

Série Vivências em Educação na Saúde

Thaís Maranhão

Função-facilitador(a)
nos Estágios e Vivências na Realidade
do Sistema Único de Saúde

Marcas de protagonismo estudantil na
construção de práticas formativas

editora



redeunida

Coordenador Nacional da Rede UNIDA

Alcindo Antônio Ferla

Coordenação Editorial

Alcindo Antônio Ferla

Conselho Editorial

Adriane Pires Batiston - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Alcindo Antônio Ferla - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ángel Martínez-Hernández - Universitat Rovira i Virgili, Espanha

Angelo Steffani - Universidade de Bolonha, Itália

Ardigó Martino - Universidade de Bolonha, Itália

Berta Paz Lorido - Universitat de les Illes Balears, Espanha

Celia Beatriz Iriart - Universidade do Novo México, Estados Unidos da América

Dora Lucia Leidens Correa de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Emerson Elias Merhy - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Izabella Barison Matos - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

João Henrique Lara do Amaral - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Julio César Schweickardt - Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil

Laura Camargo Macruz Feuerwerker - Universidade de São Paulo, Brasil

Laura Serrant-Green - University of Wolverhampton, Inglaterra

Leonardo Federico - Universidade de Lanus, Argentina

Lisiane Bøer Possa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Liliana Santos - Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mara Lisiane dos Santos - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Márcia Regina Cardoso Torres - Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil

Marco Akerman - Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luiza Jaeger - Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil

Maria Rocineide Ferreira da Silva - Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ricardo Burg Ceccim - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rossana Staeve Baduy - Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Sueli Goi Barrios - Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Túlio Batista Franco - Universidade Federal Fluminense, Brasil

Vanderléia Laodete Pulga - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

Vera Lucia Kodjaoglanian - Fundação Oswaldo Cruz/Pantanal, Brasil

Vera Rocha - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Comissão Executiva Editorial

Janaina Matheus Collar

João Beccon de Almeida Neto

Capa - Fonte: http://www.desigual.com/pt_BR

Composição e adaptação

Luciane de Almeida Collar

Diagramação

Luciane de Almeida Collar

Bibliotecária Responsável

Jacira Gil Bernardes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

C331f Maranhão, Thaís

Função-facilitador (a) nos estágios e vivências na realidade do Sistema Único de Saúde: marcas de protagonismo estudantil na construção de práticas formativas [recurso eletrônico] / Thaís Maranhão; prefácio de Alcindo Antônio Ferla; posfácio de Izabella Barison Matos. – Porto Alegre : Rede UNIDA, 2015.

p 236. : il. – (Série Vivências em Educação na Saúde)

ISBN: 9788566659351

1. Movimento estudantil. 2. VER-SUS. 3. Sistema Único de Saúde. 4. Protagonismo estudantil. 5. Educação em saúde. 6. Pessoal de saúde – Formação. I. Ferla, Alcindo Antônio. II. Matos, Izabella Barison. III. Título. IV. Série.

CDU: 614.2

NLM: WA18

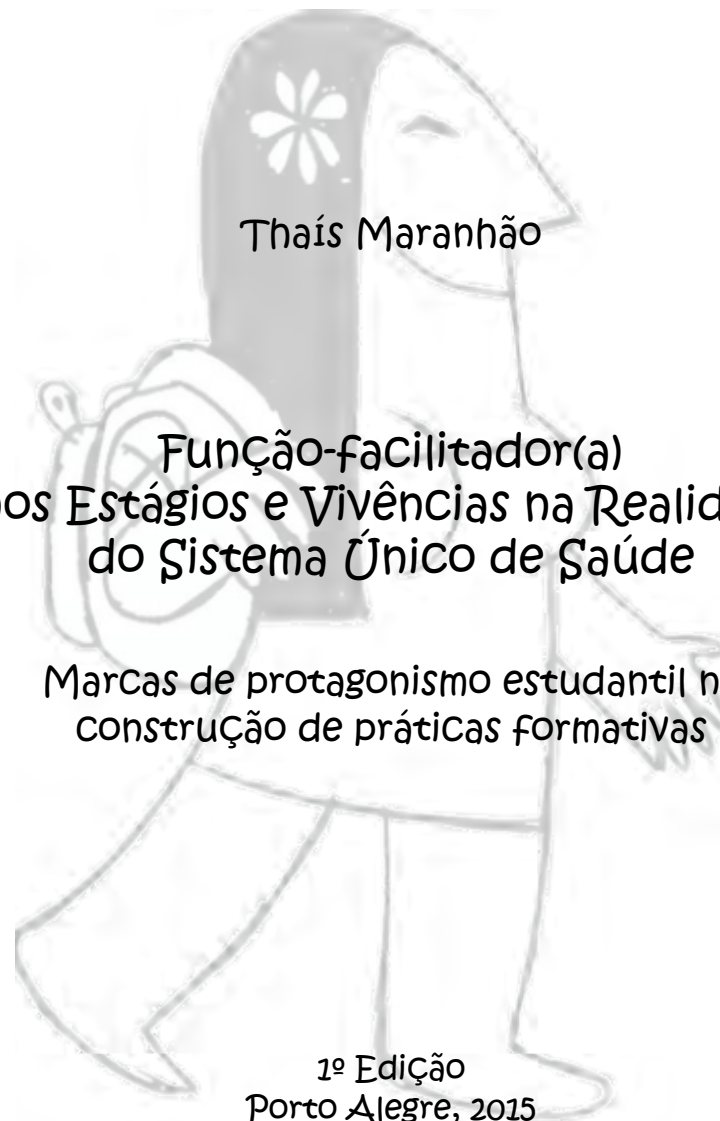
Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.



Copyleft, 2015: Permitido o uso deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuído autoria. Esta licença pode ser consultado em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Série Vivências em Educação na Saúde

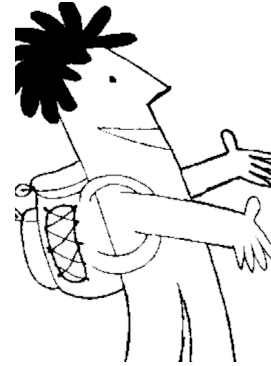


Thaís Maranhão

Função-facilitador(a)
nos Estágios e Vivências na Realidade
do Sistema Único de Saúde

Marcas de protagonismo estudantil na
construção de práticas formativas

1ª Edição
Porto Alegre, 2015
Rede UNIDA



A arte de pensar sem riscos. Não fossem os caminhos da emoção a que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir. Não se convidam amigos para o jogo por causa da cerimônia que se tem em pensar. O melhor modo é convidar apenas para uma visita, e, como quem não quer nada, pensa-se junto, no disfarçado das palavras.

Isso, enquanto jogo leve. Pois para pensar fundo - que é o grau máximo do *hobby* - é preciso estar sozinho. Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar.

Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios - como se exigiria para sentir. Não, não é verdade. Para sentir exige-se mais (...).

(...) Mas devo avisar. Às vezes começa-se a brincar de pensar, e eis que inesperadamente o brinquedo é que começa a brincar conosco. Não é bom.

É apenas frutífero
(LISPECTOR, 1999, p. 4 e 5).

PREFÁCIO

O prefácio do livro “Função-facilitador(a) nos Estágios e Vivências na Realidade do Sistema Único de Saúde: marcas de protagonismo estudantil na construção de práticas formativas”, de Thaís Maranhão, que marca o lançamento da Série “Vivências em Educação na Saúde”, da Editora da Rede UNIDA, me alegra muito.

Inicialmente por ser resultado de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGCol), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Thaís atravessou o Mestrado com essa motivação e marcou o Programa, reverberando a temática do VER-SUS, da formação profissional e do trabalho no cotidiano do sistema de saúde nas atividades de ensino e nos encontros por que passou. O PPGCol tem a escolha de abordar temas do cotidiano, de formar docentes e pesquisadores para o sistema de saúde, da educação permanente em saúde. Mas, pertencendo a uma grande universidade, também está marcado pelas tradições acadêmicas. Implementar um projeto pedagógico inovador, somente é possível com a participação ativa dos alunos. Em particular dos alunos da primeira turma, como Thaís. Logramos o êxito de um conjunto grande de dissertações de mestrado implicadas, produzidas por militantes do Sistema Único de Saúde (SUS), já desde a primeira turma. Então, mais do que o texto de

uma dissertação de mestrado com o tema VER-SUS, temos aqui uma produção acadêmica que marca a história do Programa: produzida e defendida já no primeiro grupo de mestrandos.

Mais do que isso. Thaís é parte da tecnologia VER-SUS. Na condição de estudante de Enfermagem da Universidade de Brasília, em 2003, participou ativamente da construção do projeto de “Vivências e Estágios na Realidade do SUS – VER-SUS Brasil”, que dava seus primeiros passos, acompanhando a elaboração da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. A política nacional de educação na saúde do Ministério da Saúde buscava descolar-se de modos de indução vertical, pautados na adesão das universidades à distribuição de recursos financeiros, e apostava na inovação a partir do trabalho no cotidiano. E, de forma ainda mais inovadora, buscava diálogo com coletivos estudantis, constituía-os sujeitos das políticas de formação e apostava na sua capacidade de produzir mudanças. Colar a política nas vertentes construtivistas da pedagogia, articulando educação popular, participação e aprendizagem ativa, pretendia e pretende fomentar o protagonismo na formação, de tal forma que se quebre o ciclo do conhecimento enciclopédico e se estabeleça diálogo com os saberes do cotidiano, construindo na formação uma potência de prospecção. A Thaís estudante e militante estudantil torna-se, com essa produção, pesquisadora do campo da Saúde Coletiva. Tomar a própria militância estudantil como objeto de formulação teórica não é trivial, mas pode produzir um campo de ideias e formulações úteis, oportunas e relevantes, tanto para o ambiente acadêmico, quanto para os serviços. Temos aqui um resultado que não frustra essa expectativa, ao contrário, a supera.

Não se trata de um relato de experiência, senão de uma análise com uma construção epistemológica

interessante. Da experiência e do relato de seus pares, à época, Thaís reflete sobre a função do facilitador. Para isso, é inevitável, a produção de um território de formulações que atravessa a Saúde Coletiva e encontra a Educação, mas também a Sociologia e a Filosofia. Bom, para restringir a descrição às áreas do conhecimento segundo a árvore do CNPq. Sim, pois se formos além, a poesia e a literatura compõem com metáforas significativas e choques no pensamento que abrem a produção do pensamento ao seu “fora”; aprendizagem pela inteligência!!!

Thaís vai nos mostrando ao longo do texto em como construiu uma caixa de ferramentas – aliás, uma mochila, para manter o campo metafórico no tema da reflexão – que lhe permite pôr em análise a militância, o percurso, o discurso e o envolvimento com as políticas e movimentos de sua época. Permite-lhe revisitar a experiência, não da nostálgica posição de quem quer lembrar, mas da produtiva condição de quem quer falsear seus registros pessoais, em busca de sensações e emoções que atravessaram um grande contingente de estudantes. São dessa geração um sem número de profissionais que fazem derivações importantes no script profissional, na atenção, na gestão, na participação e na formação. São militantes que fazem girar o quadrilátero da formação em uma mandala de novas saúdes, de grandes saúdes. Como diz a Thaís na apresentação, compõem uma geração que pode “Sentir na pele a vontade e responsabilidade de construir mudanças”, numa aprendizagem significativa e marcante. O resultado, aqui, é a produção de conhecimentos relevantes para a qualificação da formação e do trabalho na saúde. A experiência como experimentação de possíveis vai abrindo o corpo à produção de alteridades, de redes de saberes, de novas saúdes. O biológico e o fisiológico tornam-se o que são de fato, apenas parte da produção de vida e de saúde; apenas parte do que precisa ser aprendido

para a produção de um profissional da área. A formação profissional deixa de ser uma esteira de produção e passa a ser um atelier: subjetivação como produção artística, amalgamada pelo desejo. Afinal, a estética do trabalho profissional não pode estar presa a uma apresentação fixa da imagem inicial de cada uma; os novos profissionais atuarão num cenário diferente do passado e diferente do presente. A arte diz também da capacidade de prospecção. Thaís mostra um facilitador de aprendizagem no VER-SUS como mestre-alquimista: vai agenciando aprendizagens com toques do que há para ver e sentir, com o que há para pensar, com o que há para desconstituir – e se desconstitui também nesse processo. Uma aprendizagem freireana, à sombra de uma mangueira, mas nem por isso romântica e descomprometida, ao contrário, radical e transformadora.

Poderia escrever infinitos parágrafos com o que Thaís produziu em mim com a leitura dos seus escritos e com o que acompanhei de sua transformação. Mas o convite que ela me fez foi para apenas apresentar a sua cria; não para toma-la de seus braços. Tenho certeza que essa produção terá a capacidade de contaminar outros militantes de outras saúdes e de outras formações profissionais. Fico disponível para conversas animadas sobre essa produção, em outros momentos.

Por fim, resta-me dizer, também por parte da Editora da Rede UNIDA, que essa obra é um excelente começo para a nova Série editorial.

Que a produção ofertada para a leitura, estimule o pensamento, mas também à escrita, para que essa criação esteja acompanhada brevemente!

Alcindo Antônio Ferla

Médico, Doutor em Educação, Professor
ajunto da UFRGS atuando nos cursos de
Graduação e Pós-graduação em Saúde
Coletiva, Professor colaborador no Programa
de Pós-Graduação em Psicologia da UFPA,
Pesquisador visitante sênior na Fiocruz
Manaus, Coordenador Nacional da Associação
Brasileira da Rede UNIDA.
Porto Alegre, abril de 2015.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PRIMEIRAS PALAVRAS..... | 15 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS..... | 17 |
| LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, MAPAS, TABELA E QUADRO..... | 23 |
| CONVITE AO ENCONTRO..... | 25 |
| MOCHILA-FERRAMENTA..... | 37 |
| | |
| AS EXPEDIÇÕES: Caminhos trilhados e encontros..... | 51 |
| PRIMEIRA EXPEDIÇÃO - Encontros com a literatura, com os documentos e tentativas de localização de possíveis sujeitos..... | 56 |
| Encruzilhada na Primeira Expedição: pausa para reflexão sobre os encontros com a literatura e definição do caminho a seguir..... | 69 |
| Encontros e reencontros: localização e contatos com estudantes envolvidos no VER-SUS/Brasil 2004..... | 72 |
| SEGUNDA EXPEDIÇÃO - Encontro com os participantes..... | 77 |
| Encruzilhada na Segunda Expedição: Pausa para reflexão sobre os aspectos éticos nas aberturas de trilhas..... | 87 |
| | |
| AS VIVÊNCIAS NO SUS COMO MARCADORAS DE ACONTECIMENTO..... | 101 |
| Estágios de Vivências como disparadores de reflexão acerca das Vivências no SUS..... | 104 |

| | |
|--|------------|
| VER-SUS/Brasil como marcador de acontecimento na saúde coletiva..... | 121 |
| MAPAS ANALÍTICOS DA FACILITAÇÃO VER-SUS: Pedras sujas, raízes esquisitas e larvas nojentas..... | 141 |
| Processo de construção dos “mapas analíticos”..... | 147 |
| Mapa da facilitação no VER-SUS/Brasil..... | 153 |
| FUNÇÃO-FACILITAÇÃO DE VIVÊNCIAS NO SUS..... | 181 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 187 |
| REFERÊNCIAS..... | 193 |
| PÓS-FACIO..... | 209 |
| APÊNDICE A - Referências Dissertação e Teses sobre VER-SUS – Período 2003-2013..... | 215 |
| APÊNDICE B - Referências Artigos Acadêmicos sobre VER-SUS – Período 2003-2013..... | 217 |
| APÊNDICE C - Referências Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso sobre VER-SUS – Período 2003–2012..... | 221 |
| APÊNDICE D - Referências Documentos sobre VER-SUS..... | 223 |
| APÊNDICE E - Roteiro das Entrevistas..... | 227 |
| APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 229 |
| APÊNDICE G – “Carta” sobre questão ética..... | 231 |
| APÊNDICE H – Facilitadores(as) do VER-SUS/Brasil..... | 235 |

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nunca imaginei que um dia estaria fazendo a apresentação de um livro. A responsabilidade de escrever sobre uma determinada obra, e ainda, conseguir conquistar (ao menos algumas) pessoas a lerem as palavras, eram, até o momento, impensadas. Por outro lado, se essa situação é a que se apresenta, preciso ser franca aos que aqui chegam: tenho várias intenções nas páginas que se seguirão, e como já anunciado na epígrafe - “não se convidam amigos para o jogo por causa da cerimônia que se tem em pensar. O melhor modo é convidar apenas para uma visita, e, como quem não quer nada, pensa-se junto, no disfarçado das palavras” (LISPECTOR, 1999, p. 4). Assim, os interesses que surgem ao apresentar esse livro, tem relação com um desejo de provocar reflexões e, quem sabe, diálogos acerca da temática abordada.

O presente escrito é resultado de vários processos de vidas, e que culminaram em uma pesquisa de mestrado. Moldada, ao formato de livro, apresenta minha dissertação, defendida no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação da Profa. Dra. Izabella Barison Matos, em agosto de 2014.

A partir de uma postura de reconhecimento, a todo tempo, de minha implicação com a temática estudada,

com os participantes da pesquisa, e com outras dimensões da vida, que apareceram ao longo do período de escrita, busquei compreender e discutir acerca da atividade de facilitação nas Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde – VER-SUS/Brasil – em sua primeira experiência nacional de 2004.

Entre muitas de minhas motivações, estive a preocupação com importância de contribuir para o registro histórico, de um determinado período, do movimento estudantil na área da saúde, que considero como momento frutífero de ações e práticas inovadoras, no campo da saúde coletiva, e que foram marcadoras de uma geração de militantes na área da saúde. Além disto, a oportunidade de estar em contato com uma nova geração de *versusianos*, a partir de meu trabalho atual (após defesa) na Secretaria Executiva Nacional do VER-SUS/Brasil, me leva a querer divulgar a pesquisa desenvolvida sobre o tema, com o intuito de pensar junto a temática do VER-SUS e da formação em saúde.

Agradeço à Editora da Rede Unida por ter aceito esse manuscrito para publicação e por ter contribuído lindamente com o projeto gráfico deste livro. Agradeço também aos participantes da pesquisa, orientadora, amigos (as) e familiares, que, sem participação e apoio ao longo de todo o processo de escrita essa publicação não teria sido possível.

Dedico esse livro aos inúmeros estudantes que doaram muito de suas vidas nas construções do VER-SUS/Brasil, e também, a todos e todas que apostaram, e ainda apostam, nas potencialidades desse dispositivo VER-SUS.

Desejo uma ótima leitura a todos e todas.

Thaís Maranhão

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| Abrasco | Associação Brasileira de Saúde Coletiva |
| BVS | Biblioteca Virtual em Saúde |
| CA | Centro Acadêmico |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CETS | Centro de Integração de Trabalhadores na Saúde |
| CN | Coordenação Nacional |
| CNGM | Comando Nacional de Greve e Mobilização Estudantil |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| Conep | Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia |
| DA | Diretório Acadêmico |

| | |
|----------|--|
| Damed | Diretório Acadêmico dos Estudantes de Medicina |
| DCE | Diretório Central de Estudantes |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DeCS | Descritores em Ciências da Saúde |
| Deges/MS | Departamento de Gestão da Educação na Saúde do Ministério da Saúde |
| Denefono | Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia |
| DF | Estado do Distrito Federal |
| Denem | Direção Nacional Executiva dos Estudantes de Medicina |
| ELV | Estágios Locais de Vivência |
| Enec | Estágio Nacional de Extensão em Comunidade |
| Eneenf | Executiva Nacional de Estudantes de Enfermagem |
| Enefar | Executiva Nacional de Estudantes de Farmácia |
| Enefi | Executiva Nacional de Estudantes de Fisioterapia |
| Enen | Executiva Nacional dos Estudantes de Nutrição |
| Enesso | Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social |
| Eniv | Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência |

| | |
|---------|--|
| Ensp | Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca |
| EIV | Estágio Interdisciplinar de Vivência |
| ES | Estado do Espírito Santo |
| ESP | Escola de Saúde Pública |
| EV | Estágio de Vivência |
| Exneef | Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física |
| Exneep | Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia |
| Fapergs | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul |
| Feab | Federação Nacional dos Estudantes de Agronomia do Brasil |
| FSM | Fórum Social Mundial |
| GHC | Grupo Hospitalar Conceição |
| Lilacs | Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde |
| ME | Movimento Estudantil |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| MS | Ministério da Saúde |
| Netesc | Núcleo de Estudantes e Trabalhadores em Saúde Coletiva |

| | |
|------------|---|
| Nuresc | Núcleo Regional de Educação em Saúde Coletiva |
| PEP | Pólos de Educação Permanente em Saúde |
| PL | Projeto de Lei |
| PPGCol | Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva |
| Reciis | Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde |
| Rede UNIDA | Associação Brasileira da Rede UNIDA |
| RS | Estado do Rio Grande do Sul |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TCC | Trabalho(s) de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEE | União Estadual de Estudantes |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UERGS | Universidade Estadual do Rio Grande do Sul |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UnB | Universidade de Brasília |

| | |
|---------|--|
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNI | Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade (Projeto UNI) |
| UNIJUI | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul |
| UNISC | Universidade de Santa Cruz do Sul |
| Vepop | Vivências e Estágios em Educação Popular em Saúde |
| VER-SUS | Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde |

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, MAPAS, TABELA E QUADRO

| | |
|---|-----|
| Fig. 1: Menina com mochila (BRASIL, 2004h)..... | 3 |
| Fig.2: Menino com braços estendidos (BRASIL, 2004h)..... | 5 |
| Fig. 3: Mochila VER-SUS (BRASIL, 2004h)..... | 37 |
| Fig. 4: Tirinha de Calvin e Haroldo ((BOIDE, 2013, p.3)..... | 87 |
| Fig.5: Tirinha de Calvin e Haroldo (BOIDE, 2013, p.12).... | 141 |
| Gráfico 1 – Distribuição dos artigos acadêmicos sobre VER-SUS no Brasil, conforme Estado Federativo no Brasil, 2002 a 2013..... | 59 |
| Gráfico 2 – Distribuição dos artigos acadêmicos sobre VER-SUS, de 2002 a 2013, conforme assunto temático estudado | 60 |
| Gráfico 3 – Distribuição das monografias e trabalhos de conclusão de curso sobre VER-SUS no Brasil, conforme Universidade brasileira, 2002 a 2012..... | 62 |
| Gráfico 4 – Distribuição das monografias e trabalhos de conclusão de curso sobre VER-SUS no Brasil, conforme área de conhecimento, 2002 a 2012..... | 63 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 5 – Distribuição dos resumos acadêmicos sobre VER-SUS, de 2002 a 2013, conforme assunto temático estudado..... | 68 |
| Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por curso de graduação..... | 77 |
| Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por inserção profissional..... | 79 |
| Gráfico 8 – Distribuição dos participantes por local de vivência no Projeto Piloto..... | 80 |
| Mapa 1 – Distribuição das entrevistas por locais de realização..... | 83 |
| Mapa 2 – Elementos macropolíticos que permeavam os encontros de construção do VER-SUS/Brasil entre Movimento Estudantil da Área da Saúde e Ministério da Saúde..... | 127 |
| Mapa 3 – “Mapa analítico” de participante da pesquisa..... | 150 |
| Mapa 4 – “Mapa analítico” da facilitação ou Rascunho de ideias sobre facilitação no VER-SUS/Brasil 2004..... | 152 |
| Tabela 1 – Quantidade de resumos sobre VER-SUS em Congressos de Saúde Coletiva..... | 65 |
| Quadro 1 – Estágios de Vivência, Objetivos, Organização Metodológica e Facilitação..... | 109 |

CONVITE AO ENCONTRO

*É melhor ser alegre que ser triste
Alegria é a melhor coisa que existe
É assim como a luz no coração*

*Mas pra fazer um samba com beleza
É preciso um bocado de tristeza
É preciso um bocado de tristeza
Senão, não se faz um samba não (...)*

*A vida é arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida (...)
(Samba da Bênção - Vinicius de Moraes e Baden Powell, 1968).*

Bem-vindos a mais um encontro que a vida proporcionou em nossos caminhos. O tema deste estudo tem íntima relação com a produção de vida que emergiu em mim, e, certamente, em muitos outros, por meio de inúmeros encontros. A escolha ocorreu não apenas para pensar em processos vividos outrora, e, de alguma forma, compartilhá-los, mas, também, por um desejo de provocar/produzir outros tantos momentos.

Quando ainda menina, um dos apelidos que me foi dado por minha mãe era “bandoleira”; isto por perceber que adorava sair por aí, muitas vezes sozinha, onde quer que estivesse, em busca de novidades, de conhecer pessoas,

conhecer lugares, até me perder no tempo e, em algum momento já distante, retornar ao encontro da família.

Mas foi no período em que estive na Universidade de Brasília (UnB) e no Movimento Estudantil (ME) que essa minha atração pelos encontros foi potencializada. As conversas, os debates e as convivências de múltiplas formas e com diferentes seres e coisas eram instigantes. Experimentações intensas de/na universidade e de/ no movimento estudantil que, entre tantos turbilhões, produziram em mim também uma vontade de mudar o mundo, a ordem das coisas, as formas de aprender-ensinar, de viver em coletividades, de produzir práticas de saúde, enfim, desassossegaram instituídos que sentia não mais fazerem sentido. De alguma forma, foi o que me fez querer continuar na universidade e me graduar no curso que fazia na época, o de Enfermagem. Nesse período, o mundo que se abriu para mim mudou a minha trajetória de vida e meu modo de pensar, sentir e viver.

A época de invenção das Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde/Brasil (VER-SUS/Brasil), em 2003, foi um período agitado, criativo, movimentado, tenso, por muitas vezes conflituoso, que instigava muitas dúvidas e questionamentos, principalmente para quem se organizava em movimentos sociais e que vivenciou o início do governo Lula (2003-2006).

Éramos jovens, tínhamos por volta dos vinte e poucos anos, estudantes universitários, militantes de movimento estudantil, e sentíamos estar “no olho do furacão”, diante dos desafios colocados para o conjunto dos movimentos sociais e da sociedade, sobre quais relações estabelecer com o recém eleito governo e seus órgãos executivos. Sentir na pele a vontade e responsabilidade de construir mudanças foi marcante. Isso atravessava cotidianamente nossas reflexões e atitudes. Nesse cenário, como disseram

os poetas Vinícius e Baden, no final da década de 1960, sobre a arte do encontro, em nossas vidas também houve muitos desencontros, constituídos por brigas, disputas, mágoas, sumiços, desistências e colações de grau.

Talvez por isso tenha sido tão difícil minha decisão na escolha desse tema para estudar no mestrado. Pensar e elaborar escrita sobre o VER-SUS/Brasil, ao longo de dois anos, significaria, de alguma forma, reviver sentimentos, lembranças guardadas há tanto tempo. Estaria disposta a isso? Conseguiria tornar-me pesquisadora sobre uma temática acerca da qual tenho profunda *implicação*? Já que considero, a partir de Benevides de Barros (2009, p. 231), que a implicação não se trata de decisão consciente ou de vontade, mas “inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa, que busca ocupar e do que lhe é designado ocupar com os riscos que isto implica”.

A dificuldade em aceitar a análise da minha *implicação* somava-se à minha insegurança, e/ou certo zelo, não sei bem, em ponderar com os meus botões: “como escrever uma história que foi minha e de tantos outros? Sendo o VER-SUS uma construção coletiva, como poderia eu escrever algo sozinha?”.

Eis que tomada por sentimentos que emergiram em debates ao longo do mestrado, nas orientações, em pesquisas sobre o assunto, e na atualidade da temática pelas novas edições das Vivências no SUS,¹ decidi encarar o desafio. Inspirada uma vez mais nos poetas, senti que “para fazer um samba com beleza é preciso um bocado de tristeza” (MORAES; POWELL, 1968). Percebi que a tristeza que me tomou em 2005, ao vivenciar a interrupção do VER-SUS – que, a meu ver, significava a interrupção de diversas construções coletivas do movimento estudantil da saúde de

1 Assim como Bilibio (2009), utilizarei Vivências no SUS como sinônimo de Estágios e Vivências na Realidade do SUS, e a sigla VER-SUS/Brasil.

uma época, e de um projeto político construído de forma visceral por todos – poderia somar-se às lembranças alegres e tornar-se potência para as escritas desse estudo.

Após a decisão de escrever sobre as Vivências no SUS, eis que surgiram outras perguntas típicas em uma pesquisa: qual seria o recorte? Sobre o que exatamente eu gostaria de refletir, elaborar, debruçar? O que me instigava? Qual seria meu objeto de pesquisa? Uma vez despertada a vontade de escrever sobre o VER-SUS/Brasil, no período em que vivenciei os processos de elaboração, execução, avaliação e crises (2003 a 2004), muitas curiosidades emergiram. Apresentei no exame de qualificação do mestrado uma escrita que apontava mais de um objeto de estudo: buscava saber sobre o processo de facilitação no VER-SUS/Brasil, seus objetivos, efeitos, relevância desses atores para o VER-SUS, assim como saber sobre a trajetória de vida dos facilitadores nos últimos dez anos, e se a facilitação contribuiu para a mudança na trajetória pessoal e profissional dessas pessoas.

A banca examinadora da qualificação recomendou ajustes nos rumos do estudo e contribuiu ao alertar para a profusão de objetos, objetivos e metodologias de pesquisa. Proporcionou o efeito de sentir-me “autorizada”² a trabalhar a minha implicação, desenvolver meu estilo de escrita, e perceber os meus desejos com essa pesquisa. Além disto, a banca evidenciou o que seria e foi o meu principal desafio: a escolha do solo epistemológico, isto é, a necessidade de realizar leituras e adensamento conceitual para estar segura das escolhas e conseguir apresentar as inovações que vi, vivi e aprendi sobre a facilitação no VER-SUS.

Ao ajustar a proposta de estudo, pós-qualificação, algo

2 Dalpiaz (2005, p.78) traduz do francês de Ardoino, que “se autorizar, no sentido etimológico do termo, significa ‘fazer-se, tornar-se seu próprio autor’, a autorização ‘é uma das finalidades da educação’”.

em mim se manifestava na permanência da ideia “conversar com os facilitadores”, e eu, novamente com meus botões, pensava: “mas são tantas perguntas, qual é mesmo a minha questão? Por que esse sentimento, e até certa certeza, de querer dialogar com essas pessoas e não outras”? A hipótese do Prof. Alcindo Ferla, exposta em minha banca de exame de qualificação, era de que “... as entrevistas com pessoas nos diferentes lugares não é prioritariamente uma necessidade do teu projeto, é uma necessidade militante que está querendo retomar essas redes que são fundamentais para a configuração do protagonismo colocado no seu projeto” [sic]. Ouvida essa consideração, gravada em ato, fui a campo ainda com muitas dúvidas sobre o que de fato eu estava buscando, mas, a essa altura, já tinha projeto de pesquisa redimensionado, roteiro para as entrevistas, feito contato com as pessoas (facilitadores) que iria encontrar, projeto aprovado em comitê de ética e financiamento para me “bandear” pelo Brasil.³

No campo, ou nas expedições, como nomeei nesta escrita, busquei encontrar-me com literatura sobre o tema VER-SUS, além de atores⁴ envolvidos com a facilitação. Questionei aos participantes por “onde andaram” nos últimos dez anos, o que lembravam/pensavam sobre o contexto político e social no período investigado, sobre

3 Este estudo integrou o “Projeto pesquisas avaliativas da educação permanente em saúde e estágios e vivências no Sistema Único de Saúde (SUS): estudos multicêntricos de práticas educativas envolvendo a atenção básica no cotidiano dos serviços e sistemas de saúde”, cujo objetivo é realizar pesquisa avaliativa de iniciativa e experiências de Estágios e Vivências na Realidade do SUS e de educação permanente na atenção básica. Trata-se de um projeto coordenado pelo professor Alcindo Antônio Ferla, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a participação da professora Izabella Barison Matos; financiado pela Rede Governo Colaborativo em Saúde, parceria entre Ministério da Saúde e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 Utilizo como sinônimo as palavras participantes, atores, e sujeitos de pesquisa para me referir às pessoas que entrevistei nesse estudo.

como se envolveram na facilitação do VER-SUS, além de pedir para contarem sobre preparação, propósitos e como foi essa experiência de facilitador(a) para si. Partida da compreensão de que aspectos da macropolítica e da micropolítica são indissociáveis, conforme enuncia Benevides de Barros (2009, p. 220): “cada um desses dois campos, tem seu modo de funcionamento, mas se infiltra no outro, se mistura e ao mesmo tempo se diferencia do outro, fazendo com que se multipliquem os agenciamentos⁵ que produzem singularizações”.

A cada história que ouvia sobre o processo de construção do VER-SUS/Brasil, sobre o exercício da facilitação, os conflitos, as tensões, os fatos inusitados, os “causos”, as surpresas, os aprendizados, foram abrindo em mim reflexões sobre os efeitos de um dispositivo no qual estava interessada: o da facilitação do VER-SUS/Brasil.

Ao final de meu tempo de estudo, questionei-me se a atividade de facilitação no VER-SUS poderia ser considerada uma **função-facilitador(a)**.⁶ A ideia sobre a pertinência de uma possível **função-facilitador(a)** surgiu a partir de uma leitura de um texto de Alexandre Carvalho (2011) sobre a *função-educador*. Este desenvolve esta noção “como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saberes-poderes, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas” (CARVALHO, 2011, p. 10). Para isso, o autor utiliza-se de escritos de Foucault sobre a *função-*

5 O agenciamento, segundo Deleuze (1996, p. 11), “é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”. Para compreender os agenciamentos, pergunta-se sobre suas conexões, sobre com o que ele faz funcionar, o que seria diferente de tentar compreender por um significado ou significante.

6 Utilizo “(a)” para sinalizar que me atento para a flexão das palavras em relação à questão de gênero. Entretanto, para a linguagem não se tornar cansativa, as utilizarei apenas em alguns momentos, quando avaliar ser prudente o destaque.

*autor*⁷ como noção intercessora⁸ da *função-educador*, ou seja, a partir da noção *função-autor* questiona-se sobre quais condições e que tipo de relações estariam implicadas para um indivíduo tornar-se sujeito na *função-educador*.

Sem propor exatidão do conceito nesse momento, saliento que Carvalho (2011) apresenta a analítica função acoplada ao termo educador para evidenciar uma das posições possíveis do sujeito. Ao fazer um paralelo com a facilitação do VER-SUS, a nomeação **função-facilitador(a)** pretendeu sinalizar que esta é uma das possibilidades do “ser” facilitador(a), uma vez que facilitador(a) não seria um conceito absoluto, pois deve estar relacionado às condições e às relações para o preenchimento dessa função.

Quanto ao conceito de educador que o autor menciona, e, ainda, a perspectiva do sujeito na *função-educador*, detenho-me em apresentá-lo, parcialmente, como “um convite para a realização de movimentos próprios, isto é, a relação de apropriação na *função-educador* pende para a singularização do acontecimento pedagógico”, onde essa relação de apropriação, nessa função, “é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações de forças” (CARVALHO, 2011, p. 13).

A pergunta “por que mesmo escolhi estudar a facilitação do VER-SUS? Por que não outro aspecto do VER-SUS?” me acompanhou durante todo o meu percurso

7 Principalmente a partir da discussão função-autor na conferência de Foucault, em 1969, denominada “O que é um autor” (apud Carvalho, 2011).

8 Por intercessor, adoto o conceito, concebido por Gilles Deleuze, “como espécie de encruzilhada por onde pudesse passar a multiplicação de devires a partir de uma noção, ideia, termo ou sentido já suposto. Por seu intermédio, toda sorte de criação seria possível e instigada, pois um intercessor está essencialmente situado no plano do mobilismo da descoberta” (CARVALHO, 2011, p. 10).

de pesquisa. Sabia que a resposta que buscava não era mais para justificar o porquê da pesquisa para os meios acadêmicos ou de comitês de ética. A resposta que buscava, no fundo, quer dizer, no raso, na superfície de minha pele, era a procura de minha questão de pesquisa, e que volta e meia me arrepiava ao sentir que estava próxima dessa elaboração.

