançando mão de uma análise crítica capaz de sugerir caminhos para que a Extensão se configure, de fato, como possibilidade de abertura e transformação do modo de ser-com a alteridade, diante da predominância de uma orientação tecnicista.

Nesse horizonte, buscamos vislumbrar uma abertura para o “talvez”, ou seja, uma possibilidade de que, se integrarmos determinados aspectos, metodologias e perspectivas éticas, talvez a Extensão possa efetivamente desempenhar um papel mais robusto na formação libertadora e, portanto, crítica do estudante. Nesse escopo, identificamos três possibilidades: a) troca de saberes e contato genuíno com a realidade; b) reflexão afetiva/compreensiva para uma maior compreensão da experiência e; b) formação do professor para que esse seja um facilitador da experiência. Vejamos cada deles.

a) Troca de saberes e contato genuíno com a realidade

A partir dos depoimentos, percebe-se que uma das dimensões formadoras da Extensão Universitária reside, em grande parte, na possibilidade de construir saberes a partir do encontro entre mundos. Quando acolhe a experiência do extensionista pode possibilitar maior escuta da realidade, do reconhecimento da sabedoria popular e da abertura àquilo que muitas vezes, não cabe nos manuais acadêmicos. No entanto, quando a prática se organiza sob uma lógica verticalizada, em que o saber universitário é tratado como superior e a comunidade como mera receptora, o que se perde é justamente a essência do que torna a extensão transformadora.

Como expressa o estudante *Resistência* em seu depoimento: “*O que me encanta no ReconstRua é que a gente não chega com a solução, a gente chega para ouvir. A gente não chega para ensinar, a gente chega para trocar.*” Essa afirmação revela uma compreensão profunda da Extensão como espaço de horizontalidade epistemológica, onde os conhecimentos acadêmico e popular não competem entre si, mas se interpelam mutuamente. É nessa abertura para o inédito, para o saber que nasce da vida concreta, que a Extensão pode se distanciar de práticas meramente técnicas ou assistencialistas e se aproximar de uma pedagogia crítica, libertadora e pautada no diálogo.

A troca de saberes, portanto, não é um detalhe metodológico, mas um princípio ético e político da Extensão. Significa reconhecer que as pessoas atendidas pelos projetos

extensionistas não são objetos de intervenção. Seus relatos, práticas e modos de vida carregam sentidos que desafiam, interpelam e ampliam a formação do estudante.

Além disso, essa abertura à troca permite ao universitário reconhecer os limites do saber técnico, compreendendo que nem toda realidade pode ser reduzida a diagnósticos ou prescrições. Na escuta da dor, do cuidado, da resistência e da sabedoria comunitária, o estudante aprende não apenas novos conteúdos, mas novos modos de ser no mundo.

Assim, garantir que os projetos de Extensão valorizem o saber do outro, “talvez” seja uma condição para uma maior possibilidade de a universidade romper com a lógica da superioridade acadêmica e se constitua como espaço de aprendizagem mútua, onde o conhecimento e transformação nasce do encontro. Como alerta, a própria prática do *ReconstRua*, é na escuta das ruas, das histórias e dos silêncios que se aprende o que os livros não ensinam e é ali que a Extensão se faz verdadeiramente formadora e transformadora.

Nesse sentido, um movimento importante é assumir uma postura de escuta ativa e suspender a lógica da imposição de saberes. Assim repetimos a frase de *Resistência*: “A gente não chega com a solução, a gente chega para ouvir.”. Esse escutar exige tempo, presença e disposição para acolher o saber que vem do outro, mesmo quando ele desafia o repertório acadêmico. Para isso, é fundamental que os projetos extensionistas incluam momentos não apenas de ação, mas também de conversas abertas com a comunidade, onde as pessoas possam contar suas histórias, compartilhar experiências e co-criar soluções.

Outro caminho importante é a participação ativa da comunidade na concepção, execução e avaliação dos projetos. Ao invés de planejar intervenções de forma isolada, a universidade deve construir parcerias reais com lideranças locais, associações comunitárias, movimentos sociais e sujeitos que conhecem o território por dentro. Essa participação deve ir além da consulta: trata-se de compartilhar o protagonismo, reconhecer o outro como sujeito político e epistemológico.

Com o objetivo de desconstruir preconceitos e preparar os estudantes para o encontro com modos de vida, fala e saber que não se enquadram na lógica acadêmica tradicional, é necessário que os estudantes extensionistas tenham formação prévia que inclua debates sobre epistemologias do Sul, saberes populares e educação popular. As epistemologias do Sul, conceito de Boaventura de Sousa Santos (2014), defendem a valorização dos saberes produzidos por povos historicamente marginalizados como indígenas, afrodescendentes, camponeses, comunidades tradicionais, em contraposição à hegemonia do pensamento ocidental.

Nessa mesma perspectiva, os saberes populares representam os conhecimentos construídos no cotidiano das comunidades, a partir da experiência e da prática de vida, e não apenas da ciência formal. Já a educação popular, inspirada em Paulo Freire, é uma proposta pedagógica que reconhece esses saberes, promove o diálogo entre conhecimento acadêmico e popular e busca a emancipação social e política das pessoas.

b) Reflexão Afetiva/Compreensiva da Experiência

A Extensão Universitária, enquanto proposta de formação transformadora, não se realiza apenas pela ação. Sua potência (possibilidade) está no que se faz com o que se vive e esse fazer, não pode ser somente técnico, é existencial. Sem reflexão, a experiência se esgota no gesto automático; com reflexão, ela se transforma em travessia.

Contudo, é preciso ampliar o que se entende por reflexão. Em contextos universitários marcados por uma tradição ainda fortemente cartesiana, a reflexão pode ser compreendida como um exercício mental abstrato, reduzido à análise lógica ou à introspecção racional. Essa compreensão, porém, é limitada. A própria etimologia de *reflectere* que remete-se a “voltar-se para trás”, “dobrar-se sobre si”, já aponta para um movimento existencial e não meramente cognitivo.

Husserl (2014, p. 142) lembra que a reflexão é o método privilegiado da consciência para elucidar seus próprios conteúdos e estruturas. Para ele a reflexão é, portanto, “o nome dado ao método pelo qual a consciência conhece a própria consciência”. Nesse escopo, Heidegger (2006) também critica a identificação da reflexão com um ato intelectual, afirmando que refletir é um deixar que algo se mostre em sua essência, que envolve afetação, disposição e abertura ao sentido. Já, Gadamer (1999), por sua vez, insiste que a reflexão autêntica nasce do encontro com o outro, indicando que compreender exige deixar-se interpelar.

Os depoimentos dos(as) estudantes do projeto *ReconstRua* mostram de alguma maneira essa perspectiva de Reflexão ampliada. Para eles(as), refletir não é apenas pensar sobre algo, mas ser afetado, deslocar-se, desorganizar-se e compreender a própria existência à luz do encontro com o outro. Como aponta Autonomia: “*No início eu tinha preconceito. Se parar para pensar, ainda tenho, sim, mas bem menos do que antes.*” A reflexão aqui aparece, portanto, como movimento ético e transformador, que envolve coração, corpo, memória e relação, e não apenas análise racional.

O “pensar” ou ‘refletir’ que propomos aqui não é lógico-formal. Trata-se de um sentir, atravessado por afetos e tensões, que se manifesta mais como um movimento de abertura para si e para o mundo. Nesse sentido, a reflexão não é produto da razão abstrata, mas um modo de

ser-no-mundo, tal como propõe Martin Heidegger. Para ele, a compreensão não é um ato mental, mas uma estrutura fundamental da existência, que se dá no entrelaçamento entre afeto, linguagem e mundo.

É a partir da disposição afetiva, do medo, da angústia, da empatia, do desconcerto, que o estudante começa a se perceber implicado na realidade com a qual entra em contato. Como compartilha *Consciência*: “*Meu coração acelerava, meus batimentos ficavam descontrolados.*” Esse dado não é periférico: é o afeto que desvela o sentido do vivido, e é nele que a hermenêutica se inicia. Heidegger (2006) chama isso de *Befindlichkeit*, ou seja, a forma como nos sentimos já lançados no mundo, afetados por ele. A reflexão, então, emerge como interpretação situada da experiência e não como distanciamento racional.

É também nesse horizonte que *Resistência* afirma: “*A gente sempre tenta fazer esses feedbacks, sabe? Só que, às vezes não rola. Esse tipo de relato é exatamente o que eu buscava.*” Sua fala mostra que o estudante deseja partilhar e compreender o vivido, mas carece de espaços institucionais que reconheçam a importância dessa escuta. A ausência de momentos de elaboração compreensiva pode fazer com que a Extensão se limite à execução de tarefas, sem transformação da pessoa.

Refletir, portanto, não é apenas pensar sobre a experiência. É sofrê-la, narrá-la, interrogá-la e deixar-se transformar por ela. Isso só acontece em contextos de escuta mútua, diálogo e tempo. É preciso que os projetos extensionistas cultivem ambientes de presença e cuidado, onde a palavra do estudante encontre espaço para ecoar, ser validada e reinterpretada.

Por isso, a reflexão não vem depois da experiência: ela é a própria experiência quando acolhida com abertura e compreendida com profundidade. É nesse espaço de travessia que o saber se faz vivido, e a extensão, formadora. Sem esse processo hermenêutico, o gesto solidário pode até acontecer, mas não gera deslocamento de mundo, porque não ressoa no íntimo do sujeito.

A reflexão, nesse contexto, é um fenômeno existencial: é quando o estudante se dá conta de si mesmo no mundo com o outro, em meio aos conflitos, ambivalências e afetos que emergem do encontro. Como na hermenêutica de Heidegger, trata-se menos de buscar uma verdade definitiva e mais de habitar o mistério da experiência, interpretando-a a partir do modo como se é afetado por ela.

Assim, pensar a reflexão na Extensão é pensar numa pedagogia do sentido, em que cada gesto vivido é também uma pergunta que se abre: *o que isso diz de mim? o que isso exige de nós? que mundo se revela aqui?* Quando essa escuta se realiza, a Extensão deixa de ser atividade e se torna formação, não apenas para a atuação, mas para o existir.

Promover a reflexão com os estudantes durante a Extensão Universitária é mais do que realizar momentos de avaliação ou feedback. Trata-se de criar condições pedagógicas e existenciais para que o estudante se escute no que vive, se reconheça no que sente e se implique no que descobre. Para isso, os aportes de Paulo Freire e Martin Heidegger oferecem fundamentos complementares e profundamente potentes.

Para Paulo Freire, todo ser humano é um ser em processo, em construção, marcado por sua incompletude radical. É exatamente essa condição de inacabamento que torna possível a educação como prática da liberdade: *“A educação verdadeira é um ato de amor, de coragem; é uma prática de liberdade, que não pode se realizar fora da busca constante pelo ser mais.”* (Freire, 1987).

Refletir, nesse horizonte, não é repetir o que foi feito nem avaliar em função de uma métrica externa, mas reconhecer-se como sujeito em movimento, que aprende com o outro e com o mundo. A prática extensionista, ao colocar o estudante em contato direto com a realidade social, abre espaço para essa reflexão transformadora, mas ela só se realiza quando há mediação pedagógica intencional, que promova:

- Rodas de conversa com perguntas abertas e implicadas: *“Como isso me atravessou?”*, *“O que senti e por quê?”*, *“O que isso me ensinou sobre mim e sobre o outro?”*
- Escritas reflexivas (diários, cartas, depoimentos) que ajudem o estudante a narrar o vivido com liberdade.
- Escuta ativa por parte dos docentes, sem julgamento ou tentativa de “fechar” o sentido da experiência.
- Ambiência afetiva que legitime o erro, o incômodo, o medo e a transformação como partes do aprender.

É nesse movimento de escuta e diálogo que o saber emerge, não como transmissão, mas como construção partilhada sempre situada, viva e vinculada ao contexto. Trazer isso para o campo da extensão implica reconhecer que a experiência só se torna formativa quando o estudante é chamado a compreender e interpretar o que vive. Essa escuta não é apenas voltada ao outro, mas também a si: *o que isso que vivi revela sobre mim? Que sentidos emergem desse encontro?*

Para isso, o papel do educador extensionista é promover experiências de escuta hermenêutica, que acolham o silêncio, a ambiguidade, o inacabado. Como propõe Heidegger, compreender não é captar uma verdade objetiva, mas habitar o mundo com atenção e abertura. E isso só se dá quando o vivido é acolhido como experiência e não apenas como dado.

c) *Formação do professor extensionista*

Em meu diário de bordo e na observação dos estudantes do ReconstRua, seja nas atividades junto às pessoas em situação de rua, seja nos momentos formativos ou mesmo no processo seletivo para novos estudantes membros do projeto, me chamou atenção a presença do professor orientador da iniciativa. Tal como os pressupostos da Extensão Universitária afirma, o professor tem a função de ser um mediador da experiência, alguém que acompanha o estudante na travessia entre o fazer e o compreender, entre o agir e o transformar-se.

Nas minhas observações, percebia que essa mediação não é neutra a ou somente técnica, mas também é afetiva, ética, política e existencial. Em depoimentos como o de *Autonomia e Resistência* o papel do professor se desvela como um importante articulador entre os estudantes e os desafios que se apresenta. Segundo o primeiro estudante, diante de uma situação “*conversei com a professora; porque, além de psicóloga, ela é uma pessoa muito acolhedora. Eu estava desesperada, e a professora foi a pessoa com quem consegui desabafar*”.

Inspirado por Paulo Freire, o professor extensionista é antes de tudo um educador dialógico, que escuta, provoca, partilha e também se deixa transformar. Ele compreende que o estudante é um ser inacabado, e que a experiência extensionista não é algo a ser “avaliado” apenas, mas elaborado coletivamente. Sua presença assegura que a Extensão não se converta em ativismo despolitizado ou em prática estritamente técnica, mas em espaço de formação crítica, ética e compreensão existencial

Para Freire, “*formar é muito mais do que treinar para fazer: é criar possibilidades para a produção ou construção do saber*” (FREIRE, 1996). Assim o professor extensionista precisa ser alguém que entende a educação como prática da liberdade, e que, por isso, não reduz o ensino a um ato de transmissão, mas o compreende como um ato de criação coletiva de sentido.

Diferente da sala de aula tradicional, onde muitas vezes o conteúdo já está pré-definido, a Extensão opera no terreno da imprevisibilidade. A realidade social com a qual o estudante entra em contato não pode ser reduzida a manuais ou fórmulas. É nesse território incerto que o papel do professor se revela como o de um cuidador do processo formativo, que não oferece respostas prontas, mas sustenta perguntas, desafia à uma participação. Segundo *Resistência*, antes de entrar no *ReconstRua*, já atuava com as pessoas em situação de rua na Casa do Pão “*Ela (a professora) viu que eu estava conversando sobre prevenção e outras questões relacionadas, e de imediato me convidou para participar do projeto*”.

Dessa forma, a atuação extensionista requer do professor uma escuta qualificada, uma presença afetiva e uma leitura sensível das experiências vividas pelos estudantes e pelas

comunidades. Ele não diz “o que é” a realidade, mas sustenta a pergunta: *como isso revela de nós, do mundo, da nossa responsabilidade diante do outro?*

Essa mediação exige do professor uma postura de escuta radical, sensibilidade à linguagem, disposição para o silêncio e capacidade de suportar a ambiguidade, como também atentar para sua própria situação hermenêutica. Ele atua menos como “transmissor de saberes” e mais como cuidador de processos de subjetivação, alguém que ajuda o estudante a dar forma ao que sente, vive e começa a compreender.

Além disso, o professor extensionista deve articular os saberes da universidade com os saberes da comunidade, garantindo que a troca de conhecimentos não seja apenas retórica, mas uma realidade pedagógica. Para isso, precisa romper com a ideia de superioridade acadêmica e reconhecer-se também aprendiz no processo.

Assim, o professor na Extensão é chamado a ser aquele que: a) Media a escuta e a palavra, criando ambientes de confiança e reflexão; b) Garante o vínculo entre prática e sentido, evitando o esvaziamento técnico das ações; c) Sustenta a travessia do estudante, ajudando-o a elaborar afetivamente o vivido; d) Valoriza o saber popular, construindo pontes entre universidade e comunidade; e) Se compromete com a formação ética, não apenas com resultados mensuráveis.

Contudo, a maioria dos cursos de pós-graduação e programas de capacitação docente no Ensino Superior ainda se concentram na dimensão conteudista e metodológica, com ênfase na sala de aula tradicional, nos instrumentos de avaliação e na pesquisa acadêmica. A dimensão da Extensão, e mais ainda, sua função libertadora é frequentemente marginalizada.

Por isso, deve haver uma formação docente ampliada e permanente que inclua dentre outros elementos os fundamentos da pedagogia crítica, da educação popular e da Extensão Universitária. Que leve em consideração a compreensão sobre epistemologias plurais e reconhecimento do valor dos saberes comunitários e ao mesmo tempo promova práticas de escuta ativa, diálogo e facilitação de processos reflexivos.

É necessário que nessa formação exista um aprofundamento da compreensão ética e política voltada para o cuidado com o outro e com o coletivo e ofereça oportunidades para que professor extensionista para que promova uma autorreflexão sobre o próprio lugar como professor e como sujeito histórico.

Com base no que apresentamos acima, podemos afirmar que formar professores para a Extensão é também formá-los para uma universidade comprometida com o mundo, com a justiça social e com a formação libertadora de seus estudantes. A ausência dessa formação gera

riscos reais: projetos meramente operacionais, instrumentalização da vivência, assistencialismo, e o esvaziamento da dimensão educativa da experiência.

Assim, o fortalecimento da Extensão Universitária como eixo formador talvez tenha mais condições de ter o seu impacto se houver uma formação dos seus docentes, conforme apresentado. Não há projeto transformador sem professores também em processo de transformação. E não há escuta do outro sem a escuta de si. Por isso, investir em uma formação docente que reconheça o professor como sujeito afetivo, político e ético, é condição indispensável para que a Extensão cumpra sua promessa de formar não apenas para o saber, mas para o encontro, o cuidado e o compromisso com a vida.

Se reconhecemos que o professor tem um papel essencial como mediador de sentido, escuta e travessia afetiva na Extensão Universitária, então sua formação não pode se limitar a conteúdos disciplinares ou habilidades técnicas. A formação do docente extensionista deve ser afetiva, ética, crítica, situada e reflexiva, permitindo que ele habite o processo educativo com abertura e consciência.

6.4. Abrindo possibilidades

Diante de tudo o que foi investigado, vivido, escutado e compreendido ao longo deste trabalho, não se trata aqui de encerrar uma tese com um ponto final. Ao contrário, trata-se de sustentar um ponto de respiração, um intervalo necessário entre o vivido e o por viver, entre o dito e o que ainda está por ser narrado, entre a compreensão que hoje alcançamos e as compreensões que ainda estão por vir.

Este texto, tecido com as vozes de *Autonomia, Consciência, Esperança, Liberdade, Diálogo e Resistência*, não é apenas resultado de uma pesquisa, mas é, sobretudo, a expressão de um percurso formativo que se deu no pesquisador, nos estudantes, com os autores, com a vida. Como disse no início, não encerramos aqui com “considerações finais” porque compreendemos, à luz da fenomenologia hermenêutica que nos acompanha, que todo compreender é sempre provisório, aberto, situado. Não há fechamento definitivo para quem se deixa afetar, nem para quem escolhe a travessia do encontro com o outro como método e destino.

A Extensão Universitária, tal como se revelou nos relatos analisados, pode sim ser um espaço de transformação, de deslocamento ético, de construção de sentido. Mas também pode não ser, se for reduzida à técnica, à produtividade, ao pensamento calculante. E, talvez, possa vir a ser, se houver escuta, mediação, formação, presença. Entre o sim, o não e o talvez, existe o intervalo do cuidado, da preparação, da escolha pedagógica e política.

Assim, este trabalho não é um veredito, mas um convite: que se amplie o debate sobre o papel da Extensão na formação universitária contemporânea; que se reconheça o potencial formador da escuta e da experiência; que se compreenda o professor como mediador de mundos; e que se assumo, institucionalmente, o compromisso com uma universidade mais humana, situada e sensível.

Se algo pode ser “finalizado” aqui, talvez seja apenas uma forma de olhar, que agora se abre para outras formas de ver. E se há algo que desejamos que permaneça, é a pergunta, viva, inquieta, provocadora, que nos moveu até aqui: como formar sujeitos que não apenas saibam, mas que também sintam, escutem, se impliquem, e existam com o outro em meio à contemporaneidade?

Que este texto, então, seja menos uma conclusão e mais uma fresta. Uma abertura. Um recomeço...

REFERÊNCIAS

- ABBA, M. J.; STRECK, D. R. A reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. *Revista História da Educação*, v. 25, p. 1–32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97843>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2010.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-Usaid*. Prefácio de Lauro Oliveira Lima. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Retrospectiva histórica da dualidade entre educação básica e educação profissional: em busca de possibilidades de integração. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.
- ANDRADE, Angela Cardoso; BARRETO, Carmem Lúcia Brito Tavares. A Situação Hermenêutica e a Clínica Psicológica: Caminhos Possíveis. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. spe, p. 1191–1211, dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812020120000011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2025. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.56657>.
- ÁNGELES, Ofelia G. Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios. *Revista de la Educación Superior*, v. 20, n. 1 (81), p. [colocar intervalo de páginas], 1992. México: ANUIES.
- APPIO, Célia; EWALD, Izilene; SILVA, Valdelino; et al. A formação integral na educação profissional e tecnológica: alguns apontamentos. *Metodologias e Aprendizagem*, [s. l.], v. 1, p. 11–16, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/download/1100/935/3568>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). *Censo da Educação Superior: apenas um em cada quatro jovens de 18 a 24 anos entrou na faculdade no Brasil*. 11 out. 2023. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/4966/censo-da-educacao-superior-apenas-um-em-cada-quatro-jovens-de-18-a-24-anos-entrou-na-faculdade-no-brasil>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES); FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018*. Uberlândia: ANDIFES, maio de 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- ATENTO S.A.; INOVA CONSULTING. Estudo encomendado pela Atento mostra que gerenciamento de gerações, inovação e conectividade estão entre as tendências para os próximos anos. *Atento – Insights*, São Paulo, 13 jan. 2022. Disponível em: https://atento.com/pb/imprensa_post/estudo-encomendado-pela-atento-mostra-que-gerenciamento-de-geracoes-inovacao-e-conectividade-estao-entre-as-tendencias-para-os-proximos-anos. Acesso em: 21 jun. 2025.

AUN, Heloisa Antonelli. *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. DOI: 10.11606/D.47.2005.tde-28072007-170628. Acesso em: 21 jun. 2025.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. *Química Nova*, v. 30, n. 7, p. 1780–1790, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>.

BARRROW, Clyde. *Universities and the capitalist state: corporate liberalism and the reconstruction of American higher education. 1894-1928*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. 1). p. 197–221.

BOMBARDA, Alex Ricardo. A influência das agências internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. *Revista Educação e Emancipação*, v. 12, n. 3, p. 246–268, 30 set. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12411>. Acesso em: 20 set. 2024.

BORGES DUARTE, Irene. Pensar como resposta ao desafio tecnológico? A escola heideggeriana. *Trans/Form/Ação*, Campinas; Sorocaba, n. 44 (specialissue), p. 17–37, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44dossier.02.p17>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/bSYH8nWK9p3ztBr3kjHZtLy/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BORGES DUARTE, Irene. Cuidado e afetividade em Heidegger e na análise existencial fenomenológica. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; NAU Editora; Lisboa: Editora Documenta, 2021

BOWMAN, M. J. The land-grant colleges and universities in human-resource development. *The Journal of Economic History*, v. 22, 1962, p. 523–546.

BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; FARINHA, Marciana Gonçalves. Heidegger: em busca de sentido para a existência humana / Heidegger: searching for sense for the human existence / Heidegger: em busca de sentido de la existencia humana. *Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 23, n. 1, p. 65–73, jan./abr. 2017.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-504130-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 92,5 % dos domicílios tinham acesso à Internet no Brasil. *IBGE Educa – Matérias Especiais*, 8 dez. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Education at a Glance 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Dia da Mulher: mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica*. Portal MEC, Brasília, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). MEC e Inep divulgam resultado do Censo da Educação Superior 2023. *Gov.br – Notícias*, Brasília, 3 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CESN007_2018.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

CAMPOS, Ana Cristina. Taxa de alfabetização chega a 93% da população brasileira, revela IBGE. *Agência Brasil*, 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/taxa-de-alfabetizacao-chega-93-da-populacao-brasileira-revela-ibge#:~:text=Ap%C3%B3s%20quatro%20d%C3%A9cadas%2C%20em%201980,percentuais%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%201980>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CASTRO, Ana Flávia Luca; FIGUEIREDO, Aurimar de Freitas; GONÇALVES, Lucélia Cardoso; SILVA, Raquel Renzo. A Universidade Brasileira: da colonização aos dias atuais. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 24, n. 2, p. 177–189, 2015. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/2503>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CHOHFI, Laiz Maria Silva. *A permanência estudantil na Universidade de São Paulo*. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13072021-173435/publico/Chohfi_corrigida.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

CHOHFI, Laiz Maria Silva e PROVINCIATTO, Luís Gabriel. Situação hermenêutica e pesquisa em psicologia: desdobramentos metodológicos. *Natureza Humana*, v. 25, n. ja/dez., p. 51-64, 2023. Tradução . . Disponível em: <https://revistas.dwwe.com.br/index.php/NH/article/view/638/480> . Acesso em: 02 set. 2025.

ClAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 20 jun. 2025.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: O desafio tardio na América Latina. In: *Colóquio internacional sobre gestão universitária na américa do sul*, 9., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009.

Companhia de Jesus (Jesuítas do Brasil). Alunos da Unicap participam de voluntariado universitário. *Jesuítas Brasil*, 31 jul. 2018. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/alunos-da-unicap-participam-de-voluntariado-universitario/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portal de Periódicos da CAPES: quem somos. *Portal de Periódicos da CAPES*, Brasília, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CRITELLI, Dulce. *Análítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CUNHA, Aline Fagundes. Contribuições da participação no NER – UDESC: um relato de experiência da vida acadêmica à vida profissional. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 141–154, 2023. DOI: 10.5965/2594641205012021141. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/19919>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CUNHA, Luiz Antonio da Costa Ribeiro. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151–204.

CUNHA, Luiz Antonio. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DE PAULA, João. A Extensão Universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão*, v. 1, n. 1, p. 05–23, 2013.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUHO, S. Y. A.; MORAES, J. S. de; MODESTO, M. F. N.; ASSIS, N. R. de; PONTES, A. R. B.; BITAR, M. A. F.; SANTOS, E. F. de A. Impactos de ações extensionistas educativas e o uso de metodologias ativas na formação acadêmica e profissional do enfermeiro. *Brazilian Journal of Health Review*, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 23611–23621, 2022. DOI: 10.34119/bjhrv5n6-141. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/54932>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ESCUADERO, J. Adrián. *El joven Heidegger. Un estudio interpretativo de su obra temprana al hilo de la pregunta por el ser*. Salamanca, 2000.

ESPINOZA RIERA, Hernán. O papel dos estudantes na construção da Extensão Universitária na América Latina. Resumo apresentado na Sessão Temática 9: ATHIS e Extensão Universitária em PUR: relatos de experiência, XX EnANPUR – Belém, 23 a 26 maio 2023. Disponível em: <https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/10/st09-29.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

EXAME. As 10 maiores empresas do mundo , 2022. *Invest, Exame*, São Paulo, 2 ago. 2024. Disponível em: <https://exame.com/invest/guia/as-10-maiores-empresas-do-mundo-2022/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

FARIA, D. S. (org.). *Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *EducareRevista*, n. 28, p. 17–36, 2006.

FERLEGER, Louis; LAZONICK, William. Higher education for an innovative economy: land-grant colleges and the managerial revolution in America. *Business and Economic History*, v. 33, n. 1, 1994, p. 116–128. Disponível em: www.thebhc.org/publications/.../p0116_p0128.p... Acesso em: 10 dez. 2011.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A geração do quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Rigor na pesquisa fenomenológica com orientação heideggeriana. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA QUALITATIVA (SIPEQ)*, 4., 2011, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: SEPQ, 2011. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/11.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEZMET, S. Evolución Histórica-crítica de la Extensión Universitaria. Proceso de institucionalización de la Extensión en la UNC en distintos momentos históricos. *Universidad Nacional de Córdoba*, 2014.

GIANFRANCO, Caterina. *CADUS – Revista de História, Política e Cultura*, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2015.

GOLDSCHMIDT, Dietrich. Historical interaction between higher education in German and in the United States. In: TEICHLER, Ulrich; WASSER, Henry (eds.). *German and American universities: mutual influences – past and present*. Kassel: Werstattberichte Band 36, 1992. p. 11–33. Disponível em: www.ed.gov/ERICWEBPortal/record? Acesso em: 1º dez. 2011.

GURGEL, M. R. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?* São Paulo: Cortez Autores Associados. Universidade Federal do Ceará, 1986.

GUTIÉRREZ, O. A. Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y los servicios. *Revista de la Educación Superior*, Benito Juárez, v. 81, p. 53–69, 1992.

HALLING, S.; NILL, J. A brief history of existential-phenomenological psychiatry and psychotherapy. *Journal of Phenomenological Psychology*, v. 26, n. 1, p. 1–45, 1995.

HAN, Byung-Chul. *Infocracia: digitalização e a crise da democracia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *Que significa pensar?* Tradução de Ernildo Stein. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. *Seminários de Zollikon*. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2001. (Originalmente publicado em 1987).

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2006. (Originalmente publicado em 1927).

HEIDEGGER, Martin. *Serenidade*. Trad. de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. (Originalmente publicado em 1959).

HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. In: Ensaio e conferências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

HEIDEGGER, Martin. *Ciência e meditação*. In: Ensaio e conferências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Seminários de Zollikon*. Trad. de Gabriela Arnhold e Maria de Fátima de A. Prado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ILVENTO, Thomas. Expanding the Role and Function of the Cooperative Extension System in the University Setting. *Agricultural and Resource Economics Review*, v. 26, 1997. DOI: 10.1017/S1068280500002628.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2024*. 14. ed. São Paulo: Semesp, maio 2024. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/05/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL; FRONT – Instituto de Estudos Contemporâneos. *A educação brasileira na bolsa de valores: impactos da pandemia e do capital*. Apresentação de Roberto Leher. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. 136 p. Disponível em: <https://expressaopopular.com.br/wp-content/uploads/2024/03/a-educacao-brasileira-na-bolsa-baixa.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

INWOOD, M. J. *Dicionário Heidegger*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

JESUS, João Elton de (org.). *A Extensão Universitária da UNICAP na promoção da saúde*. Recife: FASA, 2023. 288 p. E-book. ISBN 978-65-00-87393-9. Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/flf400ad96.html>. Acesso em: 21 jun. 2025.

KOLVENBACH, Peter Hans. Os antigos alunos dos jesuítas e a formação permanente. In: *Antigos Alunos e a Espiritualidade Inaciana*. São Paulo: Edições Loyola, 1991. (Coleção Ignatiana, n. 35).

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LEÓN, Andrés. La extensión universitaria en América Latina desde seus orígenes a la actualidad. In: *XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria*. La Habana: Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, 2015.

LEVIN, David O. *The American colleges and the culture of aspiration, 1915–1940*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MAGIS BRASIL. Coaching universitário: projeto de vida. [S. l.], jun. 2018. Disponível em: <https://magisbrasil.org.br/coaching-universitario/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 62, p. 193–242, 1993. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARCON, Mônica; ALVES, Tiago Wickstrom. Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 1, p. 27–48, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/XtVp7KMQ98TB3PjCntQ6vnH/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100003>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MELLO, Alex Fiúza de. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai./ago. 2000.