Não criei mistérios. Adianto aos leitores (como convite à leitura integral desse estudo) que minha hipótese é de que a facilitação foi a atividade que coube exclusivamente ao movimento estudantil da área da saúde naquele determinado período (entre 2003 e 2005). Uma forma de participação que evidenciou o protagonismo estudantil no processo de construção de práticas formativas. Práticas que, até antes do VER-SUS, não existia, ao menos na potência que foi capaz de alcançar. Em boa parte do país, ideias sobre práticas semelhantes restringiam-se aos debates em fóruns estudantis, às críticas ao ensino universitário, e longe do diálogo com o controle social no SUS.

Imagino que escrever sobre a facilitação no VER-SUS/Brasil é uma contribuição - como ex-militante do ME, no período de graduação, e agora aprendiz de pesquisadora, comprometida com movimentos sociais, e com o SUS, para colocar em cena reflexões e elementos sobre práticas formativas no campo da saúde coletiva e da formação em saúde, a partir da perspectiva de atores do movimento estudantil.

Para isso, foi necessário (re)encontrar as pessoas, sentir novamente as redes, em alguns momentos até “esquentá-las”, (re)ativar as memórias e fazer vibrar as sensações, ideias, reflexões, análises sobre os aprendizados dessa época. Além dos encontros, senti a necessidade de me abrir para perspectivas epistemológicas ainda não

transitadas, já que a perspectiva era (re)significar meu olhar para esse vivido coletivo a partir também de aprendizados que tive após o VER-SUS, assim como por sentir que buscar outras possibilidades analíticas poderiam oportunizar a abertura de novos questionamentos e reflexões.

Transitar entre diferentes lógicas de compreensão de mundo, uma proveniente da militância estudantil, com influência marxista; outra nos seis anos de trabalho na Atenção Básica no Rio Grande do Sul,⁹ e depois mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com influências pós-modernas, não ocorreram sem crises. Aliás, o transitar é viver crises. O transitar é que permite o aprender. Em vários momentos, senti-me como no texto de Neruda (2002, p. 391): “Enquanto escrevo, minha mão esquerda me reprova”.

Diante das incertezas nos caminhos que trilhei, optei por uma escrita sincera, de maneira a apresentar questionamentos, lacunas e encruzilhadas nas reflexões e organizações das ideias que compuseram esse estudo. Compreendo que “escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga (...)” (RANCIÈRE, 1995, p. 7). Nesse sentido, a organização da escrita foi elaborada de forma a buscar transparecer tanto as ideias e as dúvidas que surgiram, como também as sensações, emoções das mãos e do corpo de quem as escrevia.

O livro foi organizado em sete capítulos. O primeiro, convite ao encontro tratou de apresentar a organização

9 Os seis anos de trabalho na atenção básica correspondem aos dois anos como enfermeira residente na Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, e quatro anos como enfermeira no Programa Saúde da Família, com vinculação de preceptoria na mesma instituição em que fiz a residência.

e ideias gerais do manuscrito e, convidar os leitores a continuar sua leitura até as últimas páginas.

O segundo capítulo, nomeado **Mochila-ferramenta**,¹⁰ apresentou algumas ferramentas adquiridas no período de construção do VER-SUS que contribuíram para a reflexão do presente estudo. Exponho lembranças do período em que fui *versusiana* (vide glossário da mochila) relacionadas com aspectos teóricos da época, e algumas customizações, bordados necessários na mochila para as novas incursões necessárias ao estudo.

No terceiro capítulo, batizado de **As expedições**, conto sobre vários encontros que vivenciei ao longo do processo de pesquisa. Encontros gerados pelas bibliografias, com os participantes da pesquisa, e comigo mesma. Há nesse capítulo uma intensa revisão bibliográfica e documental, além do processo de busca dos sujeitos desse estudo e suas localizações. Ao longo dos caminhos expedicionários, apresento duas importantes encruzilhadas que identifiquei: uma relacionada à definição de objeto de pesquisa, e outra, após as conversas com os participantes, relacionada aos aspectos éticos. Além de apresentar e divulgar os diversos materiais “garimpados” acerca das Vivências no SUS, pretendi provocar algumas das sensações que experienciei nos encontros que tive ao longo da pesquisa de campo.

O quarto capítulo trata de reflexões acerca das Vivências no SUS. Apresento nele questões relacionadas à caracterização de como comecei a elaborar teoricamente sobre o VER-SUS, juntamente com aspectos relacionados à conjuntura da época, dos atores envolvidos, tensões existentes. A ideia desse capítulo foi sair do lugar comum das escritas sobre VER-SUS, e acrescentar elementos importantes acerca das Vivências no SUS no período

10 Parafrazeando a ideia de caixa de ferramenta, de Deleuze (FOUCAULT, 1999) a partir de um item instrumental/simbólico do VER-SUS.

estudado. Para a minha surpresa, a escrita levou-me a perceber o VER-SUS como marcador de um *acontecimento* na saúde coletiva, ao qual o leitor terá acesso se seguir na leitura do livro.

No quinto capítulo, apresento os “mapas analíticos” da facilitação no VER-SUS. Exponho questões relacionadas ao processo de análise de material produzido na pesquisa de campo e algumas discussões acerca da atividade de facilitação. Organizei-os, a partir de uma inspiração rizomática, em seis linhas de apresentação, sendo elas: caracterização e seleção dos facilitadores; formação dos facilitadores; atribuições da atividade de facilitação; agenda política; histórias e “causos” na atividade de facilitação, e efeitos sentidos.

No sexto capítulo, proponho uma perspectiva de compreensão da facilitação, como uma **função-facilitador (a)**, relacionada à ideia de práticas formativas que se mostraram potentes nas experiências analisadas e intimamente ligadas ao protagonismo do movimento estudantil da época e dos encontros e discussões que circulavam naquele período.

O último capítulo, intitulado **Considerações finais**, analiso algumas questões relacionadas ao processo de elaboração da escrita, onde percebo que certos desejos acharam brechas para se pronunciarem ao longo do estudo. Além disto, afirmo o caráter transitório dessa elaboração, que teve data para início e para término, muitas vezes não correspondendo ao tempo necessário para o amadurecimento dos pensamentos. Ao final, despeço-me dos leitores como quem comemora e, ao mesmo tempo, se entristece com o término de uma escrita; triste por perceber o fim de um percurso, da necessidade do desapego, e feliz por ter emprestado vida às palavras, e que espero que ganhe novos olhares e novas reflexões aos que por aqui passaram.

Os apêndices foram elaborados com carinho para aqueles que se interessam pelo assunto pesquisado e para os estudantes que, como eu, fizeram parte do processo de construção do VER-SUS. Organizei neles muitos dos documentos “garimpados” ao longo de meus dois anos de estudo (artigos, dissertações, tese, monografias, Trabalhos de Conclusão de Curso, documentos, etc.) para ficar à disposição de possíveis futuras consultas. A organização mencionada também tornou visível o nome de todos os facilitadores que consegui contatar e descobrir em qual cidade contribuíram com a facilitação da 1ª edição do VER-SUS (set/out de 2004).

Espero que os leitores, após este convite inicial, sintam-se minimamente seduzidos e passem aos capítulos que se seguem do livro. Quem sabe, irão perceber que pode valer a pena chegar até o final das 236 páginas, pois algo sempre se aprende, se nos mostramos abertos ao outro, inclusive nas leituras mais tediosas. Entretanto, lembro que “cada qual é livre: pode-se fechar o livro desde as primeiras páginas da primeira narrativa para não mais abri-lo. Mas há leitores delicados que querem ir até o fim, para não deixar de ser imparciais (...)” (DOSTOIÉVSKI, 1973, p. 10). Em momento anterior, incluí no grupo desses últimos leitores, os membros de minha banca da defesa do mestrado¹¹, mas no atual contexto, com a dissertação transformada em livro, retomo o mesmo sentido de Dostoiévski, ao referir-se aos críticos russos quando escreveu tais palavras, e deixo o convite aos possíveis leitores delicados brasileiros.

Após tantas considerações e convites, chegava a hora de rever minha mochila-ferramenta! E partir para novas expedições...

11 A banca de avaliação de defesa de mestrado foi composta por Alcindo Antônio Ferla (UFRGS), Luiza Helena Dalpiaz (UNOESC), e Ricardo Burg Ceccim (UFRGS).

MOCHILA - FERRAMENTA



Estou andando pela rua e do vento me cai uma folha exatamente nos cabelos.

A incidência da linha de milhões de folhas transformadas em uma única, e de milhões de pessoas a incidência de reduzi-las a mim. Isso me acontece tantas vezes que passei a me considerar modestamente a escolhida das folhas.

Com gestos furtivos tiro a folha dos cabelos e guardo-a na bolsa, como o mais diminuto diamante.

Até que um dia, abrindo a bolsa, encontro entre os objetos a folha seca, engelhada, morta.

Jogo-a fora: não me interessa fetiche morto como lembrança.

E também porque sei que novas folhas coincidirão comigo (LISPECTOR, 1999, p. 171).

Apresento a minha mochila. Não faz muito tempo que esta caiu de cima do armário. Coitada, ficou anos e anos guardada. Mudou de cidade e de endereço várias vezes, mas sempre de caixa de mudança para caixa em cima do armário ou do armário para a mudança. Tento lembrar a última vez em que a usei, mas a memória me abandona. Se não lembro a última vez, lembro-me claramente da primeira.

Era fim de janeiro de 2004, estava em Goiânia para participar do Projeto Piloto do VER-SUS/Brasil junto com dez outros estudantes. No primeiro dia, nos reunimos no auditório da Secretaria de Saúde do Município, juntamente com o gestor da época, três pessoas da equipe da secretaria, e um representante do Ministério da Saúde. Naquele momento, nos foi entregue a mochila do VER-SUS.

A mochila era linda, de cor azul, em dois tons, um mais claro e outro escuro. Tinha um bolso na frente, onde pelo lado de fora era visível ver o bordado grande, em vermelho, VER-SUS/Brasil, e, logo abaixo, em branco, Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil. Ainda nessa parte da mochila, o nome, na cor branca, do Ministério da Saúde e, ao lado, a logomarca do governo federal da época, Brasil – um país de todos, nas suas multicores. Era impossível olhar a mochila e não ver os escritos que relatei.

Assim que recebi a mochila, após observá-la pelo lado de fora, comecei a abri-la. Os dois primeiros bolsos estavam vazios, como imaginava que seria. Já no terceiro bolso, o maior de todos, logo em sua parte interna, do que seria a “tampa”, encontravam-se os escritos: Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde,¹

1 A Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde era composta pelas seguintes entidades (Executivas e Pró-Executivas): Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia (Conep), Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiolo-

e logo em seguida os nomes de todas as Executivas e Pró-Executivas Nacionais dos estudantes da saúde² que faziam parte da Coordenação Nacional (CN) do VER-SUS/Brasil, listadas em letras brancas. O cheiro de nova, recém-tirada da caixa transportadora, exalava e simbolizava o perfume de novidade no ar.

A alegria era grande ao ver representado, ali na “tampa”, o reconhecimento da participação de estudantes na construção do projeto. Todas as palavras, bordadas, pintadas e gravadas na mochila, *marcavam* um dos vários encontros do VER-SUS/Brasil, o do Ministério da Saúde, pelo Departamento de Gestão da Educação na Saúde – Deges/MS, com o Movimento Estudantil da Área da Saúde.

Dentro da mochila, dois objetos: o Caderno de Textos do Projeto-Piloto do VER-SUS e um preservativo masculino. Este lembrava a todos que, em momentos de convivência entre pessoas, ainda mais em um estágio com imersão, paixões, desejos pelo(s) outro(s), são passíveis de acontecer e deveríamos estar preparados. O Caderno de Textos lembrava que tínhamos uma ferramenta a ser utilizada ao longo da vivência para produção de reflexões, debates, provocações e até sustentações para a experiência de Ver o SUS.

Olho novamente para a mochila, já surrada pelos

gia (Denefono), Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (Denem), Executiva Nacional de Estudantes de Enfermagem (Eneenf), Executiva Nacional de Estudantes de Farmácia (Enefar), Executiva Nacional de Estudantes de Fisioterapia (Enefi), Executiva Nacional dos Estudantes de Veterinária (Enev), Executiva Nacional dos Estudantes de Nutrição (Enen), Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (Enesso), Pró-Executiva Nacional dos Estudantes de Biomedicina, Pró-Executiva Nacional dos Estudantes de Odontologia, Pró-Executiva Nacional dos Estudantes de Administração Hospitalar, Pró-Executiva Nacional dos Estudantes de Terapia Ocupacional, Representação Estudantil do Curso de Administração de Sistemas de Serviço de Saúde (BRASIL, 2004g).

2 Vide glossário no final do capítulo – Executivas de Curso.

efeitos do tempo e do uso. As aberturas emperradas não deslizam. Há que se fazer um esforço para abri-la novamente. O cheiro de novo foi substituído pelo de guardado. Suas cores mostram-se desbotadas, vejo pequenos furos do lado externo, furos do tamanho de alfinetes, furos feitos pelos vários broches que passaram por ali. As mochilas eram todas iguais, até que as tornássemos diferentes, com bordados ou broches contendo mensagens ao mundo por onde passavam: a mochila e seu dono(a).

Consigo abri-la, e me encontro com meu Caderno de Textos do Projeto Piloto do VER-SUS/2004. Em seu sumário, listam-se os 18 textos que o compõem, ao lado dos títulos, riscos de caneta simbolizando a leitura completa dos textos. Lembro-me das reuniões da Coordenação Nacional do VER-SUS com a pauta Caderno de Textos, das várias horas que discutimos sobre quais leituras seriam interessantes para esse momento e das tensões nessas escolhas. Na apresentação desse Caderno, uma menção ao empenho em sua construção: “Este Caderno de Textos foi elaborado com solidariedade, esforço e desejo. Solidariedade de todos os estudantes e eternos estudantes que sugeriram textos de qualidade para compor esta coletânea” (BRASIL, 2004a, p.3); além de uma menção à dificuldade na escolha: “Diante disto, selecionar somente alguns – pois se tornou impossível a presença de todos – foi uma árdua tarefa, principalmente em função da consciência de que muitas dessas produções interessantes não estão aqui” (BRASIL, 2004a, p. 3).

Volto o meu olhar para os textos, um olhar de quem se pergunta sobre as leituras selecionadas para essa primeira Vivência no SUS em nível nacional e que buscava, entre seus objetivos, formar os facilitadores para a próxima vivência. Vejo textos que me acompanharam durante um bom tempo de minha vida, nas conversas sobre saúde coletiva quando ainda era estudante, nos diálogos com residentes

no período em que fiz Residência em Atenção Básica, na Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (2007-2009) e, depois, como preceptora dessa residência (2009-2013).

De uma forma geral, vejo que a seleção dos textos incluiu discussões que “fervilhavam” naquele período de início de século. Havia textos sobre formação de profissionais de saúde com perspectivas inovadoras; modelos tecno-assistenciais na perspectiva do círculo de Luiz Cecílio (2004); práticas pedagógicas no Sistema Único de Saúde; participação popular e controle social; educação popular em saúde e bases freireanas; humanização; oficinas e comunicação em saúde, entre outros.

Atualmente, boa parte das discussões propostas nessas leituras foi revisitada pelos autores e hoje é amplamente conhecida aos que foram apresentados à saúde coletiva. Novos escritos já surgiram a partir das aprendizagens e das experimentações no SUS e na vida. Destaco que, mesmo com as novas formulações, há conceitos que aprendi naquele momento e que continuei carregando em minha mochila até o momento desta escrita.

Para me preparar para as expedições da pesquisa, decidi levar minha mochila do VER-SUS. Fiz o exercício de (re)ver o que esta carregava para colocá-la em movimento, sentir novos ares e retomar sua serventia. Escolhi o que desejaria que continuasse ali dentro, como quem olha para as folhas buscando saber se ainda estão vivas ou já estão secas. Também foi necessário costurar suas alças, já “mancas”, reforçar suas dobras, escolher os novos broches, customizar os bolsos externos, para aguentar as novas aventuras com uma nova “cara”, assim como a sua dona.

A mochila do VER-SUS seria, para mim, nesse estudo, a minha *caixa de ferramenta* e tonar-se-ia a minha mochila-ferramenta, em alusão ao objeto transportador de diversas ferramentas dos estudantes, e que, em minha perspectiva,

mais lembra as Vivências no SUS. Nomeio **mochila-ferramenta** em referência a uma passagem que li há um tempo, de um diálogo entre Foucault e Deleuze (FOUCAULT, 1999, p.71) sobre a relação teoria-prática; onde Deleuze afirma que “uma teoria é como uma caixa de ferramentas (...). É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma”. O movimento de recosturar, reformar e customizar a mochila-ferramenta, assim como o que em si carrega, segue o sentido de que a coloque para “funcionar” novamente e contribuir para essa pesquisa.

No processo de revisão dos itens e customização, revisei uma escrita de Merhy contido no Caderno de Textos. O capítulo chama ‘Introdução ao debate sobre os componentes da caixa de ferramentas dos gestores em saúde’. Nele fui apresentada a vários conceitos de autores no campo do planejamento e gestão, e foi a primeira vez em que me deparei com a ideia de uma “caixa de ferramenta”. O entendimento desse autor sobre a caixa é mais bem explicitado em outro texto do mesmo Caderno, ‘O ato de cuidar: a alma dos serviços de saúde’, no qual é explicado que a “caixa de ferramentas” é entendida como “conjunto de saberes que se dispõe para a ação de produção dos atos de saúde” (MERHY, 2004, p. 74). Lembrei-me de como era difícil compreender as palavras de Merhy, e que, muitas vezes, era necessário ler outros textos desse mesmo autor para compreender certos conceitos. Creio que, por esta razão, atrás do Caderno de textos na mochila, encontrava-se (um Xerox³) o livro ‘Saúde: a cartografia do trabalho vivo’, do mesmo autor, e que carregava como complemento aos textos introdutórios dispostos no Caderno.

3 Livros no formato de Xerox são comuns entre estudantes, tanto pela questão econômica quanto pela facilidade de troca de textos que ocorria no movimento estudantil em um período que não existia *pen drive* ou *tecnologias semelhantes para esse tipo de compartilhamento “pirata”*.

O livro de Merhy (2002) proporcionou-me inúmeras reflexões acerca do trabalho em saúde. A partir do exemplo do processo de produção de um sapato por um sapateiro-artesão, conheci as 17 teses sobre sua teoria acerca do trabalho em saúde e as tecnologias de produção do cuidado. Nas teses, aprendi que o termo tecnologia está associado ao tema trabalho, sendo este a ação intencional do ser humano, imaginado anteriormente ao ato produtivo pelo trabalhador, para produção de “coisas” que satisfaçam necessidades, ou seja, bens ou produtos portadores de valor de uso.

Também compreendi os conceitos *de tecnologia dura, tecnologia leve-dura e tecnologia leve*.⁴ Que todas as tecnologias expressam, em maior ou menor grau, simultaneamente, o que há de trabalho vivo e morto, sendo o trabalho vivo o ato produtivo que expressa o grau máximo de liberdade do trabalhador, e o trabalho morto como ato produtivo resultante da produção de um trabalho vivo anterior, de forma a expor que há uma tensão, na produção de atos de saúde, devido aos processos de captura do trabalho vivo pelo trabalho morto, e vice-versa.

Além disso, o trabalho vivo operaria como “máquina de guerra” política e desejante, de forma a valorar e construir “certo mundo para si”, ou seja, o trabalho vivo não operaria apenas na lógica da consciência, mas, também, do desejo. O trabalho em saúde, assim como o da educação, teria como centro o trabalho vivo em ato, e que, diferentemente de outras formas de produção, não poderia ser totalmente capturado pelo trabalho morto porque envolveria um conjunto de atos de saúde não plenamente estruturados.

Nesse sentido, a discussão sobre o trabalho em

4 O autor considera como tecnologia dura os equipamentos tecnológicos, as normas e as estruturas organizacionais; tecnologia leve-dura os saberes estruturados; e as tecnologias leves as tecnologias de relações.

saúde deveria interrogar quais modelagens de tecnologias de trabalho vivo em ato atuam em determinado local, instituição, etc., como são realizadas as capturas das diferentes dimensões tecnológicas, e, ainda, o lugar ocupado pelos usuários e trabalhadores, suas necessidades e intenções na rede de relações de que fazem parte.

Após a (re)leitura dos textos de Merhy (2002, 2004), encontrei dois artigos sobre os temas da Educação Permanente em Saúde (EPS) e do Quadrilátero da formação em minha mochila, também já rabiscados de leituras anteriores. Estas eram outras discussões muito debatidas na época da invenção do VER-SUS. Afinal, se consideramos que, no trabalho em saúde, era fundamental o interrogar-se sobre as práticas que atuavam em certo local, a EPS poderia operar como dispositivo para reflexão e mudanças nos processos de trabalho e de formação, e o quadrilátero para oportunizar o encontro, em roda, entre a gestão setorial, a atenção à saúde, o controle social e o ensino das profissões de saúde.

Para Ceccim (2005a), a noção de *Educação Permanente em Saúde* refere-se aos processos educativos que colocam o cotidiano do trabalho ou de formação em análise, de forma a possibilitar a construção de espaços coletivos que instiguem reflexões acerca dos processos cotidianos, visando à sua atualização, e que consideram as relações e as produções de subjetividade dos sujeitos. Nesse contexto, a *educação* é considerada como um processo educativo que se abre para processos de interrogação sobre o próprio fazer; *permanente* para evidenciar que as práticas educativas podem ocorrer em qualquer lugar, e que não há término; e em *saúde* para sinalizar que este tipo de educação deve pertencer à agenda da saúde e do Sistema Único de Saúde.

Nessa perspectiva, a EPS poderia ter como elementos provocadores de interrogação os componentes do

Quadrilátero da Formação: educação dos profissionais de saúde, as práticas de atenção à saúde, a gestão setorial e a organização social (CECCIM, 2005a).

Pelo componente de educação dos profissionais, provocam-se reflexões acerca da necessidade de mudanças das concepções hegemônicas tradicionais (centradas no professor, na transmissão de conteúdo, biologicista e mecanicista) para concepções construtivistas da educação (aprendizagem significativa, com problematização de práticas e saberes, e na interação entre os partícipes); ademais, propõe-se reflexões sobre o elitismo na produção de conhecimento e suas concepções lógico-racionalistas para mudanças no sentido de incentivar a produção de conhecimento por trabalhadores dos serviços (não apenas a academia em seus centros de excelência), e que esta produção seja reconhecida por outras lógicas presentes em seus cotidianos, como sensibilidade, experiência e desejo (CECCIM, 2005b).

O componente da análise das práticas de saúde pode proporcionar a construção de novas práticas de saúde. Práticas estas centradas nos usuários, na perspectiva da integralidade e da participação desses nos processos de cuidado. No componente da gestão setorial, a perspectiva é de interrogar sobre modos criativos para configurar as redes de atenção, que envolvem a satisfação dos usuários. E nos elementos da organização social, incentivar a participação dos movimentos sociais e suas visões ampliadas de luta pela saúde (CECCIM, 2005b).

Diante desses textos e das discussões ofertadas por eles, senti que suas folhas ainda encontravam-se cheias de vida. A invenção das Vivências no SUS criara vida diante dessas e outras perspectivas inovadoras que se emaranhavam em propostas de práticas formativas que dialogassem com diversos desafios colocados para as

mudanças na formação de profissionais de saúde, nesse caso, da graduação. Nessa direção, Bilibio (2009, p. 21) refere que “nas vivências, ocorre a abertura do Sistema como espaço de ensino-aprendizagem para os estudantes da área da saúde, propiciando processos político-pedagógicos coletivos de exposição aos acontecimentos da vida no SUS”.

A exposição ao SUS pode promover aprendizagens no sentido que Kastrup (2001, p. 17) acena: “a aprendizagem, é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização”. Para exemplificar a experiência de problematização, esta autora conta que, uma pessoa, ao viajar ao exterior, é exposta a um novo ambiente, com outra cultura e hábitos. O viajante estranha o novo ambiente, vive tensões por perceber que hábitos anteriores seus não servem para este lugar. Assim, o viajante acaba sendo forçado a explorar o novo ambiente, a perceber suas errâncias em seu novo local de convivência, e a colocar-se em pensamento para traçar novas formas de realizar determinadas atividades. O aprendizado que teve ao viajar não fica esgotado nas invenções para resolução dos problemas imediatos que lhe surgiram; o aprendizado proporcionou efeitos e potências de problematização, e, nesse sentido, mesmo o viajante, retornando ao seu local habitual, terá aprendido a sensação de estranhamento e uma abertura ao sensível. Sensibilidade esta que “provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade” (KASTRUP, 2001, p. 18).

Em minha mochila-ferramenta, incluo a tese de Bilibio (2009) e o texto de Kastrup (2001). Juntamente com os textos anteriores, proporcionam perspectivas interessantes para pensar as Vivências no SUS. O VER-SUS, encarado como uma viagem ao Sistema Único de Saúde, que apresenta e propõe colocar em movimento os quatro componentes do

quadrilátero da saúde, por via da educação permanente em saúde, tem uma grande potência de aprendizagem aos viajantes que se abrem a essas exposições.

Além disto, objetiva valorizar e potencializar o compromisso ético-político dos participantes no processo de implantação do SUS; de provocar reflexões acerca do papel do estudante como agente transformador da realidade social; sensibilizar gestores, trabalhadores e educadores da área da saúde, estimulando discussões e práticas relativas à educação permanente em saúde e às interações entre educação, trabalho e práticas sociais; e contribuir para o amadurecimento da prática multiprofissional e interdisciplinar, para a articulação interinstitucional e intersetorial e para a integração ensino-serviço-gestão-control social no campo da saúde (MARANHÃO et al., 2014). De alguma forma, o seu formato de imersão (no período de férias da universidade), em grupo multiprofissional, dinamizado por um estudante facilitador(a), agrega mais elementos de estranhamento e de possibilidade de reflexão problematizadora.

Mesmo com a sensação de uma mochila-ferramenta ainda meio vazia, imagino que passarei muitos dias nas expedições, que terei diversos encontros. Assim, conforto-me com a perspectiva de levar uma mochila que possa agregar várias outras novas ferramentas ao longo de meu percurso, ou novas folhas que poderão cair-se sobre meus ombros. Afinal, como qualquer outro viajante, é sempre bom deixar espaço para os presentes, lembranças, *souvenirs* e o acaso.

Antes de fechar a mochila e me “bandear” pelas expedições, acrescento um pequeno glossário (página seguinte) que poderá ser útil para situar o leitor sobre certas nomenclaturas utilizadas nesse escrito.

Glossário Vivências no SUS

- Estágios e Vivências no SUS: Dispositivo, na área da saúde, que oportuniza aos estudantes de graduação conhecer a realidade do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2003), de forma a apresentar elementos da gestão setorial, do controle social, da atenção à saúde, em diálogo com o ensino da saúde. Ocorre geralmente durante o período de férias. Concretiza-se por meio da participação de estudantes em grupo multiprofissional, em imersão em determinado sistema de saúde, e dinamizado por outros estudantes, que são os facilitadores. Conhecidos também como: Vivências no SUS, ou Vivências “tipo” VER-SUS.

- Estágios de Vivências: Dispositivos de imersão em realidades que se pretende problematizar, por exemplo, na área das agrárias, da saúde, etc. Diferentes das Vivências no SUS por não estarem filiados necessariamente às mesmas perspectivas epistemológicas, como Educação Permanente em Saúde, e discussão sobre o Quadrilátero. Geralmente referidas em estudos sobre experiências anteriores ao VER-SUS, ou estágios em outras áreas.

- Estagiários: Nome atribuído aos estudantes (exceto facilitadores) que participavam das Vi-

vências no SUS. Atualmente, tem-se utilizado o nome viventes para se referir aos mesmos.

- Executivas de Curso: Referem-se às representações estudantis por curso de graduação. Essas representações, na época estudada, também participavam dos fóruns estudantis de âmbito “geral”, como os espaços organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). São reconhecidas como entidades legítimas de representação de um segmento estudantil (por curso de graduação) e possuem espaços próprios de organização e deliberação. Conhecidas também por: “Executivas” (apenas).

- Facilitador(a): Estudantes cuja atuação é contribuir com o processo político-pedagógico do grupo de estudantes que participam das Vivências no SUS. Tem, entre suas atividades, a problematização das experiências vivenciadas pelo grupo, o auxílio em questões de convivência do grupo imerso, e a articulação com as comissões organizadoras. Em alguns lugares, é conhecido por mediador, ou mediador de aprendizagem.

- Imersão: Compreendida por convivência integral entre os participantes, durante todo o período de Vivências no SUS (manhã, tarde e noite), geralmente com duração entre sete e quinze dias.

- Movimento Estudantil da Área da Saúde: Articulação de estudantes por via das Executivas e de coletivos estudantis, para debates e ações no campo da saúde.

- Pró-executivas de Curso: Referem-se às representações estudantis de cursos que, na época do VER-SUS, estavam em fase de organização.

- Versusianos: Nome atribuído aos participantes do VER-SUS. Pode ser utilizado no presente para se referir aos estagiários ou ao grupo em imersão, como também aos que passaram pela experiência do VER-SUS.

- Vivência: Aprendizagem (KASTRUP, 2001) a partir da exposição dos sujeitos a determinadas situações e realidades. Nomenclatura utilizada para diferenciar o formato de ensino-aprendizagem com princípios bancários (FREIRE, 1981), e para sinalizar o aprendizado para além da cognição. Nas experiências vivenciais, há o desenvolvimento de sensibilidade “para se deixar transformar por conhecimentos, pelas culturas, pelas forças e por outras formas de alteridade” (FERLA, 2007, p. 333).

- Videntes: Vide estagiários.

AS EXPEDIÇÕES: Caminhos trilhados e encontros

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe

(CALVINO, 1990, p. 75).

Quando um leitor se debruça sobre escritos de uma **expedição**, pode acontecer, a depender da escrita e do leitor, que, ao final da leitura, fique com a impressão de que, desde o início da viagem, os expedicionários já soubessem o que estavam buscando, e/ou que a viagem ocorreu conforme o planejado. Ao contrário desse tipo de expedição, que parte do pressuposto de quem sabe exatamente o que busca, pretendo descrever os caminhos trilhados, os questionamentos que surgiram e os encontros significativos que influenciaram essa expedição.

Para iniciar as **expedições**, eu parti de algumas premissas. A primeira era a de desejar me aventurar por um mundo que já me havia sido muito familiar, e que há implicação; a segunda era a vontade de me colocar em movimento para conhecer mais a respeito do tema de estudo escolhido; e a terceira é que não sabia o que, de fato, queria investigar na **expedição**, ou seja, qual era a minha questão sobre esse tema, mas estava disposta a buscá-la.

No sentido de solucionar a elaboração da questão a ser estudada, diversos autores apontam a fase exploratória como parte importante nas pesquisas qualitativas (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005; GIL, 2008; MINAYO, 2010). É na etapa exploratória que o pesquisador aperfeiçoa e qualifica a problematização, além de explorar o campo que será estudado. Sugere-se que esta etapa seja constituída de leituras, entrevistas e/ou outras formas de aproximar-se da realidade que se quer pesquisar.

Algumas **expedições** compuseram os caminhos trilhados desta pesquisa. A **primeira expedição teve um caráter exploratório**: o objetivo foi de me apropriar sobre o mundo que gostaria de percorrer e buscar definir o objetivo da investigação. Para tanto, utilizei pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e pesquisa exploratória de campo (contato com possíveis participantes do estudo).

Para Gil (2008), a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental refere-se à fonte analisada; enquanto a bibliográfica utiliza livros e artigos científicos, a pesquisa documental é realizada a partir de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico. Inicialmente, me debrucei sobre as produções escritas acerca do tema, dissertações e teses, artigos e documentos. No segundo momento, busquei os sujeitos que participaram da experiência a ser investigada.

A pesquisa bibliográfica me auxiliou na apropriação sobre o que já foi elaborado acerca da temática estudada, além de ter contribuído para a compreensão em torno do processo histórico no qual o Projeto VER-SUS estava inserido. Foi realizada mediante a utilização da palavra-chave “VER-SUS” e os descritores: formação de recursos humanos; educação em saúde; Sistema Único de Saúde; Relações comunidade-instituição; educação superior. As buscas ocorreram no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); nas bases de dados de periódicos, como Scielo, Lilacs e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); nos anais dos principais congressos em saúde coletiva relacionados à temática de formação profissional em saúde, sendo eles o da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e o da Associação Brasileira Rede UNIDA (Rede UNIDA); e nos acervos virtuais das bibliotecas das universidades brasileiras a fim de localizar monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso.

A pesquisa documental propiciou acesso a documentos oficiais, folhetos, cartilhas, atas de reuniões, etc. de organizadores do Projeto VER-SUS, edição 2003-2005. As fontes documentais se constituíram por: Projetos dos Estágios e Vivências na Realidade do Sistema Único de Saúde – VER-SUS/Brasil; relatórios de avaliação dos projetos; folhetos informativos; atas de reuniões da CN; e Cadernos de Textos.

A pesquisa exploratória de campo possibilitou encontrar e estabelecer contatos prévios com participantes desse estudo. Nesta, foi possível perceber que, mesmo havendo a distância de quase 10 anos da experiência VER-SUS, os atores ainda se lembravam dela e havia interesse de conversar sobre a temática.

Essa primeira expedição foi apresentada em banca de qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGCol), em setembro de 2013; e, posteriormente, publicada na Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde (RECIIS), chamada número temático Educação Permanente em Saúde. Para cada uma dessas escritas, fiz modificações a partir de novos encontros e reflexões com os materiais localizados durante o percurso nas expedições.

A **Segunda Expedição tratou da pesquisa no campo**, propriamente dito, com o objetivo de visualizar e produzir mais elementos e materiais para agregar ao mundo aventurado. Para esta expedição, realizei entrevistas e elaborei um diário de campo. De acordo com Minayo (2010, p. 261), a entrevista “é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. Além disso, a autora refere que as informações obtidas nas entrevistas proporcionam o contato do pesquisador com a reflexão que o sujeito faz sobre a realidade. Nesse sentido, afirma, ainda, que as entrevistas são influenciadas pela relação que se estabelece entre sujeito pesquisador e sujeito entrevistado que estão permeados por uma mesma dinâmica social existente na sociedade. E, no caso desse estudo, por dinâmicas existentes entre pesquisadora e participantes.

Dessa forma, considerando as relações pré-estabelecidas e as que ocorreram nos encontros entre os sujeitos que entrevistei e eu, senti a necessidade de acrescentar algo que pudesse expressar as minhas sensações, meus pensamentos, meus questionamentos e minhas impressões ao entrar no campo. Assim, o diário surgiu como um dos instrumentos importantes na segunda expedição e que não havia sido inicialmente previsto.

O diário de campo se constitui em um caderno de anotações, do investigador, que tem por objetivo anotar as reflexões acerca da observação cotidiana. “Nele, devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados” (MINAYO, 2010, p. 295).

Tratou-se de um estudo de abordagem quanti/qualitativa, que utilizou como instrumentos de produção de informações e dados a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, e diário de campo; conforme relatado anteriormente. Partiu-se do pressuposto de que não há, necessariamente, dicotomia entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa; e que essa abordagem possibilitaria maior liberdade teórico-metodológica. Busquei, com a perspectiva quantitativa, apresentar um panorama geral das publicações sobre a temática e sujeitos participantes, e, com a abordagem qualitativa, trabalhar “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

A seguir, serão apresentadas as duas **expedições** realizadas, os encontros promovidos e questionamentos que emergiram durante o processo de investigação.