MILHANO, A. N. O “Mal-Estar” na era de “Ge-stell”: A técnica e a raiz do desconforto existencial no contexto social moderno. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 176–184, 2020. DOI: 10.4013/fsu.2020.212.07. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/fsu.2020.212.07>. Acesso em: 9 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRRA, Evando. *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.

MORADO, Henriette Tognetti Penha; EVANGELISTA, Paulo Eduardo Rodrigues Alves. *Psicologia Fenomenológica Hermenêutica: Questões Contemporâneas*. 1. ed. [S.l.]: Artesã Editora Ltda, 2024.

NASCIMENTO, Marcelo De Maio; RAMOS, Lucas da Silva; GOMES, Ana Vitória Teixeira de Medeiros; MAIA, Nayara Jéssica dos Santos. Educação em saúde em uma universidade aberta à terceira idade: a experiência de estudantes de medicina. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 55–83, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/984>. Acesso em: 20 jun. 2025.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. (org.). *Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas da Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: juventude, juventudes. *Revista de Ciências Sociais*, v. 25, p. 10–20, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4820747>. Acesso em: 21 jun. 2025.

NUSSBAUM, Martha C. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

PALACIOS MORINI, L. *Las Universidades Populares*. Valencia: Imprenta de la Casa Editorial, 1908.

PAULA, João Antônio de. A Extensão Universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5–23, jul./nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PERAITA, C. S. *Hermenêutica de la vida humana: En torno al informe Natorp de Martin Heidegger*. Madrid: Trotta, 2002.

PERAITA, C. S.; SANTOS, J. F. A vida fáctica em Heidegger: além da representação. *Controvérsia*, v. 5, n. 2, p. 77–86, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/6698/3743>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009. Acesso em: 21 ago. 2014.

PEREIRA, Juliana Abbade; LUCAS, Angela Christina. Engajamento da Geração Z: percepção de engajamento dos colaboradores da área administrativa das indústrias. *Resumo (Congresso)*, UNICAMP, Campinas, 2021. Disponível em: <https://prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2021P18996A34220O5589.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PESSOA, Fernando. *Novas poesias inéditas*. Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno. 6. ed. Lisboa: Nova Ática, 2006.

PINA, Fabiana. *O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966–1968)*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2011.

REIS, Maurício Cortez. *Trabalhadores com ensino superior: área de formação, ocupação e diferencial de rendimentos em relação aos trabalhadores com ensino médio*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), mar. 2023. (Texto para Discussão, n. 2861). Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11822/1/TD_2861_Web.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

REVISTA EDUCAÇÃO. Geração Z enfrenta desafios sociais. *Revista Educação – Gestão*, São Paulo, 13 maio 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/13/geracao-z/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RIBEIRO, Maria das Graças. A educação superior norte americana: gênese de um modelo. *História da Educação*, Porto Alegre; Sorocaba, v. 20, n. 48, p. 75–93, jan.–abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/56594>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/JK3xjSR8fDTWwT6Pd8Rxbrq/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723–747, 2014.

ROEHE, Marcelo Vial; DUTRA, Elza. Dasein, o entendimento de Heidegger sobre o modo de ser humano. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, v. 32, n. 1, p. 105–113, 2014. DOI: <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.07>. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.1.2014.07/pdf/10150>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

RUPERT, Mark. *Ideologies of globalization: contending visions of a new world order*. London: Routledge, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: https://www.flacso.org.br/files/2015/08/AUniversidadenoSéculoXXI_Boaventura-Naomar.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretação, hermenêutica e construcionismo social. In: DEZIN, N. K. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193–217.

SILVA, Ellen Fernanda Gomes da; SANTOS, Suely Emilia de Barros. Fenomenologia existencial como caminho para pesquisa qualitativa em psicologia. *Rev. NUFEN*, Belém, v. 9, n. 3, p. 110–126, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2025. <https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol09.n03artigo17>.

SILVA, Otavio Pinto e. Síndrome de burnout acomete 30 % dos trabalhadores brasileiros [entrevista a Roxane Ré]. *Jornal da USP no Ar – Atualidades*, São Paulo: Rádio USP (93,7 MHz), 30 out. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/sindrome-de-burnout-acomete-30-dos-trabalhadores-brasileiros/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SÍLVIA RIOS, David Ramos da Silva; CAPUTO, Maria Constantina. Para além da formação tradicional em saúde: experiência de Educação Popular em Saúde na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 43, n. 3, p. 184–195, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/VyxrxWd8fvqxsR8RVbKgmh/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOUSA, Ana. *A História da Extensão Universitária*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. *A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda*. São Paulo, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; SZYMANSKI, Luciana. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 19, n. 1, p. 9–22, jan./jul. 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31–79.

TÜNNERMANN, Carlos. *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México D.F: Unión de Universidade de América Latina, 2003.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS). A Geração Z na visão da Antropologia. *Notícias UCS*, Caxias do Sul, 30 set. 2019. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/noticias/a-geracao-z-na-visao-da-antropologia/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

WANG, Sun Ling. Cooperative Extension System: trends and economic impacts on U.S. agriculture. *Choices: The Magazine of Food, Farm and Resource Issues*, St. Paul, v. 29, n. 1, 1º trim. 2014. Disponível em: https://www.choicesmagazine.org/UserFiles/file/cmsarticle_355.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

WU, R. Hermenêutica enquanto fenomenologia do "como": O "NatorpBericht" de Heidegger. Comunicação apresentada na *II Jornadas Internacionales de Hermenéutica: La hermenéutica en diálogo con las ciencias humanas y sociales: Convergencias, contraposiciones y tensiones*, Buenos Aires, Argentina: Proyecto, jul. 2012. Disponível em: <http://proyectohermeneutica.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/31/2016/12/88.II-Jornadas.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ZERMIANI, T. C.; SILVA, R. O. C. da; THIEME, R. D.; MULLER, E. V.; DITTERICH, R. G. Acadêmicos de Odontologia no combate à COVID-19: percepção discente sobre um projeto de extensão interprofissional. *Revista da ABENO*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 1665, 2022. DOI: 10.30979/revabeno.v22i2.1665. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1665>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ZOMER, LuisaBunn; SANTOS, Aline Regina; COSTA, Kelly Cristina de Oliveira. O perfil de alunos do curso de Administração: um estudo com base nas gerações X, Y e Z. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 198–217, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319356242010>. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p198>. Acesso em: 21 jun. 2025.

APÊNDICES

a) Narrativa de “Autonomia”

Eu sou de Recife e, quando entrei na faculdade, nunca tive uma participação muito ativa em projetos sociais. Eu fazia coisas por conta própria, como me juntar com minha mãe ou com algum amigo para fazer doações de alimentos, roupas e outras coisas, mas nunca participei de um projeto de fato. Além disso, eu não conhecia ninguém da Católica. Quando entrei, não conhecia ninguém de períodos acima e não tinha ideia de como o projeto funcionava. Só sabia do portfólio que eles lançam para você se inscrever e entrar.

Eu estava no final do primeiro período quando fiz a inscrição. Para mim, era um mundo de possibilidades, eu estava aberta para qualquer coisa. Não entrei com muita intenção de "Ah, eu gosto muito de trabalhar com a população de rua", não. Eu sabia que era algo que sempre pensei em fazer, sempre gostei de ajudar a população de rua, as pessoas mais vulneráveis, mas não entrei com nenhuma pretensão de voltar e gostar tanto de trabalhar com isso. Foi realmente sorte de ter encaixado e de estar indo bem.

Eu só fui procurar um projeto de extensão porque estava no início da faculdade e a gente é meio que bombardeado com a ideia de que tem que fazer projeto de extensão, tem que fazer PIBIC, tem que fazer isso e aquilo. Então, desde o primeiro período, eu estava buscando. E um dos projetos disponíveis era, como já mencionei, o ReconstRua. Aí me inscrevi tanto no ReconstRua quanto em um outro projeto (nome do projeto foi retirado), mas nesse outro eu sai logo. Nele eu entrei e saí, garanti meu "pontinho" com o ciclo e pronto, saí com meu certificado. Para mim, só serviu para isso.

No ReconstRua eu fiquei até hoje. No ReconstRua, pude perceber como consegui mudar a forma de enxergar o mundo. Eu me senti em casa fazendo esse trabalho voluntário, conheci pessoas maravilhosas. Lá a gente tem muita Autonomia para fazer tudo, sabe? No atendimento, por exemplo, eu me achava o máximo. Quando consegui pegar um caso que casava com algum assunto que estava aprendendo no período, ficava empolgada. Pensava: "Ah, eu tenho certeza, eu sei como encaminhar esse paciente." Se perguntar para alguém da minha sala, ninguém mais sabe, só quem é do ReconstRua vai saber para onde encaminhar, qual postinho de saúde, por exemplo. E é isso. Cada dia, ao chegar lá, conhecemos novas pessoas.

Eles [Pessoas em situação de rua], por exemplo, quando me viram chegar, já reconhecem: "Doutora, doutora." Abrem um caminho, todo mundo respeita. A gente é reconhecido, porque conseguimos ajudar. E, quando olhamos para eles, também somos reconhecidos e eles são muito gratos por isso.

Passamos por muitas situações incríveis lá, vemos muito sofrimento, e tem momentos em que realmente não conseguimos ajudar. Às vezes não estamos bem na cabeça, como acontece em qualquer área, na medicina ou em qualquer atendimento. Às vezes não estamos bem e não conseguimos dar um atendimento de qualidade, mas o ReconstRua faz a gente refletir sobre isso. "Poxa, eu poderia ter sido melhor. Acabei de atender um paciente e poderia ter sido mais sensível."

No início eu tinha preconceito. Se parar para pensar, ainda tenho, sim, mas bem menos do que antes. A gente acaba tendo um olhar desconfiado, porque não podemos confiar em todo mundo,

querendo ou não. Acabamos ficando com um olhar estranho, mas, na verdade, isso é preconceito. Eu consegui desconstruir bastante isso desde que entrei no ReconstRua.

Várias vezes, quando saio para algum lugar com meus amigos, e encontramos pessoas de rua pedindo dinheiro, paro para conversar com todas elas. Não tem uma sequer que eu não pare. Meus amigos brincam, pedindo para eu me esconder, mas eu paro, puxo conversa, pergunto como estão, se estão estudando, indo para a escola, como está indo. Isso é algo que, na minha cabeça, eu nunca imaginaria que faria. Conversar com uma pessoa em situação de rua no meu dia a dia, em momentos de lazer.

Aqui perto de casa, tem várias pessoas em situação de rua que pedem dinheiro, principalmente perto de um barzinho. Eles já me conhecem e falam: "Opa, doutora, tudo bom?" Para mim, isso é o máximo. Eu amo ter essa mentalidade hoje em dia. Claro, sempre tive preconceito, mas acho que é algo enraizado na sociedade. Ainda tenho alguns resquícios, mas são bem menores.

O ReconstRua me ajudou demais no processo de humanização como profissional. Fez toda a diferença. Como mencionei, realmente faz muita diferença. Faz a gente enxergar tudo de maneira diferente. Parece que há um "antes" e um "depois" do ReconstRua na minha vida. Mudou a forma de pensar, de agir. Várias vezes, me peguei atendendo pacientes, não só no ReconstRua, mas também nas experiências que tivemos, como na UBS ou no posto de saúde. Às vezes, não estamos bem mentalmente e atendemos de uma maneira, e logo notamos que o paciente se retrai. Pensamos: "Será que a forma como falei foi a razão disso?" E então tentamos mudar isso. Se não deu para mudar naquele atendimento, procuramos melhorar no próximo. A mudança de mentalidade, de mindset, ajuda a atender de forma diferente, e o paciente sente essa mudança, se sente mais receptivo. Afinal, se o paciente não está receptivo ao que você fala, como ele vai aderir ao tratamento? Ele precisa escutar, entender, saber o que é importante. E tudo isso faz a diferença. O ReconstRua foi fundamental nisso. Como comentamos, estamos na faculdade desde cedo, no segundo e terceiro períodos, que são mais voltados para o ciclo básico, e não vemos muita prática de medicina nesse período. Então, desde o segundo período, já estamos com a "mão na massa", fazendo curativos, tapando feridas. Não fazemos curativos perfeitos, mas tentamos, improvisamos, usamos o que tiver disponível. Aprendemos a nos virar com o que temos, a procurar, pesquisar e pedir ajuda quando necessário. Temos que ter coragem de admitir que não sabemos tudo. Quando atendemos e percebemos que não sabemos, pedimos licença, pesquisamos rapidamente e explicamos ao paciente. Não adianta usar termos técnicos, o paciente não tem obrigação de entender. A linguagem precisa ser acessível, a forma de pensar, de enxergar o paciente e a escuta. Tudo isso é essencial. E, no meu caso, dou 100% dos créditos ao ReconstRua.

A participação no ReconstRua dá uma Autonomia muito grande para os alunos e para os extensionistas. Tudo o que a gente aprende lá é por nossa conta, é como se fosse uma maturidade que o projeto ajuda a gente a desenvolver, mas de uma maneira quase autônoma. Não tem ninguém lá segurando nossa mão, dizendo "é assim". A gente aprende com os próprios olhos, porque somos nós, como projeto, que temos que fazer as coisas acontecerem. O que eu acho mais bonito é que, no projeto, o pessoal mais experiente vai ajudando e passando esse conhecimento para os mais novos, e tudo se encaixa, tudo fica perfeito. Mas, o que eu acho mais importante é esse "start", essa mudança de visão, de aprender a pensar dessa forma: é a gente por nós mesmos. Acho que é basicamente isso.

b) Narrativa de “Consciência”

Meu nome é Consciência e estou no sétimo período. Entrei no ReconstRua no segundo período, mas acompanhei as atividades antes de entrar oficialmente, ainda no primeiro período. Naquela época, não havia tanto controle, como a caderneta de frequência, e algumas atividades acabavam desassistidas. Então, acompanhei a professora [coordenadora] inicialmente e, depois, participei do processo seletivo para ingressar no projeto. Participei do ReconstRua no segundo, terceiro, quarto e quinto períodos, e no início do sexto, que muitos consideram o período mais difícil da Unicap. Optei por sair [do ReconstRua] porque fiquei com medo de não conseguir cumprir as responsabilidades que tinha no projeto.

Sou do interior de Pernambuco de ~~uma cidade chamada Itabira, no Alto Sertão do Pajeú~~. Vim para Recife para fazer o ensino médio e me preparar para o vestibular de medicina. Minha família não mora aqui, não tenho rede de apoio; estou em Recife exclusivamente por causa do curso.

Quando entrei na Unicap, confesso que não queria. Sempre disse que jamais estudaria em uma faculdade particular de medicina, por ser um ônus financeiro muito grande para a minha família. Mas, aprovou que foi o que Deus quis para mim. Decidi, então, que se fosse para estar ali, então eu vou entrar de cabeça, eu vou participar de tudo que eu puder. Eu era uma pessoa extremamente tímida, que “mal dava bom dia para não gastar saliva”. Tinha medo de que as pessoas olhassem para mim e eu começasse a chorar. Mesmo assim, me envolvi em tudo: projetos de extensão, atlética – apesar de ter saído da atlética no sexto período por conta da carga horária.

Eu tentei fazer uma escolha racional dentre as opções. Eu não saí me jogando em tudo, eu ponderei. Assim, das opções que você tem quando você é calouro na Unicap, tinha duas opções que não tinham muito a ver com a minha personalidade, que não era para mim. Além desses, tinha o ReconstRua. Mas eu pensei que seria muito desafiador me colocar nessa situação. Primeiro, porque eu nunca tive autoconfiança que eu pudesse conduzir um atendimento. Segundo que eu tinha medo da população em situação de rua. Sendo muito sincero, realmente assim, aquele aglomerado de pessoas, alteradas, em uma situação extrema, eu ponderei se realmente seria interessante ou não. Mas indo informalmente acompanhando a professora ~~Leila~~, eu realmente gostei muito daquilo.

Isso não massageava somente o meu ego, mas também me ajudava muito no sentido de que, naquela situação, naquele pequeno cosmos, eu era a pessoa que poderia ajudar.

Cresci muito no ReconstRua. No início, sabia apenas o básico, mas fui aprendendo. Profissionalmente, se não fosse o ReconstRua, não conseguiria conduzir atendimentos hoje, mesmo em contextos distintos, como os da Santa Casa, que atende pessoas menos favorecidas, mas não necessariamente em situação de rua. Percebi que as ferramentas que aprendi no projeto – o atendimento sem julgamento, a empatia – são úteis em várias situações. Por exemplo, no ambulatório de endócrino, tive que aplicar essas mesmas ferramentas para conversar com pessoas acima do peso que tinham relações destrutivas com a comida. É como lidar com alguém viciado em drogas: é preciso compreender sem julgar.

O impacto do ReconstRua na minha vida foi muito grande, tanto pessoal quanto profissional. Só sai porque a carga horária da Católica é descomunal e não dava mais para conciliar tudo. Mesmo assim, sou muito grata por tudo que vivi e aprendi no projeto.

Quando entrei na Católica, minha intenção era bem cartesiana. Para mim era relevante ter a pontuação no projeto de extensão, especialmente na SES (Secretaria Estadual de Saúde), mas não foi por esse motivo que eu entrei. Até mesmo porque algumas atividades em que eu me envolvi na faculdade não pontuavam para isso. Então, não foi só por isso que entrei no ReconstRua.

Entre os projetos de extensão que você pode participar logo no começo da faculdade, o ReconstRua era o único que realmente se aproximava de uma experiência de Medicina Stricto Sensu.. Eles são medicina social ou medicina preventiva, mas não são atendimento direto. O ReconstRua não é assim; lá, você tem uma salinha, um paciente, e você com o professor Alexandre orientando, mas quem toma as rédeas é você.

O ReconstRua me dava muita Autonomia, e por ter acompanhado a ~~Leila~~ professora nas ações, eu percebi que aquele seria um bom campo para me desenvolver melhor. Eu sabia que poderia acrescentar algo ao projeto. Inclusive, eu realmente tive um momento muito decisivo no meu primeiro ciclo. Foi um atendimento que fizemos nas instalações iniciais do ReconstRua, que ficavam na Rua da Aurora, num prédio rosa que a Católica tinha pegado de volta. Depois, as instalações mudaram para aqui, em Santo Amaro, onde funcionava a sede do Samaritano.

Num desses atendimentos, estava tendo o acolhimento em saúde e eu estava no terceiro período. Esse momento foi realmente marcante na minha vida. Nesse dia específico, os professores orientadores não estavam presentes, éramos somente nós e estávamos lá para fazer o acolhimento das pessoas. E aconteceu que uma moça convulsionou. Eles chamaram a gente, porque, no fim das contas, o que tinham de referência em saúde éramos nós. Ai a famosa história: "com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades". Naquele pequeno Cosmos, a síndrome do pequeno poder era só nossa; éramos nós que tínhamos que socorrer a mulher que estava convulsionando. Eu me lembro que não tínhamos a mínima ideia do que fazer. Eu não sabia como socorrer alguém que estava convulsionando, não havia tido aula sobre isso. A coisa que me pareceu mais lógica de fazer naquela situação foi perguntar o que tinha acontecido, assim, fiz as perguntas que achei pertinentes. Com certeza, passei o caso melhor do que um leigo, mas não tão bem quanto talvez um médico deveria passar. O SAMU demorou bastante, mas acabou vindo.

Quando a mulher acordou, a gente não percebeu que ela tinha os trejeitos de alguém que estivesse com sofrimento psíquico. Mas depois chegaram outras pessoas em situação de rua que ficavam nas proximidades de onde ela estava e nos contou a história dessa mulher. Eles disseram que ela era especial, que tinha ficado amiga de um rapaz, que foi estuprada, e que o rapaz ficou possesso e matou o estuprador dela. Ela se sentia muito culpada, uma situação realmente triste.

Quando o SAMU chegou e começou a atender, ela se lembrou do que tinha acontecido antes, e percebeu que iam levá-la para o Hospital Ulysses Pernambucano, na Tamarineira. Ela começou a ficar desesperada. O SAMU, não teve o menor traquejo para lidar com ela. Eu demorei muito para entender que aquela parte não era bem minha culpa, mas também não sabia como lidar com ela. O protocolo do SAMU é esse: alguém convulsiona, faz HGT e checa

a pressão, mas a mulher não queria que colocassem a agulha no dedo dela. O atendimento deles foi, de certa forma, desumano.

Eles começaram a brigar comigo, dizendo que eu deveria ter chamado um SAMU psiquiátrico, mas eu nem sabia que existia esse tipo de serviço. Depois fiquei mais tranquila quando conversei com a professora, porque, além de psicóloga, ela é uma pessoa muito acolhedora. Eu estava desesperada, e a professora foi a pessoa com quem consegui desabafar.

Voltando, a história, a equipe do SAMU foi embora e disseram que eu teria que ligar de novo e entrar na fila para ver esse tal SAMU psiquiátrico, mas não veio ninguém. Depois disso, a mulher evadiu do local e eu fiquei me perguntando o que poderia ter dado errado. Nunca mais tive notícia dela. Eu me senti culpada, porque achei que tinha falhado, que eu tinha sido incompetente. Lembro que estavam eu outras pessoas nesse acolhimento, e nenhum de nós sabia sobre um dispositivo da prefeitura responsável por esse tipo de atendimento. A culpa foi realmente da equipe do SAMU, mas eu fiquei com essa sensação de que, apesar de nossa boa vontade, faltava um arcabouço técnico que a gente não tinha, e tentávamos oferecer o que podíamos, como, por exemplo, fazer curativos nas feridas, algo muito comum na população em situação de rua. Mas curativo, na verdade, é da seara do enfermeiro, e não sabíamos lidar com isso de forma profissional

Mas quando a professora me chamou para tentar organizar melhor o projeto, foi algo que me deixou muito lisonjeada. Eu realmente tomei como algo importantíssimo uma oficina de cuidados com feridos, que inclusive aconteceu no novo ciclo. Eu já não estava mais fazendo parte, mas eu fui lá passar o conhecimento. E aí foi isso, fiquei com essa questão em mente. Eu faço questão de passar essa informação para todo mundo. Se alguém me der a menor oportunidade, eu vou falar: "Você sabia que existe uma diferença quando alguém tem algum transtorno psiquiátrico e você sabe que não pode ligar para o SAMU normal?" Se eu tivesse 10 minutos no Jornal Nacional para passar essa informação, eu aproveitaria, porque realmente foi algo que me deixou com uma culpa enorme, e foi uma experiência que me mudou muito que minha postura mudou depois disso. Eu mudei meu modus operandi na universidade, porque eu queria estar fazendo algo com certeza, algo para o qual eu me sentisse minimamente capacitada.

As pessoas em extrema vulnerabilidade na minha cidade, lá no interior, estão numa situação melhor do que as daqui da capital. E, falando de Recife, essa é a capital dos mais pobres do Brasil. Eu viajo todo ano para João Pessoa e desde que entrei no ReconstRua, eu ficava com a anteninha ligada, observando a quantidade de pessoas em situação de rua lá, tentando ver se era de alguma forma semelhante à daqui, e não era. É muito diferente. Eu lembro que andamos por vários lugares em João Pessoa, pelo centro e pela orla, e não tinha a quantidade de pessoas em situação de rua que tem aqui em Recife. É algo descomunal, desproporcional, muito grande.

E eu realmente acho que isso é um recorte de realidade que a gente só tem aqui em Recife. E diante disso, poder atender pessoas em situação de rua. Eu ousou dizer que é só o estudante da Católica, porque tenho amigos de outras universidades e faculdades, e eles não tiveram essa oportunidade. Só têm contato com pessoas em situação de rua em uma fase mais extrema, quando já estão formados ou algo do tipo, geralmente acompanhando no internato.

Realmente o ReconstRua dá um recorte que é você entender como funcionam as redes de atenção aqui em Recife. E eu vejo que, comparado a outras pessoas de outras universidades, ou até da nossa própria turma, ninguém entende como referenciar alguém dentro da rede do Recife. Eu acho que isso é uma habilidade muito válida, porque a maioria de nós vai ficar por aqui, na capital. Então, além de ajudar quem é assistido pelo projeto, você também aprende a saber, por exemplo, se alguém levou uma mordida de cachorro, onde é que deve ser encaminhado. No interior é mais fácil, porque você conhece os postos de saúde, mas aqui em Recife, não. Então, realmente, essa é uma habilidade relevante, uma habilidade técnica, uma hard skill, que, querendo ou não, só o ReconstRua oferece. Apesar de ser uma coisa que pode ser prevista nas cadeiras, não é contemplada da mesma forma. No ReconstRua, a gente sai realmente bem-preparado nesse sentido.

Eu tinha muitos medos. Eu sou uma pessoa completamente diferente de muita gente, principalmente quando se trata de lidar com os outros. Se fosse para listar os adjetivos que poderiam me descrever, eu diria que sou taciturna. Não sou do tipo que chega em um lugar e quer conversar com todo mundo. Pelo contrário, sou mais de ficar calada no meu canto, sem querer me envolver muito. Sempre fui assim. Não sou a pessoa que chega e faz as coisas acontecerem, nunca fui.

Quando decidi participar do projeto ReconstRua, sabia que ali seria o lugar onde eu poderia mudar isso. Eu queria mudar meu comportamento, pois, para a profissão que eu queria seguir, não seria interessante continuar sendo tão fechada, tão retraída. Lá, eu aprendi muitas coisas, e uma delas foi lidar com o medo. No início, eu tinha medo, sim. Medo de pessoas em situação de rua, medo de interagir com alguém que estivesse alcoolizado, por exemplo. Eu sabia que seria difícil manter a calma se alguém se aproximasse de mim em uma situação assim. Claro, meu coração acelerava, meus batimentos ficavam descontrolados, e, na minha cabeça, eu só pensava: "isso não está bem."

Mas foi no ReconstRua que aprendi a manter a calma, a temperança, mesmo quando as situações eram mais desafiadoras. Fui aprendendo que, embora o medo existisse, ele não precisava me paralisar. Eu precisava estar presente, sem que as pessoas vissem o quanto aquelas situações me afetavam. Isso me ensinou algo valioso, algo que posso aplicar em outros contextos, como na área da saúde. Na faculdade, aprendemos sobre conceitos como transferência e contratransferência, que lidam com o que você projeta no paciente e o que o paciente projeta em você. Quando alguém vem até mim falar de algo muito delicado, algo que mexe comigo por causa de alguém da minha família, por exemplo, aprendi a não deixar que isso afetasse o meu trabalho. No ReconstRua, aprendi a não mostrar ao paciente o que eu sentia, por mais comovida que estivesse com a situação dele.

O medo nunca desaparece completamente. Ele faz parte de mim, assim como faz parte de qualquer pessoa. Mas o que mudou foi a minha capacidade de lidar com ele. Eu já não deixo que o medo me paralise, que me impeça de acolher alguém ou de cumprir meu papel. Às vezes, o medo é uma reação instintiva, mas não me impede de continuar fazendo o que é necessário.

Lembro de uma foto que Leila adora, uma foto antiga, talvez dos primeiros ciclos do ReconstRua. Na foto, um rapaz está sendo atendido, e ele tem uma garrafa com cola escondida dentro da calça. A foto é tirada de trás, então quem está na foto não percebe, mas a garrafa está lá. Isso é a realidade. É assim que as coisas são, e é assim que eu aprendi a lidar com

elas. O medo não desaparece, mas aprendi a não deixar que ele me controle. Eu sou a pessoa que, mesmo com medo, sabe acolher, sabe fazer o que precisa ser feito.

Eu ainda tenho medo, sim. Moro na Boa Vista, e sei que lá tem muitas pessoas em situação de rua. Mas, com o tempo, aprendi a identificar sinais. Quando estou com alguém que vem do interior, por exemplo, noto que a pessoa tende a ficar mais assustada do que eu. Mas eu já sei identificar os trejeitos, sei reconhecer quem pode ser mais perigoso e quem não é. No fundo, o medo não desaparece, mas ele já não tem o mesmo poder sobre mim.

Quando me relaciono com as pessoas em situação de rua, percebo que a forma como faço as doações mudou bastante. Perto do mercado onde frequento, há algumas pessoas em situação de vulnerabilidade, e eu noto que a maneira como entrego uma doação agora é bem diferente. Eu não me sinto superior ou melhor do que aquelas pessoas. Não sou nenhuma santa. Eu sinto que estou fazendo a minha parte, e não estou ali para dar sermão ou catequizar ninguém. Por exemplo, quando entrego leite para uma mãe com crianças, eu não faço isso de cima para baixo. Eu me abaixo, olho nos olhos dela, entrego a doação com respeito. Eu aprendi isso no ReconstRua. Eles me ensinaram que, ao fazer uma doação, não se trata de um favor, mas de um gesto de respeito e humanidade. Eu não estou fazendo mais do que o que o Estado deveria fazer. O Estado falhou, mas eu não posso substituir o Estado. Eu entendo isso claramente agora, algo que eu não compreendia antes.

Antes, eu tinha essa crença de que quem fazia esse tipo de ação estava sendo extremamente benevolente e que a pessoa que recebia era um "coitadinho", alguém a ser "socorrido". O ReconstRua me ensinou a ver isso de outra forma. Você faz a sua parte e isso já é suficiente. E não se trata de fazer uma grande mídia em cima disso. Não é para se vangloriar ou aparecer, mas sim para ajudar de maneira simples e direta.

O ReconstRua me ajudou a ver como é importante usar as palavras corretamente. Por exemplo, eu aprendi que ninguém mora na rua. Não é certo chamar alguém de "morador de rua". Não, ninguém escolhe viver na rua, e isso é algo que tento passar para os meus amigos e para as pessoas ao meu redor. Fico feliz de ver que, no meu círculo mais próximo, as pessoas passaram a entender isso também. Elas já não falam mais "morador de rua", e isso é uma pequena vitória para mim, uma contribuição minha para mudar a forma como as pessoas veem essas questões.

O ReconstRua teve uma enorme influência nisso. Não foi algo que aprendi na faculdade. Foi lá que eu entendi essas nuances e passei a ver as pessoas em situação de rua de uma maneira mais humana, mais empática. É uma mudança de perspectiva, algo que eu não imaginava ser tão importante, mas que agora faz toda a diferença para mim. Eu sei que, ao olhar para essas pessoas, estou reconhecendo a dignidade delas e não as colocando em um pedestal ou as desumanizando. Isso, para mim, é o maior aprendizado que o ReconstRua me trouxe.

Eu compartilho muito do que o pessoal comentou sobre a questão da humanização, especialmente quando se trata de lidar com pessoas em situações de vulnerabilidade. No ReconstRua, eu aprendi algumas lições de humildade, e embora hoje em dia o mercado médico seja um pouco diferente, ainda há essa ideia de que, ao se formar em medicina, você é colocado em um status quase como se fosse um sacerdócio. Isso cria uma abordagem paternalista, que é algo que não funciona quando lidamos com essa população. Por mais que você seja médico ou esteja estudando medicina, isso não vai te fazer chegar a alguém com vícios de 10 anos em cola ou outro entorpecente e simplesmente mandar na pessoa. Muitas vezes, você vai ser

ignorado, vai ouvir que a pessoa não está nem aí para o que você está dizendo. É difícil ser confrontado com isso, mas é uma realidade que o ReconstRua me mostrou.

O projeto oferece experiências que nos desafiam a lidar com situações complexas, como as rondas de distribuição de alimentos, que acontecem em parceria com o coletivo Unificados. Nessas rondas, a realidade é bem crua. Você sai à noite, e as pessoas em situação de rua já estão em condições muito mais vulneráveis. Eu participei das rondas do Unificados, que saem por volta das 7 horas da noite, e quando você chega aos locais, já são 8 horas. Já as rondas dos Samaritanos acontecem mais tarde, às 9 da noite, e quando você chega, a situação é ainda mais extrema. A pessoa está, muitas vezes, completamente fora de si. É nesse cenário que você se vê, tentando ajudar alguém que não está disposto a ser ajudado. E isso é uma lição difícil de aprender. Você precisa aceitar que, naquele momento, o máximo que pode fazer é estar ali, oferecendo o que é possível.