PRIMEIRA EXPEDIÇÃO - Encontros com a literatura, com os documentos e tentativas de localização de possíveis sujeitos.

A primeira parte da expedição exploratória iniciou por encontros com a literatura produzida sobre o VER-SUS, ou, pode-se dizer, por um “garimpo” bibliográfico.¹ Essa parte exploratória teve como objetivo conhecer o que existia de produção acadêmica sobre o VER-SUS. Para facilitar a busca sobre essa temática por futuros pesquisadores, as referências localizadas nas pesquisas que seguem abaixo foram organizadas e estão disponibilizadas nos Apêndices A, B, C e D.

Dissertações e teses sobre VER-SUS

O primeiro local escolhido para iniciar a pesquisa bibliográfica foi o Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>), pois este contém as teses e dissertações defendidas no Brasil desde 1987. As informações que alimentam o banco de dados são fornecidas pelos programas de pós-graduação diretamente a Capes. Os resultados das buscas neste portal fornecem a consultas aos resumos das dissertações e teses. Assim, se houver o interesse na leitura integral das produções, o site oferece dados que subsidiam a busca nos sites das bibliotecas de origem.

A pesquisa no portal da Capes ocorreu em junho de 2013, onde foi utilizada a palavra-chave “VER-SUS” em assuntos. Dos 809 registros, foram localizadas uma tese na área da educação e duas dissertações, sendo uma em

¹ Expressão utilizada por mim em artigo publicado sobre a revisão de literatura com o tema VER-SUS na Revista RECIIS, em dezembro de 2013.

mestrado acadêmico na enfermagem e outra em mestrado profissional em gestão de sistemas de saúde, sendo que a utilização da palavra VER-SUS referia-se às Vivências e Estágios no Sistema Único de Saúde. No que se refere ao local de produção das pesquisas, uma das produções é da região sul do Brasil e duas da região nordeste. Destaca-se que as produções de Torres (2005a) e Bilibio (2009) são referentes à experiência do VER-SUS/Brasil 2003-2005, enquanto que Valença (2011) trata de experiências no Estado do Rio Grande do Norte entre os anos de 2006 a 2009 (APÊNDICE A).

Encontro com os artigos sobre VER-SUS

A pesquisa da produção acadêmica sobre as Vivências no SUS ocorreu em junho de 2013, nas bases de dados Scielo, Lilacs e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para realizar a busca, utilizei a palavra-chave “VER-SUS” e também Descritores em Ciências da Saúde (DeCS - <http://decs.bvs.br>). Os DeCS servem como linguagem única, em três idiomas (português, inglês e espanhol), para indexação de diversos materiais, entre eles artigos, anais de congressos, relatórios técnicos, etc. Não há um descritor único para publicações com a temática de estágios e vivências no SUS, e, por essa razão, foi necessário estudar e escolher descritores mais próximos com o tema antes de realizar a pesquisa, uma vez que os autores não possuem um padrão de referência.

Os descritores e seus respectivos conceitos, selecionados para fazer a busca, foram (DeCS, 2013): *Sistema Único de Saúde* (“conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos ou instituições públicas federais, estaduais e municipais de controle de qualidade, pesquisa e produção de insumos, medicamentos, inclusive de sangue e hemoderivados, e de equipamentos para saúde”);

formação de recursos humanos (“capacitação e formação profissional de recursos humanos, tanto técnicos como científicos”); *educação em saúde* (“objetiva desenvolver nas pessoas um sentido de responsabilidade, como indivíduo, membro de uma família e de uma comunidade, para com a saúde, tanto individual como coletivamente”); *relações comunidade-instituição* (“as interações entre membros de uma comunidade e representantes das instituições dentro daquela comunidade”); *educação superior* (“ensino superior”).

Na base Scielo, localizou-se dois artigos; na Lilacs, foram identificados os mesmos dois artigos, e na BVS três artigos, sendo apenas um novo em relação aos demais. Os artigos em comum nas três bases encontravam-se disponíveis para consulta de texto completo, enquanto o terceiro artigo apresentava apenas o resumo, sendo necessário acessar a página eletrônica da revista para ter acesso ao texto completo (APÊNDICE B).

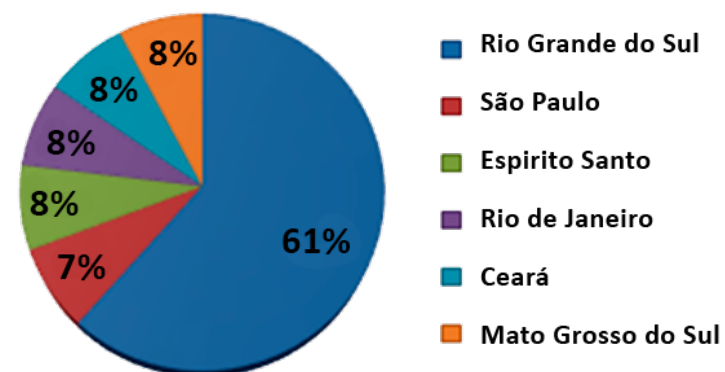
Além da pesquisa nas bases de dados,² ocorrida em junho de 2013, somaram-se ao meu acervo dois artigos a partir de uma das três referências localizadas: um artigo publicado em uma produção da Associação Brasileira da Rede UNIDA (Rede UNIDA), um artigo garimpado em currículo lattes de um egresso do VER-SUS, e seis artigos publicados em uma mesma revista, com temática específica sobre Educação Permanente em Saúde, publicada em dezembro de 2013, totalizando 13 artigos. Todas as publicações, somadas à pesquisa, não estão em base indexada nos meios mencionados anteriormente, e encontravam-se disponíveis para acesso ao texto completo (APÊNDICE B).

Em relação ao local de publicação, aproximadamente

² A pesquisa na base de dados de artigos, dissertações e teses foi apresentada no III Salão da Pós-Graduação da UFRGS, em outubro de 2013.

70% delas foram publicadas em revistas da área da saúde coletiva, 16% na área de enfermagem, 7% na área de psicologia, 7% na área de ciências sociais. No que se refere ao local de produção das pesquisas, o Rio Grande do Sul aparece com a maioria das publicações acerca desta temática, representando 61% do total; em seguida, a região sudeste, com 23%, representada por três de seus estados (SP, ES e RJ); a região nordeste apresenta 8%, representada pelo estado do Ceará; e a região centro-oeste também com 8%, por meio da participação do Mato Grosso do Sul, conforme se pode acompanhar no gráfico 1.

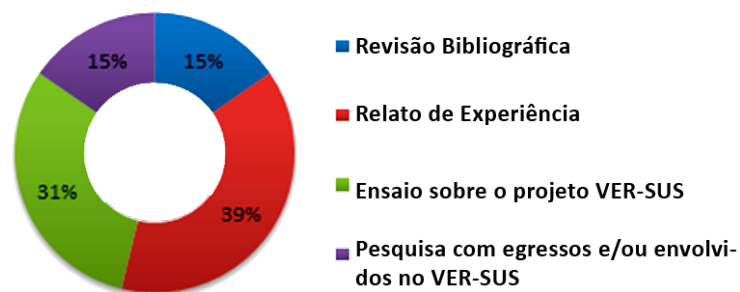
Gráfico 1 – Distribuição dos artigos acadêmicos sobre VER-SUS no Brasil, conforme Estado Federativo no Brasil, 2002 a 2013.



Fonte: Elaboração própria, 2014.

Dos treze artigos, 39% apresentam relatos de experiência com reflexões produzidas a partir do VER-SUS. As outras publicações tratam de ensaios com reflexões sobre a organização e objetivos do VER-SUS/Brasil (31%), pesquisa com egressos estudantes e/ou organizadores de VER-SUS (15%) e duas revisões bibliográficas (15%).

Gráfico 2 – Distribuição dos artigos acadêmicos sobre VER-SUS, de 2002 a 2013, conforme assunto temático estudado.



Fonte: Elaboração própria, 2014.

Elenca-se ainda que, dos 13 artigos, duas produções tratam da experiência VER-SUS/RS em 2002; cinco artigos se referem ao VER-SUS/Brasil 2003-2005; um artigo versa sobre o período em que não ocorreu VER-SUS organizado nacionalmente (período entre 2006 e 2010); quatro produções abordam, principalmente, reflexões sobre o período recente do VER-SUS/Brasil (a partir de 2011); por fim, dois artigos realizaram revisão bibliográfica sistemática a respeito do tema VER-SUS no período de 2002 até 2013.

Encontros com as Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre VER-SUS

A terceira pesquisa consistiu em localizar as monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação ou especialização que tratassem do tema. Por não haver um local único para este tipo de informação, como no caso das dissertações e teses com o Portal Capes, a pesquisa foi realizada nos portais de todas as universidades brasileiras credenciadas no Ministério da Educação (MEC), em junho de 2013.

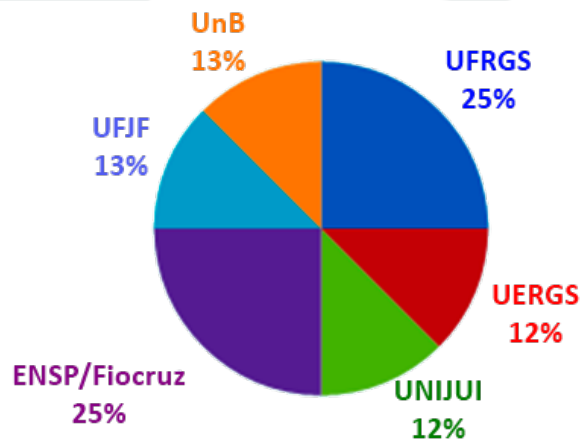
Os sítios de acesso ao portal das universidades foram obtidos a partir do sítio do Ministério da Educação – e-mec (<http://emec.mec.gov.br/>). O e-mec consiste em uma ferramenta para consulta de dados sobre as instituições de ensino superior – públicas e privadas - e seus cursos, incluindo seus endereços virtuais, e que estão no Cadastro da Educação Superior do Ministério da Educação.

A busca consistiu em localizar o portal das bibliotecas das universidades, e, uma vez neste, utilizou-se as palavras-chave “VER-SUS”, “vivência” e “estágio” na pesquisa em acervos gerais e, no caso de algumas universidades, nos repositórios de monografias e TCCs, por serem disponibilizadas em separadamente. Ao total, foram acessadas as 192 instituições de ensino universitárias, dos 26 Estados e Distrito Federal. Dessas, apenas 16 bibliotecas (8,33 %) não foram acessadas por alguns problemas, como sítio em manutenção, sítio fora do ar, ou, por não disponibilizar consulta *online* do acervo. Sabe-se que, ainda hoje, nem todas as universidades disponibilizam todo o seu acervo de monografias e TCCs em banco de dados *online*; optou-se, entretanto, optou-se por manter esta forma de pesquisa, pois seria inviável a consulta presencial. Ao final, foram identificadas 6 (seis) monografias e/ou TCCs.

Na pesquisa de monografias e TCCs foram acrescentados aqueles documentos localizados na Biblioteca Virtual em Saúde e Lilacs, a partir da pesquisa, descrita anteriormente, que utilizou a palavra-chave “VER-SUS” e os descritores: *formação de recursos humanos; educação em saúde; Sistema Único de Saúde; relações comunidade-instituição; educação superior*. Na base de dados da Lilacs foram encontradas duas monografias de especialização, ambas na área de saúde pública, e na base da BVS constava uma monografia já encontrada na base da Lilacs.

Ao total, foram localizadas 8 (oito) monografias ou Trabalhos de Conclusão de Curso sobre VER-SUS (APÊNDICE C). Metade das produções acadêmicas são provenientes de universidades do Rio Grande do Sul, sendo duas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, uma da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e uma da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. As outras quatro produções são provenientes, em sua maioria, da região sudeste, sendo duas no Rio de Janeiro – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca - Ensp, uma da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e, ainda, uma da região centro-oeste, na Universidade de Brasília – UnB, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Distribuição das monografias e trabalhos de conclusão de curso sobre VER-SUS no Brasil, conforme Universidade brasileira, 2002 a 2012.

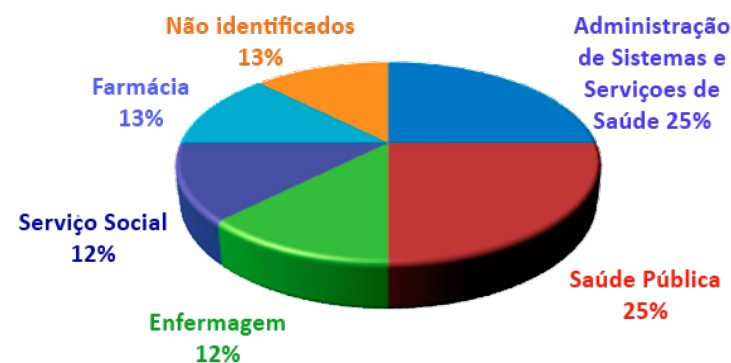


Fonte: Elaboração própria, 2014.

As áreas de conhecimento - conforme gráfico 4 - apresentam-se variadas: duas são na área de administração de sistemas e serviços de saúde, duas na área de saúde pública e três em outras áreas como enfermagem, farmácia

e serviço social; registra-se, também, que não foi possível identificar a área de uma delas por falta de informações no sítio da biblioteca. Quanto ao período de apresentação dos estudos, imagina-se que sejam referentes ao VER-SUS/Brasil 2003-2005, por terem data de apresentação entre os anos de 2004 a 2006. Dos oito (8) trabalhos, apenas dois estão disponíveis para acesso ao texto completo; em dois é disponibilizado o resumo – Souza (2009) e Santos (2009); e, dos outros quatro, não foi possível visualizar sequer o resumo.

Gráfico 4 – Distribuição das monografias e trabalhos de conclusão de curso sobre VER-SUS no Brasil, conforme área de conhecimento, 2002 a 2012.



Fonte: Elaboração própria, 2014.

Encontro com as publicações em anais de eventos em congressos de saúde coletiva

Os anais de congressos “garimpados” resultam de eventos de duas entidades que são referências no campo da saúde coletiva e que possuem acúmulo no tema formação para a saúde: a Associação Brasileira de Saúde Coletiva e a Rede UNIDA.

A pesquisa nos anais dos congressos da Abrasco ocorreu em agosto de 2013, por meio de acesso, em CD-ROM, aos anais consultados na Biblioteca da Escola de Enfermagem da UFRGS. Foram pesquisados os anais dos III, IV e V Congressos de Ciências Sociais e Humanas em Saúde da Abrasco, ocorridos, respectivamente, nos anos de 2005 (Florianópolis-SC), 2007 (Salvador-BA) e 2011 (São Paulo-SP). Além destes, pesquisou-se o I Congresso Brasileiro de Política, Planejamento e Gestão em Saúde, no ano de 2010 (Salvador-BA), e o VIII Congresso Brasileiro de Epidemiologia (2011 – São Paulo-SP).

Não houve sucesso nessa pesquisa porque a organização da busca dos trabalhos aprovados solicita o preenchimento, de no mínimo, três itens dos cinco possíveis, sendo eles: palavra contida no título, palavra contida no resumo, autor, coautor e instituição. Como não se sabe o nome dos autores, coautores ou instituição de origem de quem escreveu os trabalhos, não foi possível dar continuidade à pesquisa nos anais desses congressos. Este fato gerou certa frustração na pesquisadora por se tratar de congressos importantes na formulação de estudos no campo da saúde coletiva. Felizmente, em maio de 2014, foi possível obter os anais *on-line* do VI Congresso de Ciências Sociais e Humanas em Saúde (ABRASCO, 2014), ocorrido em 2013, no Rio de Janeiro. Neste, foi possível localizar quatro resumos sobre VER-SUS e seus respectivos autores.

A pesquisa em anais dos congressos da Associação Brasileira Rede UNIDA, ocorridos em agosto de 2013, se fez importante porque essa associação tem como ideia principal reunir pessoas, instituições e projetos que se interessam por discussões e proposições inovadoras a respeito de mudanças na formação para a área da saúde, assim como na consolidação do Sistema Único de Saúde. Trata-se de uma organização que privilegia a parceria

entre as universidades, serviços de saúde e organizações comunitárias (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA REDE UNIDA, 2012).

No estudo dos anais, por haver diversos eixos temáticos que pudessem contemplar o tema VER-SUS, foi realizada a leitura integral de todos os trabalhos aprovados. As fontes para a pesquisa foram: sitio virtual da Rede UNIDA (www.redeunida.org.br), onde foi possível acessar os anais dos 8º, 9º e 10º congressos, CD-ROM (2006), com os anais do 7º congresso, e a revista Olho Mágico (2005), com os anais do 6º congresso. Não foi necessário buscar outros anais de congressos desta entidade por serem anteriores à experiência do VER-SUS/Brasil.

Tabela 1 – Quantidade de resumos sobre VER-SUS em Congressos de Saúde Coletiva

| Congressos Saúde Coletiva | Quantidade |
|---|-------------------|
| 6º Congresso da Rede UNIDA- Belo Horizonte, 2005 | 1 |
| 7º Congresso da Rede UNIDA - Curitiba, 2006 | 8 |
| 8º Congresso da Rede UNIDA - Salvador, 2009 | 1 |
| 9º Congresso da Rede UNIDA - Porto Alegre, 2010 | 15 |
| 10º Congresso da Rede UNIDA - Rio de Janeiro, 2012 | 148 |
| VI Congresso de Ciências Sociais e Humanas da Abrasco- Rio de Janeiro, 2013 | 4 |
| Total | 177 |

Fonte: Anais congressos da Rede UNIDA e VI Congresso da Abrasco. Elaboração própria, 2014.

Os resumos apresentados do 6º ao 8º Congresso da Rede UNIDA são referentes às experiências do VER-SUS/Brasil de 2003-2005; os resumos do 9º Congresso da Rede UNIDA tratam, em sua maioria, de duas vivências específicas - VER-SUS/GHC (julho de 2009 - RS), VER-SUS/UNISC (janeiro de 2010 - RS), e, ainda, do EVSUS – Estágio de Vivência no SUS (dezembro de 2009 – BA); nos resumos do 10º Congresso da Rede UNIDA, é possível observar um aumento expressivo no número de trabalhos, estimulados a partir da I Mostra de Experiências VER-SUS/Brasil, que ocorreu durante esse congresso e contemplou 140 trabalhos do total de 148 apresentados em todo o 10º Congresso. Esses resumos referem-se em grande parte, às experiências do VER-SUS/Brasil 2011-2012, também apresentando outras modalidades de VER-SUS. Os trabalhos presentes nos anais do VI Congresso Ciências Sociais e Humanas da Abrasco apresentam reflexões do VER-SUS/Brasil a partir de 2011.

Um elemento curioso, mas que não será objeto de estudo nesse momento, se refere sobre a diversidade de experiências “tipo” VER-SUS que foram apresentadas nos congressos. Agrupei-os em 10 tipos de Vivências no SUS, sendo eles: 1) VER-SUS/Brasil 2003-; 2) VER-SUS/Brasil 2011-2013; 3) VER-SUS/GHC – organizado pelo Grupo Hospitalar Conceição, em 2009; 4) VER-SUS/UNISC – organizado pela Universidade de Santa Cruz do Sul; 5) EVSUS – organizado no estado da Bahia; 6) VER-SUS/Campinas – organizado pelo Centro de Integração de Trabalhadores na Saúde (CETS); 7) VER-SUS/ES – organizado no estado do Espírito Santo com recursos da Organização das Nações UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2008/2009; 8) VER-SUS/Docente – organizado pela faculdade de odontologia do Goiás; 9) VER-SUS/Cultura - organizado pela 1ª Coordenadoria de Saúde do Rio Grande do Sul e GHC.

Os principais assuntos abordados nos trabalhos sobre VER-SUS, nos congressos analisados, foram agrupados em 17 tópicos, distribuídos em barras, apresentados no gráfico nº 5 na sequência.

O tema *relato de experiência* como elemento central na escrita trata-se, principalmente, da descrição dos locais e atividades vivenciadas. O tópico *sistemas e serviços de saúde* foi utilizado para os relatos que têm o objetivo de analisar e/ou opinar sobre a organização dos sistemas e/ou serviços de saúde visitados. Na barra *história, construção e constituição do VER-SUS*, foram agrupados os trabalhos que priorizaram explicitar processos organizativos, avaliativos ou resgate histórico dos estágios de vivências. Em *metodologias no VER-SUS*, busquei mostrar que existiram alguns resumos que elencaram metodologias inovadoras nas vivências. Na barra *efeitos pós-VER-SUS* foram apresentados alguns poucos estudos com egressos e/ou organizadores (incluindo gestores) dessas experiências. Há, ainda, no gráfico, 8 (oito) tipos de *contribuições para formação*, podendo ser em caráter geral ou específico para uma determinada profissão (farmácia, psicologia, odontologia, medicina, enfermagem e técnico); esse assunto é o terceiro que mais apareceu nos congressos sobre a temática VER-SUS. A barra *contribuição para a gestão* traz um relato de experiência feito a partir do olhar de uma gestão municipal. Destaco, ainda, a barra *VER-SUS e ME*, que se refere à discussão sobre o movimento estudantil e sua interface com o VER-SUS, e a barra *Mov. Sociais /educação popular*, que aglutina experiências de VER-SUS junto aos movimentos sociais e/ou experiências de educação popular.

Gráfico 5 – Distribuição dos resumos acadêmicos sobre VER-SUS, de 2002 a 2013, conforme assunto temático estudado.



Fonte: Anais congressos da Rede UNIDA – 6º ao 10º e VI Congresso da Abrasco. Elaboração própria, 2014.

A variedade de assuntos encontrada contribuiu para a compreensão do VER-SUS como dispositivo capaz de disparar diversos processos de reflexão e aprendizagem. As várias formas de relato, sistematizações e problematizações mostram como as vivências são singulares, mesmo ocorrendo dentro de um mesmo projeto. Além disso, torna-se visível que os principais locais de publicização das produções relacionadas ao VER-SUS são os congressos acadêmicos, se comparados às escritas de artigos.

Encontro com documentos sobre o VER-SUS

Os documentos sobre o VER-SUS são provenientes de pesquisa no sítio da Biblioteca Virtual em Saúde onde foi possível localizar os poucos documentos oficiais que estão à disposição do público em geral, e de pesquisa em acervos pessoais, meus e de outras pessoas que participaram na construção do VER-SUS/Brasil de 2003 a 2005.

A pesquisa documental foi realizada ao longo de todo o período das expedições, algumas vezes ativamente, ao solicitar documentos a algumas pessoas que estavam na organização do VER-SUS nacionalmente, e, outras vezes, recebi documentos nos encontros que tive com os sujeitos entrevistados, sem necessariamente ter feito esse pedido. Por não objetivar analisar os documentos, a busca teve como contribuição reavivar memórias, tanto minhas quanto dos participantes, em relação ao que havia de registro e ao que esses registros agenciavam de lembranças e sentimentos, sendo alguns manifestados nas gravações das entrevistas. A lista completa dos documentos agrupados encontra-se no APÊNDICE D.

A publicização de todos os documentos reunidos, em formato de APÊNDICES (A, B, C e D), tem o propósito de reunir um acervo, de alguma forma histórico, além do desejo de tornar público e facilitar estudos de outras pesquisas sobre essa temática.

Encruzilhada na Primeira Expedição: pausa para reflexão sobre os encontros com a literatura e definição do caminho a seguir

Ao final da etapa de exploração de campo que envolveu dissertações, teses, artigos, monografias, TCCs e resumos publicados em anais de congressos, foi possível compreender a vastidão de experiências “tipo” VER-SUS que foram disparadas em todo o país. Entendo que poderia, por si só, se constituir em objeto de investigação para pesquisas sobre esse assunto. Seria isso que estava buscando? Essa variedade de VER-SUS me contagiava a continuar explorando o tema? As leituras proporcionadas pela bibliografia satisfaziam às minhas perguntas e às minhas

marcas sobre o VER-SUS? Vi-me em uma encruzilhada: que caminho seguir? Analisar caminhos já trilhados ou me embrenhar na abertura de uma nova trilha?

Em um dos possíveis caminhos, percebi centenas de experiências significativas para muitos estudantes, gestores e profissionais de saúde que conseguiram relatar, com suas palavras e seus jeitos, os aprendizados, questionamentos e desejos a respeito da formação em saúde e da construção do SUS. Entre as aprendizagens, questões sobre multiprofissionalidade, interdisciplinariedade, formação de vínculos e amizades, alteridade, diferentes formas de produção de saúde, ampliação do olhar sobre o SUS, seus desafios, inovações, ideais, sensibilização para a defesa e construção do SUS; protagonismo/movimento estudantil, dos movimentos sociais e populares, da sociedade.

Por outro lado, após as leituras, notei que pouco se escreveu a respeito das experiências do VER-SUS/Brasil (2003-2005), que nenhuma delas abordava a facilitação, e que o grupo de estudantes que organizou e participou dos estágios no SUS daquela época não deixou “trilhas” ou registros, no formato de artigo ou mesmo livro, com descrições e/ou reflexões sobre suas vivências, ou seja, escritas que partissem do sujeito estudante. O VER-SUS proporcionou marcas nas trajetórias desses atores? A participação como facilitador contribuiu no traçado do percurso das trajetórias acadêmica e profissionais?

Nesse momento de encruzilhada, busco, em minhas memórias, e me pergunto: que possíveis trilhas havíamos construído? Remeto-me às recordações das tensões, e dos conflitos, dos momentos alegres, das festividades, entre outras lembranças, e percebo, após dez anos, o quanto o VER-SUS foi significativo em minha vida. Nele encontrei pessoas que compartilhavam do sonho de uma sociedade mais justa, com um sistema público de saúde,

universal, equânime e que compreendesse os indivíduos e coletividades em suas singularidades. Nele experienciei, pela primeira vez, e depois outras tantas vezes, o trabalho em equipe, multiprofissional, interdisciplinar, seja na construção do próprio VER-SUS, seja na construção do SUS, em conferências de saúde, manifestações de rua, debates com diferentes instâncias governamentais. Fiz muitos amigos, por todo o país, que assim permanecem até hoje, como se o tempo e a distância não apagassem algo que ficou para cada um de nós, ou mostrando que há experiências que marcam e criam laços que perduram por um longo tempo.

Ao perceber esses sentimentos e pensamentos, é como se a dúvida diante desta encruzilhada tivesse sido ultrapassada/superada, e já posso seguir na continuação da expedição. Senti uma sensação mobilizadora para contribuir com o registro de algumas trilhas já quase apagadas dessa época, e, sem dúvida, ao rememorar alguns trajetos, tive a possibilidade de criar novas alternativas, agora com habilidades e bagagem diferentes.

Comecei a me questionar novamente. Como saber sobre contribuições dos encontros proporcionados pelo VER-SUS para estudantes daquela época? Onde estariam esses atores? Continuam envolvidos com o SUS? Tomo a minha decisão em seguir adiante. Opto por abrir caminhos que me levassem aos estudantes que participaram do VER-SUS/Brasil em sua primeira versão nacional. Por que estudantes? Por que a primeira experiência nacional? Por que facilitadores? Ainda não estavam visíveis os motivos que me fizeram optar por esses caminhos nesse momento, mas me deixei guiar pela sensação do vento que sussurrava no ouvido, pescoço, e onde mais houvesse brecha para o contato.

Encontros e reencontros: localização e contatos com estudantes envolvidos no VER-SUS/Brasil 2004

Para localizar os estudantes que se envolveram nas Vivências no SUS – VER-SUS/Brasil- 2004, iniciei com um documento, encontrado em meu acervo pessoal, que continha uma lista de 130 estudantes que oficialmente³ participaram do Seminário *Os estudantes de graduação da área da saúde e o SUS*. O seminário foi organizado pelo Ministério da Saúde, em conjunto com representantes do Movimento Estudantil da Área da Saúde, em junho de 2003, em Brasília-DF. Possuía como objetivos apresentar formalmente a proposta do VER-SUS/Brasil e proporcionar conhecimento acerca do Sistema Único de Saúde para os participantes (BILIBIO, 2009). Os nomes por curso de graduação que estudavam na época encontravam-se juntamente com rabiscos escritos também por mim, identificando em alguns a universidade que estudavam ou, ainda, telefone e email. Nessa época, por residir em Brasília, várias vezes contribuí na organização dos deslocamentos dos estudantes para os eventos realizados naquela cidade.

Dos 130 estudantes desse seminário, foi possível identificar que a distribuição do número de estudantes por curso foi: 1 da agronomia, 1 da pedagogia, 2 da odontologia, 3 da terapia ocupacional, 7 da fonoaudiologia, 7 da biomedicina, 9 da educação física, 10 da psicologia, 10 da farmácia, 10 da nutrição, 10 da fisioterapia, 10 da veterinária, 10 do serviço social, 10 da medicina, 10 da enfermagem, 10 da administração de sistemas e serviços de saúde e 10 do Núcleo de Estudantes e Trabalhadores em

3 Refiro-me como participação oficial, pois havia participações “não oficiais”, já que era permitido pela organização do evento que estudantes que conseguissem se deslocar sem apoio financeiro do Ministério da Saúde participassem das atividades.

Saúde Coletiva⁴ (NETESC).

Com esse documento em mãos, iniciei a tentativa de localizar e contatar os estudantes no sentido de descobrir quais deles haviam participado do Projeto Piloto do VER-SUS/Brasil. Durante essa fase da pesquisa, com a ajuda de Odete Torres, colega que trabalhou no Ministério da Saúde no VER-SUS/Brasil, identifiquei outro documento – Projeto Piloto VER-SUS/Brasil, que registrou os nomes e os locais pilotos de Vivência no SUS, assim como, os nomes de estudantes que compunham as comissões locais em um dos municípios piloto.⁵

A partir desses dois documentos, constatei que, dos 130 estudantes que estiveram presentes no Seminário, em junho de 2003, apenas 37 estudantes participaram do Projeto Piloto do VER-SUS/Brasil, que ocorreu em janeiro e fevereiro de 2004, sendo que 32 participaram como estagiários, 4 participaram em comissões organizadoras locais e um formou-se e compôs a equipe do Ministério da Saúde.

Uma possível explicação para que menos de 30% dos estudantes presentes no seminário tenham construído o Piloto do VER-SUS tem relação com a organização das Executivas de curso naquela época. Isto por haver rotatividade das representações do movimento estudantil,

4 Inicialmente, a sigla NETESC significava Núcleo de Estudos e Trabalhos em Saúde Coletiva e, posteriormente, modificou-se para Núcleo de Estudantes e Trabalhadores em Saúde Coletiva. A história desse coletivo está ligada a uma organização estadual, de estudantes de medicina que participaram da experiência do Projeto Escola de Verão (definido no capítulo seguinte), em 2001, juntamente com trabalhadores da Escola de Saúde Pública. Com o VER-SUS/RS e o 1º Encontro Estadual de Estudantes Universitários, o coletivo ampliou-se para a participação de estudantes de diferentes cursos no Rio Grande do Sul e alguns trabalhadores (segundo uma das participantes desse estudo).

5 Documento do acervo de Odete Torres – Lista de nomes para certificados – Estagiários do Projeto Piloto VER-SUS/Brasil – Janeiro e Fevereiro de 2004.

que possuíam eleições anuais, e, geralmente, com trocas de coordenação no período de julho, ou, ainda, por opção das coordenações em revezar os participantes nas representações nacionais. Acrescenta-se que alguns participantes do seminário não compuseram a Comissão Nacional do Projeto VER-SUS/Brasil, como foi o caso da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), do NETESC, da Federação Nacional dos Estudantes de Agronomia (Feab) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEEP).⁶

Com base no documento Projeto Piloto VER-SUS/Brasil, busquei identificar quais estudantes atuaram como facilitadores, em momento posterior ao Piloto. Para isto, fez-se necessário entrar em contato diretamente com os egressos do VER-SUS.⁷

A lista do Projeto Piloto VER-SUS/Brasil⁸ registrou os 10 municípios oficiais que realizaram o estágio e acrescentou mais um (Vitória da Conquista), fruto de uma reivindicação do Movimento Estudantil, que acreditava ser importante considerar esse estágio, o qual historicamente, era organizado por estudantes de medicina, mas que havia se ampliado para outras profissões em função dos debates

6 A participação da FEAB e da ExNEEP havia sido planejada apenas até o Seminário, uma vez que a proposta era de estágio de vivência para estudantes da área da saúde, sendo justificada a participação de estudantes dessas duas entidades no Seminário para contribuírem acerca das questões pedagógicas (Executiva Pedagogia) e acúmulo em estágios de vivência (Executiva de Agronomia). A ExNEEF foi convidada a compor a Comissão Nacional, entretanto, por deliberação do próprio movimento, não a compuseram. Quanto ao NETESC, sua não participação da Coordenação Nacional ocorreu por um conjunto de fatores, que envolveu discussões sobre as representações estudantis na Comissão, entre outras disputas, que não é meu objetivo analisar.

7 Não foi localizado documento com a listagem com nome dos estudantes e facilitadores que participaram do VER-SUS/Brasil em setembro/outubro de 2004.

8 Mesmo documento do acervo de Odete Torres.

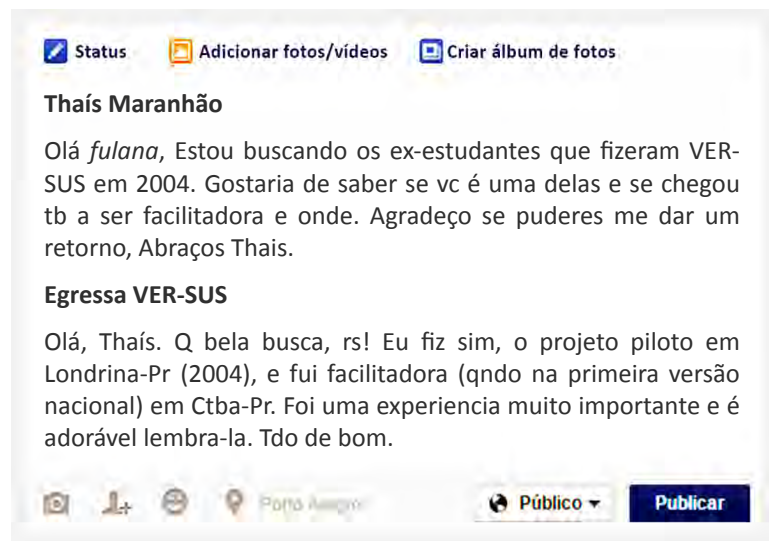
do VER-SUS. Desta forma, ao todo, foram listados os nomes de 124 estudantes, distribuídos nos 11 municípios pilotos. Estes estudantes compunham 14 cursos de graduação (Administração de Serviços e Sistemas de Saúde, Administração Hospitalar, Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Psicologia, Nutrição, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Veterinária), das 5 regiões do país.

Iniciei a pesquisa na rede social *Facebook* (www.facebook.com) e procurei pessoas que estavam na lista do Projeto Piloto e que se encontravam em minha rede de amigos. Posteriormente, a busca foi realizada no campo específico de busca de amigos, onde foi digitado o nome completo, parcial ou apelido (se a minha memória assim permitisse). Como se tratava de uma rede social, as pessoas expressam suas ideias e mudanças na vida, inclusive na identificação de seu nome, como, por exemplo, mulheres que optam por mudar sobrenome após casamento ou em função de apoio a alguns grupos (Fulano Guarani-Kaiowá) - o que dificultou a localização das pessoas.

O segundo momento da pesquisa foi realizado por meio do Currículo Lattes no *site* do CNPq (<http://lattes.cnpq.br>). Nesta fase busquei o nome das pessoas que não havia localizado no *Facebook*. Ao identificar o egresso do VER-SUS, seja pela rede social ou Currículo Lattes,⁹ enviei uma mensagem inicial perguntando se a pessoa havia participado do Piloto do VER-SUS/Brasil e se havia sido facilitador(a) na etapa seguinte, indicando que se tratava de uma busca por egressos do VER-SUS. Ao receber uma resposta, o diálogo se desenvolvia, tanto para obter mais informações sobre o piloto, quanto para saber o local posterior de facilitação. Por vezes, os egressos mostravam curiosidade/emoção ao

9 Registra-se que pelo Currículo Lattes só é possível enviar no máximo cinco mensagens por dia, o que estendeu o processo de contato com os egressos do VER-SUS.

ser contato sobre este assunto. Abaixo, exemplifico uma dessas situações que ocorreu nessa fase:



Ao final das buscas pelo *Facebook* e pelo Currículo Lattes, em junho e agosto de 2013, foi possível localizar 110 dos 124 egressos do Piloto do VER-SUS. Contudo, como as expedições tiveram continuidade em momentos presenciais, o número total de localizados foi de 113 versusianos, que correspondem a 91% do total de egressos do Piloto do VER-SUS. Destes, 80% responderam ao contato que fiz questionando sobre ter sido facilitador no VER-SUS. Do total de pessoas que responderam, 71% afirmaram ter sido facilitadores.

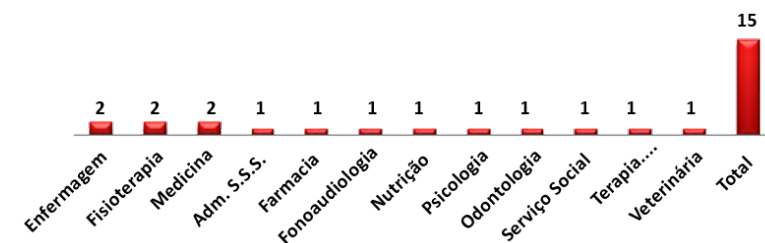
SEGUNDA EXPEDIÇÃO - Encontro com os participantes

Compus os escritos da Segunda Expedição com dois momentos. No primeiro momento, apresento certo mapa sobre os sujeitos que entrevistei e os critérios de escolha. No segundo momento, exibo mapa por onde andei para encontrá-los, assim como aspectos relacionados ao processo de pesquisadora no encontro com os participantes.

Panorama dos participantes encontrados

Os critérios de inclusão dos sujeitos entrevistados foram: ter participado da experiência do Projeto Piloto do VER-SUS/Brasil, na condição de estudante; ter sido facilitador (a) na edição seguinte das Vivências no SUS (1ª edição); residir em território brasileiro. Como um grande número de pessoas possuía essas mesmas características, foi necessário adotar outros critérios que levaram em conta o conjunto das pessoas a serem entrevistadas. Para isso, busquei diversidade de: graduação (Gráfico nº 6); atividade atual de trabalho, como gestão, docência, assistência/serviços e/ou movimentos sociais (gráfico 7); e experiências vivenciadas nos municípios no Projeto Piloto do VER-SUS (gráfico 8).

Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por curso de graduação



Fonte: Elaboração própria, 2014.

No gráfico 6, constata-se que, dos 15 egressos do VER-SUS entrevistados, 12 são de profissões diferentes dentro da área da saúde, sendo que três delas, enfermagem, fisioterapia e medicina, foram contempladas com dois entrevistados. Considerando a exploração de campo prévia¹⁰ sobre quais estudantes foram facilitadores, todas as profissões que tiveram ao menos um estudante facilitador (a) foram contempladas nas entrevistas.¹¹ As profissões com maior número de facilitadores foram contempladas com dois estudantes entrevistados.

Quanto à atual inserção profissional dos egressos do VER-SUS, para realizar o processo de escolha dos participantes, os distribuí em quatro grupos, tendo por base a figura do *quadrilátero da formação* - ensino da saúde, gestão setorial, práticas de atenção e participação social (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Desta forma, considerei o eixo do *ensino* da saúde como as atividades de mestrado, doutorado, docência e/ou formações de ensino técnico, graduação, pós-graduação, educação popular ou de pesquisa como predominantes na atividade laboral do entrevistado; as práticas de *atenção* agruparam as atividades de assistência à saúde, assistência social e vigilâncias em saúde ou que tenham interface com a saúde. No item *gestão* setorial, foram incluídas as atividades de gestão de serviços de saúde, gestão municipal, estadual ou, ainda, nacional, e no campo de *participação social/movimentos sociais* as atividades pertinentes a esses dois componentes.

Em pesquisa anterior,⁹ realizada no período de julho

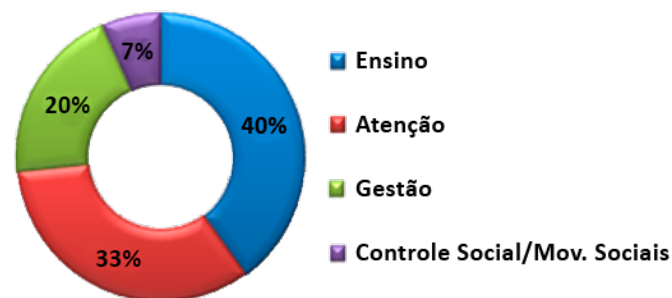
10 Pesquisa apresentada em banca de qualificação do PPGCol em 17 de setembro de 2013 e no 10º Congresso da Rede UNIDA em abril de 2014.

11 Para esta afirmação, havia considerado todos os contatos realizados até fevereiro de 2014. Após o término do período para as entrevistas, foram localizadas duas pessoas que afirmaram terem sido facilitadoras, sendo uma da Administração Hospitalar e outra de Biomedicina.

e agosto de 2013, havia feito levantamento da inserção profissional de todos os possíveis sujeitos a serem entrevistados. Constatei que, dos 124 estudantes que fizeram o Projeto Piloto, havia localizado 112, sendo que, destes, 55 haviam sido facilitadores. Ao fazer a distribuição da inserção profissional, observei que cerca de 30% estavam na gestão, 27% na atenção, 27% no ensino, 8% em movimentos sociais e sobre 8% não havia informação. Importante registrar que foi considerado o trabalho com maior carga horária.

Nos encontros agendados, busquei me aproximar da proporção obtida na pesquisa anterior, entretanto, a distribuição entre os participantes mostrou-se levemente diferente. Os entrevistados no campo do *ensino* (40%) tiveram número superior aos da *atenção* (33%), de *gestão* (20%) e os da participação *social/movimentos sociais* (7%), como pode ser observado no gráfico 7, abaixo.

Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por inserção profissional



Fonte: Elaboração própria, 2014.

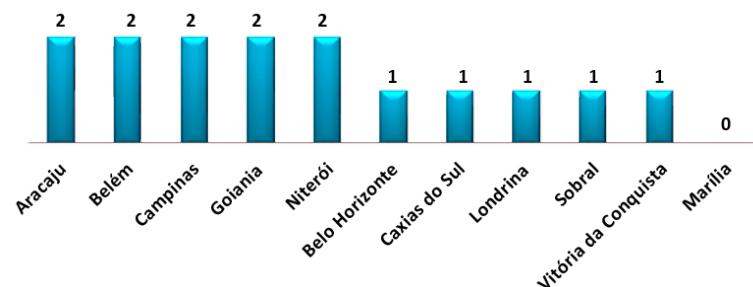
Os motivos que possivelmente tornaram a proporção diferente do programado foram: os encontros ocorreram 7 a 8 meses após o momento da exploração de campo, e algumas pessoas modificaram suas atividades laborais prioritárias; as entrevistas permitiram, também, conhecer

melhor a atividade de trabalho desempenhada pelos sujeitos, que se mostrou diferente da compreensão simples do nome do cargo desempenhado; e dificuldade maior em conseguir agendar datas e horários com alguns sujeitos gestores.

Ressalto que, mesmo dentro de cada um dos quatro eixos listados, preocupe-me em diferenciar as inserções de atividades de trabalho, como, por exemplo, no campo atenção, em que foram entrevistadas pessoas da atenção básica, da saúde do trabalhador, ou, ainda, de especialidade no nível terciário de atenção.

Após utilizar os critérios de diversidade de profissão e diversidade de inserção profissional, foi necessário lançar mão do critério local de vivência no Projeto Piloto. O gráfico 8 apresenta a representação desses facilitadores escolhidos:

Gráfico 8 – Distribuição dos participantes por local de vivência no Projeto Piloto



Fonte: Elaboração própria, 2014.

Como este foi o terceiro critério, não foi possível contemplar todas as experiências de Projetos Pilotos, uma vez que, ao mudar um único participante entrevistado, era necessário rever todos os participantes por fazerem parte de um conjunto. Entretanto, mesmo sem contemplar a totalidade dos 11 municípios do Piloto, pôde-se constatar

que não houve mais do que 2 estudantes em uma mesma vivência, o que proporcionou encontros com sujeitos de 10 dos municípios Pilotos.

Apesar de não ter estabelecido gênero como critério, notei que, dos 15 encontros com os participantes da pesquisa, 8 foram com homens e 7 com mulheres, o que representaria uma divisão relativamente igualitária nas escolhas dos sujeitos. Ao colocar-me em análise quanto a essa questão, percebi que as escolhas ocorreram com certa naturalidade, o que me sinalizou para observar possíveis subjetivações minhas a partir dos vários anos de movimento estudantil, geral e na enfermagem, com discussões sobre feminismo e que podem ter gerado efeitos nesse processo de pesquisa.

Após esse panorama acerca de alguns elementos sobre a escolha dos participantes da pesquisa, compartilho o segundo momento da **Segunda Expedição**, que trata dos encontros com os sujeitos e de acasos no caminho.

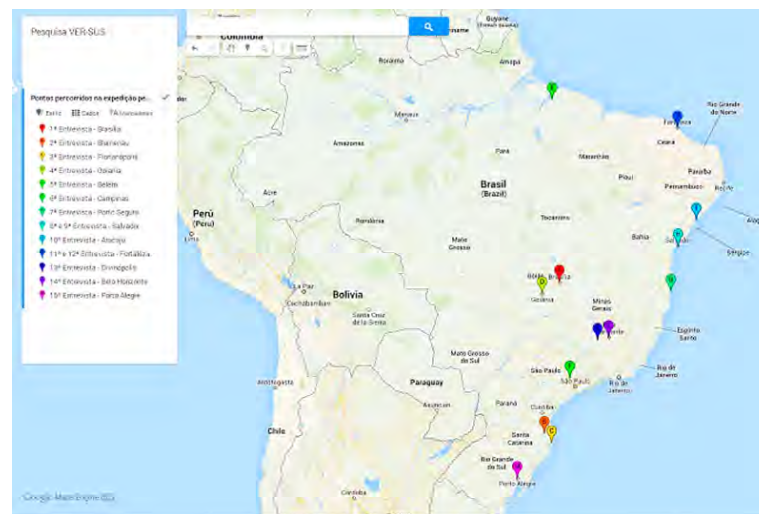
Abertura de trilhas da Segunda Expedição

Antes de embarcar para os encontros com os participantes, listei 15 pessoas a serem convidadas para participar da pesquisa, número em conformidade com a proposta apresentada em banca de qualificação. Novamente acessei a rede social *Facebook* ou fiz o convite por *email*, no caso daqueles atores que havia encontrado pela Plataforma Lattes. Os contatos foram feitos entre os meses de fevereiro a abril de 2014. Foi necessário mais do que uma única conversa para agendar a data e o local das entrevistas. Realizar 15 entrevistas, presenciais, em diferentes municípios e regiões brasileiras, em um período inferior a 30 dias, necessitou certa logística, que desde o período de organização do VER-SUS, não me era exigida.

Ainda antes de iniciar a compra das passagens, houve uma situação em que não consegui confirmação da data exata para entrevista. Assim, tive que substituir a pessoa anteriormente convidada por outra. Outra situação ocorreu quando já expedicionava, e houve um desencontro com uma das participantes. Nesse caso, consegui substituir a pessoa que seria entrevistada por outra, com a qual até então não tinha contato, cujo número do telefone, por um acaso do destino, em uma das demais entrevistas que realizei, consegui. De um dia para o outro, entrei em contato e consegui fazer a entrevista, em substituição à pessoa com quem iria conversar daquela determinada profissão. Lembro que, a cada mudança de sujeito a ser entrevistado, era necessário recorrer ao banco de dados com os nomes de todos os sujeitos que estavam dentro dos critérios para fazer nova avaliação de sua substituição, já que a quantidade de variáveis era grande, assim como o número de possíveis pessoas.

Já com as passagens compradas e entrevistas agendadas, a **expedição** seguiu seu rumo. Foram 23 dias na estrada, no ar, e em rio, em 13 municípios, de 10 estados, nas 5 regiões do Brasil, conforme apresento no mapa 1.

Mapa 1 - Distribuição das entrevistas por locais de realização



Fonte: Google maps engine. Elaboração própria, maio de 2014.

Os locais de realização das entrevistas foram variados: houve entrevistas ao ar livre (parques, pátio de prédio residencial), e entrevistas em locais fechados (salas de aula, escritórios ou salas de estar). Muitas entrevistas ocorreram na própria casa dos entrevistados, regadas a água, vinho, suco, café ou água de coco.

Do total de 15 participantes, apenas um não me era conhecido. Alguns haviam sido próximos durante o período do VER-SUS, mas não tinha notícias deles; outros foram apenas conhecidos, porém sem relação próxima, e com uns mantive relação de amizade ao longo dos últimos dez anos. Acredito que a familiaridade com todos os entrevistados me proporcionou uma empatia inicial que facilitou a realização das conversas.

De uma forma geral, ao encontrar com as pessoas, havia uma curiosidade mútua sobre o outro, sobre como estava, por onde tinha andado, o que estava fazendo, e

até reflexões sobre o Brasil e o mundo. Procurava contar um pouco sobre a minha vida, de forma a me abrir para o outro. Inicialmente, fazia isso motivada por saudade, e por ser uma pessoa comunicativa. Com o tempo, o andar dos encontros, fui percebendo que falar de mim primeiro contribuía para as entrevistas. Foi a forma que encontrei para criar um clima favorável para que as pessoas se sentissem mais à vontade para falar de si próprias.

As entrevistas (APÊNDICE E) continham perguntas sobre a idade dos participantes, além de qual curso de graduação faziam na época, se possuíam vínculo com movimento estudantil e ainda qual a atual atividade de trabalho. Além disto, as entrevistas eram disparadas a partir de enunciados-questões como: Conte-me um pouco da sua trajetória de trabalho e/ou formações após o VER-SUS, ou por onde você andou todo esse tempo. Conte-me sobre o contexto político e social da época (aquilo que mais marca a sua memória). Como tu te envolveste na facilitação no VER-SUS (motivações, seleção e vivência)? O que podes me contar sobre preparação para ser facilitador (a), os propósitos da facilitação, e possíveis dificuldades e/ou facilidades nessa atividade? O que ficou para ti desta experiência? (APÊNDICE E).

Após desligado o gravador, era comum a conversa continuar. As pessoas se lembravam de alguma história da época ou de algum fato que não haviam comentado, ou, ainda, a depender do tempo em que continuávamos em convivência, surgiam alguns debates sobre o tema. Para essas ocasiões, utilizei o diário de campo como instrumento auxiliar nos registros e impressões.

Em alguns momentos (poucos), cheguei a publicar comentários sobre as expedições na rede social do *Facebook*. Avaliei que poderia ser um instrumento útil para informar aos futuros participantes que já estava em pesquisa de

campo, ou, de alguma forma, agradecer a disponibilidade das pessoas de uma forma coletiva. Preocupei-me em não expor, nas *postagens*, o nome ou imagens das pessoas que entrevistei. Apresento trechos de postagem e de reflexões em diário de campo sobre o processo da pesquisa.

“Postei ontem uma mensagem no face [Facebook] dizendo que vou iniciar a pesquisa de campo, senti um alívio vendo que a colega que vou entrevistar hoje curtiu meu comentário”.

Diário de Campo, março de 2014.

No trecho anterior se pode observar a preocupação com o início da pesquisa de campo, mesmo com a entrevista marcada, assim como se percebe a interação prévia entre os sujeitos dos encontros. Já no texto abaixo, exemplifico uma das postagens na rede social do *Facebook*. São visíveis os agradecimentos às pessoas que ajudaram no período da primeira semana de campo, sem identificação dos sujeitos, ou de pessoas que contribuíram com a hospedagem, ou com conversas interessantes. É possível notar outras emoções e preocupações na mesma mensagem que, em outro momento desse estudo, serão lembradas.

Status Adicionar fotos/vídeos Criar álbum de fotos

Completei ontem uma semana na estrada fazendo pesquisa de campo do mestrado. Foram muitos meses planejando e imaginando como seria, se daria certo, quais seriam as dificuldades, as descobertas...

Com certeza fazer plano contribuiu para as coisas estarem indo bem, mas planejamento nenhum seria capaz de prever o quão emocionante tem sido reencontrar tantas pessoas queridas, ter conversas interessantes.

Se a dissertação será boa e de qualidade eu não sei mas que o campo está bom está! Sinto ainda que há as produções desses encontros e dessas conversas ainda terão algum efeito que não ha como dimensionar e nem prever.

Afinal, “viver ultrapassa qualquer entendimento”. Fica já o agradecimento a todos e todas que tenho encontrado e que me tem acolhido nesse percurso. E que venham mais viveres nessa próxima semana de pesquisa que se inicia hj.

Facebook de Thaís Maranhão, abril de 2014.

Público Publicar

Encruzilhada na Segunda Expedição: Pausa para reflexão sobre os aspectos éticos nas aberturas de trilhas

Figura 4: “Tirinha” Calvin e Haroldo, do cartunista Alexandre Boide



Fonte: BOIDE, 2013, p. 12.

Ao começar a elaborar como contar aos leitores sobre a encruzilhada com a qual me deparei na Segunda Expedição, imediatamente me lembrei da “tirinha” do Calvin e Haroldo (figura 4), e suas frases “no mundo real, às pessoas interessa o êxito, não os princípios”; “bem, me parecia errado colar em um exame de ética”. Percebi que a questão ética estava causando um turbilhão em meus pensamentos.

Se este fosse um estudo apenas quantitativo, acredito que teria conseguido apresentar aos leitores todos os números suficientes (incluindo gráficos) para justificar a

seleção dos participantes dessa pesquisa. Contudo, essa é também uma pesquisa qualitativa, sendo que, em sua apresentação, foi escrito que se tratava de um estudo com uma pesquisadora implicada, com a perspectiva de uma escrita sincera.

Não poderia, portanto, deixar de perguntar aos meus “botões” (já gastos dos 23 dias de expedição): “houve mais algum critério para a seleção não mencionado anteriormente?”. E eles respondem que sim, como quem já estava aguardando o momento para se abrir. Vejo que o critério adicionado já havia sido escrito, no primeiro parágrafo da dissertação, ‘desejo de provocar/produzir outros tantos momentos’ de encontros.

Na prática, além dos três critérios descritos anteriormente (curso de graduação, inserção profissional e local de vivência do Piloto VER-SUS), adicionei o meu desejo por encontrar algumas pessoas que, por conhecê-las previamente, saberia buscar diversidade de formas de pensar, de ser e de perceber as experiências de facilitação nas Vivências no SUS. Sabia previamente, por exemplo, que entre os facilitadores da enfermagem que estavam inseridos na gestão, uma delas era referência para o movimento estudantil sobre discussões pedagógicas. Portanto, a composição do grupo de participantes manteve-se com o princípio inicialmente definido, o da diversidade, mas houve o acréscimo desse quarto critério, não previsto anteriormente, de difícil explicação aos comitês de ética, só percebido após analisar minha implicação.

Notei que os referenciais utilizados até o momento para explicar a metodologia do estudo que desenvolvi não se faziam suficientes. Busquei outras formas de elaborar investigações e me encontrei com as *perspectivas construcionistas*, que são abordagens que convidam pesquisadores(as) a questionar o instituído. Nelas,

participar em pesquisas “é sempre estranhar o modo como se está sendo. É estranhar as nossas formas de conhecer. É reconhecer que método não é o meio de acessar algo, mas sim de se (re)construir no que estudamos e pesquisamos” (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2014, p. 27).

Como me deparei diante do dilema ético após a ida ao campo, acrescentei as questões que avalei serem relevantes de serem consideradas, mesmo sabendo que estão em solos epistemológicos diferentes dos escritos metodológicos anteriores a essa encruzilhada.

Voltei-me para a reflexão sobre o quarto critério metodológico, e outra dúvida ética emergiu em minhas reflexões. Como apresentá-lo aos leitores? Como explicá-lo? Isto porque os três anteriores foram demonstrados por uma perspectiva representativa, que envolveu números e gráficos.

Ao longo de dois meses, após as expedições, fiquei me indagando sobre como resolver esse impasse, sobre qual caminho seguir. Ao contrário do Calvin, que entregou sua prova em branco por não querer colar e por não ter estudado, eu estava disposta a enfrentar mais esse desafio.

Assim, a solução que encontrei para explicar o quarto critério de escolha, baseada em conhecimentos prévios da relação com os participantes, foi a de apresentar e descrever, sucintamente, os 15 facilitadores que encontrei em minhas expedições. Esta solução me levou a outro conflito ético: o da manutenção do sigilo, pois se os apresentasse e não os nomeasse, eles poderiam ser reconhecidos da mesma forma.

Cordeiro et al. (2014, p. 26) referem que “o grande problema é como relatar complexidades que estão em curso, especialmente nos dias de hoje, em que o fazer científico passou a ser regulado por procedimentos e

instrumentos, a priori definidos como éticos (tal como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)”. Por não saber como transcorreria este estudo, e ao mesmo tempo, ter me aberto aos encontros, havia submetido o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFRGS, via Plataforma Brasil, e esta foi aprovada conforme parecer nº 577.043.

Nesse sentido, no projeto aprovado, comprometi-me com os aspectos éticos regulados para pesquisa que envolve seres humanos, a partir da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que tem como referenciais básicos os princípios de autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Todavia, Cordeiro et al. (2014) apontam que embora essa Resolução apresente avanços em relação à Resolução anterior, não são esclarecidas as particularidades permitidas nas questões éticas específicas nas áreas das ciências sociais e humanas.

A ética na perspectiva construcionista de Cordeiro et al. (2014, p. 47) é que “a subjetividade do(a) pesquisador(a) é entendida como mais um recurso do processo de pesquisa”. Nessa direção, “qualquer trabalho objetivo é estruturado e envolvido pela subjetividade, assim o rigor passa pela explicitação da posição do(a) pesquisador(a), implica a reflexão sobre seus valores, interesses, contexto, influências e possibilidades de interpretação”. Por conseguinte, é possível compreender, a partir dessa perspectiva, que o rigor está na explicitação das reflexões sobre as questões éticas, compreendendo a ética como conceito polissêmico, mutável conforme a sociedade, o período histórico, costumes, etc.

Opto por uma compreensão de ética em pesquisa a partir do rigor ético citado por Cordeiro et al. (2014), que propõem que: 1) Explícite e ofereça um termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes da pesquisa, entretanto o termo significa “um *acordo inicial*

que simboliza uma *parceria* e abre espaço para *discussão* sobre os objetivos, procedimentos e os pressupostos que norteiam nossas pesquisas”. Ou seja, é importante que as pessoas estejam disponíveis para revisar os termos, recombina os itens a partir de combinações entre os pesquisadores e participantes; 2) não estabelecer relações de poder abusivas na relação entre pesquisador e participante. Nesse aspecto, reforça-se questões como desenvolvimento de relações de confiança; 3) quando solicitado, garantir o anonimato dos atores, ou ainda, geralmente em casos de membros de movimentos sociais, lembrar e oferecer a escolha sobre anonimato.

Dessa forma, avaliei que o mais ético a fazer, para solucionar o quesito sigilo, era justamente conversar sobre ética em meu estudo. Contatei, em julho e agosto de 2014, todos os participantes, por meio de uma “carta”, enviada por email ou por redes sociais (*Facebook*), na qual explicitava sobre o dilema ético que havia se instaurado, e solicitava opinião e reavaliação do quesito sigilo, assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - APÊNDICE F.

Na “carta”, de uma página e meia, expus minhas dúvidas sobre a necessidade de manter o sigilo nas entrevistas (APÊNDICE G). Argumentei o que, na época, mais me angustiava: a manutenção do sigilo em uma pesquisa que abordava questões históricas da construção do VER-SUS. Referi que ainda estava em processo de escrita, que não sabia quais fragmentos iria utilizar, mas que gostaria de consultá-los a esse respeito. Naquele período, ainda não havia elaborado sobre o quarto critério exposto acima.

Para facilitar a decisão de todos, enviei, juntamente com a “carta”, a transcrição das entrevistas, individualmente, e, ainda, sugeri três opções em relação à questão do sigilo, deixando aberta para outras sugestões. A primeira, manter como escrito do TCLE; a segunda, fazer uma seção na

dissertação que apresentasse cada um dos participantes e não identificá-los nos fragmentos selecionados de citação literal; e a terceira, fazer a seção e identificar o autor nos fragmentos.

Ao final, todos responderam e majoritariamente aceitaram a segunda opção – seção de apresentação e não identificação em fragmentos – sendo que ninguém optou pelo sigilo completo, e, portanto, é a forma que defini apresentá-los(as) nesse estudo.

Apresentação dos participantes da pesquisa

As descrições são sucintas e pretendem evidenciar motivos que contribuíram, junto com os outros critérios, para a escolha desses participantes. A sequência de apresentação foi organizada por ordem alfabética. Esta ordem não corresponde aos participantes A, B, C, e etc. que será utilizada em momento posterior nesse livro. Algumas das descrições foram apresentadas aos respectivos sujeitos, que sugeriram acréscimos, modificações ou consentimento em relação ao que havia sido escrito.

Participante 1: André Amorim Martins

Cheguei ao nome do André com certa facilidade, pois de todos os psicólogos com que entrei em contato ainda na pesquisa de exploração de campo, André foi o que se mostrou mais disponível para um novo encontro, inclusive me enviou escritos seus sobre o VER-SUS que nunca haviam sido publicados e que ele avaliava que talvez pudessem ser interessantes para minha pesquisa. Além disto, todos os psicólogos contatados estavam em atividades de ensino, e não havia encontrado muitos estudantes do Piloto de Caxias. Somados aos elementos expostos, lembrava-me

de André como uma pessoa conciliadora, tranquila, e suas opiniões, em minha avaliação, sempre ajudavam o grupo do ME em momentos de tensão. Por todos esses motivos, avalei que seria interessante conversar novamente com André. Atualmente, ele é docente na Universidade Estadual de Minas Gerais, e conselheiro no Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais.

Participante 2: André Rocha (Dedeco)

A escolha do André Rocha, ou Dedeco, como também é conhecido, definiu-se após a utilização dos dois primeiros critérios. Este participante, na época do VER-SUS, era estudante de Fisioterapia, estudava na Universidade Estadual do Pará, e contribuiu para a fundação da Enefi. Foi um dos primeiros participantes escolhidos, pois, após formar-se, militou no MST por vários anos. Já éramos amigos pelo *Facebook*, o que facilitou na agilidade do contato. Foi um dos primeiros a confirmar data para a conversa. Formou-se em fisioterapia e, atualmente, estuda agronomia na Universidade Federal Rural da Amazônia, em Belém. Ainda faz parte do MST, mas no momento não está na direção do movimento.

Participante 3: Antônio Neves Ribas

Antônio também era estudante de fisioterapia, na Universidade Católica de Brasília, e foi Coordenador Geral da Enefi. Por estar na gestão, sua escolha foi mais difícil, já que havia outros na mesma condição, e a questão dos locais não era suficiente para a definição. Quatro motivações me levaram ao encontro com Antônio: por nós termos participado de diversas atividades juntos no movimento estudantil em Brasília, incluindo a experiência

do Projeto Piloto do VER-SUS, e percebi que sentia vontade de reencontrá-lo; por ele ter participado de muitas das reuniões da Coordenação Nacional do VER-SUS; por ser uma pessoa com ótima memória e narra histórias engraçadas como poucos que conheço; e por ele ter conhecido sua atual companheira no Piloto do VER-SUS. Atualmente Antônio trabalha na Coordenação Geral de Gestão da Atenção Básica, no Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde.

Participante 4: Ana Carolina Trindade dos Santos

Antes dessa pesquisa, não conhecia Carolina (como gosta de ser chamada), motivo que contribuiu para sua escolha, conversar com alguém com quem não havia conversado antes. Carolina é Assistente Social, formada pela Universidade Federal de Sergipe, fez parte da Enesso, e atualmente trabalha na área da assistência social no município de Aracaju, e na docência da Universidade Federal de Sergipe.

Participante 5: Caroline Castanho Duarte

Conheço Caroline, ou Carol, desde quando comecei no movimento estudantil, em 2002. Assim como eu, Carol formou-se em enfermagem, mas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e participava das atividades promovidas pela Eneenf. Como havia várias enfermeiras em atividades de gestão, optei pela Carol porque ela era a única, do grupo dos mais de cem facilitadores, com a qual tinha contato, e que havia se formado em uma universidade com um currículo diferenciado dos demais da época.¹² Além disso,

¹² O curso de enfermagem da UEL implantou modificações no currículo pelo Projeto UNI, que será comentado posteriormente neste estudo.

lembrava-me de Carol como uma pessoa que, já na época do VER-SUS, preocupava-se com as questões pedagógicas, e para meu objeto de estudo, ouvi-la poderia trazer reflexões interessantes. No momento em que a entrevistei, estava em licença maternidade e faltava menos de um mês para voltar ao trabalho na gestão estadual do Estado da Bahia.

Participante 6: Ellen Machado Rodrigues

Na medicina, oito dos dez facilitadores trabalhavam na assistência, o que, por um lado, dificultou a seleção; por outro, oportunizou conversar com profissionais de diferentes áreas de inserção. Conheci a Ellen pois formávamos quase uma dupla no acompanhamento das reuniões do Conselho Nacional de Saúde (CNS); ela na representação da Denem, e eu pela ENEenf. Além disto, ela foi representante no ano de 2003 na CN do VER-SUS. Atualmente, Ellen é sanitarista e trabalha na área de saúde do trabalhador em Campinas; também é conselheira de saúde em seu município.

Participante 7: Ester Wachholz

A escolha da Ester foi realizada com base nos critérios de curso de graduação e área de inserção profissional. Na época do VER-SUS, ela estudava Medicina Veterinária na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a conheci no período em que estive na Coordenação da Enev, em 2003-2004. Atualmente, Ester trabalha na área de vigilância, vinculada à Secretaria de Agricultura e Pesca de Santa Catarina.

Participante 8: Felipe Guilherme Souza

Felipe foi escolhido como um dos participantes por, na época, estar cursando mestrado na Universidade Estadual do Ceará (UFC). Entre os estudantes de farmácia, e na composição das atividades de trabalho do conjunto dos participantes, a decisão de um farmacêutico envolvido com ensino/docência ajudaria a compor a pluralidade. Já conhecia Felipe porque ele foi da Coordenação da Enefar, e no período do Piloto, já ajudava na construção local em Curitiba-PR. Sabia que Felipe havia saído de Curitiba rumo ao nordeste para trabalhar com “plantas medicinais”, mas não o via desde o período em que se encerrou o VER-SUS. Nesse sentido, houve a motivação da saudade também, pois minha lembrança em relação a ele era a de uma pessoa bem reflexiva do grupo de estudantes da época, o que contribuía para a diminuição das tensões e para percebermos outros pontos de vista sobre certos assuntos.

Participante 9: Gustavo Dantas

O participante de nutrição inicialmente escolhido não havia sido o Gustavo, entretanto, como houve necessidade de substituição, entrei em contato com ele, que aceitou prontamente. Estudante de nutrição na Universidade Federal Fluminense (UFF), fez parte da Coordenação da Enen, além de realizar militância partidária. As lembranças que guardava de nossas relações não eram as mais amistosas, pois, frequentemente, discordávamos em relação às análises de conjuntura. Atualmente, trabalha como sanitaria na Secretaria de Saúde de Recife e milita no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Participante 10: Marla Castro

Marla, por ter colado grau em Terapia Ocupacional, foi escolhida rapidamente, pois foi a única dessa profissão com quem consegui contatar e agendar a entrevista. Conheci-a no período de organização do Piloto de um dos VER-SUS. Na época ela estudava na Universidade Católica de Goiás. Além de ter feito militância estudantil na Exneto, e em movimentos de Reforma Psiquiátrica, participou da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde. No momento de nossa conversa, estava finalizando seus estudos de mestrado e trabalhando em um Centro de Convivência na área de saúde mental no Município de Goiânia-GO.

Participante 11: Gion Aléssio Rocha Brum

Pelo grande número de facilitadores egressos da medicina, a escolha de Gion também ocorreu em função deste estar trabalhando numa das áreas mais especializadas em relação aos outros médicos. Além disto, Gion também havia tido experiências anteriores de facilitação nos estágios de vivência na Bahia (ao longo de seu período de movimento estudantil no Damed da Ufba e Denem), e poderia referir elementos diferentes em relação à facilitação no VER-SUS. Atualmente, trabalha como cirurgião oncológico e médico intensivista em Feira de Santana e Salvador, respectivamente. No período da entrevista, atendia apenas pelo SUS, mas mencionou que, em breve, iniciaria atendimentos também aos usuários da medicina complementar.

Participante 12: Iracy Sofia Barbosa

Conhecia Sofia, como prefere ser chamada, por participarmos do movimento estudantil de enfermagem. Dos facilitadores desta profissão, Sofia era uma das poucas que trabalhou na atenção à saúde desde que se formou, e por isso foi escolhida. Milita também na Marcha Mundial das Mulheres e na Consulta Popular. No momento da entrevista, estava trabalhando na Estratégia da Saúde da Família em Belo Horizonte e iria começar a exercer atividades laborais na Fundação Hospitalar de Minas Gerais.

Participante 13: Leonardo Augusto Esteves Lopes de Oliveira

Leonardo foi o único dos três participantes do Projeto Piloto da Odontologia com o qual havia conseguido contatar e que facilitou a 1ª edição do VER-SUS/Brasil, naquele período, fazia parte do DCE da PUC/MG e Deneo. Sendo assim, a sua escolha foi uma das primeiras de minha lista de participantes. Atualmente, trabalha como docente na Faculdade de Medicina da Universidade do Vale do Itajaí. No período da entrevista, havia acabado de iniciar atividade de referência estadual do Estado de Santa Catarina para o Programa Mais Médicos.

Participante 14: Marcus Vinícius Ribeiro

Escolhi Marcus já a partir do primeiro critério da seleção dos participantes – graduação em fonoaudiologia. Foi um dos fundadores da Denefono, militou no DA de Fonoaudiologia da Uneb, na construção do Coletivo CAUS, coletivo do Movimento estudantil local da Bahia com atuação no M.E. nacional, e atualmente milita pelo

ANDES-SN no movimento de professores universitários. Fez Mestrado em Saúde Coletiva, está finalizando Doutorado em Saúde Pública e é professor Assistente na área de Saúde Coletiva no curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia. O agendamento com Marcus ocorreu no dia anterior à data da entrevista, isto porque só consegui o seu contato com outro participante da pesquisa, e também por ter feito uma tentativa de agendamento da outra única colega de mesma profissão de Marcus, mas sem sucesso.

Participante 15: Mariana Bertol Leal

A escolha de Mariana também ocorreu a partir do critério de curso de formação. Formou-se em Administração de Sistemas de Serviços de Saúde, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e foi a única facilitadora de seu curso na 1ª edição do VER-SUS/Brasil. Atualmente, faz doutorado na Universidade de São Paulo e contribui em projetos relacionados com formação em saúde, entre eles, a retomada do Projeto VER-SUS/Brasil, em 2012.