Eu lembro de uma situação muito marcante em um ponto de prostituição infantil, de tráfico de droga. Eu não sei o nome daquele local, mas chamam de "chupechupe" por lá. Quando você chega naquele lugar, como estudante de medicina, você se sente pequeno, e a única coisa que pode fazer é oferecer um preservativo e dizer "use, por favor, isso pode te proteger de doenças". Isso é o máximo que você pode fazer em algumas situações. Não há nada mais que você possa oferecer naquele momento, e a pessoa pode ou não aceitar. É uma sensação de impotência, mas também de compreensão de que, às vezes, não podemos mudar tudo, mas podemos tentar fazer a diferença de alguma forma.

Essas situações são humanas, no sentido mais profundo da palavra. Não no sentido de "erro", mas no sentido de estar diante de uma realidade que não podemos controlar. Eu acredito que, num posto de saúde, por exemplo, você não pode se dar ao luxo de ser tão impessoal. Quando alguém vai ao postinho e diz que passou o final de semana bebendo demais ou comendo mal, o médico costuma dar um sermão. Mas na população em situação de rua, isso não funciona assim. Você precisa estabelecer um vínculo, e é por isso que existem estratégias como a redução de danos. É uma medicina diferente, uma medicina que você só é exposto no ReconstRua, e não na graduação tradicional de medicina, nem mesmo na minha faculdade. No ReconstRua eu aprendi a lidar com a realidade de uma forma mais sensível, compreensiva, sem pressa de julgar, mas com a disposição de ajudar no que for possível.

O ReconstRua coloca uma grande responsabilidade nas nossas mãos. Quando você está lá, você está lidando com 12 ou 13 pessoas em situação de rua que se colocam à sua frente para serem assistidas, e se você não está preparado, isso tem consequências sérias. Na faculdade, se você não estuda, você pode tirar uma nota baixa, mas no ReconstRua, se você não estuda, você acaba oferecendo um acolhimento ruim para alguém que depende exclusivamente de você para ser assistido. Isso me fez entender que, em algumas situações, a responsabilidade que a gente tem vai muito além das consequências acadêmicas. Isso muda até a forma como você se comporta na aula. Por exemplo, antes, eu não prestava muita atenção em aulas sobre manejo de hipertensão, mas quando você percebe que as pessoas que estão sendo atendidas no projeto realmente precisam de orientação sobre o que comer ou como cuidar da saúde, você se sente impelido a aprender, porque sabe que alguém vai precisar dessa informação.

Em termos de ganhos pessoais, eu realmente sinto que mudei muito no ReconstRua. Antes, eu era uma pessoa bem acanhada, tinha dificuldade de falar em público ou me posicionar em algumas situações sociais. Mas lá, eu fui forçada a mudar isso. Lembro que, no início, nas

visitas aos postinhos, eu me sentia perdida e sem saber o que estava fazendo, mas com o tempo, eu me tornei mais confiante. Hoje, quando chego no postinho, consigo identificar todos ao meu redor. Cumprimento a recepcionista, as pessoas no ambulatório, e isso reflete como o ReconstRua me ensinou a olhar e respeitar a todos ao meu redor. Até mesmo nas casas de acolhimento, como a Casa do Pão, onde as pessoas em situação de rua são assistidas, eu me sinto parte do processo, posso me comunicar com as pessoas de uma maneira mais fluida.

Esse amadurecimento e desenvolvimento pessoal também trazem uma aplicabilidade profissional futura. Eu aprendi a estruturar melhor a rede de apoio e acolhimento para essas pessoas. Essas experiências me ajudaram a entender como funcionam essas redes de suporte e a importância de um acolhimento eficaz e humano. Então, sem dúvida, o ReconstRua trouxe grandes ganhos para mim, tanto em nível pessoal quanto profissional.

c) Narrativa de “Esperança”

Eu sou Esperança faço curso de Medicina na Unicap. Hoje estou no nono período, na turma 13 de Medicina. Eu fiz dois anos seguidos de ReconstRua, que foram quatro períodos. Comecei bem no começo do terceiro período.

Eu não sou de Pernambuco. Não tenho nenhum parente aqui. Eu só vim pra cá mesmo pelo apoio de um amigo que conheci aqui há meses atrás, em Recife, e acabou que estou aqui hoje por causa do curso de Medicina mesmo.

No primeiro período, no segundo e no terceiro período, a gente tem alguns projetos que normalmente pode ingressar logo no comecinho da faculdade. Um deles é o ReconstRua tem também outros o LudDuc e o BrincArt. Dos três, Desses, o que eu mais me interessava, que eu via que tinha um pouco mais de atividade com Medicina mesmo, era o ReconstRua. E aí juntou aquela ideia de sempre tentar auxiliar comunidades, populações que são negligenciadas.

A gente, como médico, sempre tem que tentar se sobressair em certas situações, e eu fiquei me imaginando como eu poderia lidar com essa população que, em nenhum momento, a gente tem contato. Até hoje, na faculdade, e eu estou no nono período, em nenhum momento eu tive um pouco de abordagem em como lidar com essa população.

Para mim cada um, como a gente sabe, cada comunidade, cada população, cada pessoa é singular, é única. E fora isso, ela sendo única dentro da comunidade, se torna ainda mais singular, mais particular. E o ReconstRua me ensinou isso. O ReconstRua mudou minha a visão, mudou a minha mente, ampliou... deu um boom de conhecimento.

Percebo o quanto a gente é preconceituoso no dia a dia, seja na visão social, na visão da Medicina, quanto a privilegiar o acesso a populações e outras que não têm direito ou sabem que têm e não têm acesso, por exemplo, ou até mesmo não têm o conhecimento que têm o direito.

Como essa população mesmo em situação de rua, muitos deles nem têm a noção de que têm esse direito. E aí que o ReconstRua me ensinou isso, e eu acabei me tornando assim apaixonado pelo ReconstRua. Eu saí hoje por conta da carga horária do curso em si, mas ainda acompanho

em todos os grupos (de WhatsApp) da saúde coletiva dos unificados. E basicamente é isso, o ReconstRua me mudou. Ele mudou muita coisa na minha vida, muita coisa.

Eu entrei em Medicina no período da pandemia. Nem foi por vestibular, foi por nota do Enem, numa exceção da exceção. Fiquei sabendo do curso, me inscrevi e acabei passando. Desde o começo, tivemos aquelas reuniões de apresentação dos projetos de extensão da faculdade, e foi aí que conheci o ReconstRua.

Eu acho que Medicina é o curso que mais tem essa pressão externa para atividade é extracurricular. Tem a pressão pela pontuação de residência. Logo de cara, muita gente falava sobre escolher projetos pensando na pontuação, e eu estaria mentindo se dissesse que isso não foi uma motivação para mim também. Essa questão da pontuação para residência é algo muito presente no curso de Medicina, mas, atrelado a isso, o ReconstRua foi o projeto que mais diretamente me ofereceu a chance de praticar Medicina, que era o que eu mais queria.

Eu queria praticar medicina o mais cedo possível, mas no início do curso, a gente passa pelo ciclo básico, que é extremamente teórico. E eu queria já estar ali na ativa, na atividade, já queria praticar. Eu queria estar, vamos dizer assim, no meio do caos, e queria ajudar as pessoas, orientando, conversando, enfim, realmente exercendo. O ReconstRua foi o primeiro projeto que me propôs isso.

Lembro que nos primeiros e segundos períodos o ReconstRua não estava com as inscrições abertas. Eu ficava em cima, sempre acompanhando pelo Instagram, perguntando para os professores quando abriria o processo seletivo. Só no terceiro período as inscrições abriram. Eu me inscrevi imediatamente e mandei a carta de motivação.

A nossa orientadora no projeto e em outras cadeiras de Medicina, sempre nos incentivou. Não sei se ela ainda faz parte de outras disciplinas hoje, mas ela foi fundamental, e tudo o que ela dizia sobre o ReconstRua se mostrou verdadeiro.

Além da motivação acadêmica e profissional, minha relação pessoal com a minha cidade também teve muito peso na minha decisão de participar do ReconstRua. Eu sempre tive uma convivência muito próxima com a feira da minha cidade, que é basicamente o que sustenta a economia local junto com os empregos da prefeitura. Meus familiares, por parte de pai, sempre trabalharam e moraram na feira. Eles basicamente nasceram na feira. Teve o parto da minha avó na feira. Todos eles tiveram profissões que foram advindos da feira e do trabalho da minha avó.

Na feira, eu via muitas pessoas carentes, pedindo frutas, carne, dinheiro ou até mesmo algo para comer. Algumas vezes, infelizmente, também pediam para coisas relacionadas a álcool ou drogas, mas na maioria das vezes era comida. Eu queria fazer alguma coisa para ajudar.

As vezes levava um xinga dos meus familiares, porque isso acabava prejudicando o trabalho deles, e eu entendia isso. O ReconstRua me lembrou isso, poxa, é aquilo que eu queria praticar, que antes eu era um pouco xingado e hoje eu poderia contribuir de forma mais correta.

Hoje, no internato, sinto muita saudade desse tempo. A rotina do internato é muito puxada – o sexto e o sétimo períodos não são fáceis, mas fica a saudade do ReconstRua... Fico sempre pensando sozinho sobre os episódios, momentos que eu tive no ReconstRua, vários casos, várias coisas boas. Felicidade, é isso!

A saudade vem principalmente da vivência única que o ReconstRua proporciona. Mesmo no dia a dia dos ambulatórios da Santa Casa ou nas UBSs, lidamos com pessoas em situações financeiras e sociais precárias, mas é diferente.

Lembro do início, quando eu ainda morava longe e ia de Uber para os atendimentos, os motoristas, com frequência, faziam comentários negativos sobre o local onde íamos. Parecia um discurso repetido, sempre com preconceito, mas ao mesmo tempo tem o contrário. Chegar lá na porta e o pessoal já te conhecer e te dar bom dia, te abraçar, te dar a mão mesmo e na teoria eu sendo um nada. Porque eu sou aluno, não sou nada, sou só aqui um voluntário e tenho uma pequena noção de medicina, estou brincando de medicina, basicamente é isso e eles não sabem disso, eles simplesmente confiam na gente, falam: “Poxa, ele chegou para ajudar a gente com um curativo, a ter uma orientação vacina”.

Eles não acessam uma simples dipirona que qualquer pode comprar com um troco de pão na farmácia. Eles não têm acesso, eles não tem sabe o direito que tem na farmácia popular de poder pegar. Eles realmente não têm nenhuma condição de comprar o remédio e eles vão ali pedir ajuda. A gente tem doações de medicamentos. A sala de coletiva dos Unificados tinha esse essa proposta de conseguir medicamentos doados, alguns eram comprados. A gente também tinha essa noção de tentar ajudar a conseguir a doação de medicamentos e também comprar, em algumas situações, alguns materiais como curativos, soro, entre outros. A gente percebia o quanto aquilo ali fazia bem.

A saudade que eu tenho é basicamente isso. O quanto com uma simples atitude você pode mudar literalmente o dia de uma pessoa. É acho que isso que eu sinto falta do ReconstRua, pois só o ReconstRua até esse momento me ensinou isso. Com um simples ato de dar “bom dia”. Eles são muito evasivos. Se eles não se sentem bem no local, eles saem e nunca mais voltam. Mas só o fato do seu paciente voltar na outra semana e falar que melhorou e falar assim: “Poxa, deu certo, curativo”. “Fui naquele postinho que você falou”, “Deu tudo certo”, “Eu comi e hoje eu tô me sentindo melhor”, “Aquela coisa que você me falou aquele dia lá da bebida, eu diminuí um pouquinho, e tô me sentindo melhor” ... umas pequenas frases pra gente se sentir melhor e falar: “poxa, eu tô me sentindo mais que um aluno de medicina, tô me sentindo uma pessoa que faz de medicina”. Acho que a saudade que eu tenho é isso, basicamente.

É importante você criar uma relação com o paciente e isso pode ser treinado com uma população que é extremamente evasiva em termos de acesso à saúde. Atender uma pessoa que precisa de ajuda é uma coisa. Agora, atender uma pessoa que não sabe que precisa de ajuda e que não sabe que tem problema é outra. Ela não enxerga aquela situação que ela está como um problema porque já é uma realidade dela. Ela já vivencia tanto aquilo que aquilo é natural pra Ela.

Muitas vezes a gente tem que resgatar essa pessoa e falar que aquilo ali não é humano. Isso é uma situação bem diferente do que a gente conceitua o que é ser humano. O ReconstRua ensinou muito isso: a resgatar esse tipo de situação. Não naturalizar que o vício em drogas, seja algo da realidade normal daquela pessoa... de que passar fome... De que a ficar sem tomar banho, sem medicamentos, ficar sentindo dor é algo normal da realidade dele, sendo que não é. Assim, temos sempre resgatar e o ReconstRua ensinou muito isso.

No ReconstRua, a gente pode mudar alguma coisa na situação daquela pessoa. Seja na saúde ou em outras coisas que ela precisa e que necessita. É aí que eu acho que como pessoa a gente se sente mais profissional, se sente mais humano mesmo. Falar “Eu tenho como ajudar essa pessoa que realmente precisa de ajuda em algum sentido, e que a gente é igual” É ter responsabilidade do que você é como pessoa e também do que você é para aquela pessoa que está te olhando. Então se torna muito, muito, muito relevante.

O aluno que faz parte do ReconstRua tem uma visão no começo que fica desmerecendo a gente mesmo. Quando entra em medicina acha que a gente nunca vai ser suficiente. Mas eu acho que o ReconstRua, ensina a gente que é possível a gente ser suficiente pra várias pessoas, várias populações. Ele mostra que a gente pode ser suficiente, seja por elas mesmas falarem (as pessoas atendidas), pelos profissionais do nosso lado ou pelos nossos colegas. A gente é suficiente pra aquelas pessoas. Elas gostam muito daquilo que a gente proporciona e isso traz aquela motivação de estudar mais, de querer ir mais para as práticas como projeto ou até mesmo extra projeto, coisas fora do projeto pra correr atrás por elas. Acho que é isso que faz a gente se motivar dentro do projeto.

d) Narrativa de “Liberdade”

Eu conheci o ReconstRua através daquelas apresentações dos projetos de extensão, e eu me encantei. Na hora que vi, já mirei nele para fazer processo seletivo de cara, porque era o que eu queria fazer mesmo. Eu já tinha tido experiência com outros voluntariados, com pessoas em situação de rua, mas nunca foi uma coisa que eu tive fixo, sabe?

Eram situações, por exemplo, de o meu primo juntar a família toda pra arrecadar alimentos, brinquedos ou roupas pra distribuir no Natal. A gente saía no carro procurando pessoas, entregava marmitinha, entregava uma roupa de presente no Natal. Esse era o meu máximo. Também já entrei em outros voluntariados, como de igreja, mesmo nem fazendo parte da igreja. Vi como uma oportunidade e entrei. A gente servia almoço aos domingos nessa igreja.

O ReconstRua, realmente, é algo que eu gosto muito de lembrar. O nosso primeiro acolhimento foi muito marcante, e o último, inclusive, ~~foi aquele em que o Marcos saiu da sala~~ e eu fiquei conduzindo o atendimento de fato. A experiência foi incrível, sabe?

Na medicina, claro, deu um “boom” nisso também, mas foi muito sobre lidar com pessoas. Foi uma coisa assim... inexplicável. Em todos os aspectos, sabe? Não só em conduzir a consulta, mas de lidar com pessoas totalmente diferentes, com reações que qualquer um pode ter.

Na minha terapia eu falava muito do impacto do projeto na minha vida e falava muito como essa experiência iria ser enriquecedora. Porque, claro, a gente vai lidar com situações atípicas durante a profissão, nos atendimentos e tal. Isso já é de fato certo. Mas ter a oportunidade de exercitar esse lado mais humano, de exercitar essa conversa de fato com o paciente, porque lá a gente não atende, a gente acolhe. E aí conseguir acolher qualquer pessoa que chega pra você... isso vai ser muito enriquecedor como profissional. É aquilo de lidar com qualquer público, independente da situação, da condição, e conhecer também realidades completamente diferentes.