AS VIVÊNCIAS NO SUS COMO MARCADORAS DE ACONTECIMENTO

Dissertar sobre facilitação no VER-SUS requer compartilhar o que aprendi sobre as Vivências no SUS no período estudado; isto para poder situar o leitor sobre em qual cenário as facilitações se inseriram. Escrever sobre como compreendo o VER-SUS foi extremamente árduo, uma vez que não gostaria de apenas reproduzir as definições existentes nos diversos documentos institucionais do VER-SUS/Brasil, já amplamente conhecidas pelos que, de alguma forma, se envolveram com essa estratégia. Nos documentos oficiais, o VER-SUS é definido como uma estratégia e/ou dispositivo, do Ministério da Saúde e do Movimento Estudantil da Área da Saúde, que oportuniza aos estudantes conhecerem, vivenciarem e experimentarem, como espaço de aprendizagem, a realidade do Sistema Único de Saúde, seu cotidiano, avanços e desafios (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2004c; FERLA et al., 2013a).

Sentia que, mesmo concordando com a definição, no parágrafo anterior, ela não seria suficiente para me ajudar na elaboração de novas interrogações sobre as Vivências no SUS e sobre a facilitação nessas vivências. De alguma forma, entendo que, como aprendiz de pesquisadora implicada

com as experiências que analiso, ou *sujeito militante implicado*¹ (MERHY, 2004), seriam necessários exercícios de estranhamento com as definições corriqueiras, também, de autoanálise, para que pudesse me questionar sobre os porquês e o como percebi que as Vivências aconteceram. Pois, nessa direção, “o sujeito que interroga é ao mesmo tempo o que produz o fenômeno sob análise e, mais ainda, é o que interroga o sentido do fenômeno partindo do lugar de quem dá sentido ao mesmo, e neste processo cria a própria significação de si e do fenômeno” (MERHY, 2007, p. 12).

Ao me encontrar com os documentos, artigos, dissertações, tese e outros escritos sobre o VER-SUS/Brasil, constatei certa “linha histórica” explicativa para as experiências de Vivências no SUS. Coloco entre aspas “linha histórica” para sinalizar que algumas dessas escritas evidenciam certo pensamento em única “linha” ao elencar datas e nomes de estágios ao longo do tempo. Independente de ser intenção ou não dos autores, essa forma de escrita de determinados fatos históricos e suas respectivas datas acabam por constituir um *discurso*² que reforça eventos históricos, vistos a partir de determinados atores, e nesses casos, de forma contínua. Todavia, acredito que essa perspectiva em “única linha histórica cronológica”

1 O sujeito militante implicado é aquele que traz para análise “o seu modo de dar sentido ao que é problema a ser investigado, no qual também significa claramente a si mesmo e aos outros” (MERHY, 2007, p. 5). Isto significa que este “sujeito que ambiciona ser epistêmico está explicitamente subsumido na sua implicação, na sua forma desejante de apostar no agir no mundo de modo militante, não se reduzindo o sujeito subsumido ao poder e à lógica ideológica, como o sujeito imaginado pelos procedimentos científicos contemporâneos” (MERHY, 2007, p. 6).

2 Tomo por conceito de discurso o sentido utilizado por Foucault (2004, p. 8), em entrevista publicada no *Le Monde*: “‘O discurso’ entre tudo o que se diz, é o conjunto dos enunciados que podem entrar no interior de uma certa sistematicidade e trazer consigo um certo número de efeitos de poder regulares”.

pode silenciar processos, disputas, interesses, entre outros elementos importantes para a compreensão de tensões, conexões, contágios.

Foucault, em entrevista publicada no jornal *Le Monde* (FOUCAULT, 2004, p. 8), ao referir-se sobre o papel do intelectual, comenta que este não deveria impor o seu discurso sobre o de outros, e sim dar lugar a eles; não de forma a silenciar-se, mas afirma que o papel do intelectual seria “o de abrir possibilidades de discurso e de misturar o seu aos dos outros, de entrelaçar o seu discurso com o dos outros, como num suporte”. Para este autor, “o que constitui os intelectuais, é esta inquietude da atualidade”.

Ao longo do processo de análise de minha implicação com esta temática, assumo minha atividade provisória de pesquisadora, quiçá alçada a de intelectual, e passo a estudar elementos da(s) história(s) das Vivências no SUS, a partir de um olhar de egressa do movimento estudantil. Postura que busca o estranhamento, e que pretende ao enunciar variáveis, mexer nos regimes de luz, na “maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (DELEUZE, 1996, p. 84), de forma a situar o leitor sobre como visualizo cenários, vetores, experiências em que as Vivências no SUS e a facilitação se engendram.

Neste capítulo apresento meu processo de reflexão sobre como fui constituindo a ideia do VER-SUS/Brasil como marcador de um *acontecimento* importante no campo da saúde coletiva. Na primeira parte sintetizo experiências de estágios de vivência anteriores às Vivências no SUS, e que serviram como dispositivo para me desassossegar sobre as “linhas históricas” que narram a história do VER-SUS. Na segunda parte do capítulo, exibo o que visualizo de potência na utilização do conceito de *acontecimento* relacionado ao

VER-SUS e mexo no regime de luz da história Vivências no SUS, para tornar visíveis elementos que, por me considerar sujeito militante implicado e, por ter realizado entrevistas com outros sujeitos militantes – facilitadores da experiência VER-SUS/Brasil, julgo interessante dispô-los ao visível. Será possível ao leitor, dessa forma perceber diversos encontros, situações, experiências, e tensões que foram constituindo e subjetivando os sujeitos facilitadores.

Estágios de Vivências como disparadores de reflexão acerca das Vivências no SUS

Após 10 anos da primeira experiência nacional das Vivências no SUS, percebe-se que estas se consolidaram como *marca* de política pública no campo da educação em saúde no país. Por política pública considero as ações de governos que produzem efeitos específicos, sendo campos multidisciplinares, e que também envolvem as naturezas das políticas e seus processos (SOUZA, 2006).

Nesse contexto, refiro-me ao VER-SUS/Brasil como *marca* para sinalizar que, como política pública é, também, disputa de ‘corações e mentes’ para a defesa do SUS. Por *marca* de política pública sinalizo para uma compreensão macro e micropolítica dos processos das Vivências no SUS, suas forças instituídas e instituintes, e seus efeitos dispositivos em diferentes planos e lógicas. Podem-se encontrar elementos para essa afirmação em documentos do Ministério da Saúde (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2005; FERLA et al., 2013a) e artigos e tese sobre o tema (BILIBIO, 2009; FERLA et al., 2013b; MARANHÃO, 2013; TORRES, 2013).

As experiências que antecederam o VER-SUS/Brasil podem ter repercutido em inúmeras aprendizagens aos estudantes que compuseram o Movimento Estudantil da

Área da Saúde, inclusive aos que foram facilitadores das vivências no VER-SUS/Brasil. Assim, conhecer mais sobre as experiências de estágios de vivência “acumulados” pelo Movimento Estudantil se fez interessante para conhecer os seus arranjos, suas conexões, rupturas, propiciar leituras e referências que pudessem ser disparadoras de minhas reflexões sobre o VER-SUS/Brasil e a facilitação das Vivências no SUS, no período de 2003-2005.

Em estudo sobre estágios de vivência, Torres (2005a) fez uma importante pesquisa histórica sobre experiências anteriores ao VER-SUS/Brasil apresentando experiências “tipo” estágios de vivência que se originaram a partir de iniciativas do Movimento Estudantil (ME). As práticas de estágios de vivências começam por iniciativa do movimento estudantil de agronomia que, ainda em 1989, oportunizou a vivência de estudantes à realidade da questão agrária no país com o Estágio de Vivência (EV). Este proporcionava ao estudante a possibilidade de realizar vivência em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e tinha por objetivo proporcionar ao estudante reflexão sobre a questão agrária brasileira e o papel da universidade na sociedade.

A partir de 1991, esses estágios assumiram caráter interdisciplinar (modificando a nomenclatura para EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência) e, posteriormente, passaram a ocorrer em áreas de assentamento de reforma agrária, de atingidos por barragens, de comunidades pesqueiras, de quilombolas e de indígenas. Atualmente, são organizados por uma multiplicidade de estudantes não apenas do campo das agrárias, como também por universidades e outras organizações. Sabe-se que estas experiências não se restringiram aos estudantes que organizaram e/ou participaram das vivências; tornaram-se “liga” que foi transmitida a outras gerações de militantes

do ME. Recebeu prêmio da UNESCO, em 1992, como ação de destaque da juventude da América Latina e, desta forma, ganhou notoriedade entre outros atores sociais, em diferentes lugares do Brasil e do mundo (FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL, 2005; TORRES, 2005).

No mesmo estudo, Torres (2005a) identifica outras influências de estágios de vivência sobre a proposição metodológica do VER-SUS/Brasil, e destaca as experiências do Estágio Nacional de Extensão em Comunidade (ENEC),³ da Universidade Federal da Paraíba; e as experiências ocorridas no âmbito da saúde, em interface com o Sistema Único de Saúde, como foi o caso do Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência no SUS (ENIV-SUS),⁴ Estágios Locais de Vivência no Sistema Único de Saúde (ELV-SUS),⁵ Projeto Escola de Verão,⁶ Vivência-Estágio na Realidade do

3 O ENEC era vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade da Paraíba. Surgiu em 2004, a partir da experiência da mesma universidade em projetos de Estágio de Vivência em Comunidades com a parceria do movimento de estudantes de medicina. A proposta nacional fez parte do Projeto Vivências e Estágios em Educação Popular em Saúde (VEPOP) e pertencente ao Projeto VER-SUS Extensão (ROCHA; FALCÃO, 2006).

4 O ENIV-SUS foi um projeto construído pela Executiva Nacional de Estudantes de Enfermagem (ENEEnf), Direção Executiva Nacional de Estudantes de Medicina (DENEM) e Executiva Nacional de Estudantes de Nutrição (ENEN) e em parceria com Ministério da Saúde, em 2001, com o objetivo de aproximar os estudantes do Programa de Saúde da Família (BRASIL, 2001). O projeto não chegou à sua fase de execução.

5 O ELV-SUS trata-se de iniciativas locais de estágios de vivências. O local de destaque deste tipo de experiência foi a articulação do Diretório Acadêmico de Estudantes de Medicina da Universidade Federal da Bahia (DAMED/UFBA) com o município de Vitória da Conquista. A partir da experiência do VER-SUS, houve estágios multiprofissionais envolvendo universidades baianas e outros Diretórios Acadêmicos. Atualmente, esse estágio de vivência para a medicina continua ocorrendo, organizado pelo DAMED (DAMED, 2014).

6 O Projeto Escola de Verão ocorreu no ano de 2001, numa articulação do movimento estudantil de medicina e Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (CECCIM, 2002).

SUS no Rio Grande do Sul (VER-SUS/RS).⁷

Torres (2005, p. 139) apontou, em sua pesquisa, que as propostas de estágios de vivência no SUS tiveram como base a metodologia dos EIVs, referindo que “foi possível identificar um elevado teor ideológico atribuído aos estágios de vivência”. O caráter ideológico que a autora apresenta se acena às possibilidades de uma experiência de formação que proporcionou um olhar politizado sobre a sociedade, sobre a questão agrária, ou, ainda, sobre o SUS. Afirma que “no VER-SUS, ao lado do forte contato com a realidade da atenção provocado pela vivência, aparece o desafio da relação do estudante com o gestor do sistema, com peculiaridade do SUS” (TORRES, 2005a, p. 77).

Percebo que cada um dos estágios de vivência já criados possui arranjos próprios, e que são configurados, entre outros elementos, pelas parcerias entre atores sociais, formulações político-pedagógicas, e os cenários que se conformam em cada pactuação e execução de projetos de vivência. Apesar de me parecer simples essa constatação, depois do intenso trabalho de revisão, a literatura mostrou que não há estudos que identifiquem todos esses elementos, de forma conjunta, nas experiências de estágios de vivência.

O interesse que me desperta a partir dessa constatação não é identificar as experiências anteriores para determinar a origem de determinado pensamento ou forma de organização, mas, sim, de dispor aos leitores, e para mim, as informações que obtive ao longo de minha trajetória de estudos e de vida, sobre as experiências que antecederam o VER-SUS/Brasil. Exercitar interrogações acerca de outras vivências tem o intuito de desassossegar

7 O VER-SUS/RS foi o primeiro estágio multiprofissional e interinstitucional de vivências no SUS. Ocorreu em 2002, no Rio Grande do Sul, em parceria da Escola de Saúde Pública do RS e movimento estudantil gaúcho da área da saúde (CECCIM, 2002).

e refletir sobre experiências de facilitação no VER-SUS que investigo. A escrita que determina uma origem é uma construção histórica de quem escreve, de como observa e sente os eventos. A origem é, assim como outras, possibilidade de contar a história, uma invenção. Desta forma, não há origem para procurar, “mas recortes a fazer, vias a intensificar, *linhas de fuga* a percorrer”. (BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 27).

Reforço que a organização do quadro nº 1 – Estágios de Vivências, objetivos e organização metodológica, tratou-se de um exercício de síntese para reflexão, “processo que envolve mais que processos lógicos e racionais/intelectivos de solução de problemas (...), envolve intuição e paixão, e não é algo que possa ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas” (MARIA ELIZABETH BARROS,⁸ 2009, p. 120). Forma que encontrei para apresentar aos leitores por onde caminharam minhas ideias, sensações, trilhas que encontrei para chegar a determinadas perguntas. Observar o quadro 1 isolado do contexto da escrita desse texto perderá o sentido de processualidade que gostaria de apresentar. Eis que meus botões me perguntam: ‘mas, se quer dar ideia de processo de pensamento, por que fazer um quadro? Com seu formato quadrado e suas colunas fixas?’ Não sei se tenho uma resposta para essa pergunta, mas optei pelo caminho que visualizei como possível, e que tomaria menos espaço na escrita, já que o quadro 1 não é elemento central deste texto, e, sim, uma parte da organização das ideias. Acredito que essa sistematização poderá auxiliar nas reflexões, de maneira a apresentar um conjunto de elementos, não sistematizados anteriormente por outros autores, à discussão dos estágios de vivência, sem, contudo me propor à exaustão da temática que poderia ser, em si, objeto de outro trabalho.

⁸ Opto por diferenciar os autores com o mesmo sobrenome utilizados nesse livro, excetuando os documentos ministeriais.

O quadro 1 foi organizado em quatro colunas: a primeira apresenta o nome e sigla do estágio de vivência, período que iniciou a experiência e a fonte bibliográfica e/ou documental consultada; a segunda coluna contempla os objetivos da vivência; a terceira coluna a sua organização metodológica; e a quarta coluna o recorte sobre facilitação, que é o meu objeto de estudo nesse trabalho. Os estágios de vivência selecionados para compor a tabela ocorreram em função de sua relevância (atribuída por mim) conforme revisão de literatura, de minha experiência militante e disponibilidade de fontes escritas que pudessem apoiar como subsídio. Os estágios descritos foram: Estágio Interdisciplinar de Vivência, Estágio Local de Vivência no Sistema Único de Saúde, Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência em SUS, Escola de Verão, VER-SUS/RS e o VER-SUS/Brasil.

QUADRO 1 – Estágios de Vivência, Objetivos, Organização Metodológica e Facilitação.

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|---|---|---|--|
| <p>EIV – Estágios Interdisciplinares de Vivência</p> <p>Desde 1989 (apenas agronomia) e em 1991 já como EIV, até os dias atuais, é descentralizado da elaboração à execução. Onde ocorre: Vários municípios brasileiros.</p> <p>F o n t e : FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL, 2005. Adaptado pela autora.</p> | <p>Princípios básicos:</p> <p>a) Promover formação humanista dos participantes realizando reflexões acerca de valores como a ética, a solidariedade, a participação, a justiça, o estudo e etc.;</p> <p>b) Possibilitar construção da consciência crítica dos participantes, em relação aos problemas sociais;</p> <p>c) Fomentar debate sobre o papel social da Universidade, da questão agrária e dos movimentos sociais populares;</p> <p>d) Instrumento de divulgação e de luta pela Reforma Agrária;</p> <p>e) Promover a interdisciplinaridade;</p> <p>f) Promover construção coletiva do estágio com os trabalhadores dos locais de vivência;</p> <p>g) Participação coletiva na construção do estágio, com divisão de tarefas em equipes de trabalho;</p> <p>h) Promover integração entre o saber acadêmico e o saber popular;</p> <p>i) Estágio não intervencionista na realidade das famílias visitadas;</p> <p>f) Fortalecimento do ME.</p> | <p>Articulada inicialmente pela FEAB, e posteriormente por estudantes, comumente das agrárias, em conjunto com movimentos sociais do campo e colaboração de órgãos governamentais ou entidades civis (Organizações não governamentais, Sindicatos, etc).</p> <p>1ª Etapa é composta por:</p> <p>a) composição da comissão organizadora do estágio (com pelo menos um integrante que tenha realizado vivência prévia, e com representação de estudantes e movimentos sociais); b) discussão e viabilização da proposta política-pedagógica (organização dos debates, dinâmicas); c) divulgação; d) inscrição e seleção dos estagiários; e) viabilização financeira.</p> <p>2ª Etapa é composta pela imersão:</p> <p>a) preparação (debates para melhor compreensão da realidade a ser vivenciada, em geral de 4 dias); b) vivência (imersão propriamente dita, em geral de 15 dias); c) avaliação e conclusão do estágio (socialização das experiências, reflexão, em geral de 3 dias; é solicitada a entrega de um relatório pelos estudantes em período após o EIV).</p> <p>Propõe-se a utilização de pedagogia que estimule a participação dos estagiários, com dinâmicas de grupo, oficinas de debates, grupos de discussão e etc. Utiliza-se a “metodologia do tempo” na fase de preparação, avaliação e conclusão do estágio. Tempo trabalho, tempo formatura, tempo livre, tempo esporte.</p> <p>Pretende-se desenvolver valores como organização, disciplina, solidariedade coletividade.</p> <p>Debates propostos: a) Estrutura da sociedade capitalista; b) Formação da sociedade brasileira; c) Modelo de desenvolvimento agrário; d) Lutas sociais no campo; e) Histórico da organização dos movimentos sociais; f) Organização, funcionamento do MST e assentados.</p> | <p>Acompanhamento dos estagiários:</p> <p>A comissão organizadora é responsável</p> |

I. Acredito que a “metodologia do tempo” mencionada tem relação com os *tempos educativos* formulados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para reforçar dois princípios de método (cont.).

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|---|---|--|--|
| <p>ELV-SUS – Estágio Local de Vivência no Sistema Único de Saúde.</p> <p>Desde 2000, até os dias atuais. Onde ocorre: Vitória da Conquista - BA, e por vezes, em outros municípios baianos.</p> <p>Fontes: Torres, 2005b; DAMED, 2014.</p> | <p>Objetivo:</p> <p>Recepcionar o estudante de medicina e apresentá-lo ao universo de problematizações sobre Saúde, determinantes sociais, SUS, Reforma Sanitária, luta antimanicomial, partindo do foco da área médica e de forma a dialogar com a realidade da população brasileira.</p> | <p>Articulada pelo Diretório Acadêmico de Medicina da UFBA com a Secretaria de Saúde de Vitória da Conquista - BA. Contou com apoio logístico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e apoio teórico do Departamento de Medicina Preventiva da UFBA.</p> <p>O estágio ocorre na semana anterior ao início das aulas de estudantes de medicina da UFBA, e tem duração de 4 a 7 dias. O número de vagas ofertadas é de acordo com o meio de transporte alugado para deslocar os estudantes até Vitória da Conquista. As inscrições são feitas no dia da matrícula dos calouros na universidade. A periodicidade do estágio é semestral.</p> | <p>Os monitores são estudantes do DAMED.</p> |

(cont.).pedagógico do MST, sendo eles: mudança na relação do tempo de seus alunos, que em geral não se organizam por um tempo cronológico no seu cotidiano do campo (junto à sua família), mas por um tempo dividido por tarefas do dia, e que a escola não é apenas um local de estudo, mas também de formação humana. Com base nesses dois princípios, o método pedagógico do MST inclui, entre outros elementos, os *tempos educativos*, que busca contribuir no processo de organização e auto-organização dos estudantes, “é um exercício de aprender a organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo em relação às tarefas necessárias” (ITERRA, 2003, p. 14). Importante lembrar que a formulação do MST, assim como da FEAB, é oriunda de leituras marxistas aplicadas ao seu contexto de organização. Os tempos elencados pelo documento da FEAB se referem aos momentos para atividades dos grupos de estudantes que ficaram responsáveis, por exemplo, pela alimentação, organização ou limpeza dos espaços utilizados – nesse caso seria o “tempo trabalho”, em geral de 20 min; atividades de mística – “tempo formatura”, em geral de 20 min.; atividades físicas – “tempo esporte”, em geral de 1h; atividades de leitura – “tempo de leitura”, em geral de 2h; e atividades livres, em geral de 1h. Os tempos são distribuídos ao longo dos dias de atividades, intercalando os momentos de debates e reuniões das equipes de trabalho

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|---|---|---|
| <p>Escola de Verão – Escola de Verão da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul.</p> <p>Ano de 2001, RS.</p> <p>Fonte: Ceccim, 2002; Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, s/d.</p> | <p>Objetivo: Abrir como campo para vivência de estudantes de medicina a gestão de sistemas e serviços de saúde do Estado do Rio Grande do Sul. Além de proporcionar intercâmbio e n t r e estudantes de medicina, d o c e n t e s de saúde coletiva do RS, trabalhadores do SUS acerca da gestão do SUS.</p> | <p>Articulada pela DENEM em conjunto com gabinete da Secretaria Estadual de Saúde do RS e Escola de Saúde Pública (ESP/RS. Houve parceria com a Associação Médica do Rio Grande do Sul. Contou com apoio de 8 Universidades do Rio Grande do Sul.</p> <p>Participantes: Estudantes de medicina do Brasil (57 ao todo), distribuídos em 9 regiões de saúde do Estado do Rio Grande do Sul. As atividades eram monitoradas pelos Nuresc.^{II}</p> <p>Seleção: Indicação de estudantes por meio dos Centros Acadêmicos de Medicina do Estado.</p> <p>Debates propostos: a) Indicadores de financiamento, epidemiológicos e demográficos; b) Indicadores gerenciais e de satisfação dos usuários; c) ensino-aprendizagem e repercussão nas práticas médicas, organização do sistema e serviços de saúde.</p> <p>Avaliação: Relatório escrito individual, e por grupo, dos alunos, além de seminário conjunto de avaliação.</p> | <p>Indicação de monitores pela Coordenação Regional Sul da DENEM, na proporção de 1:5 (monitor/estudante).</p> |
| <p>II. Os Núcleos Regionais de Educação em Saúde Coletiva “são parte integrante da estratégia de atuação da ESP nas 19 Coordenadorias Regionais de Saúde e na Coordenação de Desenvolvimento e Administração dos Trabalhadores da Saúde”. Teve como proposta “concretizar a regionalização e a descentralização das ações de educação em saúde coletiva nas CRS e nas macrorregiões do RS” (CECCIM, 2002, p. 7).</p> | | | |

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|---|--|---|
| <p>ENIV-SUS – Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência em SUS</p> <p>Ano de 2001, Brasil – Projeto não executado por divergências na Coordenação de condução do projeto (ME e MS).</p> <p>Fonte: Brasil, 2001. Adaptado pela autora.</p> | <p>Objetivos:</p> <p>a) Vivenciar formas de produção e expressão das organizações e movimentos da população nos locais visitados, e vivenciar representações e modos de viver das comunidades em relação à saúde;</p> <p>b) Reconhecer necessidades sociais, elaborar metodologias de diagnóstico e elaborar plano de trabalho de educação em saúde referente à compreensão do SUS local que vise à autonomia da comunidade;</p> <p>c) Compreender e analisar experiências inovadoras do sistema de saúde;</p> <p>d) Proporcionar contato de estudantes com a realidade de implementação do SUS, de forma a aprimorar seus conhecimentos;</p> <p>e) Constituir-se em espaço de sensibilização, formação, mobilização e comprometimento dos estudantes e da população envolvida, de forma que esses sujeitos sejam atores de mudanças em seu local de inserção social;</p> <p>f) Desenvolver espaços para consolidação e integração do ME de enfermagem, medicina e nutrição;</p> <p>g) Estimular atuação de estudantes em conselhos de saúde;</p> <p>h) Fortalecer o movimento estudantil.</p> | <p>Articulada pela DENEM, ENEEnf e ENEN, em conjunto com o Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde. Houve definição prévia dos municípios colaboradores do ENIV e articulação de coordenação local do estágio com estudantes do Município/Estado escolhido, gestão municipal, em conjunto com a coordenação nacional do projeto.</p> <p>Seleção previa 150 estudantes (enf., med., nut.), divididos em 10 cidades. Cada executiva de curso ficaria a cargo da escolha de seus 50 estagiários.</p> <p>Comissões para organização das vivências: a) capacitação (divulgação de material prévio); b) relações externas e financiamento (articulação com os atores locais, secretaria de saúde, representação de usuários e outros parceiros); c) seleção/sistematização (relatórios dos estágios e divulgação); d) coordenação de vivências (atividade de facilitação). Todos os envolvidos no ENIV deveriam estar em alguma comissão.</p> <p>Metodologia: Previa como eixo pedagógico a Observação-Atuação-Reflexão.^{III} Não iria utilizar questionários ou fichas estruturadas para incentivar busca ativa de conhecimento. Previa a construção da metodologia de forma longitudinal, para não limitar autonomia do grupo. Foi pensado em instrumentos apoiadores como bibliografia disponibilizada previamente pela coordenação nacional e/ou local.</p> | <p>Foram previstos 30 monitores, sendo 3 para cada cidade, com a atribuição de atuação junto às coordenações locais e estagiários, no sentido de: a) Serem p r o v o c a d o r e s de discussão; b) F o m e n t a d o r e s da busca ativa de conhecimento por parte dos estagiários; c) Deveriam dominar conceitos básicos de organização e estruturação do SUS; d) O r i e n t a d o r e s das análises para contribuir com as reflexões do grupo. Houve uma oficina de formação para os monitores.</p> |
| <p>III. Na 1ª reunião do Projeto VER-SUS/Brasil, a DENEM explicitou a metodologia dos seus estágios de vivência e o eixo pedagógico da observação-atuação-reflexão. Ao serem questionados sobre os termos atuação/intervenção, foi explicitado que “a intervenção não tinha caráter da assistência e nem de (cont.)”</p> | | | |

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|--|--|-------------|
| ENIV-SUS – Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência em SUS (cont.) | (cont.) f) Desenvolver espaços para consolidação e integração do ME de enfermagem, medicina e nutrição; g) Estimular atuação de estudantes em conselhos de saúde; h) Fortalecer o movimento estudantil. | (cont.) Vivência: 1º Momento: a) reconhecimento do grupo como coletivo organizado; b) pactuação das atividades e metodologia; 2º Momento: a) apresentação do município a partir da vivência na rede; b) práxis – discussão em sub-grupos para organização de “roteiro de ações” de educação em saúde, a partir da análise, diagnóstico de situação de saúde e planejamento de situações vivenciadas que despertaram maior necessidade de intervenção, neste momento também eram possíveis saídas de campo para realização de entrevistas, por exemplo. 3º Momento: a) elaboração do relatório final e sistematização das informações pelos monitores, b) devolução aos Municípios e Ministério da Saúde. Debates propostos: a) acesso e acolhimento; b) lógica de atenção (integralidade); c) vínculo; d) responsabilização; e) orientação para a autonomia do usuário; f) processo de trabalho; g) gestão e espaços decisórios (SMS, CLS, CMS, etc.); h) serviços prestados (assistência e ações de promoção à saúde e prevenção de doenças); i) articulação com outros níveis e setores; j) educação continuada e capacitação. | |
| (cont.) interferência vertical na realidade observada, mas que estava intimamente ligado à própria observação, isto é, a não ser um observador passivo, mas participante” (RODRIGUES; BREUNING, 2003). Ainda sobre essa metodologia, reafirmaram “que o caráter do projeto não teve um cunho ‘assistencialista’ mas visava contemplar uma observação crítica da realidade e a experiência de contato com os órgãos de controle social e planejamento do sistema de atenção” (RODRIGUES; BREUNING, 2003). | | | |

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|-----------|--|-------------|
| VER-SUS/RS – Vivência-Estágio na realidade do Sistema Único de Saúde do Rio Grande do Sul Ano de 2002, RS. Fontes: Ceccim, 2002; Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, 2002 (objetivos); | | Articulada pela ESP/RS e NETESC. Contou com apoio da Associação Médica do RS, Associação Brasileira de Odontologia – seção sul, Associação Brasileira de Enfermagem – seção sul, 21 Instituições de Ensino Superior que compunham o Pólo de Educação em Saúde Coletiva ^{IV} , e os 19 Núcleos Regionais de Educação em Saúde Coletiva do Estado. (cont.) | |
| IV. O Polo de Educação em Saúde Coletiva foi uma estratégia proposta pela Escola de Saúde Pública de “regionalização da educação continuada e o estreitamento dos vínculos entre os órgãos formadores e a organização da atenção à saúde”. Teve dois efeitos de inovação “qualificação de docentes universitários para a gestão do SUS e a inclusão da diversidade do SUS em cada ação educativa” (Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, 2002, p.9). | | | |

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|---|---|---|
| VER-SUS/RS – Vivência- Estágio na realidade do Sistema Único de Saúde do Rio Grande do Sul (cont.) | <p>Objetivos:</p> <p>a) Promover encontro de estudantes de graduação de cursos da saúde do RS e também proporcionar intercâmbio entre estudantes, docentes de saúde coletiva, trabalhadores e gestores do SUS;</p> <p>b) Proporcionar estágio de vivência na gestão do SUS e oportunizar debates sobre políticas de saúde;</p> <p>c) Constituir fóruns regionais de discussão e aproximação entre instituições/estruturas de ensino, serviço, gestão e controle social na área da saúde;</p> <p>d) Ativar pensamento reflexivo sobre indissociabilidade gestão-atenção-controle social e intersetorialidade na condução do SUS orientado pela integralidade da atenção em rede única;</p> <p>e) Conhecer os princípios das estratégias da Saúde da Família para reorganizar as práticas de acolhimento, acompanhamento e responsabilidade da equipe na assistência;</p> <p>f) Proporcionar estágio que possua construção da atuação integrada e horizontal das profissões de saúde e contato interprofissional com vistas ao desempenho ético, técnico e político.</p> | <p>(cont.)</p> <p>Metodologia: Constituiu-se por momentos de organização, vivência (visitas), debates e entrevistas (a secretários municipais e conselheiros municipais). O Foco foi a gestão do SUS, âmbito estadual. A organização foi descentralizada para cada Nuresc e estudantes construirão um termo de referência. No termo constariam as atividades a serem vivenciadas e convites para as Coordenadorias acolherem o “grupo com interesse investigativo” (os estagiários). As Vivências ocorreram também em secretarias municipais de saúde, universidades com cursos da saúde, locais da rede SUS e conselhos de saúde. As entrevistas e debates no âmbito regional foram contemplados durante o período de vivência. Foram 2 dias de capacitação de monitores; 3 de capacitação dos estagiários (momento prévio à vivência); 15 dias de vivência; 1 dia de avaliação final com os participantes; e 1 dia de avaliação com os monitores. Os eventos ocorreram em sequência. Foi exigido relatório final de cada participante, motivado por dois objetivos: avaliar a organização do estágio e instigar os estudantes à reflexão crítica, em formato escrito, sobre a gestão de saúde visitada.</p> <p>Participantes: Foram 112 estudantes da área da saúde, distribuídos nas 19 regiões de saúde do Estado do RS. Formaram-se grupos de 6 estudantes por regional, sendo que 1 deles foi monitor do grupo. Os grupos foram compostos baseados na multiprofissionalidade, multi-institucionalidade e em região diferente do local de procedência acadêmica.</p> <p>Debates propostos: a) História, princípios do SUS; b) Políticas de saúde da Secretaria Estadual de Saúde; c) Sistema de informações em orçamentos públicos de saúde; d) Orçamento participativo; d) Preparação para investigação e instrumentos de avaliação da vivência-estágio. e) Formação de recursos humanos em saúde na região; f) Funcionamento da integração dos diferentes profissionais na região.</p> | Os monitores eram estudantes que compunham o NETESC |

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|---|--|--|
| VER-SUS/Brasil – Vivências e Estágios na Realidade do SUS | <p>Objetivo: Promover a integração dos futuros profissionais à realidade da organização dos serviços, levando-se em consideração os aspectos de gestão do sistema, estratégias de atenção, o controle social e os processos de educação na saúde.</p> <p>Objetivos principais:</p> <p>a) Contribuir ao debate de r e f o r m u l a ç ã o dos processos de formação profissional;</p> <p>b) Contribuir para o amadurecimento das práticas interdisciplinares e multiprofissional, desde a formulação do projeto, e que colabore na articulação interinstitucional, i n t e r s e t o r i a l (governo e sociedade) e na integração ensino-serviço;</p> <p>c) Reafirmar a saúde como direito social;</p> <p>d) Estimular integração dos setores saúde e educação de forma a fomentar a formação dos profissionais para o SUS;</p> <p>(cont.)</p> | <p>Articulada pelo Ministério da Saúde em conjunto com a Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde. Houve definição prévia dos municípios colaboradores do VER-SUS/Brasil (Projeto Piloto),^v articulação de coordenação local do estágio, que foi composta por estudantes do Município/Estado escolhido, gestão municipal, em parceria com a coordenação nacional do projeto.</p> <p>Edições do VER-SUS/Brasil:</p> <p>1º Momento: Realização de Projeto Piloto (jan/fev 2004) com vistas a capacitar monitores (BRASIL, 2003) ou facilitadores (BRASIL, 2004b) e construir um “laboratório” do projeto. O Projeto Piloto, foi composto por 9 dias de vivência (1 dia de acolhimento, 7 de vivência e 1 de avaliação). Ao todo participaram 99 estudantes, em 10 municípios (BRASIL, 2004a) ou 122 estudantes, em 11 municípios (BRASIL, 2004b).</p> <p>2º Momento: Realização do I VER-SUS/Brasil ou 1ª edição VER-SUS/Brasil (set/out de 2004). Foi composto por 15 dias de vivência (2 de acolhimento, 11 de vivência e 2 de avaliação). Ao todo participaram 1067 estudantes, em 51 municípios de 19 Estados brasileiros.</p> <p>3º Momento: Realização do II VER-SUS/Brasil (jul/ago de 2005). Composto por 15 dias. Participaram 251 estudantes, em 10 municípios de 6 estados brasileiros.</p> <p>(cont.)</p> | Os facilitadores do VER-SUS/Brasil, Projeto Piloto foi composto p o r e s t u d a n t e s que faziam parte da Coordenação Nacional do projeto. (cont.) |
| <p>V. Rede de Municípios Colaboradores em Educação Permanente em Saúde: Caxias do Sul (RS), Londrina (PR), Belo Horizonte (BH), Campinas (SP), Marília (SP), Niterói (RJ), Goiânia (GO), Aracaju (SE), Sobral (CE), e Belém (PA) – (BRASIL, 2004b). Além desses 10 municípios, acrescentou-se Vitória da Conquista (BA).</p> | | | |

| Estágio de Vivência | Objetivos | Organização Metodológica | Facilitação |
|--|--|---|--|
| VER-SUS/Brasil – Vivências e Estágios na Realidade do SUS (cont.) | <p>(cont.)</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>e) Provocar reflexões acerca do papel do estudante enquanto agente de transformação da realidade social;</p> <p>f) Contribuir para a compreensão da saúde em seu conceito ampliado;</p> <p>g) Valorizar e potencializar o compromisso ético-político dos participantes das vivências no processo da Reforma Sanitária;</p> <p>h) Sensibilizar gestores, trabalhadores e formadores do sistema de saúde, com vistas a estimular discussões e práticas de educação permanente e reafirmar o SUS em suas ações;</p> <p>i) Estimular a inserção dos estudantes no Movimento Estudantil e em outros movimentos sociais;</p> <p>j) Propiciar criação de espaços de disseminação e discussão, nacionais e internacionais, da proposta do VER-SUS Brasil.</p> | <p>(cont.)</p> <p>Seleção:</p> <p>1ª Momento – Piloto: Os critérios pactuados para a seleção dos estudantes que participaram do piloto foram: a) Acúmulo de discussão e militância nas questões e lutas relacionadas ao SUS; b) conhecimento e compreensão sobre o Projeto VER-SUS/Brasil; c) “perfil” de facilitador (articulador, aglutinador, etc.).</p> <p>2º Momento (edições posteriores): Criação de Núcleos Locais de Seleção e Capacitação. Estes organizariam seminários de discussão para realizar um processo seletivo-formativo. Proposta de composição por coletivos organizados, CA’s e DA’s ou “espaços saúde”, e docentes de IES. Os critérios definidos para esta seleção foram: a) distribuição regional; b) equipes multiprofissionais; c) diversidade de IES; d) reserva de vaga de 30-50% para estudantes do município do local da vivência (respeitando os critérios b e c).</p> | <p>A seleção dos facilitadores para participação na 1ª edição do VER-SUS/Brasil teve como critério:</p> <p>a) estudante egresso do Projeto Piloto com interesse em ser facilitador, incluindo os de Vitória da Conquista;</p> <p>b) indicações de estudantes que compuseram as comissões locais do Projeto Piloto;</p> <p>c) indicações de estudantes oriundos do M.E indicados pelas Executivas de curso;</p> <p>d) indicações do DEGES (de estudantes);</p> <p>e) indicações.</p> |
| Fonte: Elaboração própria, a partir das fontes citadas na coluna Estágio de Vivência, 2014. | | | |

Durante a elaboração do quadro 1, obtive acesso a documentos e bibliografias de vários estágios de vivência, que além de me proporcionarem conhecimento sobre

as vivências, também ativaram minhas memórias sobre experiências que tive além das experiências de VER-SUS/Brasil, durante o meu período de Movimento Estudantil. Destaco uma lembrança, ocorrida entre 2003 e 2004, onde contribui para a organização de uma edição do EIV em Brasília, participando dos momentos pré e pós vivência, isto por ter feito parte da gestão do Diretório Central de Estudantes (DCE) Honestino Guimarães, da Universidade de Brasília (UnB). O Estágio foi organizado pelo DCE em conjunto com Centros Acadêmicos e Executivas de Cursos Nacionais (Engenharia Florestal, Agronomia e Veterinária). Essa mistura de conhecimento lido e conhecimento vivido me proporcionaram algumas ideias que compartilho.

O EIV, como já explicitado anteriormente, é um estágio de vivência, comumente articulado pelo movimento estudantil da área das agrárias, em conjunto com movimentos sociais do campo e colaboração de órgãos governamentais ou entidades civis (Organizações não governamentais, Sindicatos, etc). Tem como *lôcus* de vivência a realidade das famílias que vivem em assentamentos no campo, e suas formas de organização, seus ideais de luta, etc. Entre os objetivos do EIV listados no quadro nº 1, destaco três: a construção da consciência crítica dos participantes em relação aos problemas sociais (principalmente em relação à questão agrária brasileira e a luta pela reforma agrária); o fomento de debates acerca do papel social da universidade diante dessa realidade; e ainda o fortalecimento do Movimento Estudantil (FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL, 2005).

A partir dos elementos expostos, foi possível me perguntar sobre agenciamentos que teriam surgido, a partir de articulações e contatos do movimento estudantil com movimentos sociais do campo, para a conformação dos EIVs e ainda, para os próprios estudantes. Além disso,

perguntei-me sobre em quais perspectivas epistemológicas são debatidos os temas propostos nas vivências, as formas de organização metodológica evidenciadas em cada um dos estágios e tensões existentes nessas experiências.

Alguns elementos, para reflexão dos leitores, sobre essas questões, aparecem no quadro 1, entretanto utilizo esse exercício de questionamento como dispositivo para pensar acerca das Vivências no SUS. No referido quadro, é possível observar que os estágios de vivência no SUS têm como *locus* de experimentação a realidade do Sistema Único de Saúde, variando a ênfase em cada estágio, podendo ter o foco mais voltado para a atenção à saúde, para a gestão, ou ainda de forma a contemplar os eixos do *quadrilátero da formação*, em movimento, - práticas de atenção, gestão setorial, controle social e ensino (CECCIM; FEUERWERKER, 2004) bem como em diálogo com a *Educação Permanente em Saúde* (CECCIM, 2005a). Percebe-se também, entre outros elementos, que as experiências de estágios de vivências no SUS têm sido organizadas em conjunto entre movimento estudantil e órgãos governamentais, como secretarias de saúde municipais, Estadual e/ou Ministério da Saúde.

Com relação à facilitação, as informações foram garimpadas com afinco nos documentos, pois não é explicitada como as demais. Em relação ao que notei, é possível perceber quase uma ausência dessa informação nas experiências de estágios de vivência, e as que existem, apontam para facilitadores integrantes do próprio movimento que fazem parte, nesse caso, estudantil. É curioso que há certa invisibilidade para estes que possuem uma atividade importante nas vivências, invisibilidade também percebida nos encontros com as literaturas no capítulo anterior.

VER-SUS/Brasil como marcador de *acontecimento* na saúde coletiva

Ao longo das expedições e encontros dessa pesquisa fui percebendo que os participantes, ao contarem sobre suas experiências no VER-SUS, falavam sobre o quanto o processo das Vivências no SUS foi marcante em suas vidas, e, como tudo que marca, pode alterar trajetórias, mudar formas de ver, de viver, de sentir, de construir sua vida profissional e afetiva, e “engendram a subjetividade, como formas presentes e em ação” (FERLA, 2007, p. 13). Ouvi, também, relatos que apontavam que as marcas no processo VER-SUS/Brasil eram marcas coletivas,⁹ como por exemplo, em um dos relatos, em que um dos atores disse: “*momento muito rico que marcou uma juventude daquele período, da acadêmica, uma juventude acadêmica que estava envolvida com os temas da saúde naquele momento*”. Outro participante verbalizou: “*acho que formou uma geração de militantes muito interessantes, que apesar de estarem em espaços diferentes, militâncias diferentes e até partidos diferentes, carregam uma fala em comum de algumas coisas, aquilo formou uma geração, em parte, não só aquilo mais aquele processo*”.

Com esses e outros tantos relatos fervilhando em mim, passei a me interrogar se tinha vivenciado, juntamente com os outros colegas militantes de movimento estudantil, um *acontecimento* no campo da saúde coletiva brasileira.

Não compreendia bem o que queria dizer ao cogitar a palavra “acontecimento” para relacioná-lo com o VER-SUS/Brasil. Mas, em função do atual período histórico no Brasil, com as Jornadas de Junho,¹⁰ em 2013, percebi que

9 Refiro-me como marcas coletivas para apresentar a noção de vários sujeitos marcados, cada um do seu jeito, mas por um conjunto de experiências coletivas e individuais, em simultaneidade.

10 As Jornadas de Junho constituíram-se por “várias manifestações

havia vários elementos que indicavam motivos de como se configurou a onda de protestos. No entanto, as elaborações de importantes teóricos no campo dos movimentos sociais se restringiam à descrição do fenômeno, sem uma análise propriamente dita. Somado a isto, lembranças ao evento histórico de Maio de 1968,¹¹ na França eram constantes nos debates sobre as Jornadas de Junho. De alguma forma, ter vivenciado estas Jornadas, ido às ruas, aos debates, e me sentindo partícipe desse fato influenciou-me a cogitar sobre um possível *acontecimento*, num âmbito mais restrito (Saúde Coletiva), relacionado ao processo de construção do VER-SUS/Brasil.

Na busca por compreender melhor a ideia de *acontecimento*, lembrei-me de um texto de Maria Elizabeth Barros (2006, p. 133) que afirmava que os conceitos podem ter diferentes definições, a depender das inúmeras possibilidades de utilização a partir dos autores, contextos, entre outras situações. Para a autora os conceitos, se tomados pela ideia de serem consensuais, podem gerar confusões se empregados de forma indiscriminada. Além disso, refere que para que o conceito tenha potência,

populares por todo o país que inicialmente surgiram para contestar os aumentos nas tarifas de transporte público, principalmente nas capitais”, e depois ganharam um caráter de contestação mais amplo (PROTESTOS NO BRASIL EM 2013, 2014).

11 Aguiar (2008, p.14) refere que “o acontecimento Maio de 68 gerou um ponto de inflexão no campo de ação política da Modernidade, pois as temáticas de inovadoras formas de lutas sociais desenharam um contexto histórico que criou condições de possibilidade para a elaboração da noção de microfísica do poder e a produção de novas subjetividades”. Nesse sentido, aponta que “para os novos movimentos sociais que entram na cena política no contexto de Maio de 68, as relações de poder deixam de ser um problema periférico para se tornarem uma questão política central”, isto é, a compreensão de poder anteriormente é rompida e estes “passam a compreender que o poder é exercido através de uma rede difusa e plural que se manifesta nas práticas da vida cotidiana, não estando apenas localizado em um ponto único e centralizado do Estado” (AGUIAR, 2008, p. 14).

deve ser preciso e atender ao rigor conceitual, assim, a escolha conceitual é uma opção dentre tantas outras. E, como escolha, é também política, “uma vez que implica interesses, saberes, poderes, que constituem modos de ver o mundo, de nele existir, de inventá-lo”.

Diante da perspectiva de potencializar os conceitos, busquei em Benevides de Barros (2009, p. 241) a ideia do termo *acontecimento*: “(...) traz exatamente o sentido de ruptura, daquilo que não pode ser representado, que interrompe uma sucessão de fatos”. Além disso, segundo a autora, o *acontecimento* teria algumas outras características, como: ter ocorrido em um determinado momento, ou seja, ser datado e localizado. Todavia, mesmo datado, a ruptura que o acontecimento produz tem possibilidade de se irradiar, de “encontrar ressonância em uma multiplicidade de acontecimentos ainda invisíveis, que esperavam a invenção de formas para a sua atualização” (BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 242).

Para Deleuze (1996, p. 92-93), o “atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando”. O autor refere ainda que “a história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo em que vamos nos tornando”. A partir disso, compreendo a noção de atual não como sinônimo de tempo presente, ou o que sou hoje, mas como conceito que opera no sentido do movimento, de mudanças, e que coloca em disputa diversos sentidos a depender do que está em *atualização*.

Ainda segundo Benevides de Barros (2009), o *acontecimento* funciona por conexão, por contágios, e não por generalização e universalização. Outra característica é a ausência de sujeito no *acontecimento*, isto é, não há autor único e exclusivo, e nesse sentido, as relações tornam-se públicas, ou seja, as relações poderiam ser modificadas,

compartilhadas pelo outro. Vercauteren, Crabbé e Müller (2010), assim como Benevides de Barros (2009), apontam o *acontecimento* como uma interrupção. Os autores referem que o *acontecimento* pode ser tanto fechado e localizado, exemplificam a partir dos acontecimentos de Maio de 1968, ou do 11 de Setembro em Nova York, como também referem que o *acontecimento* poderia ser difuso, e de difícil identificação e localização. Ademais, acenam que “Algo permanece, sin embargo, después del acontecimiento, algo que se aloja en nosotros y puede aguardar ahí varios años incluso” (VERCAUTEREN; CRABBÉ; MÜLLER, 2010, p. 42).

Utilizo como ferramenta essas compreensões acerca do conceito de *acontecimento* para ilustrar que visualizo o VER-SUS/Brasil como um “ponto de virada”, ou, em alguma medida, um *acontecimento*. Assim como em uma dobra, de um lado, aparece o *acontecimento* no sentido que demarca um ponto de ruptura com o momento anterior, ou seja, não há como voltar atrás, desse um lado da dobra, a política pública do VER-SUS disparou encontros entre estudantes de diferentes profissões, envolvidos com o movimento estudantil, mas que nunca haviam se encontrado anteriormente para discutir, experimentar e lutar por questões no campo da saúde. No outro lado da dobra, ocorrendo ao mesmo tempo, o *acontecimento* VER-SUS também marca um ponto de ruptura com o momento futuro, onde deixa de ser *acontecimento* no mesmo instante em que se funda enquanto tal, e passa a irradiar efeitos. Efeitos estes que adquirem forma de estratégias - como o caso de tornar-se de fato uma política pública - ou de outras diversas formas onde existam margens para gerar, inclusive outros *acontecimentos*, como, por exemplo, no caso dos encontros produzidos entre estudantes, a partir de uma produção de novas formas de coletivos estudantis, organizados por cidades ou estados, no âmbito da discussão

da questão saúde, e não mais por cursos de graduação ou “movimento geral”, como foi possível visualizar em experiências de Espaços Saúde.¹²

Percebo que a angústia que sentia sobre como elaborar e escrever minha compreensão acerca das Vivências no SUS começou a findar-se à medida que fui me encontrando com esse *acontecimento*. Ideia esta que ao invés de gerar em mim uma sensação de conforto, lançou-me ao desafio de pontuar aspectos de seus antecedentes. Não como uma “linha histórica” já criticada anteriormente, mas como linhas de enunciação, de visibilidade, que se encontraram, se tencionaram, se subjetivaram, se modificaram e também eclodiram em outros *acontecimentos*.

Deleuze (1996, p. 85), ao estudar dispositivo em Foucault, refere que “se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas também dos regimes de enunciado”. Nessa perspectiva explica que “as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, assim, uma ciência, num dado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social, são definidos precisamente pelos regimes de enunciados a que dão origem”.

12 Os Espaços Saúde são exemplos de experiências de âmbito municipal e/ou estadual, de articulação de estudantes e entidades (centros acadêmicos), para discussão de questões relacionadas à agenda de movimento estudantil de estudantes da área da saúde. Outras informações sobre os Espaços Saúde serão vistas ainda neste capítulo.

Elementos sobre linhas de enunciação do Movimento Estudantil da área da saúde e do Ministério da Saúde

Elaborei um mapa¹³ para facilitar a visualização de diversos elementos que influenciavam, tencionavam e promoviam encontros entre os dois principais atores envolvidos com a construção do VER-SUS/Brasil, o Movimento Estudantil e o Ministério da Saúde. Com o mapa pretendi apenas enunciar linhas lembradas ao longo do percurso de pesquisa, pelos participantes e por mim, de forma a quebrar o formato de análise linear, e contribuir para análises plurais e múltiplas. Pelo fato de ter entrado em contato com participantes oriundos do ME, é compreensível que haja mais elementos relacionados ao movimento estudantil do que ao Ministério da Saúde.

Além disto, as linhas estão dispostas apenas entre dois elementos na figura, mas considero que haja diversas ligações entre os elementos dispostos e outros que não evidenciei, entretanto não consegui elaborar graficamente como simbolizar os movimentos, encontros, tensões e por isso escrevo essa ressalva neste momento.

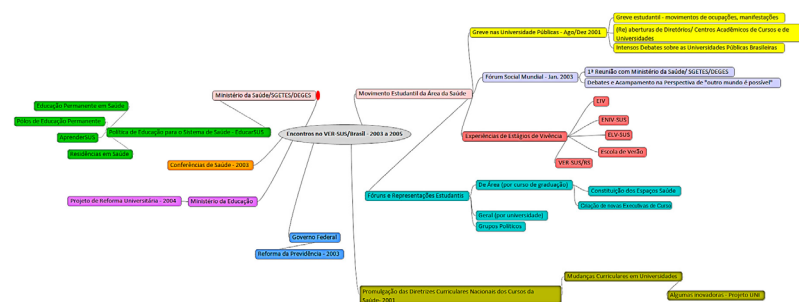
No mapa 2 estão dispostas quatro linhas ligadas ao Movimento Estudantil da Área da Saúde, uma linha ligada ao Ministério da Saúde (MS), e quatro linhas ligadas aos encontros de construção do VER-SUS/Brasil, para me referir à CN VER-SUS. Agrupei eventos históricos e significativos, numa perspectiva macropolítica, que tencionavam as relações de articulação entre ME e MS. Nas linhas ligadas ao movimento estudantil, visualiza-se: 1) Greve nas

13 Para Ferla (2007, p. 14-15) "(...) fazer um mapa é, de certa forma, uma tautologia que busca revelar aquilo de onde se parte. Ou seja, os territórios visíveis que vão sendo desenhados têm como pressuposto uma tal estabilidade/imutabilidade de limites, de constituição e de registro fotográfico, que o mapa se torna, na realidade, uma revelação do já visível, uma descrição do já conhecido".

Universidades Públicas, em 2001; 2) Fórum Social Mundial, em 2003; 3) Experiências de Estágios de Vivência; 4) Fóruns e Representações Estudantis.

Na linha ligada ao Ministério da Saúde, apresento a Política de Educação para o Sistema Único de Saúde – EducarSUS; e nas linhas ligadas à relação entre MS e ME, pode-se ver: 1) Conferências de Saúde, em 2003; 2) Promulgação das Diretrizes Curriculares dos Cursos da Área da Saúde, fim da década de 1990 e início dos anos 2000; 3) Governo Federal e a Reforma da Previdência; e 4) Ministério da Educação e o Projeto de Reforma Universitária.

Mapa 2 – Elementos que permeavam os encontros de construção do VER-SUS/Brasil entre Movimento Estudantil da Área da Saúde e Ministério da Saúde, período entre 2003 e 2005.



Fonte: Elaboração própria, 2014.

A greve nas universidades públicas no ano de 2001 (Greve de 2001) apareceu como um dos elementos marcantes destacados por alguns dos entrevistados nesse estudo. Tratou-se da mais longa greve, até aquele período, desde a democratização do país, com duração de 110 dias (21/08/01 a 07/12/01), em 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), além de algumas Instituições Estaduais, como a Universidade de São Paulo (ANDES-SN, 2012). Além do longo período, o movimento de greve foi realizado não

só pelos docentes dessas Instituições, como também teve apoio, por meio de greves, de técnico-administrativos e de estudantes, inclusive no caso desses últimos, com um Comando Nacional de Greve e Mobilização Estudantil (CNGM), que ficou localizado em Brasília, em ocupação de espaços públicos na UnB (MOREIRA, 2001).

A grande mobilização estudantil por todo o Brasil, em função da greve de 2001, propiciou uma efervescência do movimento estudantil, tanto com debates acerca da universidade brasileira, quanto com ações de ocupações de espaços nas universidades, como reitorias ou outros espaços nos *campi*. Esse momento é lembrado por muitos estudantes por tê-los aproximado do ME, assim como pela politização da vida acadêmica, conforme relato de um dos entrevistados *“eu entrei na faculdade em dois mil e um, no primeiro semestre, primeiro ano já enfrentamos uma greve e tal, a greve mais interessante que a gente viveu e, a partir daí, eu comecei a militar no Movimento Estudantil. Entrei no Centro Acadêmico nessa época”*. Segundo o jornal Gazeta do Povo (15/08/2011), a greve de 2001 foi um momento histórico que trouxe como ganho a mobilização de estudantes, professores e técnicos, de maneira conjunta.

Outro momento marcador da efervescência de movimentos sociais no período anterior ao VER-SUS/Brasil, foram os Fóruns Sociais Mundiais, iniciados em 2001 na cidade de Porto Alegre, mas a partir de uma organização de entidades globais. Santos (2005) refere que o Fórum Social Mundial (FSM) mostrou-se como um fenômeno social e político novo (para aquele período), mesmo que várias de suas características não fossem novidades. Para este autor, a novidade do FSM era o fato de ele ser inclusivo e global, agregando movimentos locais, nacionais ou globais. Na Carta de Princípios do FSM, ficam explícitas suas características, dentre elas: ser um espaço plural e

diversificado, não governamental, não confessional, de articulação, de troca de experiências entre entidades e movimentos que combatem o neoliberalismo e o domínio do mundo pelo capital e qualquer forma de imperialismo (GRZYBOWSKI, 2001). Ao utilizar a insígnia que virou sua marca registrada, o FSM era mais que um evento, era um movimento mundial, articulador de atores, movimentos e redes, estimulador do debate e da busca de alternativas concretas para a construção de *“um outro mundo possível”* (SANTOS, 2005, p. 8).

O Fórum Social Mundial de 2003 foi considerado como marcador nas lembranças por ter sediado a primeira reunião entre o Ministério da Saúde e movimento estudantil com a pauta de elaboração do VER-SUS/Brasil. Um dos atores comentou sobre a participação nesse FSM *“vi uma chamada de atividades para discutir sobre o estágio de vivência que existia no Rio Grande do Sul, que era da Escola de Saúde Pública do RS, (...) do VER-SUS (...), fui para a atividade, na verdade fui mais porque o tema era atrativo, mais também a gente estava atrás de encontrar estudantes do Brasil inteiro (...) para poder ir articulando a Executiva”*.

Ainda sobre a primeira reunião, o mesmo estudante completa: *“foi feito um convite oficial do Ministério da Saúde com a proposta que tavam, que queriam fazer um estágio daquele nível, daqueles moldes, a nível nacional, já que aquele grupo lá do Ricardo Ceccim, o pessoal estava indo para o Ministério da Saúde, e tava começando o Governo Lula”*. A questão governamental será descrita novamente em momento posterior. No momento, interessou-me apresentar o FSM como um momento articulador.

No período pesquisado, a organização do Movimento Estudantil ocorria principalmente nos Centros e Diretórios Acadêmicos (CAs e DAs), constituídos como local de representação dos estudantes, de determinados cursos

de graduação, nas mais diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Para Reis (2007), o ME além de se organizar em CAs e DAs, também o fazem em: Diretórios Centrais de Estudantes (DCE), entidade que representa os estudantes nas IES, nas Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs), representação estadual dos estudantes, e ainda na União Nacional dos Estudantes (UNE). Os DCEs, UEEs e UNE são conhecidos no ME como “movimento geral” e têm seus fóruns de discussões e deliberações específicos.

Reis (2007) refere que, além da organização do ME no “movimento geral” há outra forma de organização, que considera como mais atual, conformada pelas Executivas Nacionais de Estudantes, e que agregaria os estudantes de todo o país, por determinado curso de graduação. As Executivas são conhecidas no ME como “movimento de área” e possuem seus fóruns próprios de organização e deliberação, assim como diversidade no formato de articulação com os CAs e DAs. Por fim, Reis (2007) acrescenta que havia ainda, nesse período, uma terceira forma de organização dos estudantes, que nomeia como campos políticos. Para a autora, os campos políticos seriam a forma de organização de estudantes, não por universidade ou por curso, mas por afinidade ideológica, muitas vezes ligada a Partidos Políticos.

A apresentação de uma linha no mapa 2, com os Fóruns e Representações estudantis foi criada para evidenciar tanto as organizações descritas por Reis (2007), quanto para dar visibilidade aos Espaços Saúde, como representação de uma “nova” forma de organização que surgiu no período descrito, de articulação do movimento estudantil de saúde. Incluem-se aqui outras formas de organização, de alguma forma semelhante, mas com outras nomenclaturas a depender do local onde surgiram, como os casos, por exemplo, do NETESC e do Fórum Estudantil de Saúde de Salvador.

Em um dos relatos obtidos em minha pesquisa, é comentado sobre os Espaços Saúde, *“começou em 2003, aqui [nome da cidade] a gente se uniu para discutir o Ato Médico, então a gente começou a se encontrar os centros acadêmicos [da saúde] pelo Ato médico, pelas passeatas que eram bem fortes”* e continua ao afirmar que *“aí (...) depois do Ato médico começamos a questionar a questão da formação”*. Já em outra entrevista, referente à organização dos estudantes em outra cidade, o surgimento do Espaço Saúde, ocorreu de outra forma, *“essa coisa da integração dos cursos, diversos diretórios acadêmicos e do movimento estudantil da saúde era um desejo, mas que ainda não tinha esse gás”,* e complementa que, a partir da proposta do VER-SUS *“a gente foi obrigado mesmo a se articular e se organizar para fazer a coisa acontecer aqui, e foi muito interessante por que a partir disso a gente criou o Espaço Saúde”*.

Considerando que a linha de estágios de vivência já foi apresentada no início deste capítulo, parto para a última linha elencada no mapa nº 2, que sinaliza a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos da Saúde, entre o final dos anos 1990 e início de 2000, como linha impulsionadora de movimento nos estudantes. Ceccim e Carvalho (2005, p. 89), em seus estudos acerca de compreensão sócio-histórica sobre a trajetória da educação superior dos profissionais de saúde no Brasil, mostram diversas mudanças ocorridas em legislações e políticas para esse tipo de formação, inclusive sobre a linha que evidencio.

Segundo esses autores, as principais contribuições das referidas Diretrizes foram *“mudança na educação da saúde em direção às práticas cuidadoras”* e *“trabalho em conjunto dos profissionais da equipe de saúde e ao máximo compromisso com o SUS”* (CECCIM; CARVALHO, 2005, p. 89). Isso significou, para os cursos, um desafio de *“rever o*

conceito de saúde, conhecer a realidade local com a qual se vai interagir e inventar a aproximação entre as profissões e dessas com o SUS, no intuito de ampliar capacidades de percepção e intervenção sobre a saúde” (CECCIM; CARVALHO, 2005, p. 89).

No período do início dos anos 2000, com a necessidade de adequação dos currículos às novas diretrizes curriculares, os debates nas instituições se intensificaram e, onde havia movimento estudantil organizado, este não ficou alheio aos debates acerca da formação universitária. Sabe-se que essa discussão “fervilhava” nas universidades em função das discussões que ocorriam sobre formação profissional nos encontros estudantis promovidos pelas Executivas de Curso. As discussões tornavam-se mais interessantes quando havia encontros entre estudantes de universidades que estavam em processo de reformulação de seus currículos de uma forma “tradicional” e estudantes que vivenciaram mudanças curriculares tidas como “inovadoras”.

Por “tradicional” refiro-me às mudanças curriculares que readequavam as cargas horárias sem mudanças profundas ou radicais nos processos de ensino e aprendizagem e na organização curricular. Por “inovadoras” aceno às experiências, nesse período, incentivadas a partir dos Projetos UNI. Estes propunham mudanças radicais nos currículos, ao reformular seus locais de inserção de práticas formativas (ao utilizar a própria rede do SUS como local de formação) e ao organizar um currículo que articulava a relação pedagógica entre ensino-serviço-comunidade (FEUERWERKER; SENA, 2004; CECCIM; CARVALHO, 2005).

Outra linha que movimentou os estudantes diz respeito às Conferências de Saúde realizadas no ano de 2003. A partir da convocação antecipada da 12ª Conferência Nacional de Saúde, que tinha como objetivo “articular as mudanças necessárias a partir de propostas advindas da

sociedade” (BRASIL, 2004d, p. 13) em função da posse do 1º mandato do Governo Lula. Foram desencadeadas Conferências Municipais, Estaduais e Nacional, que tinham como fio condutor: a) a revisão dos 15 anos de implantação do SUS e b) os rumos que deveriam ser seguidos pelos diversos órgãos partícipes do SUS (BRASIL, 2004d).

A participação de estudantes nas conferências de saúde fez parte da agenda do movimento estudantil no ano de 2003, como se pode constatar, a partir de Coelho Neto (2008), que narra sua avaliação sobre a organização do movimento de medicina nesse processo de conferências. O autor afirma que o movimento estudantil da área da saúde esteve presente ativamente na organização para as conferências, com propostas e debates acerca de questões importantes para o movimento estudantil. Cita que houve diversos estudantes delegados na Conferência Nacional, eleitos nas conferências municipais e estaduais, assim como delegados nas “vagas nacionais” concedidas pelo próprio Conselho Nacional de Saúde, a partir de documento elaborado em conjunto pelas Executivas dos Cursos da Área da Saúde para participação na etapa nacional dos debates. Refere, também, que a Conferência debateu entre outros temas importantes, a discussão sobre o Projeto de Lei (PL) 25/2002, na época o PL referente à regulamentação do “Ato Médico”, e que foi motivo de intensos e tensos debates entre os estudantes representantes do movimento estudantil na conferência, assim como na sociedade, no governo.

Na linha do Ministério da Saúde, no mapa 2, constituindo a Política de Educação para o SUS (EducarSUS), houve lembranças sobre a importância dos Polos de Educação Permanente em Saúde (PEP) para o exercício do protagonismo estudantil e de aprendizados para os facilitadores do VER-SUS/Brasil. Os PEPs se constituíram por instâncias colegiadas que serviam para articulação, diálogo,

negociação e pactuação interinstitucional. Foram espaços onde atores de diversas origens se encontravam e pensavam juntos a Educação Permanente em Saúde, como em uma mesa de negociação, em forma de roda. Nesta perspectiva, não havia comando vertical e obrigatório, e contava-se com a participação de gestores, instituições de ensino com cursos na área da saúde, movimentos sociais ligados ao debate de políticas públicas de saúde, trabalhadores, conselheiros e estudantes da área da saúde, ou ainda qualquer pessoa que estivesse envolvida com questões de saúde no Brasil e tivesse interesse em participar (BRASIL, 2005b).

A partir da implantação dos PEPs, estes passaram a ocupar as agendas de debates no interior do Movimento Estudantil da Área da Saúde, uma vez que os estudantes começaram a ter assento nesse espaço institucional de definição de políticas de saúde.

As Residências Integradas em Saúde foram mencionadas no mesmo sentido de ocupação de momentos de debates entre estudantes, uma vez que trazia para o debate questões como trabalho em equipe multiprofissional, educação permanente em saúde e exercício profissional, entre outros aspectos. Naquele momento, o Projeto de Residência Integrada em Saúde tinha por objetivos definir necessidades de especialistas em áreas profissionais por região do país; redefinir oferta de vagas das residências já existentes; modificar a residência médica de forma a adequar os perfis profissionais em função de diversificação de cenários de práticas, articulação da área hospitalar com a rede do SUS; construir equipes matriciais, transformar as práticas hospitalares no sentido da integralidade e autonomia dos usuários; além de incentivar a criação de programas multiprofissionais de residência em saúde em áreas prioritárias (BRASIL, 2004e).

Outra linha que evidenciei no mapa nº 2 foi a Educação Permanente em Saúde (EPS), que em 2004, tornou-se uma Política Nacional (Portaria GM/MS nº 198, 2004).¹⁴ A EPS é uma definição pedagógica que tem por concepção colocar o cotidiano do trabalho, ou da formação, “em análise”. Deve possuir porosidade para pôr em cena e ainda deixar-se afetar por todos os vetores que configuram certo padrão de práticas. No campo da saúde, constitui-se como “estratégia fundamental para a recomposição das práticas de formação, atenção, gestão, formulação de políticas e controle social no setor da saúde”, pois estabelece “ações intersetoriais oficiais e regulares com o setor da educação” e submete os processos de mudança nas graduações “à ampla permeabilidade das necessidades/direitos de saúde da população e da universalização e equidade das ações e serviços de saúde” (CECCIM, 2005a, p. 164).

A Educação Permanente, diferentemente da Educação Continuada, considera que a formação das pessoas acontece onde há práticas educativas, e estas ocorrem em qualquer lugar, não apenas em escolas ou universidades, ademais as práticas educativas também constroem determinadas culturas. Desse ponto de vista, considera-se a fronteira entre escola e trabalho ou entre trabalho e escola como não desejável, pois ambos produzem formações e deveriam estar interrelacionados. O acréscimo do termo Saúde ao conceito deve-se à sinalização de que essa estratégia de mudança de conceito de formação deve estar relacionada ao Sistema Único de Saúde e seus princípios ético-políticos.

O AprenderSUS também foi lembrado como um elemento agenciador de encontros entre estudantes, em função de seminários de apresentação e discussão dessa política. Conforme o Departamento de Gestão da Educação

¹⁴ A Portaria GM/MS nº198 foi revogada e atualmente a Política de Educação Permanente em Saúde é regida pela Portaria GM/MS nº 278, de 27 de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014).

na Saúde (BRASIL, 2004f, p. 9) esta objetivava promover “mudança na formação dos profissionais de saúde no âmbito do ensino de graduação”. Para alcançar seu objetivo, a política do AprenderSUS possuía algumas estratégias, entre elas: a) disparar convocatória nacional para desencadear sistematização de práticas inovadoras de integralidade no ensino da saúde; b) ampliar o pensamento crítico acerca de dinamizar mudanças na graduação, com cursos de especialização, oficinas regionais e apoio à produção de conhecimento sobre processos de mudança; c) promover trabalho articulado com o Ministério da Educação (BRASIL, 2004f).

Além das políticas propostas pelo Ministério da Saúde, outras questões referentes ao início do primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) começaram a provocar diferentes agenciamentos nos estudantes e para o conjunto do Movimento Estudantil naquele período. Nesse sentido, a recordação a respeito do AprenderSUS, por parte dos participantes da pesquisa, esteve associada tanto em relação às diversas políticas que contribuíram para o aprendizado, articulação e mobilização estudantil com o movimento de mudanças na formação na área da saúde, como também ao momento político na qual havia sido lançado, pois ocorria ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação pretendia encaminhar um Projeto de Lei de Reforma Universitária ao Congresso Nacional, e que o Movimento Estudantil se posicionava contrário. Outro fato importante é que, antes do lançamento do AprenderSUS, havia ocorrido a Reforma da Previdência, e que teria sido motivo de situações de rompimento no campo político da esquerda brasileira, principalmente dentro do Partido dos Trabalhadores, e que teve efeitos no ME, já que vários estudantes faziam parte ou estavam em contato com estudantes que participavam desses campos políticos.

Um documento assinado e distribuído pelas Executivas de Cursos (EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE VETERINÁRIA, 2004, p. 1), no dia do lançamento do AprenderSUS, afirmava que “desvincular o processo de reforma universitária da mudança na formação dos cursos da área da saúde, como vem sendo apontado pelos Ministérios da Saúde e da Educação neste seminário, é cair num grave erro”. E, desta forma, os estudantes compreendiam que “com essa reforma do ensino superior, os objetivos do Aprender-SUS e a própria consolidação do Sistema Único de Saúde, tornam-se inviáveis”.

Apresento o documento do Movimento Estudantil da Área da Saúde para apresentar um exemplo de como as relações entre Ministério da Saúde e ME, mesmo em diálogo, e construção conjunta do VER-SUS, eram cotidianamente permeadas por tensões. Bilibio (2009, p. 20), em sua tese, chegou a apresentar que havia uma dimensão de tensão entre forças estudantis e forças governamentais nas parcerias entre o movimento estudantil e o governo nas experiências de VER-SUS, principalmente na experiência do VER-SUS/Brasil, em 2003 a 2005.

O autor citado fez o movimento, entre tantos outros de sua tese, de pensar sobre as moralidades colocadas em cena nos encontros que aconteceram entre “gente do governo e gente estudante” a partir das agendas do VER-SUS/RS e VER-SUS/Brasil. Assim, Bilibio (2009) questionou-se sobre as idealizações e valores morais presentes nos encontros proporcionados pelas vivências no SUS. Lançou mão de “causos fictícios” sobre discussões que ocorriam naquele período, com certo tom caricatural. No entanto, para estudantes que, como eu, participaram de alguns dos momentos transformados em “causos”, foi possível estabelecer relações com a memória, e, inclusive, imaginar os atores nas cenas desses encontros.

As tensões eram constitutivas dessa parceria ME-MS. Tensões que comportavam linhas de forças, que segundo Deleuze (1996, p. 85), são linhas invisíveis e indizíveis, e que ficam estreitamente enredadas nas outras e sem desenredar-se, “dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação; de algum modo, elas retificam as curvas dessas linhas, tiram tangentes, cobrem os trajetos de uma linha a outra linha”, e complementa sobre as linhas de força que elas “estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer, agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha”. Nessa direção, Deleuze refere que as linhas de força são, em Foucault a dimensão de poder.