E claro que a gente consegue botar em prática muita coisa da faculdade lá no projeto. Muita coisa que a gente vê na faculdade. Mas existem coisas que são impossíveis de serem ensinadas, que a gente só aprende lá no projeto. E uma delas, com certeza, é como lidar com o paciente. Porque a gente fala, fala, fala... fala muito na faculdade sobre empatia. A gente até brinca que tem as aulas de empatia 1, 2 e 3 no começo do período. Mas ter essa experiência lá na hora é muito, muito, muito mais enriquecedor. Sério, é uma formação que eu não sei se tô conseguindo transparecer muito bem, mas vai muito além de lidar de fato com uma pessoa completamente diferente de você.

E claro, vão ter as situações desagradáveis que você também vai ter que aprender a lidar, e a gente consegue isso lá. Mas, no geral, o que fica é a gratidão. Assim, já ganhei presente e tudo de paciente. Chegou um rapaz lá, foi até no mutirão do Dia das Crianças e eu tava meio que conduzindo o atendimento, porque tinha um médico lá com a gente. E aí fiz todo o atendimento certinho dele.

O rapaz tinha levado uma pedrada nas costas, não tava conseguindo andar, tava com muita dor... e também tava com uma mancha na pele. Primeiro, eu achei engraçado no começo, porque eu perguntei o que ele tava fazendo lá, e ele me mostrou a mancha na pele. Aí eu fiz tudo sobre a mancha na pele e, quando acabou, perguntei se tinha mais alguma coisa. Ele disse: "Ah, é, eu levei uma pedrada nas costas." Ou seja, até o que ele priorizou... porque ele não tava conseguindo nem andar por causa da pedrada, mas foi lá pra falar da mancha.

Enfim, consegui ajudar e tal. No final, ele ficou todo encantado, porque dei as receitas, orientei bem direitinho e falei o que a gente sempre fala, ~~o que o Marcos combina com a gente~~: que ele visse que eu tava fazendo de tudo pra que ele ficasse bem. O importante era ele reconhecer o meu esforço e se esforçar também. Fosse lá buscar o remédio, tomar direitinho. Ele entendeu e tal, e eu recebi esse feedback.

No final, ele me chamou e me deu uma blusa velha, feminina, pra agradecer. Esse gesto foi bem marcante, porque foi o primeiro presente que eu ganhei de um paciente.

Olha, eu acho que o que mais me encanta é a oportunidade de lidar com pessoas. É o atendimento ao público puro ali, né? E as situações adversas são, assim, as mais enriquecedoras.

Eu tava lembrando, enquanto escutava os outros falarem, desse último acolhimento em que só tava eu e outro participante. Tem uma paciente lá que já é conhecida, sabe? É a Beatriz. Ela é uma mulher transexual em situação de rua, soropositiva e dependente química do crack.

Ela não quer tomar o remédio, e a gente tem que explicar que o remédio precisa ser tomado... - são vivências, que falaram, não se aprende em livro- ... A gente tem que sentar com ela e dizer: "Olha, tem que ser assim, vamos tentar achar um jeito, vamos encaixar um horário." O outro aluno sugeriu que ela tomasse de manhã. Mas ela disse: "De manhã eu não quero, porque eu sou acostumada a tomar à noite. Mas aí, à noite, eu não vou garantir a vocês que vou tomar, porque eu vou usar a droga. E aí, quando eu usar a droga, vou ficar fora de mim. E, quando eu ficar fora de mim, não me respondo pelos meus atos. Não me respondo por nada."

A gente sugeriu de novo que ela tomasse de manhã, e ela disse: "Não, de manhã não quero, porque já sou acostumada a tomar à noite." Então, são essas situações, que não tem como

você imaginar nem que existe uma situação dessas. É o sair bolha que foi falado. Eu posso citar 50 aspectos da minha vida que mudaram só de conhecer essas pessoas diferentes.

Eu lembro que com ela [refere-se à Beatriz], inclusive, ela é bem característica. Toda vez que chega no consultório, ela marca com alguma história. Quando eu encontrei com ela pela primeira vez, fiquei muito, muito chocada, porque não tinha uma parte do corpo dela que, se não tivesse cicatrizado, não tava cicatrizando, entende? E aí essa vulnerabilidade também faz você pensar: “Caramba, que situação! Que situação é essa que essa mulher tá vivendo?”

Eu até brinquei na apresentação do projeto falando sobre o ReconstRua, porque eu sou da mídia. Meu trabalho era mostrar o projeto no Instagram, fazer posts. E nisso lembrar que eles também são gente. Porque a gente geralmente esquece que, por trás de 50 pessoas que a gente passa só naquele trecho ali no centro, existem histórias que vão muito além.

Ter a oportunidade de conhecer essas histórias, de conhecer a individualidade de cada um, é, assim, completamente enriquecedor. Tanto pelas vivências negativas, como essa situação especial demais, que a gente precisa aprender a manejar. Essa coisa de tomar o remédio, que não é algo que depende da gente, mas a gente precisa fazer a nossa parte para ela entender que depende dela e o quão importante isso é.

E aí tem também a situação gratificante de receber um presente por se sentir útil. A situação da blusa. Então, é enriquecedor em todos os aspectos. Eu sempre falo, sempre relembro da questão de entender que, por trás de cada um, existe uma história. Mas é uma experiência, assim, inigualável. Não tem em outro lugar.

Quando eu falo para amigos e familiares que estou atuando em projeto com pessoas situação de rua e passa muito parecido com o que os outros disseram. Inclusive, o processo seletivo [que eu participei] foi no semestre passado, mais ou menos há um ano. Porque o resultado saiu, acho que no Natal, foi um dia antes do Natal.

Na ceia, eu tava comentando: “Gente, vocês não sabem, mas eu passei num projeto aqui. Vou lidar com pessoas em situação de rua.” E todo mundo ficou meio chocado. Mas eu não tinha esse medo. Eu sempre fui uma pessoa muito... não sei se sou destemida ou se sou meio desligada, sabe? E aí acabo que boto a cara a tapa e vamos ver no que dá.

Desde o começo, eu sabia que ia mexer muito comigo. Eu não esperava ter essa evolução tão grande no lidar com pessoas. Todo mundo se assustava, falava: “Ó, vê, não fica sozinha na sala, principalmente se for um homem. Tenta estar sempre com alguém ali, junto e tal.” E claro, como mulher e com essa cara de menina, né, eu tenho que me cuidar. Mas, como a outra extensionista falou, é uma pessoa em situação de rua como qualquer um. Eu preciso saber me impor, me defender.

Eu sei fazer propaganda das minhas coisas. Quando eu gosto de um projeto, como eu gosto do ReconstRua, eu saio falando para todo mundo. Eu gosto muito de contar as minhas vivências. Acho que elas são muito marcantes, principalmente na medicina.

Então, eu tinha muita história boa para contar do ReconstRua, histórias que o pessoal lá [em casa] ficava encantado. Quando eu falo para as minhas amigas que são da medicina, elas ficam curiosas. Elas têm essa visão diferente, do que aqui em casa tinham antes mesmo de eu entrar no projeto, e eu também mudei bastante.

Mas ao falar com os meus amigos da medicina, eles ficam encantados com tudo que a gente tem a oportunidade de viver. Aqui em casa não é diferente, não. Sempre perguntam como foi, e eu sempre tenho uma história boa para contar. E, com isso, o pessoal vai se encantando e vai, de fato, desconstruindo aquilo que a gente pensava, né? Que vai muito, muito além.

Então, tem. É aquilo que eu falei, tem coisa que a faculdade não ensina... essa parte de atendimento ao público. Sério, eu fico encantada, de fato, quando lembro do começo do projeto.

Eu não sabia conduzir essa parte da fala, sabe? A conversa com o paciente, a anamnese, que a gente chama, que todos os professores falam que corresponde a 80% da sua consulta. Mas saber usar o tipo de linguagem para conseguir trazer o paciente para aquele momento, para entender a história dele... Isso aí não tem como aprender se não na prática.

E uma prática como essa vai muito além. Essa questão, máquina nenhuma vai conseguir ter um jeitinho para conversar com o paciente, para ele te falar o que de fato está acontecendo, entende? Esse processo da medicina mecanizada... Claro, tem que ter a máquina, tem que ter tudo, mas a clínica é soberana.

E você conversar com ele, com certeza, dá uma... É aquilo que eu falei, 80% da consulta, né? Então, na parte da conversa, o jeito que eu falo, as perguntas que eu direciono, como eu começo, e o que ele me traz, de qual forma eu consigo lidar com o que ele me trouxe... Isso aí, nem tecnologia, nem sala de aula dá para ensinar. Dá para lapidar, sim, mas quando a gente tálá, vamos nos lapidando no ReconstRua.

Quais foram os preconceitos e medos que tinha no início do projeto e que você conseguiu superar?

Houve algum aprendizado pessoal, para a sua vida participando do ReconstRua. Se sim, quais foram os aprendizados que você tira para a sua vida pessoal, para você enquanto pessoa.

Houve alguma mudança em você participando do Reconstruir O que mudou em você depois que você participou do ReconstRua?

e) Narrativa de “Diálogo”

Eu tô indo pro quarto período agora, acabei de encerrar o terceiro período. Estou há um ano no ReconstRua, renovei o ciclo e pretendo ficar por mais um tempinho. Foi um projeto que eu gostei muito, me dediquei muito. É um projeto muito bonito.

Eu encaro o ReconstRua não como uma parte da medicina em si, mas como um projeto mais social e enriquecedor. Eu já tinha tido experiência com voluntariado, fiz voluntariado em outra instituição, até com crianças, mas eu nunca tinha trabalhado diretamente com a população em situação de rua.

No começo, eu fiquei em dúvida. Pensei: “Meu Deus, será que vou me identificar? Será que vou conseguir lidar direito? Será que vou conseguir verbalizar e expressar tudo o que eu

sinto?” E, durante o processo, eu fui vendo que cada vez mais eu me identificava. Realmente estava gostando, era o que eu queria.

Não era somente isso... Me fez crescer em níveis absurdos, principalmente em relação ao crescimento pessoal, porque eu conheci outras realidades totalmente diferentes da minha. Eu achava que já tinha conhecido outras realidades, mas o ReconstRua foi como aquele boom, sabe? Foi isso que aconteceu na minha vida.

É tanto que estou aí de novo. Resignificou muitas coisas. Eu não vou mentir que antes de entrar no ReconstRua... Acho que é algo embutido em todo mundo... Eu tinha um certo preconceito. Eu não admitiria que era preconceito, mas eu tinha. Eu tinha medo. Eu fui ensinada que, quando visse uma pessoa em situação de rua, me diziam por exemplo: “Ó, cuidado. Ele pode estar usando drogas, pode querer roubar, pode querer fazer isso ou aquilo.”

Então, assim, tem, sim, igual tem em qualquer consultório. Literalmente, em todo lugar, vai ter gente grossa, vai ter gente mal educada. Isso é uma realidade. Não é algo exclusivo da população em situação de rua, como muitas pessoas pensam. Não é assim.

Não é porque você está trabalhando com pessoas em situação de rua que vai passar por certas situações, sabe? Isso é algo que você está sujeito em vários lugares. Seja no atendimento particular, já tive a experiência de acompanhar médicos em atendimentos particulares e vi que a realidade é a mesma.

Os pacientes vão te tratar de várias formas. Muitos pacientes vão te tratar de forma maravilhosa, e muitas pessoas vão te tratar como se você fosse nada. E tudo bem.

A gente tá ali para servir, e eu percebo que a gente mais recebe do que dá. O carinho, a gratidão... Às vezes, a gente não pode fazer muita coisa, porque ainda não somos médicos formados, mas o pouco que a gente oferta para eles... Você vê o nível de gratidão neles, o brilho nos olhos, o carinho.

Às vezes, é só um simples “bom dia” ou perguntar: “Tá tudo bem? O que é que você tá sentindo?” Isso já faz toda a diferença. Muitas dessas pessoas nunca tinham sido tratadas dessa forma. Eles se sentem invisibilizados, eles às vezes se sentem como não pertencente à sociedade.

Então, com pequenos gestos, a gente consegue incluí-los, fazer com que se sintam vistos, que percebam que pertencem. É sobre criar esse sentimento de pertencimento.

Além disso, a gente oferece um acesso à saúde que, infelizmente, a maioria deles não tem. A gente observa que esse acesso é muito negado. Muitos relatam: “Ah, eu fui no postinho, mas não quiseram me atender porque disseram que eu não sou desse distrito ou que eu não pertencço aqui.” Mas saúde é pra todo mundo! Não deveria existir isso de não poder ser atendido.

Fazer parte desse projeto me faz enxergar as coisas de uma forma totalmente diferente. Isso vai me ajudar a ser uma profissional melhor no futuro. Vai me ensinar que cada realidade é distinta, que cada paciente precisa ser tratado de forma individual, acolhedora, diferente.

Cada um tem seu jeito, ninguém é igual a ninguém. Cada pessoa precisa de uma atenção e um acolhimento únicos. É muito interessante perceber como esse projeto vai me fazer ser uma profissional melhor no Futuro. vai me fazer enxergar as pessoas de uma forma melhor. E eu sei que ele me agrega Mais do que eu dou

É claro, a gente dá, né? A gente se entrega. Às vezes eu acordo cedo, cansada, com sono, querendo dormir só mais um pouquinho. Mas quando eu chego lá, tudo muda.

E não é só no atendimento. A parte da oferta de alimentos, por exemplo, também é muito interessante. Você vê a gratidão deles, sente o impacto. Eu tava conversando com uma amiga da liga de cardiologia sobre isso e disse a ela que na medicina você sempre que está ajudando, mas você não sente aquele social. E quando você ajuda ali no café da manhã, é como se você estivesse ajudando a transformar o mundo de alguma forma. Eu não sei explicar. Mas é um sentimento de não que eu estou fazendo alguma coisa, eu não estou sendo só mais uma pessoa, mas eu estou de alguma forma conseguindo dar uma Esperança, um ponto de luz, estou conseguindo ajudar. Que eu estou fazendo pelo menos a minha parte. Eu sinto assim e é um sentimento muito gostoso, é um sentimento bom e como eu disse, eu sinto que mais eu recebo do que eu entrego. É muito interessante, eu gosto muito desse projeto.

[Uma das coisas que me enriqueceu no ReconstRua] foi aprender a olhar o mundo com outra perspectiva, com outro olhar. A enxergar as pessoas de uma forma mais individual, mais acolhedora. Ver que cada pessoa é única, que cada uma age de forma única.

Eu percebo que, para ser uma boa profissional, eu não preciso só da medicina em si. Eu preciso ser uma pessoa melhor. Preciso ter uma escuta melhor, uma escuta ativa. Eu preciso deixar uma palavra. Eu preciso ofertar o meu melhor para o meu paciente.

Preciso olhar para ele não como um paciente em si, mas como uma pessoa, alguém que tem família, ou alguém que talvez não tenha. Uma pessoa que traz consigo significados e histórias muito diferentes.

Também me ajuda na questão de olhar, me fez perceber que a medicina não precisa ser robotizada, como a gente tem sido ensinado muitas vezes. Apesar das disciplinas de humanidades, só com elas a gente não consegue sentir aquela perspectiva que a prática traz. Como foi dito agora há pouco, a teoria e a prática são bem diferentes.

Sendo sincera, as disciplinas de humanismo não eram as minhas favoritas, porque eu não sentia aquela sensação gostosa que eu sinto no ReconstRua. Quando estamos lá, realmente sentimos na pele. Sentimos a necessidade de ser mais acolhedores, de falar de forma diferente, de escutar.

Muitas vezes, não é nem sobre saúde em si, como um curativo ou algo técnico. Às vezes, eles só estão ali porque querem ser ouvidos. Dizem: “Ah, estou com dor de cabeça.” Mas você percebe que o real motivo é que só querem alguém que os escute, que os veja.

Então, essa experiência me ajudou muito. Acho que me tornou uma profissional melhor, ou, pelo menos, a caminho de ser uma. Também me ensinou a enxergar o mundo com um olhar mais humanizado, mais empático, mais acolhedor.