Avalio que as experiências de VER-SUS têm-se apresentado como iniciativas que não pretendem constituir-se como modelo de formação para a área da saúde, mas sim proporcionar possibilidades de desassossegos, incômodos e curiosidades nos estudantes e demais atores envolvidos no que se refere ao *modus* operante dos processos de formação e de trabalho em saúde. Esses desassossegos possuem inúmeras potências, que incluem o incentivo ao protagonismo estudantil para tornar-se ativo em seu processo formativo, não só individual, mas também coletivamente, incidindo nos fóruns de decisão da universidade, dos cursos de graduação, nos conselhos de saúde, entre outros. São os incômodos que têm a potência de operar nas análises dos processos de trabalho e de formação para que se tornem menos tecnicistas e mais humanistas (MARANHÃO et al., 2014)¹⁵.

15 MARANHÃO, Thaís et al. Educação Superior e Práticas Inovadoras: Por que não podemos prescindir do VER-SUS na formação de Coletivos Organizados Produtores de Saúde? In: **Anais Colóquio Internacional de Educação e Justiça Social**. Curitiba, 2014. [no prelo].

Nessa vertente, o VER-SUS apresenta-se como *acontecimento* porque inaugura um estágio de vivência onde “o grande mérito (...) não é o de ver para conhecer ou para saber o que mudar ou melhorar, mas o de apropriar em si a afirmação da saúde e, permanentemente, diante do vivo” (CECCIM, 2014, p. 274). Ou seja, é o aprendizado de interrogar o cotidiano, interrogar a si próprio, interrogar as práticas, e, a partir das interrogações, produzir mudanças constantes e comprometidas ética-politicamente com o Sistema Único de Saúde.

Eis a razão pela qual enuncio, por palavras e desenho, várias linhas, fatos e políticas públicas que delineio como subjetivantes no processo que constituiu as Vivências no SUS e que proporcionou experiências de formação de *coletivos organizados produtores de saúde* (CECCIM, 2014), no campo da formação em saúde.

Considero que as Vivências no SUS podem proporcionar *coletivos*, ou seja, junção de grupo de pessoas que são interligadas por uma atividade com finalidade produtiva. Nesse caso, vivenciar, experienciar e debater sobre o SUS, em um coletivo *organizado*, isto é, grupo articulado para uma finalidade. Em relação aos *coletivos organizados*, estes se agrupam a partir de um objetivo de produção e não por identidade *a priori* (ser estudante, ser professor). Nesse sentido, o VER-SUS tem a potência de aglutinar não apenas estudantes, mas também docentes, usuários, gestores que possuem afinidade numa produção de saúde com vistas ao fortalecimento do Sistema Único de Saúde, o protagonismo de estudantes e trabalhadores na saúde e de práticas cuidadoras que estabelecem relações de alteridade com os usuários.

Muitos momentos escaparam dessa escrita, uma vez que, entre outras possibilidades, o diálogo que estabeleci com os participantes visava à facilitação no VER-SUS/

Brasil. Retomarei alguns aspectos relatados nesse capítulo retomarei ao discutir os mapas analíticos nessa dissertação. Todavia, avalio que há elementos novos de visibilidade para provocar outras problematizações e questionamentos, para quem sabe, futuros pesquisadores acerca da temática do VER-SUS.

MAPAS ANALÍTICOS DA FACILITAÇÃO VER-SUS: Pedras sujas, raízes esquisitas e larvas nojentas

Fig. 5: Tirinha Calvin e Haroldo, do cartunista Alexandre Boide



Fonte: BOIDE, 2013, p. 3.

Iniciar as análises das expedições foi um processo árduo. A sensação que tive ao final desta etapa foi semelhante à reação de Calvin em suas escavações: “existem tesouros por toda parte!” (BOIDE, 2013, p. 44). Quanto mais me lembrava, ouvia e/ou lia o material dos encontros, mais “tesouros” eram percebidos e a dificuldade em selecioná-los aumentava.

Para pensar em quais “tesouros” seriam destacados para serem analisados, revisei os objetivos do projeto de pesquisa. Entre eles, me propus a compreender em que consistia a facilitação do VER-SUS/Brasil, finalidades,

processos formativos para essa atividade, como havia sido a seleção, se havia algum perfil desejado, e se a facilitação modificou percursos na vida das pessoas com quem conversei. Nesse sentido, percebo que minha expectativa e meus objetivos, antes de iniciar as expedições, eram os de encontrar “tesouros” mais típicos em explorações, como pedras preciosas ou artefatos antigos, que, no caso deste estudo, referia-se às representações na constituição das facilitações no VER-SUS/Brasil.

Contudo, ao ouvir as diversas narrativas, fui percebendo que precisava de um dispositivo de análise que dialogasse com as histórias, envolvimentos, surpresas que não teriam como emergir se não fosse ofertada passagem. Isto é, proporcionar lugar onde as “pedras sujas”, “raízes esquisitas” e “larvas nojentas” fossem percebidas como brechas de criação diante de capturas que iam se configurando no andar do processo de institucionalização do Projeto VER-SUS/Brasil.

Acredito que as brechas de criação que consegui visualizar podem ter sido possíveis pelos encontros que ocorreram no processo de construção das Vivências no SUS. E nesse sentido, notei que a atividade de facilitação contribuiu para operar muitos desses encontros. Os *encontros*, para Ceccim e Merhy (2009, p. 533), são da ordem da micropolítica, compreendida como “a política do minoritário, das forças minoritárias, resistências aos instituídos, resistências ao saber-poder-desejo hegemônico, disputa por outros modos de ser-existir-agir, inventivos, criativos, em ato”. Ao mesmo tempo, os encontros nessa perspectiva micropolítica, são pedagógicos, pois “operam, ante as práticas inculcadoras/homogenizadoras, com trocas entre domínios de saberes e fazeres, construindo um universo de processos educativos em ato, em um fluxo contínuo e intenso de convocações, desterritorializações e invenções” (CECCIM; MERHY, 2009, p. 536).

A macropolítica e a micropolítica agem em diferentes lógicas, em diferentes sistemas de referência. A primeira – macropolítica – é o plano dos territórios, do reconhecível *a priori*, da visibilidade a olho nu, dos sujeitos, objetos, protocolos, unidades que formam totalizações, representações; a segunda – micropolítica – é o plano do rizoma, onde não se sabe a origem ou o centro, é multiplicidade imprevisível e incontrolável, é força instituinte, é movimento, é invenção, e das tecnologias leves (ROLNIK, 1989; CECCIM; MERHY, 2009).

Considero que para Calvin, na tirinha da página anterior, os seus achados operam no campo da micropolítica. Isto porque, num campo das representações – macropolítica – as pedras sujas, as raízes esquisitas e as larvas nojentas não seriam consideradas tesouros, ou objetos valiosos em uma escavação. Entretanto, o que Calvin nos proporciona é justamente relativizar os achados, é mostrar que uma criança ávida por brincar, por explorar, por conhecer, está aberta aos *encontros* com os mais diferentes e esquisitos materiais, e que o seu “tesouro” pode ser qualquer coisa que opere brincadeiras, curiosidades e aprendizados.

A macropolítica e a micropolítica não são políticas antagônicas, elas coexistem, são complementares e indissociáveis, e, em alguns breves momentos, nos de criação de sentido, coexistem pacificamente (ROLNIK, 1989). Nessa direção lembro que as larvas continuam sendo nojentas, as raízes esquisitas e as pedras sujas, entretanto, o que ocorreu na tirinha foi a demonstração de outra forma de operar a realidade, de alguma forma coexistente com a primeira, mas de forma a potencializar a invenção, a brincadeira.

Diante dessa perspectiva de coexistência entre micro e macropolítica, e de minha necessidade de oportunizar visibilidade a ambas, como construir um

processo de análise que pudesse perceber a hibridez dessa coexistência? Vasculho em minha *mochila-ferramenta* algo que possa me ajudar nesse momento. Depois dos vários caminhos percorridos, e de ter me deparado com um *acontecimento*, vejo que a mochila-ferramenta necessita de certa organização. Incluo nesse rearranjo, documentos do computador que estava na mochila, mas sem toda a sua potência de uso, vide a bagunça que fui acumulando ao agregar materiais ao longo das expedições. Eis que, após falar aos ventos¹ essa minha indagação, acabo por localizar um texto de Franco e Merhy (2007) que adquiri e discuti durante meu estágio opcional, da Residência Integrada em Saúde, na Secretaria de Estado da Bahia, que pareceu-me fazer sentido para a discussão aqui proposta.

No referido texto, Franco e Merhy (2007) apresentam uma forma de analisar processos de trabalho a partir dos sujeitos em ação, de maneira cartográfica, isto é, propõem “mapas analíticos” como ferramentas que possam identificar, nos sujeitos da ação, os processos produtivos, fluxos de intensidade e afetos produzidos nas fabricações da cotidianidade do trabalho. Fabricações que referem serem múltiplas, relacionais, e, também situadas. Nesse sentido, os autores buscam propor “um olhar analítico sobre as organizações da saúde, que têm um modo de produção dependente do Trabalho Vivo em Ato” (MERHY; FRANCO, 2007, p. 8). O trabalho vivo em ato, segundo os próprios, apresenta potências instituintes para a formação de redes, com grande capacidade de subjetivação,² além de, por

1 Metáfora usada para referir-me às diversas conversas que tive ao longo do mestrado, incluindo o momento de análise, com minha orientadora, professores do programa de mestrado, em especial Ricardo Ceccim, e inúmeros colegas. Nesse caso, em especial, houve quem (re)enviou um email meu, mostrando que já havia compartilhado o texto de Franco e Merhy, em 2007, com outros colegas residentes por acreditar na potência do texto.

2 Para Armani (2007, p. 22), subjetivação “é criação, força, potência de invenção de si, dos entornos, do mundo”.

outro lado, poder operar em capturas das subjetividades e dos processos instituintes, e que, para os autores, acaba por constituir um processo interessante para ser analisado.

Na proposição dos “mapas analíticos” de Franco e Merhy (2007) percebe-se que estes se apoiam, entre outras experiências e referências, nos escritos da Rolnik (1989). A leitura sobre esta autora, ao longo do texto de Franco e Merhy (2007), tornou-se tão interessante que inclui a *cartografia sentimental* (ROLNIK, 1989) em minha bagagem.

Chamo a atenção para um dos aspectos apresentados no texto dos “mapas analíticos” (FRANCO; MERHY, 2007) e que pude aprofundar na leitura de Rolnik (1989). A autora apresenta duas formas de perceber as situações: a primeira delas é a partir do “olho do visível”, “olho nu” ou “olho retina”, e como os próprios nomes dizem, nessa perspectiva de olhar, é possível captar o que está visível, num determinado momento, para quem olha; a segunda forma é a partir do “corpo vibrátil”, que captaria as cenas com as suas vibrações, as intensidades que afetam o seu observador. Essa segunda forma de olhar “é capaz de captar a ação dos sujeitos em seus fluxos de intensidades, a dimensão subjetiva e desejante, os afetos produzindo a realidade e os sujeitos ao mesmo tempo” (FRANCO; MERHY, 2007, p. 9).

Indago-me se teria percebido as expedições com meu “corpo vibrátil”. Volto em minhas anotações de diário de campo como quem procura uma pista de si mesma. Percebo que as anotações dos primeiros encontros são mais curtas, mais descritivas, em relação ao lugar da entrevista e às cidades visitadas. À medida que passava o tempo na estrada, e promovia novos encontros, as escritas começaram a falar de efeitos em mim ao rever as pessoas, das leituras que fiz nos deslocamentos, além dos aspectos descritivos dos

lugares. Compartilho dois trechos que me deram pistas sobre a possibilidade de ter sentido as entrevistas com meu “corpo vibrátil”.

“Tenho me sentido mais sensível ultimamente. Ouço várias histórias, me reconheço nelas, lembro agora de mais elementos, alguns com profunda alegria e outros que ficaram guardadas como mágoas até o momento. Sinto-me agradecida de poder voltar nessa experiência coletiva e ressignificá-la”.

Diário de Campo, 8 de abril de 2014.

“(...) Acho que agora consegui aprender a ouvir, a olhar em perspectiva e me contagiar de tantas boas emoções que pareço ter guardado em algum lugar em mim, (...) ao pagar a conta do almoço, ouço o músico cantar, como se soubesse....’alguma coisa acontece no meu coração...”

Diário de Campo, 9 de abril de 2014.

A perspectiva dos “mapas analíticos” dialoga com a análise dos sujeitos em seus “corpos vibráteis”. Nessa direção, vejo que o texto de Franco e Merhy (2007) poderia me servir como uma bússola para as trilhas da análise das entrevistas. Bússola esta que esteve em minha mochila-ferramenta, porém estava perdida, e eu não sabia como usá-la. Nesse sentido, fiz o movimento de olhar para o texto de Franco e Merhy (2007), também com o meu “corpo vibrátil”, e sentir nas partes da escrita que lia, o que, em mim, era despertado, a partir das lembranças dos encontros que vivenciei ao longo de minha trajetória de pesquisa, e que poderiam ajudar no processo de análise do material da pesquisa.

Processo de construção dos “mapas analíticos”

Na construção dos “mapas analíticos”, Franco e Merhy (2007) propuseram oficinas com trabalhadores, nas quais estes produziam narrativas sobre os cenários, as relações, conteúdos subjetivos que apareciam no processo de trabalho que operava em seus cotidianos. Para propor a discussão e análise das narrativas junto aos trabalhadores, propuseram três tipos de mapas analíticos: 1) “mapas dos conflitos”; 2) “mapas dos atos inusitados”; 3) “mapas dos atos inúteis”.

O primeiro mapa teve como objetivo evidenciar conflitos vivenciados pelos trabalhadores em seu trabalho. Mostrava potência analítica ao expressar como os conflitos afetavam a equipe, as subjetividades que operavam na realidade, e, ainda, produziam “linhas de fuga”. O segundo mapa narra o inesperado. Sua potência analisadora se encontrava na produção de afetamentos na equipe pelo incomum, pelo estranhamento ou assimilação. E o terceiro mapa apresentava o que existia de *trabalho morto* (MERHY, 2002), muitas vezes para responder à rotina normativa instituída. Na avaliação de Franco e Merhy (2007), os “mapas analíticos” mostraram que, o que se observava nos três mapas desenvolvidos, era compartilhado pelos diferentes atores. Verificaram que a produção de conflito, dos atos inusitados e atos inúteis atravessava as relações de trabalho, sendo que os atos inúteis contribuíam para a produção de conflitos, e atos inusitados para certa liberdade que os trabalhadores possuíam para atuar no trabalho.

A possibilidade de utilizar “mapas analíticos” para auxiliar no meu processo de análise confortou-me, pois, mesmo sabendo que teria que desbravar um território ainda não transitado, teria um chão para pisar. Agrupei todo o material que acumulei ao longo do período da

pesquisa. Alguns serviriam para apoio da escrita, como os documentos, os textos e o diário de campo; e a análise se focaria nas entrevistas realizadas nos encontros com os participantes.

Ao todo, foram 15 entrevistas. As conversas variaram entre 43min e 1h30min. A transcrição das 17h40min de gravação resultou em 217 páginas, com espaço simples, letra Calibri, tamanho 11, O trabalho de transcrição foi realizado por uma profissional contratada, que não pertencia ao campo da saúde, nem ao movimento estudantil, e não tinha experiência em transcrição dos diferentes sotaques de português falado no Brasil. Dessa forma, foi necessária uma revisão de minha parte, de cada uma das entrevistas, para corrigir as palavras que não haviam sido compreendidas, de maneira que a transcrição fosse fidedigna ao que foi dito nas conversas.

Os pensamentos acerca das entrevistas ocorreram inúmeras vezes, em momentos de trabalho, de lazer, deslocamentos entre cidades, ao fazer refeições, e até no banho. Entretanto, considero que os contatos de forma sistemática com todo o material de pesquisa foram em quatro momentos: 1) no momento das entrevistas, ao ouvir e anotar certos aspectos em diário de campo, ou ao elaborar novas perguntas aos entrevistados no sentido de compreender melhor ou explorar alguma questão que me chamou a atenção ao longo da conversa; 2) no momento da revisão minuciosa das transcrições; 3) após a revisão, em que destaquei partes das entrevistas, ainda antes da impressão; e, 4) no momento após a impressão, ao elaborar os “mapas analíticos”. Após a elaboração dos mapas, ao longo da redação desta dissertação, voltei em partes das entrevistas, mas não no material todo.

A partir da perspectiva dos três tipos de “mapas analíticos” de Franco e Merhy (2007), o dos conflitos, atos

inusitados e atos inúteis, fui construindo, para cada um dos encontros, um único mapa que incluíssem aspectos desses três mapas mencionados, de forma entrelaçada, com os aspectos, de certa forma, “representativos”, de como os participantes percebiam a questão da facilitação no VER-SUS. A finalidade foi de destacar aspectos que considerei mais importantes das conversas, a partir de meu “corpo vibrátil”.

Dessa forma, comecei a traçar os mapas, um a um, pela palavra ‘facilitação’ ou ‘facilitador(a)’, geralmente colocada no centro do papel de desenho/cartografia,³ no sentido de tornar visível tanto questões ligadas aos elementos “representativos” da facilitação, como “linhas de fuga” que foram aparecendo ao longo das narrativas. Nos desenhos, foram traçados aspectos relacionados à agenda política dos atores, aos momentos de preparação/formação para a atividade de facilitação; caracterização e seleção dos facilitadores; as atribuições da atividade de facilitação; e algumas histórias e “causos” sobre os momentos, propriamente ditos, das experiências de facilitação. Ao longo das construções dos mapas, as situações conflituosas, inusitadas e inúteis foram sendo desenhadas por setas, palavras sublinhadas ou circuladas, como por exemplo, tenso, novidade, inesperado, conflito.

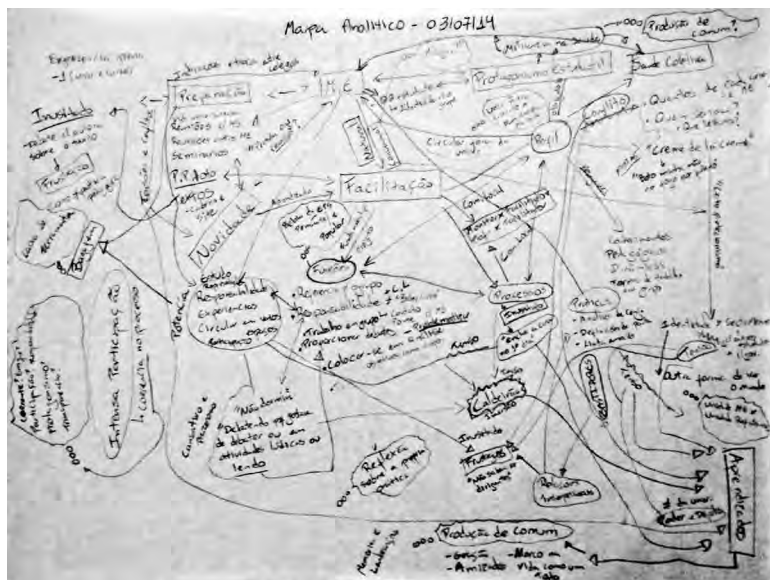
Os desenhos/escritas foram feitos a lápis, e em alguns momentos eram apagados, refeitos, à medida que a leitura do material ia ocorrendo, e novas conexões aparecendo. As frases ditas nas conversas, aos poucos foram, sendo substituídas por poucas palavras, por desenhos, por setas. Em alguns momentos, trechos de citação literal acabaram transbordando para dobras do papel, com a utilização

3 Para a construção dos mapas, utilizei um caderno de desenho tipo desenho/cartografia, com páginas em branco, sem pauta, formato 275x200 mm. As folhas, têm dimensões pouco menores que o formato de uma folha A4.

em seus mapas de origem para não perder as suas riquezas e por saber que, após muitas leituras, as mais interessantes para colocar em análise já estavam impregnadas em minha memória.

Após a construção do “mapa da facilitação”, não me detive em refazê-lo, pois meu objetivo com a sua elaboração não era de propor um mapa final da facilitação no VER-SUS/Brasil que contemplasse a totalidade do que escutei. A finalidade de construção de um “mapa da facilitação” era a de provocar exercício de pensamento, de estranhamento, de movimento das ideias sobre a facilitação, a partir de um conjunto de elementos que fui capaz de perceber.

Mapa 4 – “Mapa analítico” da facilitação ou Rascunho de ideias sobre a facilitação no VER-SUS/Brasil 2004.



Fonte: Elaboração própria, 2014.

Acrescentei ao desenho do mapa 4 fragmentos de ideias que tive, ao ir escrevendo e desenhando - visualmente representado pelos balões. Compartilho o “mapa analítico” da facilitação, ou rascunho de pensamento sobre facilitação, para que o leitor visualize por onde caminharam certas ideias nesse processo de análise, dessa vez em formato maior que o mapa anterior, para que se percebam detalhes. Uma vez explicitado o processo de seleção e organização do material a ser analisado, apresento os exercícios analíticos referentes às questões que visualizei a respeito da facilitação nas Vivências no SUS.

Mapa da facilitação no VER-SUS/Brasil

Após a construção dos 16 mapas (das 15 conversas e um da facilitação), notei que seu aspecto e a forma como tentava me expressar sobre a temática lembravam-me um rizoma. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 32) o rizoma possui como características princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, qualquer ponto pode e deve ser conectado a outro; não há uma ordem a ser estabelecida, ou um ponto central que fixe uma ordem; as ligações podem ser realizadas com quaisquer elementos, não necessariamente com pontos de mesma natureza. Além disto, os autores referem que os rizomas são feitos somente de linhas que podem se metamorfosear. Para eles, “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”.

Mas perceber certos aspectos ou questões como rizoma não é um exercício fácil, como escrevem Deleuze e Guattari (1996). Diante do desafio de exercitar a análise dos mapas elaborados, a partir de uma inspiração rizomática,

elenquei alguns elementos, que não teriam ordem ou hierarquia, e se o papel permitisse, teriam sido expostos horizontalmente. Entretanto, para facilitar a leitura, esses elementos foram apresentados da seguinte forma: a) Caracterização e seleção dos facilitadores; b) formação dos facilitadores; c) agenda política; d) atribuições da atividade de facilitação; e) histórias e “causos” na atividade de facilitação; f) efeitos sentidos. Em cada um deles, houve relatos de atos inúteis, conflituosos e inusitados, que se entrelaçavam às narrativas.

Caracterização e seleção dos facilitadores

As perguntas disparadoras para perceber esses elementos referiram-se ao processo seletivo dos facilitadores das Vivências no SUS e características que a seleção priorizou. Um dos aspectos que já se sabia era que o Piloto do VER-SUS foi uma experiência de formação para estudantes virem a ser facilitadores das experiências seguintes, e que esses estudantes seriam indicados pelo movimento estudantil e pelo Deges (BRASIL, 2004g).

Em relação ao processo seletivo houve diferenças nas narrativas, sinalizadas nas compreensões/perspectiva de olhar. Foi possível perceber que alguns participaram da Coordenação Nacional (CN) do VER-SUS,⁴ e narraram episódios de reuniões, conversas, na própria CN; ao passo que outros contribuíram no projeto a partir de inserção mais local ou regional.

A seleção para o Piloto estava diretamente ligada com a formação dos facilitadores do VER-SUS, definição

4 A Coordenação Nacional do VER-SUS/Brasil, já mencionada no capítulo da Mochila-ferramenta, era composta por um estudante de cada uma das 14 Executivas de Curso da Área da Saúde, que representava o Movimento Estudantil na CN, e por integrantes do Departamento de Gestão da Educação na Saúde do Ministério da Saúde (Deges/MS).

a partir de outro consenso construído na CN do VER-SUS. Nesse sentido, a realização do Projeto Piloto do VER-SUS teria entre seus objetivos, formar facilitadores, como se observa no comentário de um dos participantes “(...) *cada Executiva faria inicialmente a **indicação** dessas pessoas que **participariam desse Projeto Piloto**, e quem participasse do Projeto Piloto **seria depois multiplicador** nos demais projetos que viriam a seguir*”.

A compreensão dos participantes acerca das características dos facilitadores foi semelhante. De uma forma geral, foi apontado que os facilitadores selecionados, no período estudado, eram necessariamente do Movimento Estudantil, e deveriam ter conhecimento sobre saúde coletiva/saúde pública.⁵ Um exemplo transcrevo a seguir: “(...) *lembro que um dos **raros consensos** que a gente chegou foi: pessoas que tinha **envolvimento com movimento estudantil**, (...) **não bastava só a pessoa ter o conhecimento de saúde pública** (...)*”. Destaquei, em negrito, os “raros consensos” para colocar em evidência tensões comuns ao processo de construção do VER-SUS, que nesse caso mostrou-se diferente, corroborando o entendimento de semelhança, nas diversas entrevistas, e até uma ‘naturalização’ das características desejadas na seleção dos facilitadores.

Se nos poucos consensos da CN do VER-SUS foi definido que o perfil dos facilitadores deveria ser de estudantes, participantes do movimento estudantil, com conhecimento de saúde coletiva/saúde pública e indicados pelas Executivas de Curso para participar do Projeto Piloto, a tensão e a polêmica viriam no momento seguinte: como

5 Compreendo que há diferença nos termos saúde coletiva e saúde pública, vide Campos (2000). Entretanto, utilizo como sinônimos para preservar o sentido que compreendi a partir do participante da pesquisa.

definir os nomes para as 100 vagas disponíveis⁶ para a participação no Projeto Piloto?

Um dos participantes lembrava que “(...) **foram dois momentos muito tensos**, que a gente viveu, um de selecionar quantas **vagas** cada executiva ia ter no **Projeto Piloto** como um todo, (...) e também **decidir as indicações de cada executiva no piloto (...)**”. Sobre a tensão em relação ao número de vagas, muitos dos participantes lembravam que “(...) **não era uma distribuição equânime**, (...) **essa foi a primeira hipótese que a gente descartou**” e complementa que o motivo para descartar uma divisão igualitária das 100 vagas entre as 14 Executivas era que “(...) **tinha executivas de muito mais trajetórias, de tempo, e tinha executivas recentemente formadas**”. Tanto esse participante, que militava numa Executiva mais organizada, quantos outros de uma Executiva mais nova lembraram que “(...) **foi uma decisão que foi bem tensa**, (...) **disputa isso né! Uma disputa braba**, a galera era pesada, a gente meio inocente não estava nem ligando para isso, mas a galera da enfermagem e a galera da medicina!”.

É compreensível que houvesse disputas das vagas entre as Executivas de Curso, e que as Executivas de Enfermagem e Medicina, por serem hegemônicas no campo da saúde, maioria na saúde coletiva e possuir grau de organização maior acabassem tendo mais força para garimpar um número maior de vagas do que outras Executivas de Curso recém criadas, e com menor inserção no SUS e na Atenção Básica – um dos principais locais de vivência na rede SUS.

⁶ As 100 vagas eram referentes aos 10 municípios, cada um com 10 estudantes, onde haveria a realização do Piloto do VER-SUS. Posteriormente, foi acrescentado o município de Vitória da Conquista, mas na discussão da definição das vagas este último município ainda não estava incluído.

Os elementos enunciados com as características e seleção de facilitadores abrem margem para percepção de uma linha de tensão ou de força na definição dos facilitadores do VER-SUS, conforme complemento no trecho abaixo:

(...) **cada executiva queria dar o “pitaco” no outro** por acreditar que aquele fulano ou aquela fulana não tinha perfil de facilitador, ou porque era um **cara muito “babaca”** [risos], ou por que **não tinha identidade de projeto**, ou porque era um cara de um **perfil muito técnico**, mas **não tinha muito envolvimento com o movimento estudantil** (...) foram duas reuniões, eu me lembro que uma foi em **Brasília**, lá na UNB, não lembro em qual a sala, mas em algum Centro Acadêmico, que a gente “quebrou o pau” para **definir a quantidade de vagas no Projeto Piloto** e a outra foi lá em **BH [Belo Horizonte]**, no Fórum Social Brasileiro, para **definir os nomes dos facilitadores**, essa de BH foi a pior assim... a gente “quebrou o pau”, se xingou um a outro, teve “racha” dentro da própria Executiva, enfim para chegar nos nomes! – Participante A.

Na narrativa acima é possível notar que há cruzamento de vários aspectos que permeavam as decisões relacionadas aos facilitadores como os elementos da agenda política (identidade com o projeto), linhas de força (“quebrou o pau” - disputas), e aspectos de características desejáveis além da militância no ME (não podia ser “babaca” e nem “técnico”).

Retomo a questão dos aspectos sobre as características desejadas para os facilitadores das Vivências no SUS. Por que o consenso em relação ao critério de ter envolvimento com o movimento estudantil? Percebo que há um vetor (linha) de força que se atravessa nessa afirmação da identidade do

ME como potencializadora das discussões na facilitação das Vivências no SUS.

A preocupação do facilitador não “ter um perfil técnico” e ter conhecimento de saúde coletiva pode ser entendida pelas críticas que o Movimento Estudantil, entre outros atores, faziam do ensino nas Universidades. Crítica que se voltava às práticas pedagógicas exercidas pelos professores, além de críticas mais gerais sobre a universidade brasileira, e críticas à ausência da saúde coletiva e de discussões sobre o SUS ao longo da formação universitária, como no relato de um dos participantes:

Como eu já tinha uma **leitura do SUS**, apesar de ser mais **por conta própria, ou por conta da Executiva, não por conta da universidade**, (...) a disciplina era de um ano, a de saúde pública, o professor falou ‘ó, a turma do ano passado fez um trabalho sobre o SUS, se alguém quiser saber sobre o SUS, procurem eles, e peguem o trabalho deles!’ nem pediu para a gente fazer trabalho, e **foi uma única vez durante um ano que ele falou a palavra SUS**. – Participante B.

De acordo com Feuerwerker (2005), o campo da saúde coletiva é o que tem trabalhado as concepções da reforma sanitária e as formulações para o SUS no sentido de aproximá-lo de seus princípios. O objetivo é a incorporação de novas práticas, novas relações interprofissionais que repercutam positivamente na melhoria do cuidado. No entanto, persistem currículos centrados na concepção hospitalocêntrica, médico-centrada e medicalizadora, que acabam por ocupar “um espaço hierarquicamente superior na cultura acadêmica ou na *imagem* do trabalho em saúde” (CECCIM; BILIBIO, 2004, p. 9). Consta-se que na graduação a formação, majoritariamente, ainda segue o modelo que desconsidera o cuidado integral. Dizendo

de outra forma, carece de uma formação diferenciada que “qualifique os profissionais para um olhar e uma escuta ampliada ao processo saúde-doença e a qualidade de vida” (FERLA, 2011, p. 6).

Da mesma forma, é importante lembrar que a abordagem da saúde coletiva, nos cursos de graduação na área da saúde, ainda apresenta pouco prestígio em relação a outros campos de conhecimento (TOMIMATSU, 2006; BISPO JÚNIOR, 2009; PASQUIM, 2010; SCARCELLI; JUNQUEIRA, 2011; PINHEIRO et al., 2012). Um dos reflexos deste tipo de educação, aliado ao contexto histórico da organização das políticas de saúde no Brasil, reforça currículos e práticas acadêmicas que não contemplam reflexões sobre o Sistema Único de Saúde, entre estudantes e docentes; e, muito menos aproximações ao Sistema, apontado no exemplo do Participante B.

Após apresentar elementos relacionados às características que se buscou para a facilitação no VER-SUS e alguns aspectos da seleção destes, passo para a discussão dos aspectos formativos a que os facilitadores referiram ter contribuído para a sua atuação, sabendo que deixei questões em aberto, e que pretendo relacioná-las em algum momento oportuno.

Formação dos facilitadores

Ao conversar com cada um dos participantes sobre formações/preparações prévias para exercer a atividade de facilitação nas Vivências no SUS, as expressões foram múltiplas. O enunciado foi proposto no sentido de não restringir a uma única compreensão do que corresponderia à formação/preparação de facilitadores, isto é, previa acolher conversas sobre o que cada um(a) compreendia a partir dos exemplos narrados.

De uma forma geral, todos se remeteram ao Projeto Piloto do VER-SUS como uma experiência muito significativa, inclusive para a atividade de facilitação, como se pode observar no seguinte relato de um dos participantes: *“(...) foi um coletivo muito rico, para mim marcou muito a minha vida aquele VER-SUS [piloto], eu aprendi muito mesmo, enquanto militante, enquanto sujeito, enquanto debates, muitas das coisas que eu afirmo, que eu aposto, veio um pouco desse período”*. Acrescento a fala de outro participante que acredito complementar essa percepção da importância do Piloto na formação dos facilitadores: *“(...) então aquele ‘caldeirão’, apesar de ter sido muito cansativo, a gente saiu esgotado depois de dez dias de piloto, mas putz! foi um baita ‘laboratório’, de fato funcionou no piloto, eu particularmente saí para ser facilitador muito mais preparado (...)”*.

Elenco alguns aspectos que foram percebidas, pelos próprios facilitadores, para a importância do Piloto em suas formações: a) escolha das cidades; b) escolha de estudantes militantes do movimento estudantil; c) escolha de estudantes de diferentes cursos de graduação.

As cidades sede para os Pilotos apareceram como potentes pela oportunidade de vivências em lugares considerados ‘modelos’ ou com práticas inovadoras no SUS. Tratava-se também de municípios que faziam parte da Rede de Municípios Colaboradores em Educação Permanente em Saúde na época. Se por um lado, sempre houvesse crítica aos municípios, por parte dos estudantes, pelas cidades escolhidas serem “modelos demais” e não representarem a realidade de grande parte dos municípios do Brasil; por outro lado, o efeito sentido pelos estudantes era o de um grande envolvimento das Secretarias de Saúde na organização das Vivências no SUS, suas disposições ao debate junto aos estudantes, como no relato: *“tinha gente*

da Secretaria bem envolvida em BH, o próprio secretário, (...) botou a equipe dele à disposição, foi bem interessante o nível de comprometimento, bem interessante mesmo”.

Além das cidades escolhidas para os Pilotos, o grupo de estudantes selecionados para a vivência era constituído por *“(...) ter pessoas que eram tão potentes, o projeto piloto tinham cem estudantes que de fato, como dizia um amigo meu, eram o ‘creme de lá creme’ do movimento estudantil”*. O mesmo participante complementa que *“era um grupo implicante, chato, ‘verde’ para várias coisas, mas eram pessoas que no movimento estudantil tinham muita responsabilidade, muita vivência, experiência, era um grupo muito potente”*. Nesse sentido, o Piloto acabou por constituir uma experiência importante de formação para os facilitadores, proporcionando um agrupamento de pessoas com algumas características semelhantes – a militância estudantil.

Essa característica **militante** apresentava alguns efeitos nas vivências Piloto como, por exemplo, provocarem inúmeras problematizações sobre o que vivenciavam, como lembra um participante *“(...) era um grupo muito politizado, então eu me lembro da gente fazer muito debate no piloto, as coisas levavam a muitos debates! (...)”*. Além de conferir uma intensidade nas experiências dos Pilotos, onde *“(...) quase não dormia, de madrugada estávamos debatendo sobre o dia, ou a gente estava debatendo porque gostava de debater (...)”*, conferiu também a lembrança dessas vivências como cansativas, intensas, ‘caldeirão’, em que em vários momentos, *“(...) as discussões às vezes travavam porque eram muito acaloradas, muito apimentadas às vezes e isso dificultava então”*.

Além da junção de estudantes do movimento estudantil, os grupos foram organizados de forma a contemplar as diferentes graduações da saúde e,

assim, proporcionar grupos com olhares, no mínimo, **multiprofissionais**. A respeito dessa divisão, uma das participantes mostrou-se contente com a oportunidade do convívio com estudantes de graduações diferente da dela, e comentou que: *“Eu adorei, o Projeto Piloto eu achei o máximo, que eu não tinha noção, a gente não tem noção do que os outros cursos fazem, a gente sabe o básico porque vê fazer (...)”*. Por outro lado, outro participante lembra como muitas vezes era difícil promover diálogo num grupo onde *“(...) alguns colegas de outras áreas da saúde ficavam frustrado percebendo uma presença muito pequena, muito escassa da sua profissão [na atenção básica], e isso apimentava muito a discussão a noite e muitas vezes era difícil”*.