Eu vejo muito o ReconstRua como voluntariado – muda muito nossa visão sobre várias coisas. Eu sou voluntária em outra instituição também, então já tinha tido algum contato com essa experiência. Mas percebi que cada instituição é única, cada uma deixa seus próprios aprendizados.

E, como eu disse, somos ensinados a ter uma visão diferente sobre pessoas em situação de rua, e isso é muito triste. É igual no jornal: quando vão falar de algum estado do Nordeste, por exemplo, parece que só notícia ruim dá visibilidade. No ReconstRua, aprendemos que não é só sobre coisas ruins, vemos que existem outras realidades.

Isso mudou muito para mim, ressignificou totalmente o que significa "população em situação de rua". Nossa, algumas histórias me marcaram tanto... Uma vez conheci um homem que falava quatro línguas e estava em situação de rua. Ele era formado, mas, ainda assim, estava nessa condição.

Isso muda totalmente o que a gente é ensinado. O fato de estar em situação de rua não quer dizer que não é formado... mas o preconceito é embutido em nós – aquela ideia de que pessoas em situação de rua estão lá porque querem, ou porque "não estudaram", ou "não querem nada com a vida". Algumas pessoas ainda têm esse pensamento arcaico, e não é assim.

Algumas pessoas que estão nessa situação porque precisaram fugir de casa devido a agressões de um pai, de um padrasto, de uma mãe. Outras, porque a vida foi é cruel para alguns: não conseguiram emprego então estão naquela situação. São tantas realidades distintas.

Eu percebi que tudo que eu achava que eu sabia, principalmente sobre o SUS, eu não sabia. A questão do postinho de saúde, também, que eu achava que não segregava tanto, mas eu vi que tem e tem muito o preconceito. Ele é embutido, infelizmente, é uma coisa que a gente tem e temos que aprender a passar para as próximas gerações que estão sendo formadas, a olhar com outra perspectiva, a enxergar realmente a pessoa em sua realidade como ela é. A deixar de ser um robô, de só olhar isso e aquilo, de ser uma máquina e não olhar com olhar humanizado, de forma acolhedora. Não olhar para classe, não olhar para o emprego, não olhar para que grupo social que aquela pessoa pertence, sabe?

Quando eu disse à minha mãe que ia participar do ReconstRua, ela me questionou muito. “Minha filha, não vá, não tem outros projetos? Você já trabalha com crianças, por que não continua no Brincar com crianças?” Mas eu respondi: “Eu não quero. Quero entender e conhecer outras realidades.”

Eu sempre fui muito aberta no curso, a explorar todas as áreas, porque acredito que conhecer um pouco de tudo me ajuda a ser uma profissional melhor. A gente não precisa dominar tudo, mas é sempre bom a gente ter uma noção de tudo. E minha mãe insistia: “Você tem certeza? Trabalhar com pessoas em situação de rua? Não leve celular, tenha cuidado!”

No começo, aqui em casa, eles chamavam de “morador de rua”. Tanto ela quanto meu pai usavam esse termo. Mas, com o tempo, consegui mudar a perspectiva deles. Agora, eles aprenderam a dizer “pessoas em situação de rua”, o que já é um grande avanço. É como eu disse antes: quando começamos a trabalhar com a população em situação de rua, mudamos nossa visão sobre muitas coisas.

Eu mudei... mudou, ressignificou. Ressignificar é uma palavra que eu amo. Eu acredito muito que a vida é composta de coisas que a gente ressignifica, que nem sempre a vida tá ótima, mas a gente dá um novo significado. Tudo que é ruim melhor. Em algum momento, a gente consegue consertar, a gente consegue dar uma volta por cima.

Já falei disso também com meus amigos. Foi através de uma conversa com a minha amiga que eu sugeri para ela que a gente fizesse uma parceria, com liga de cardiologia, que vocês iam ter mais experiência. Eles foram e essa amiga me disse “Amiga, obrigada, mudou muito... eu tinha outra visão... Eu no começo estava com medo, depois eu fui me soltando mais, eu tava com medo de tirar o celular, eu tava com medo de fazer algumas coisas, e depois eu fui vendo

que não era um ambiente perigoso. Que que tava segura, que eu poderia me sentir segura, que eu poderia me sentir bem. Foi muito bom ouvir outras histórias, outras realidades, conhecer esse mundo que eu não conhecia.” Então assim, ouvir o que ela me falou foi muito gratificante.

O que mais me marcou foi conversar sobre isso aqui em casa e conseguir mudar a perspectiva dos meus pais. Antes, eles sempre diziam “morador de rua, morador de rua”. Eu repetia: “Minha gente, ninguém mora na rua! Ninguém mora na rua. As pessoas estão em situação de rua, em situação de vulnerabilidade.” Essa mudança aqui em casa foi muito significativa para mim.

Mas não ficou só na família. Eu também falo muito sobre isso com as minhas amigas. Acho fundamental que, a partir de nós, possamos plantar aquela sementinha, como o Marcos tem feito conosco. E essa sementinha, quando plantada, vai brotar, crescer e se espalhar.

É sobre fazer essa mudança, que é tão importante. Não apenas para sermos profissionais melhores, mas para que tenhamos um olhar mais amplo, sem tantos estigmas. Que possamos conhecer outras realidades, sermos mais abertos e realmente vivermos a medicina de uma forma mais humana.

E que tudo o que ofertarmos, seja na medicina ou em qualquer outra área, venha do coração. Sempre dando o nosso melhor, com amor e empatia.

O que me fez superar o sentimento de medo que eu tinha foi conhecer a realidade. Às vezes, a gente só aprende na prática, né? No começo, eu evitava algumas situações, como pegar nomes ou me expor demais. Eu ficava mais dentro, esperando o pessoal ir primeiro. Fui me aproximando aos poucos, no meu tempo, porque sabia que era algo com o qual eu queria trabalhar, mas precisava me sentir confortável para me entregar por inteira.

Nunca falei isso antes, mas eu tinha receio de admitir que sentia medo, porque parecia errado, quase como se fosse um tabu. Mas não era preconceito, era algo embutido na gente pela sociedade. Sempre fui aberta ao voluntariado – já tinha experiências, como distribuir alimentos durante as chuvas, há cerca de dois anos. Mas na prática, trabalhar diretamente com pessoas em situação de rua é algo muito diferente da teoria.

Hoje, sinto que isso mudou completamente. Por exemplo, neste último sábado, fui praticamente sozinha para as ruas e me senti totalmente em casa. Eu dizia: “Bom dia, bom dia! Quem vai para o acolhimento?” Minha amiga até comentou: “Meu Deus, como você já está tão à vontade! Você fala tão bem com eles.” E eu disse: “É natural agora para mim.” Mas foi um processo, algo construído aos poucos.

Ninguém muda da água para o vinho de uma hora para outra. Cada pessoa tem seu tempo, cada uma precisa de experiências diferentes. Para mim, o ReconstRua foi isso: um contato progressivo. Primeiro, foi o contato com a alimentação, depois veio o acolhimento. Esse momento de ofertar alimentos é muito importante. Como eu já disse, dá uma sensação de utilidade, de estar realmente fazendo algo significativo. Mesmo que seja só 1%, sinto que estou contribuindo para transformar o mundo em um lugar melhor.

Com o tempo, você começa a criar vínculos. Já reconhece algumas pessoas, conversa: “Oi, tudo bom? Como é que está? Está melhor? E a perna, como está?” Essa familiaridade vai se construindo e você percebe que está tudo bem.

Existe tantas realidades e que eu nem sabia que existiam. Às vezes a gente é criado em uma bolinha e essa bolha meio que estourou, sabe? Eu abri minha mente pra várias coisas e é muito interessante. Tudo que eu queria, né?

f) Narrativa de “Resistência”

Já estou há quatro ciclos! É engraçado, porque sou de turma de meio de ano, então quando entrei na faculdade, o processo seletivo para o ReconstRua já tinha acontecido no início do ano. Apesar disso, acabei me envolvendo de uma forma inesperada.

Na época, eu fazia parte do Unificados, mas não do ReconstRua, e ninguém sabia que eu fazia medicina. Eu ficava na parte de triagem, organizando roupas e banhos, quietinho lá na minha, porque estava no primeiro período e achava que não tinha muito o que agregar. Via o pessoal atendendo, com as camisas do projeto, mas não me sentia pertencente. Pensava: “Eu nem sei aferir uma pressão, como vou ajudar?”

Até que alguém acabou me caguetando para a professora que eu fazia medicina. Ela viu que eu estava conversando sobre prevenção e outras questões relacionadas, e de imediato me convidou para participar do projeto. Foi assim que acabei me aglutinando no projeto no ciclo de 2021.2, mesmo sem ter participado do processo seletivo. Ela entendeu que não fazia sentido eu participar do processo e me convidou.

Desde então, continuei. Finalizei esse ciclo e não tinha como não fazer o próximo. Agora, estou indo para o oitavo período, mas já completei quatro ciclos no ReconstRua. Oficialmente, recebi carga horária em três ciclos, mas, contando a vivência prática, são quatro.

Tenho 28 anos, acho que sou um dos mais velhos do projeto. Antes de medicina, passei por outros caminhos: ingressei em odontologia na Federal, mas não me encontrei no curso e aí eu escolhi medicina.

Eu sou extremamente realizado com o projeto. Não dá para eu ficar tentando definir muito. Quem tá vivendo assim, quem tá lá perto ve que é um projeto que faz parte do da minha trajetória, sabe? Então, estou muito feliz em tá podendo compartilhar um pouquinho aqui com você.

Você está me dando uma oportunidade incrível de escutar os depoimentos dos outros voluntários. A gente sempre tenta fazer esses feedbacks, sabe? Só que, às vezes não rola. Esse tipo de relato é exatamente o que eu buscava. Ensinar coisas técnicas como aferir pressão, fazer uma ausculta ou um curativo – como na nossa primeira formação – é muito importante. Mas o essencial é saber que estamos lá para aprender, não para nos sentirmos superiores. Essa noção de que a gente está indo para ganhar, sabe? Sem ego, sem aquela sensação de “Ah, eu sou melhor por estar aqui.” Muito pelo contrário.

Nós, enquanto alunos de uma universidade comunitária e privada, que temos contato com um nicho social tão diferente, precisamos dessas vivências. É uma oportunidade única. Nem mesmo a federal consegue ter esse recorte de público tão vulnerável como o que a gente trabalha. Eles têm projetos que lidam com comunidades em situação de vulnerabilidade, mas são pessoas que pelo menos têm um lar. No nosso caso, lidamos com pessoas que nem isso têm.

Essas adversidades que vocês estão enfrentando e vão continuar enfrentando no futuro – na UPA, no posto de saúde – são um diferencial. É algo único no ReconstRua, que forma profissionais capazes de lidar com públicos tão atípicos.

No início, quando recebi essa responsabilidade, foi desafiador. Infelizmente, todo mundo do ciclo anterior saiu, ficando só eu. Convidei uma outra extensionista para permanecer, mas imaginem como minha cabeça ficou. “Meu Deus, só eu fiquei, como vou conseguir transmitir o que senti nesses três anos?” E justo em um período tão atribulado – quinto, sexto, sétimos períodos, que são uma loucura.

Então, obrigado, (se direcionado aos outros entrevistados) por ter comprado a ideia, por seu relato. E obrigado a todos vocês. Era exatamente isso que queria saber.

Esse projeto mexe comigo. O que a outra extensionista falou me lembra que no ReconstRua a gente aprende a manejar as adversidades. Acolher um paciente com suspeita de tuberculose! Daí você tira a complexidade disso, né? Ser para um formado às vezes já é complexo lidar com isso.... O paciente tá lá sem máscara, sem nenhuma instrução. A gente se assusta. A gente fica com aquela sensação: “Meu Deus, será que eu que eu posso ter contraído?”. Isso é uma coisa que a gente vai passar também no nosso dia a dia na nossa profissão. Sem o ReconstRua a gente nunca teria visto isso na prática estando no quarto período. A gente poderia ter uma aula sobre tuberculose, sobre como ela é transmitida, o tempo de latência do da bactéria é o tempo de tratamento. Tudo isso a gente sabe. Mas estar com o paciente que tá com sintoma ali na sua frente e saber que você é a única porta-voz pra passar essas questões teóricas numa linguagem que ele entenda, dando a seriedade daquele agravo, passando a importância de fazer o tratamento até o final, porque senão pode gerar uma forma mais da tuberculose, isso nenhuma faculdade consegue passar.

A gente espera isso no internato, mas sabemos que cada vez mais, por questões de mercado, você chega a dividir pacientes, então não me assustaria se pessoas saíssem do curso, sem ter essa experiência. Então assim, isso pra mim, só isso já vale a pena.

Mas tem outros pontos. A outra extensionista falou da importância vínculo. A gente sempre tenta bater na tecla com eles. Criar esse vínculo de retorno e dizer que nós não somos instituição de saúde, mas a gente tá aqui com base, às vezes até com mais aparato, mais ferramenta do que o profissional que tá lá na ponta da linha, que às vezes não teve esse contato.

A gente sabe hoje como funciona uma rede. A professora faz questão de falar e de orientar para onde encaminhar um paciente. Se alguém tiver tuberculose a gente já manda pra onde ele vai poder fazer o teste, já vai poder receber a medicação. São ferramentas que nem todo profissional que tá na rede sabe. Eu tenho colegas, formados que quando às vezes eu vou comentar sobre o que é que acontece na ReconstRua e eles ficam meio devaneando porque não sabem disso.

Assim, é um projeto que realmente desenvolve na gente habilidades. Ai é uma crítica realmente que eu faço.... Que a faculdade deveria fazer e que infelizmente, por diversos fatores, não consegue tocar, sabe? E aí o ReconstRua vai lá e cobrem essas lacunas. Então assim, eu não vou me afastar nunca do ReconstRua. Já falei isso e falo de novo. Se a professora me mandar embora e dizer “Você, não. Chega. Não aguento mais você aqui”. Eu vou continuar até o final, talvez não podendo estar tão presente, mas sempre que possível, presente. E isso se estende

para após a minha formatura também, sabe? Porque eu não consigo me ver sem o ReconstRua? É, eu acho que eu posso dizer assim.

Então, se fosse um processo terapêutico, eu não consigo me ver com alta do ReconstRua, porque vai ser um processo constante de readaptação com os conhecimentos que eu vou adquirir durante o internato. Que vão dar outra visão, que vão me deixar mais mecânico, porque você acaba ficando mecânico no internato. Então eu preciso do ReconstRua pra continuar com esse pezinho ali, saber manejar um paciente em situação de rua

Entende a diferença? Como é que eu manejo um paciente, como é que eu entrego uma bombinha, por exemplo, paciente asmático, mas que ele tem que guardar na bolsa e essa bolsa às vezes é extraviada na rua, porque ele dorme na rua? Entende a complexidade disso?

Hoje no serviço, isso é uma coisa que eu que me marca muito. Eu fico procurando saber se nos prontuários tem endereço., porque muitas vezes no hospital o pessoal não toma aquela cuidado dizer no prontuário que aquele paciente está em situação de rua. No leito na Santa casa, eu pergunto, e se a pessoa diz: “não, doutor, eu, eu moro na rua”, Eu vou lá no prontuário e digo que aquela pessoa está em situação de rua.

Isso é uma coisa que a gente desenvolveu lá no ReconstRua também. A gente já introduziu isso de ter o endereço. As vezes tem pessoas que também moram em comunidade, mas se está situação de rua, eu preciso ter pelo menos um mapa de calor, de onde ela mais fica. Porque se chegar a ter um agravo, eu preciso dizer pra equipe de saúde do distrito que ela fica na praça do diário, no Marco Zero e na rua da Riachuelo por exemplo. Ou seja, eu consigo identificar 3 locais que essa pessoa está em situação de rua mais tem vínculo.

É uma loucura a gente imaginar que essas pessoas que estão em situação de rua são completamente nômades. Elas não são. Elas constroem o vínculo delas lá. Só que nossa cabeça é preconceituosa: está em situação de rua, vai para onde o vento leva e não é assim.... Quem se identificou com o lugar consegue construir vínculo. Nem tem muitos lá que me chamam pelo nome, eu conheço pelo nome também. A gente sabe que eles constroem os vínculos deles. E cabe à gente, enquanto profissional, entender esses fluxos e adaptar os nossos prontuários.

Isso é uma coisa que eu também quero bater durante o internato e durante o exercício da minha profissão. Porque que esses prontuários ainda não se adaptaram a isso. Uma coisa tão simples e que faria total diferença... Eu guardo os dados do cara. Porque se eu não registro eu perco a oportunidade de finalizar um tratamento desse paciente. Então são pequenas coisas que o ReconstRua me deu e eu sou mais do que grato, sabe?

Eu acho que eu poderia escolher qualquer outra faculdade que talvez eu fosse tão feliz com a medicina, mas ter escolhido a Unicap sem saber da existência do ReconstRua e com esse contato no projeto me ver o acadêmico que eu sou, é Deus, velho, sabe? É uma universidade que tem esse vínculo católico, então assim é Deus, porque eu poderia entrar em qualquer lugar eu estar feliz, mas eu não estaria tão seguro de lidar com situações da adversidade quanto eu estou agora, sabe?

Então o ReconstRua é essa grande faculdade à parte, sabe? É pra mim muito gratificante, de verdade, é tanto que eu não abro mão, sabe? Sou realmente chato, sou repetitivo, às vezes, sou meloso com o projeto, mas é porque eu quero transmitir um pouquinho do que eu sinto aqui e

pode ter certeza que o que eu falar aqui não vai transmitir nem 10%. Mas eu quero que alguém sinta 5% do que eu sinto nesse projeto.

Quando eu chego lá, é abraço, falo e “ai caba bom, como é que tá?” ou “E aí desenrolada, como é que tá? Fez aquilo na semana.¿” Ai quando não faz ele já, ele já quer justificar e eu digo, “Não, tudo bem, mas vamos fazer!”. Isso já parece para mim que eu estou num numa comunidade, gerindo um postinho, e que aquilo é minha comunidade e que ali eu já estou identificando com a minha população. Lgico, de novo dada as proporções e limitado ao fato da gente ser acadêmico. Mas a sensação que eu tenho às vezes é essa, sabe? E se eu conseguir reproduzir isso eventualmente no postinho, na uba que eu for atuar, vou ser um profissional extremamente realizado, entendeu?

Então ReconstRua, dentre outras coisas, é isso para mim. Se deixar eu falar a noite inteira, sabe? Mas assim, eu tô muito feliz com o resultado desse ciclo específico. Esse ciclo de longe foi o ciclo mais bonito, sabe¿ o mais gostoso de fazer. Éramos 22 ao todo e não tinha ausência em nada. Nunca recebi um não deles. Foi um processo maravilhoso, lindo.

Ele é um projeto diferente. Como eu disse, eu tive próximo contato com outras ligas e lá não existe isso. Primeiro porque existe a hierarquia, então o presidente manda sempre, mas no ReconstRua todos sentimos presidentes e temos Autonomia para falar sobre o projeto, porque em cada vertente que a gente tentou introduzir nesse projeto, nesse ciclo agora, todo mundo estava sabendo, nada acontecia sem que o grupo ficasse sabendo, sabe? E isso para mim é muito gratificante

Espero muito, João, que a gente possa ter contato com essa tese depois, porque eu quero muito fazer dela um material para fazer o acolhimento de um novo ciclo. Dizer que a gente foi tema de uma tese de doutorado. Isso será maravilhoso para mim, porque mostra o quanto também a gente conseguiu acessar outros espaços, e não só o espaço da área da saúde. Então, de verdade, é um projeto muito bonito mesmo.

Eu nem lembro às vezes de buscar a minha carga horária do ReconstRua, sabe? Eu tenho 300 horas, mas faz mais sentido pra mim. É algo que transcendeu e genuinamente faz parte da minha formação de forma efetiva e falando baixinho, só para nós aqui, talvez até mais do que algumas cadeiras que a gente, infelizmente é convidado a pagar na nossa ementa da Católica, né?

Algumas cadeira eletivas ou obrigatórias tentam passar isso, mas qnã conseguem. Então o meu sábado era uma era como se fosse no meu calendário, de estudo. Como se fosse uma aula e que essa aula não faltava por nada, sabe? Eu poderia talvez até ponderar, faltar uma aula formal da semana, mas essa aula de humanidade, essa aula de acolhimento, não. Porque a gente vai ver tudo e essa aula eu não perdia, sabe?

Eu vou pedir aos outros voluntários que já estão agora mais maduros no projeto que estejam mais à frente. Quando eu entrar no internato no meio do ano, eu vou com a sensação de paz, de que o projeto vai ficar em excelentes mãos e que isso que eu estou falando aqui agora é, vai ser o discurso, vai ser o que vai ser passado no próximo acolhimento do próximo ciclo, o qual talvez eu não consiga estar presente, mas eu vou estar de consciência tranquila que vai ser passado exatamente esse sentimento e essa forma de levar um projeto. É muita felicidade, de verdade.

É difícil escolher uma única situação ou história no ReconstRua que mais me deram aprendizados. Tem muita coisa, teve um paciente cujo apelido era Caipirinha. Eu lembro bem, infelizmente a gente o perdeu. Ele era alcoólatra, estava muito degenerado e acabou contraindo tuberculose. A gente identificou a doença no acolhimento.

Ele chegou lá nesse dia, eu passei a mão no ombro dele e disse “Bom dia, Caipirinha” e conversando com ele no tete a tete, fomos pro consultório onde eu ausculto os pulmões e vejo que estava com bastante secreção. Ele me disse que essa tosse stava com ele há 4 semanas e no dia anterior ao tossir identificou um pouquinho de sangue na minha camisa. Eu pedi para ele ir de imediato fazer e mencionei para ele tudo que tinha que fazer e ele inicialmente aceitou de que ia fazer.

Eu me lembro que nesse período os Unificados estavam fazendo um projeto muito bonito com os samaritanos, que era conseguir casas pra alguns acolhidos, que eles já tinham contato há mais tempo, ou seja, eles sabiam pra aqueles acolhidos, estavam querendo sair da situação de rua e eles conseguiam casas quitinetes pra eles morarem e ele era um dos contemplados.

Então ele foi para uma casa e conseguiu fazer esse acompanhamento. Eu lembro que eu recebi o raio-x dele do pulmão e tava com muita consolidação. Tava bem prejudicado, mas aí começou a fazer tratamento, começou a melhorar e tal, só que infelizmente, pelo estado que ele já tava com todos outros fatores, ele acabou não resistindo.

Então assim, por um lado, a gente, incentivava com ele dizendo que “vai dar certo”. Conseguimos colocar ele em uma casa, porque imagina fazer o tratamento numa situação de rua, né? E a gente conseguiu colocar ele numa casa. Mostramos a importância de tomar os remédios e tudo mais e dele ficar afastado da bebida. Tentava ligar, falava com pessoas próprias, mas infelizmente não resistiu, mas ainda passou alguns meses se medicando...

Isso me marcou muito, sabe, porque, como eu disse, a gente ficou lá, ele estava com os agravos, mas não se sentia confortável de ir na UPA, sabe? Porque ele sabia como é que ele iria ser tratado lá já que tinha bebido e etc., e tal, e aí lá no ReconstRua ele se sentiu confortável de ir, sabe? E aí a gente viu o quanto é importante esse nosso acolhimento. Essa nossa continuidade. Eu sempre falo isso, ó, pode ser que eu não esteja aqui, mas alguém do ReconstRua vai estar. Sabe porque tem muitos deles que acham pela forma que a gente acolhe, que é muito, é muito melhor ser atendido, pela gente do que na UBS. Então vê que a gente começa a ter uma responsabilidade, sabe, de que eles deixam de ir ali na UPA, pra ir com a gente.

E nesse caso aí, de caipirinha, infelizmente, pela tuberculose, foi uma fatalidade, porque ele só conseguiu ir já com a tosse prolongada, ou seja, com a infecção já estabelecida.

Por isso que diante disso em pensava: “Meu Deus, eu não posso faltar, sabe? Eu não posso”. Então, mesmo que eu esteja cansado. Nessa época, eu estagiava no HR na sexta-feira à noite. Então eu pegava no HR às 19 horas da sexta à noite e virava até as 7 horas da manhã e a gente não parava. Eu saía do HR, tomava um banho, tirava o pijama, botava a roupa e ia para o ReconstRua. Eu fiz isso por uns 8 meses e assim, cansei de dormir no ReconstRua, chegava muito cansado, atendia alguns. As vezes deitava na maca do ReconstRua e dormia, sabe? Porque eu tava acabado, mas eu fazia de tudo para ir, porque eu sabia da importância que eles davam para os doutores que iam lá, que prestavam atenção neles, que escutava eles.

E teve o caso que eu não esqueço, que é Radija. Esse é um nome que se você falar no Unificados alguém vira para você e vai falar: “Você conhece Radija?”. Ela é simplesmente um menina trans de 14 anos que quando se descobriu trans aos 11 anos foi expulsa de casa. Um tio supostamente a quis acolher e esse tio violentou ela sexualmente aos 13 anos. Imagina a cabeça dessa criança! Radija hoje faz programa numa parte ali no final da Rua da Aurora, indo para a p de Santo Amaro. Lá é famoso, é chamado como “Chupa chupa”. É um trecho onde realmente tem prostituição. A gente tá falando de uma criança menor de idade, transexual, que foi abusada. Sabemos disso porque ela conta para os grupos que fazem apoio.

Eu a conheci nas rondas noturnas que eu fazia nas segundas-feiras em um projeto encabeçado pela dona Muri e o senhor Fernando, que são um casal. Ele é sul é argentino e ela é uruguaia e vieram para o Brasil fazer esse trabalho maravilhoso. Através deles eu conheci Radija. Eu falava com ela, conversava com ela, que é uma forma de redução de danos, né? Porque ela não queria sair da rua. Ela tinha resistência pelo trauma do tio, então eu levava toda vez alguma roupa e dentro da roupa eu botava camisinha, entende? Porque na minha, na minha concepção, era o mínimo que eu podia fazer para que Radija não contrair uma doença sexualmente transmissível. E assim.. não foram 1 ou 2 vezes, que eu participei dessa da ronda e ela pegava comida com a gente.

Dona Muri e o Fernando, fazem um trabalho realmente de tentar abraçar. Eles têm uma máquina profissional, tiram fotos e imprimem as fotos para levar para eles, para tentar gerar um vínculo. Então ela (Radija) fazia isso, ela tirava a foto, pegava a roupa, pegava a marmita, ela botava as coisas no canto e entrava no carro (de algum cliente).

Eu tenho uma irmã, sabe? Ela tem 20 anos. Então assim é uma loucura você conceber que isso acontece. É engraçado pra dizer trágico, porque eu passava por aquela ponte quando eu ia pro Carnaval do Marco Zero e não tomava nota de que isso estava acontecendo, sabe? Há 3 anos eu passei lá como carnavalesco, e Radija já estava lá, entende? E eu não sabia disso e isso não me afetava. E isso é conhecido da sociedade, é conhecido das autoridades e não é feito nada.

E Radija só tinha um mínimo de informação e talvez só pegava o preservativo, porque a gente conseguia chegar lá. Isso para mim cortava o meu coração. Chorei várias vezes nessa ronda quando eu a via ela desnutrida, raquítica. Eu ficava tentando conversar com ela, só que ela é muito resistente, sabe? Um gato acuado. Dona Nure fazia meio que uma ponte dizendo “Esse aqui é Marcos . Ele é médico”. Mas eu nunca consegui ganhar intimidade com ela. Mas eu tentava fazer essa ponte, tentava criar um vínculo

Tem a ver comigo. Nesse momento eu deixo de lado a questão da minha profissão, sabe? Sou eu enquanto pessoa. Quando passo por lá, não tem como eu não olhar. Eu passo olhando para os 2 lados para ver se eu a encontro e ao mesmo tempo quando não a encontro eu fico na minha cabeça me perguntando onde ela pode estar nesse momento; o que ela está fazendo;

O que ela faz, ela acha que ela só merece aquilo, porque a vida fez isso com ela e as instituições não conseguem alcançar essas pessoas. Então o ReconstRua e o Unificados é um pouco isso, sabe?

Eu vim de uma cidade de 12000 habitantes e não tem pessoas nessa situação. Sempre tem um familiar que se alguém precisar concede a casa. Então eu não vejo... não tem pessoas na rua

da minha cidade, mas eu sei que tem pessoas de vulnerabilidade e hoje eu me incomodo até aqui no interior, quando eu vejo uma pessoa que na vida é alcólatra. Meu olhar foi treinado.

Eu fui convidado a fazer uma palestra sobre um ReconstRua na liga de psiquiatria da Unicap e no final do meu slide, eu coloquei uma frase de que “eram olhos que precisam ser vistos”. Eu falava da época da pandemia. A gente e todos eles ficavam com medo, né? Todo mundo tava morrendo de medo e eles não tinham máscara, mas quando a gente chegava eles mesmo diziam “Oh pessoal, a gente vai pegar a máscara pra poder receber a comida”. Porque eles achavam que a gente não ia dar a comida se eles não tivessem de máscara. Então meio que todos eles estavam de máscara. Então isso fez com que olhássemos mais no olho e eu começava a ver como são olhos tristes. Radija tinha um olhar de tristeza, sabe? Dizendo agoniada “Meu Deus, eu não queria estar aqui. Eu não quero estar aqui porque eu sei que eles vão ficar falando comigo de eu sair da rua”. E eu parava e ficava olhando para ela e pensava “Meu Deus do céu, o que que eu estou buscando enquanto profissional, enquanto pessoa, que eu não consigo me incomodar com isso, ou que as pessoas não se incomodam com isso ou que precisa que eu me coloque nessa situação aqui de estar no projeto está na coisa para poder ter contato com isso”

Radija é um exemplo de vários outros que eu sei que eu não tenho acesso ainda, porque eu tenho uma carga horária que eu tenho que cumprir, porque eu não consigo estar em todas as rondas. Eu não consegui participar de muitas rondas nesse ciclo porque eu estava dedicado nas formações, na parte de organização, e eu não participei de tantas rondas, mas o caso da Radija é um caso que eu vou carregar para o resto da minha vida. Porque meu Deus, olha o nível de complexidade, o nível que que a gente alcança e que as instituições não alcançam, sabe? E assim, é um que me marca muito, Radija sem dúvida. Caipirinha também.. Enfim tem, tem vários...

Eu sou uma pessoa bem mais entendida no processo de construção mesmo enquanto enquanto pessoa. Ou seja, eu sei que quando eu tiver com jaleco, eu tenho que performar de uma forma que que da profissão pede. Mas dentro do jaleco tem uma pessoa que passou por isso e que eu não vou deixar de ver isso nunca. Ou seja, identificar uma pessoa numa situação dessa... perceber que provavelmente ela foi para algum lugar... Ela Foi violentada, ela foi para algum, instrumento de saúde e não conseguiram, talvez, alcançar ela, não conseguiram, acolher ela de uma forma que ela pudesse entender que ela não precisa vender o corpo pra anestésiar a vida

Acho que são 2 casos muito potentes pra mim que eu posso trazer. Que trago com um nó na garganta. Quando tô falando tô lembrando da feição dela... eu estou vendo ela na minha frente. E que eu tenho certeza que quem se coloca na posição do ReconstRua, de estar nessas nesses momentos, não sai do mesmo jeito, não sai do mesmo jeito, não tem como. Só se você for uma pedra de gelo.... mas não tem como sair do mesmo jeito depois de você ver essas coisas. Você fica com olhar treinado, sabe? Nunca mais uma criança vai entrar no seu consultório e você não vai ficar atento ali a qualquer tipo de manifestação dela, qualquer coisa mais embotada dela com aquele parente. Enfim, você vai ficar treinado porque você vai lembrar da Radija. Você vai lembrar do caipirinha, sabe? E isso te faz ser melhor, pelo menos para mim, me faz melhor.