Por ter ouvido diferentes experiências de Projeto Piloto, pude perceber que estes alcançaram vários graus de potência para a formação de facilitadores. Para Vercauteren, Crabbé e Müller (2010, p. 157), existem graus diferentes de potência, e percebem que a potência de um grupo é agenciada *“em relaciones (composición-destrucción) intensivas, que aumentan ou disminuyen tanto su potencia como la de las personas que lo constituyen, y agenciado también em encuentros extensivos de alegría y tristeza”*. Nesse sentido listei acima elementos que percebi terem tido efeitos mais potencializadores. Sem dúvidas, notei que houve experiências que produziram efeitos mais exitosos, ou *“mais alegres”*, assim como experiências mais tensas, mais conflituosas, *“mais tristes”*, a depender dos encontros que houve entre as pessoas do grupo. Um dos participantes comentou que *“Eu lembro que, nossa! Faz tanto tempo [risos] eu tenho boas lembranças, lembranças positivas, lembranças não tão positivas da época do VER-SUS, acho que foi um momento muito rico assim, mesmo as experiências que não são consideradas tão positivas (...)”*.

Todas produziram efeitos para o aprendizado

dos facilitadores, como relatado acima, entretanto, as experiências *“mais alegres”* foram aquelas que produziram maior potência. Todavia, os autores (VERCAUTEREN; CRABBÉ; MÜLLER, 2010, p. 157) alertam que *“de todas as relaciones y encuentros a menudo solo conocemos los efectos e ignoramos la mayor parte del tiempo sus origenes y sus causas”*, e, por esse motivo, procurei relacionar linhas percebidas na formação de facilitadores narrados a partir dos efeitos sentidos pelos participantes.

Outras experiências que foram lembradas como importantes na formação para a facilitação do VER-SUS/Brasil foram: a) reuniões, seminários, oficinas junto ao Ministério da Saúde em nível nacional, ou outras atividades junto com Secretarias Municipais de Saúde, Universidades, Controle Social, que tinham como objetivo a discussão do VER-SUS, ou, ainda, eventos relacionados com as Políticas de Educação para o Sistema de Saúde - EducarSUS, e reuniões dos Polos de Educação Permanente; b) atividades organizadas pelos coletivos tipo Espaço Saúde, tanto no sentido de organização do VER-SUS - processos seletivos dos estudantes, pactuações com o gestor, com movimentos sociais, e com universidade o projeto – quanto, também outras atividades organizadas pelo movimento estudantil da saúde, além da pauta VER-SUS; c) atividades organizadas pelas Executivas de curso, Centros/Diretórios Acadêmicos, ou Movimento Estudantil Geral - reuniões, encontros, seminários, grupos de discussão, atos públicos, ocupações, discussões por lista de e-mails, etc. d) experiências prévias dos sujeitos, como atividades na Universidade (extensão, pesquisa, monitoria), percurso em outros movimentos sociais, e algumas (poucos) experiências curriculares voltadas para saúde coletiva e/ou práticas pedagógicas problematizadoras; e) Caderno de textos do VER-SUS, assim como outros textos pré-selecionados, leituras individuais e coletivas prévias à facilitação.

Atribuições das atividades dos facilitadores

Os sujeitos também comentaram, a partir de suas experiências, sobre o que compreendiam como atividades de um facilitador. Nesse sentido, a partir dos relatos, relacionei outros aspectos com atribuições exercidas pelos facilitadores nas Vivências no SUS: a) aspecto pedagógico; b) aspecto articulação política; c) aspecto militante.

No aspecto pedagógico apareceram narrativas no sentido da preocupação com o aprendizado de cada um dos estagiários; com o aprendizado do coletivo de estudantes – no sentido da produção de um comum; e com aspectos relacionados à disciplina do coletivo – para conseguirem efetivar as atividades programadas ou repactuadas. O aprendizado, referido pelos participantes, esteve relacionado tanto as questões de conteúdo a serem debatido ao longo da vivência – SUS (Reforma Sanitária Brasileira, atenção básica, controle social, etc.) – como aos aspectos de ampliar o olhar dos estudantes para aprenderem a se interrogar sobre a realidade:

(...) **tínhamos um planejamento de a cada noite debater um texto** e tentar observar elementos da teoria daquele texto, daquele **assunto como que foi visto durante o dia** e sempre em uma **perspectiva de roda**, uma perspectiva não de aula magistral, mais em uma percepção de construção de uma oficina mesmo, de uma **construção coletiva do conhecimento**. Participante C.

(...) **criar um espaço democrático** bastante propício para que os estudantes se entregassem mesmo, seja objetiva ou subjetivamente assim, **se entregasse à experiência, topasse problematizar as concepções, as pré-concepções, os pré-conceitos**, então me lembro da gente ter

conversas muito agradáveis assim (...), a gente não estava ali para deliberar nada (...). Participante D.

A gente era quem dava o ‘time’ do negócio, (...) a gente que acordava as pessoas, como ia ser a dinâmica do dia, só que algumas coisas já estavam postas, (...) a gente puxava todo o debate, toda a discussão. Participante E.

Foi perceptível que todos relacionaram aspectos que envolviam a problematização das experiências dos versusianos, ao longo de todo o estágio, de forma a produzir discussões coletivas e indagadoras em relação à realidade vivenciada. A questão pedagógica da vivência era coordenada pelo facilitador, que em vários momentos mostrava-se como uma pessoa problematizadora em alguns momentos, e disciplinadora em outros.

Destaco que, no período estudado das Vivências no SUS, não havia um manual ou guia para orientação dos facilitadores. As atividades referentes ao processo pedagógico dos facilitadores foram construídas, entre outros lugares, nos processos formativos já relatados, com as várias reuniões e intensos debates. Alguns dos participantes, inclusive, relataram que sentiram falta de mais momentos formativos com o foco pedagógico, já que avaliaram que grande parte de suas mochilas-ferramentas para facilitação eram provenientes da militância estudantil e da experiência no Projeto Piloto.

Outro ponto importante de ser lembrado, e que possui relação com o aspecto pedagógico, era que a crítica às práticas pedagógicas universitárias, influenciadas por Freire (1981), em conjunto com os debates acerca da Educação Permanente em Saúde (CECCIM, 2005a) entre outras perspectivas, reforçavam a ideia do exercício de um modo “facilitador” nos encontros entre os diferentes

estudantes. As perspectivas de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79), em conjunto com a compreensão de que as práticas pedagógicas são mais potentes quando acontecem nos espaços cotidianos do trabalho (CECCIM, 2005a), mesmo estando em solos epistemológicos diferentes, misturavam-se nas perspectivas estudantis das práticas pedagógicas.

Assim como o aspecto pedagógico, o aspecto da articulação política também foi relacionada à atividade do facilitador. Por ficar responsável pelo grupo, muitas vezes era necessário repactuar atividades na programação, ou até mesmo garantir sua concretude, antes e durante as vivências - pactuar com os gestores, e com o coletivo de estudantes locais. Em outros momentos, a articulação era necessária para garantir a comunicação entre as experiências e a Coordenação Nacional do VER-SUS e os coletivos estaduais/locais. Quanto a esse aspecto, uma das participantes relatou que:

(...) além de ser esse sujeito que tinha que ter determinadas habilidades, conhecer e aprofundar determinados debates, **a gente tinha o negócio da habilidade de negociação com o gestor, a gente achava muito importante**, porque se desse qualquer problema no meio do caminho, esse cara, o facilitador, era quem tinha que negociar com o gestor o que ia fazer, eu me lembro que tinha um negócio forte do **facilitador assumir esse papel de articulador mais político assim**.
Participante F.

Mesmo com as atribuições pedagógicas e as de articulação políticas, os aspectos militantes da facilitação foram os que mais se sobressaíram nos relatos, como

exemplificado nas narrativas abaixo:

(...) era produzir comum no grupo, uma das coisas, porque como a gente estava saindo para ver um conjunto de coisas, e cada um, a gente se reunia depois para trocar as impressões, eu sentia que não tinha uma questão, é simplesmente de vamos trocar as nossas impressões, **tinha um comum para ser produzido ali, que tinha a ver com o movimento estudantil, que era o comum de luta pelo SUS(...)**.
Participante D.

Bons facilitadores eu digo de comprometimento, em geral acho que a maioria era muito bom [comprometido com o que?] **com a agenda, da pauta do VER-SUS, da pauta daquilo que são o processo de materializar uma discussão um pouco mais aprofundada** do interior com os estudantes de saúde, e não só um ‘estagiozinho’ que ia sensibilizar as pessoas para elas acharem o SUS legal.
Participante E.

Repare, naquela época não estava para ensinar as pessoas o que era serviço de saúde, **eu estava para debater com elas politicamente o porquê dos limites da implantação do Sistema Único de Saúde**’.
Participante G.

O terceiro aspecto, o da militância estudantil, era uma linha densa, que se misturava em relação a todas as outras de forma a produzir inúmeros efeitos. Um de seus efeitos percebe-se no vetor de força que tencionava outras linhas. A cada conversa que realizava, fui percebendo que os aspectos pedagógicos e de articulação política estava intimamente trançados com o militante dos estudantes que se envolveram com a organização do VER-SUS, com sua agenda política.

Agenda política

A participação do movimento estudantil, na organização do VER-SUS/Brasil, proporcionou a potencialização de diversas pautas desse movimento, entre elas, a defesa e a construção do Sistema Único de Saúde. A discussão sobre o SUS era importante para o ME porque conseguia disparar conexões com diversas outras pautas do movimento, como a luta por uma sociedade mais justa, pela transformação da universidade, de forma a se comprometer com interesses públicos e da maioria da população brasileira, além de propor reflexões sobre a necessidade de mudança na formação profissional.

Nessa direção, a agenda política que o ME possuía na época, apontava para a luta por um sistema universal, gratuito, equânime, participativo e democrático. Também ocupava-se da importância da afirmação das várias formas de produção de saúde na sociedade, do reconhecimento da cultura popular, da articulação com movimentos sociais e populares. Outras questões centrais na militância estudantil eram o reconhecimento e proposição de mudanças no mundo do trabalho, na direção da multiprofissionalidade, da interdisciplinariedade, da formação de vínculos, de amizades, afetos, da relação de alteridade. Além de, por estarem em graduações, sinalizavam a necessidade de mudança na universidade, das práticas pedagógicas, dos currículos, de forma a apresentar a realidade do mundo do trabalho – SUS - assim como, modifica-la.

A linha da agenda política se emaranhava em outras linhas, como a da caracterização dos facilitadores – militantes e conhecedores do SUS, a do filtro da seleção – “crème de la crème”, a das formações para a atividade – em roda, com aprendizagem significativa, e a das atribuições dos facilitadores – discussão, articulação, e conquista de novos militantes.

Nesse momento, retomo a tirinha de Calvin e Haroldo, do início do capítulo, ou se estivesse apenas olhando com o meu “olho nu” poderia encerrar os “mapas analíticos” da facilitação por aqui. Todavia, meu “corpo vibrátil” de aprendiz de pesquisadora pulsa, e não poderia escrever tal dissertação sem contar algumas das histórias e os “causos” ouvidos e percebidos como linhas de fuga em relação aos vários aspectos mencionados anteriormente na descrição dos mapas.

Histórias e “causos” na atividade de facilitação

Foram muitas histórias e “causos” que os participantes narraram ao longo de nossas conversas. As sensações proporcionadas ao ouvir as histórias foram diversas, mas em geral, o efeito mais comum, em nós, era o riso, o que tornou particularmente interessante o momento de contato com o material e análise, pois posso dizer que várias das histórias continuo rindo até hoje.

Lembrei-me de Bilibio (2009, p. 32), de sua discussão sobre o riso, e de suas escolhas para análise da tese com base em situações risíveis. Aprendi com ele que o riso aparece no espaço do não-ser, no espaço da sem-razão, e que “estando na fronteira entre o ser e o não-ser, entre o dizível e o indizível, entre a palavra e a não-palavra, a alegria possibilita a criação de sentidos outros. Ela não dá sentido ao que não tem sentido, mas é sinal de uma intensidade para além do pensamento e das palavras”. Nesse sentido, a escolha por algumas situações provocadoras de riso foi um critério interessante para provocar pensamentos, nesse lugar que aponta para a não-razão, para o surpreendente, e para a potência.

Escolhi três situações/trechos que provocaram maiores risadas, tanto para os que contaram, ao se lembrar

de um “causo” já quase esquecido, como para mim. Todavia, alerta aos leitores que, mesmo contando histórias que me proporcionaram gargalhadas, seus efeitos contágio não podem ser garantidos.

O primeiro “causo” é sobre a atribuição do facilitador nas Vivências no SUS. Após inúmeras reuniões, formações, articulações, viabilização financeira, agenda política, etc. Foram meses e meses se refletindo e se preparando para esse momento, e o participante finalmente será facilitador!

O facilitador responsável

(...) e aí fomos nós dois, e eu fiquei um pouco nessa expectativa:

- ‘caramba que saco! vai ter um monte de moleque!’...tudo bem que eu não era nem um poço de maturidade...,

- ‘mas vai ter um bando de moleque sebooso de universidade, e aquela coisa também, esses gaúchos vão ver um cara que é de fora e vão começar a dar caô’!

Mas não, pelo contrário, era um grupo que tinha muita gente nova, primeiro semestre, mas eram pessoas muito ávidas por estar lá, e aí imagina eu na expectativa de ser “o monitor” ...,

Na primeira noite eu enchi a cara de cana e não consegui ir para o dia seguinte, imagina né, o facilitador, eu fiquei completamente destruído de ressaca! não conseguia levantar, no primeiro dia de vivência, imagina...

- ‘o monitor faltou ao primeiro dia de vivência’ [risos],

E outra, era eu e o Ciclano, os dois ficamos completamente, eu tive que ser carregado!

Na véspera, antes de começar o primeiro

dia de vivência eu não participei, nem eu e o outro facilitador porque eu literalmente fui carregado para o hotel, eu passei muito mal!

Ou seja, o moleque da história era eu! Participante A.

As palavras fogem nesse momento. O que comentar? O que posso afirmar é que esse participante aprendeu com a experiência do primeiro dia de facilitador, que passou a se sentir menos “monitor” ou “tutor de colônia de férias” por ter identificado no grupo que as expectativas que o esperava era de um facilitador, ou seja, outro estudante, com vivências diferentes, e com experiência anterior de VER-SUS, onde seria possível contribuir com os colegas, e formar vínculos. E que em momentos mais tensos, como me contou, sobre a definição de como organizar a avaliação final, seu vínculo, sua experiência, e o trabalho em grupo desempenhado ao longo dos 15 dias foram essenciais para diminuir a tensão e concluírem bem o estágio e com relatório.

O segundo “causo” é sobre as relações de afeto que acontecem nas Vivências no SUS. Relações essas que, em uma imersão de 15 dias, com convivência diária, entre pelo menos 10 pessoas, podem requerer habilidades dos facilitadores, no mínimo inusitadas.

A facilitadora amorosa

Ele [versusiano] veio com a namorada [versusiana], com a menina, não sei se tinham sete meses de namoro. E lá estava ele todo bonitão! e ela morrendo de ciúmes...

A gente acabou ajudando a organizar um clima no quarto do hotel, altas histórias para o casal não separar no meio do VER-SUS.

Aí teve também o Beltrano que ficou com outra menina no primeiro dia. No dia seguinte, já rolou briga! parece que a menina tinha namorado também, sei lá o que rolou, eu estava chegando de viagem, cheguei um dia depois e perdi a primeira festa de abertura que rolou um monte de história.

Tinha uma história também de uma menina, que é daqui da cidade e dormia lá. Aí todo o dia o namorado passava lá e pegava ela para não dormir lá...

E teve uma história da mãe ou o irmão também, de querer ir...como se fosse responsabilidade nossa! Umas historinhas assim, mas acho que foi tranquilo. Participante H.

Uma das perguntas que me fiz ao reler essa história foi se as agendas políticas, a seleção e as formações teriam de alguma forma refletido previamente sobre os aspectos das amizades e dos amores como possibilidade de ocorrer durante o VER-SUS nas relações entre os participantes. Ao observar os “mapas analíticos” situações como a relatada acima apareceram apenas nos aspectos inusitados, ou seja, no que fugiu do esperado das vivências.

A facilitadora acima atribuiu sua tranquilidade em lidar com as situações acima pelas suas experiências em movimento estudantil e em movimentos sociais, por acreditar que já possuía certos aprendizados para lidar com as diversidades entre as pessoas, conduzir grupos e mediar conflitos.

Sigo para contar a terceira história, esta trata da história do facilitador diante de um grupo com duas pessoas que começaram a se questionar sobre sua crença religiosa. O diálogo se inicia entre uma das estagiárias e o facilitador,

e depois segue com outro diálogo, entre a outra estagiária e facilitador:

O facilitador religioso

“- Você frequenta o templo maior da Universal da tua cidade?

- Não, frequento não.

- Então o que você faz?

- Na minha cidade, para nós, a cultura sair à noite em um bar, encontrar com os amigos. Ai de repente ela diz: então a partir de hoje eu rezarei para você todos os dias!”

Gente que coisa estranha!

Todo o momento que tinha ela essa oportunidade ela falava “só Jesus salva! e pra melhorar só rezando!” e cada vez mais trazendo isso com mais convicção. “Só Jesus salva!”.

Mas teve outra pessoa também com essa discussão mais religiosa, e discutindo mais sobre o espiritismo:

- Eu não acredito muito mais em espiritismo não, sei que existe aquela lei máxima de que você nasceu para isso e será isso, hoje eu penso que pode se transformar em muita coisa, pode ter uma transformação, se a gente correr atrás dá para ver as passagens das pessoas, como elas conseguem se transformar em outras pessoas”. Participante I.

Nessa perspectiva, o participante lembra que o entendimento do grupo era que as vivências afetavam não apenas a vida acadêmica, mas também a vida das pessoas e suas formas de se colocar no mundo.

Afirmo que, ouvi muitas outras histórias, como situações de “fuga” de estagiários ao longo das vivências, de “boicotes” aos debates coletivos, de dificuldades em mediar as relações nos grupos, que causaram sentimento de frustração aos facilitadores. Entretanto, optei por apresentar apenas quatro narrativas das que mais causaram risadas durante as conversas por começar a sentir que as várias experiências de trabalho vivo em ato (MERHY, 2002) começavam a mostrar a potência do facilitador nos encontros com o grupo de estudantes do VER-SUS.

A facilitadora aguerrida

Estava tendo reunião de colegiado e combinaram [Secretária] com a gente:

- Olha, vocês veem, vocês participam um pouquinho da reunião do colegiado, depois vocês conversam um pouco com as pessoas, para conversar sobre a gestão.

- Maravilha então!

Acabamos tomando um chá de cadeira de duas horas porque não podia entrar na reunião. E eu pensei:

- “Velho” o que é isso? Duas horas? A gente não vai ficar nem quinze dias, dez dias! Perda de tempo!

No fim, entramos na sala e a Secretaria disse:

- Gente, é muito bom ter vocês aqui, é muito legal ter o estagio, vocês são muito bem vindos, mas a gente não vai poder conversar com vocês não. Temos muita coisa para resolver.

Eu não tive dúvida, quer dizer, eu tive um pouco de duvida, mais ai eu olhei para os lados e ninguém estava tendo coragem de reagir, eu pensei:

– Pronto! É a facilitadora que vai ter que agir agora!

Virei para a Secretária e disse:

- Nem pensar! A gente tomou um chá de cadeira de duas horas! A gente esta aqui só para isso! São só dez dias, essa é uma oportunidade que é só essa que vai ter, ou a gente começa agora ou então não....

Ai eu sei que todos pararam, ficou aquele silêncio, e de repente alguém puxou uma risada e todo mundo começou a rir no colegiado.

- Eita! Mas esses estudantes hem! [risos], foi então a Secretaria disse:

- Então tá bom, vamos dar um tempo aqui nas nossas atividades e a gente conversa.

Isso era facilitação! Garantir as atividades, garantir as vivencias! Participante J.

Efeitos sentidos

Ao final das entrevistas, questioneei, a cada um dos participantes, o que havia ficado da experiência de facilitação no VER-SUS. De uma forma geral, os atores manifestaram que não diferenciavam as experiências de facilitação, ou as de Vivência no VER-SUS, ou ainda os momentos prévios das vivências, pois sentiam que era impossível avaliar o processo separadamente e, desta forma, manifestaram-se sobre o que ficou da experiência no período que participaram da construção do VER-SUS, e que disponibilizo nos dois fragmentos a seguir.

O VER-SUS nos colocou em uma rota e num contato político, acadêmico, cultural, com o tema do SUS extremamente importante,

o processo VER-SUS, não só a vivência. Participante G.

Eu tenho muito orgulho desse projeto, de verdade, depois disso (...) eu encontrei muita gente, a gente conquistou esse objetivo que a gente queria, não foi a gente queria que as faculdades mudassem, que as pessoas todas se transformasse, **mas as pessoas que participaram do VER-SUS elas saíram com isso, com esse outro compromisso**, outra maneira de ver a saúde, outra maneira de ver o seu trabalho, eu cruzei com um monte de gente que tem mil inserções, teve gente que foi para gestão, teve gente que foi para clínica e tal, mas quem passou pelo VER-SUS foi transformado. Participante J.

Os efeitos de transformação percebidos pelos participantes ocorreram em vários sentidos: mudanças geradas a partir dos diversos encontros e exposições ao outro, de alguma forma já relatada anteriormente. Há outros efeitos em outros aspectos: político, pedagógico, de vínculos e de afetos e, também, militante. Abaixo segue trecho no aspecto da perspectiva política.

O VER-SUS para mim foi uma grande escola, na minha vida ele foi um divisor de águas, de conseguir ali naquela vivência de saber assim, de saber algumas respostas do que eu topo para a vida e o que eu não topo (...). **Entender que existe um projeto político estabelecido**, que dentro do movimento estudantil eu poderia construir um projeto político, que dentro da universidade que trabalho hoje (...). Em determinados momentos essa prática que tive dentro do VER-SUS, certamente eu trouxe para dentro da minha administração enquanto coordenador de curso, de

mobilizar os estudantes, de falar que os estudantes têm papel fundamental dentro da academia (...) **fazer política é estar feliz junto com os outros**, e eu aprendi isso no VER-SUS. Participante I.

Interessante notar que no trecho acima, a prática política mostra-se intimamente ligada às questões afetivas. Esse é um dos traços que apareceram em muitos comentários dos participantes, certa indissociabilidade entre os vários aspectos que relatei. Abaixo, é possível perceber os vínculos relacionados ao aspecto político.

(...) o VER-SUS me deixou muitos amigos, pessoas que eu quero continuar convivendo, nós temos as mesmas ideias, mesma ideologia, (...) se um dia eu for morar na comunidade [alternativa], eu tenho um terreno, eu queria que fosse pessoas do meio do VER-SUS porque a gente tem muitas afinidades de fato, não sei se tinha antes mas nós fomos construindo um projeto bem parecido, talvez ainda faça isso!. Participante H.

Quanto ao aspecto militante, evidencio que as experiências de Vivências no SUS oportunizaram além do fortalecimento do movimento estudantil naquele período, promoveram uma forte relação com a convocação para a militância sanitária, para outros movimentos, e para perspectivas de perceber os outros, como apresento a seguir:

Forjou meu modo de atuar, o meu modo de me relacionar com os colegas, e de prestar cuidado ao paciente, e fortaleceu meu pensamento que eu já tinha desde o começo, o pensamento de me sentir como um membro ainda que formiguinha

da construção do SUS, da Reforma Sanitária(...). Participante C.

(...) muito da humanidade eu aprendi no VER-SUS, muito da humanidade que eu tenho foi desse processo, de eu ir lá com as pessoas dos movimentos, fazer parte do conselho de saúde, entender a lógica da participação popular(...). Participante K.

Foi no processo do VER-SUS que eu conheci o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), (...) fui na área do MST entre o Projeto Piloto e o outro projeto. Participante B.

Os efeitos no campo pedagógico referiram-se aos aprendizados a partir de experimentações, da importância dos processos subjetivos, e da aposta na Educação Permanente em Saúde.

Eu acho que foi uma grande sacada! Não tem coisa mais rica do que tirar um estudante do aquário e levar ele para ir olhar outros aquários, e ele poder enxergar o seu aquário de fora, isso enriquece muito o processo de formação, eu lembro de ter aprendido muito, muito mesmo, em diversos aspectos, com essa experiência do VER-SUS". Participante D

Foi assim uma marca na minha vida né, a minha grande primeira escola assim do que eu sou hoje, tanto do ponto de vista do que eu sei, do que eu acredito para a saúde e do SUS, tanto do ponto de vista de acreditar radicalmente nesse processo de educação permanente como algo que faz diferença para o cotidiano (...). Participante F.

(...) o processo pedagógico ele não podia ficar centrado só no conhecimento e só na fala no que se organizava ali. Enquanto que a questão da subjetividade de cada um influenciava no processo pedagógico e em qualquer processo que a gente fosse viver de grupo, acho que isso ficou forte para mim. Participante D.

Pinheiro e Ceccim (2005, p. 16) referem que a Educação Permanente em Saúde deve ser configurada como um lugar ativo, onde se possa abandonar ou desaprender o sujeito que somos - nossas identidades relacionadas a determinadas profissões ou lugares no sistema de saúde - para tornarmos produção de subjetividade, ou seja, estar abertos para rever fronteiras, e se desterritorializar em relação aos nossos modos de ver e viver. Nesse aspecto, a aproximação e o gosto pela experiência passam a ser também uma aposta da Educação Permanente em Saúde, por entender que o experimentar "é sobretudo estar aberto, aceitando ativamente a criação, a invenção e a transformação" (PINHEIRO; CECCIM, 2005, p. 17).

O VER-SUS proporcionou inúmeros momentos de experimentação e, por isso, em vários momentos os participantes os referiram como não sendo apenas a vivência, mas sim um "processo". Desta forma, aos estudantes que contribuíram com as Vivências no SUS, na facilitação, foi oportunizada maior quantidade e intensidade de experimentações e aprendizados; que, como disse um dos participantes, "*O VER-SUS me encantou porque dava para juntar várias coisas em um projeto*".

FUNÇÃO-FACILITAÇÃO DE VIVÊNCIAS NO SUS

(...) Ser-se o que se é era grande demais e incontrolável. Lóri tinha uma espécie de receio de ir longe demais. Sempre se retinha um pouco como se retivesse as rédeas de um cavalo que poderia galopar e levá-la Deus sabe onde. Ela se guardava. Por que e para quê? Para o que estava ela se poupando? Era um certo medo da própria capacidade, pequena ou grande. Talvez se contivesse por medo de não saber os limites de uma pessoa (LISPECTOR, 1976, p. 141).

A última parte escrita desse manuscrito foi esse capítulo. De alguma forma, me senti como a Lóri de Lispector. Por que me guardei? Por que me poupei? O tempourgia. Enquanto outras partes foram sendo escritas, costuradas, e este capítulo foi deixado para o final. Tratou-se de medo em finalizar uma etapa da vida? Ou receio de mostrar pouca capacidade analítica? De não corresponder às expectativas provocadas nos diversos encontros? Interpretei que um pouco de tudo, e algo mais. Percebi, que nesses momentos, os prazos podem funcionar como dispositivos para mover-nos.

A pergunta que me fiz ao longo de todo o percurso da pesquisa era referente ao porquê havia escolhido encontrar com os facilitadores do VER-SUS/Brasil, 2004. Como já anunciado na apresentação do livro, compreendi que a facilitação havia sido a atividade atribuída exclusivamente ao Movimento Estudantil da Área da Saúde no período estudado. Isto é, meu lugar de sujeito militante implicado (MERHY, 2004) conduziu-me a perceber que o lugar da facilitação no VER-SUS ainda ocupava um lugar invisibilizado nos escritos sobre o tema.

Seria a facilitação importante para o VER-SUS? Ao observar as narrativas apresentadas sobre a facilitação, passo a defendê-la afirmativamente. Importância esta relacionada tanto com a organização das vivências, com as pactuações dos trabalhos ao longo da imersão, com as articulações políticas, com a prática do protagonismo estudantil, com a militância na afirmação do SUS, como também com a potência pedagógica na produção de encontros.

Se a inquietação da questão sobre facilitação moveu-me em muitas trilhas, algumas encruzilhadas, e certa “perda de tempo” na reflexão sobre o VER-SUS como marcador de um *acontecimento* na saúde coletiva, ela também me moveu aos diversos encontros através dos quais pude, novamente, sentir produção de singularidades, percebidas nos atos de criação/invenção sobre o “ser” facilitador.

Muito do que escrevi não me foi novidade, aliás, parece-me mais fácil escrever sobre o que sinto de novo, ao invés de escrever sobre o que já sei, como se, para as palavras cobrirem o papel, fosse preciso um incentivo de novas conexões. Talvez tenha aprendido que “ao escrever, não se escreve com palavras e, sim, com fluxos, com devires, com intensidades” (PETRONILIO, 2012, p. 52), e, por esse motivo, às vezes as páginas se enchem e, para preencher outras, era necessário um grande esforço.

Nesse sentido, as partes que mais me motivaram nos “mapas analíticos” da facilitação foram as histórias e os “causos”; esses se mostraram encharcados de invenção. Ali, sentia-se o trabalho vivo em ato (MERHY, 2002), que oportunizou aprendizagens aos facilitadores no sentido que Kastrup (2001, p.1) apresenta “a aprendizagem, é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização”.

Por mais que haja possibilidades de aprendizagens de qualquer um que participa das Vivências no SUS, na facilitação, coloca-se em outros desafios na aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que não é a primeira experiência de VER-SUS dos sujeitos (em geral, para ser facilitador é necessário vivência prévia), e assim, a “realidade” do SUS pode provocar um efeito de menor impacto; também ocorre que os facilitadores assumem uma preocupação com o coletivo de estudantes, com o grupo. É possível que os facilitadores se abram aos encontros, ao aprendizado com os outros, e com as situações inéditas, ou podem buscar reproduzir uma experiência anterior, e, com isso, querer impor certos modos de olhar, criticar e homogeneizar o que deve ser apreendido ao longo da Vivência no SUS.

Acredito que, uma das possibilidades de facilitação que promove potência, alegria, aprendizados, é a que passei a nomear de *função-facilitação*. Como revelado na apresentação do livro, este termo ocorreu-me apenas ao final de meus estudos, e por isso não consegui elaborar o quanto gostaria essa ideia.

O termo função, segundo dicionário Houaiss (FUNÇÃO, 2001, p. 1402), pode significar:

- 1) atividade natural ou característica de algo (elemento, órgão, engrenagem etc.) que integra um conjunto, ou pelo próprio conjunto; 2) obrigação a cumprir, papel a

desempenhar, pelo indivíduo ou por uma instituição; 3) atividade específica de cargo assumido em uma instituição ou o próprio cargo; 4) emprego, exercício, atualidade de um cargo; 5) ofício, profissão; 6) uso a que se destina algo; utilidade, emprego, serventia; 7) qualidade do que tem valor, resulta em proveito; 8) reunião social, solenidade, festa; e 9) espetáculo, apresentação teatral ou circense (...).

Entretanto, o uso a que me refiro ao utilizar este termo acoplado ao termo facilitador (a) é o de evidenciar que se trata de uma das possibilidades de “ser” facilitador(a), uma vez que o termo facilitador(a) está associado ao que se pretende “prontificar-se, prestar-se, dispor-se” (HOUAISS, 2001, p. 1396). No caso da função-facilitador(a), acrescentam-se ao que se pretende as condições para o preenchimento dessa função.

Nessa direção, a **função-facilitação** poderia ser compreendida semelhante à função-educador de Carvalho (2011): “um convite para a realização de movimentos próprios, isto é, a relação de apropriação na *função-educador* pende para a singularização do acontecimento pedagógico”, onde a relação de apropriação nessa função “é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações de forças” (CARVALHO, 2011, p. 13).

Em outras palavras, poder-se-ia dizer que a *função-facilitador(a)* foi marca de protagonismo estudantil na construção de práticas formativas, como já enunciado no título dessa dissertação. Por marcas, refiro-me ao uso feito por Ferla (2007, p. 13): “tem também um efeito presente, móvel, que se atualiza sempre. Marcas e cicatrizes, então, engendram a subjetividade, como forças presentes e

em ação”. Por protagonismo estudantil, aceno para sua etimologia, do grego, onde ‘proto’ significa principal, e ‘agon’ significa luta, ou seja, seriam os lutadores principais. Por prática, faço alusão ao conceito de Foucault (1999), de que não há dicotomia entre teoria e prática, tudo é prática;¹ e, por formativa, para significar que se trata do campo da educação, nesse caso, dos profissionais de nível superior.

A função-facilitação no VER-SUS entrelaçaria na prática dos facilitadores (as) os aspectos políticos, pedagógicos, militantes e de defesa do Sistema Único de Saúde. Um entrelaçamento a partir da experiência, e da necessidade de corpos vibráteis que buscam ver, sentir, saber e querer.

Lembrou-se de como era antes destes momentos de agora. Ela era antes uma mulher que procurava um modo, uma forma. E agora tinha o que na verdade era tão mais perfeito: era a grande liberdade de não ter modos nem forma (LISPECTOR, 1976, p. 167).

1 A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra (FOUCAULT, 1999, p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado da graça em que estava não era usado para nada. Era como se viesse apenas para que se soubesse que realmente se existia. Nesse estado, além da tranquila felicidade que se irradiava de pessoas lembradas e de coisas, havia uma lucidez que Lóri só chamava de leve porque na graça tudo era tão leve. Era uma lucidez que não advinha mais: sem esforço, sabe. Apenas isso: sabe. Que não lhe perguntassem o que, pois só poderia responder do mesmo modo infantil: sem esforço, sabe-se (LISPECTOR, 1976, p. 147).

Vi que a escolha por abrir-me aos diversos encontros proporcionou uma mudança significativa em minhas percepções de mundo. Se a experiência de movimento estudantil e de VER-SUS foi significativa para mudar minha trajetória de vida e meus modos de pensar, sentir e viver; nessa experiência de mestrado e nos encontros (produzidos e inesperados) ocorridos em minha pesquisa, mostraram-se como novos momentos de crise, de desassossego e de mudanças nos modos de produzir a vida.

A escolha de meu objeto de pesquisa mostrou-se de extrema potência nesse aprendizado de aprendiz-

pesquisadora. Comecei a perceber-me, em alguns momentos, como uma das noivinhas de Rolnik (1989, p. 43), que “em sua concepção, ela própria não é senão o efeito singular do que acontece nos encontros em seu corpo (vibrátil) nos aleatórios encontros que tem. Por isso, ela nunca se vive como um “dentro”, por oposição a um “fora”, mas sim como uma sucessão de “entres” cheios de luz”. Assim, me permiti viver os encontros, as intensidades que nele surgiram, e compreendi que, ali, havia produção de desejos - visíveis e invisíveis - que foram compondo as escritas.

Ao iniciar o estudo, em nenhum momento havia pensado em construir mapas. Essa elaboração surgiu após a ida a campo, como algo que precisava ser desenhado, extravasado, mais do que escrito. O trânsito para os “mapas analíticos” me mostrou uma passagem de quem começou a tentar associar a saída de um mapa – campo do visível, do “olho nu” – para um mapa – campo do trabalho vivo, e do “corpo vibrátil”. Percebo que me faltou experiência para explorar melhor os “mapas analíticos”, ao mesmo tempo em que notei um desejo que ora se mostrava visível e ora se escondia em descrições formais.

Nesse sentido, comecei a compreender que havia um desejo de cartografar, pois entendi com Rolnik (1989, p. 44), que “as cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro”. Num determinado momento da escrita, já não era mais possível apresentar questões materiais sem mencionar o processo, a minha forma de olhar, que foi se transformando ao longo da escrita.

Modifiquei o que senti ser possível ao longo do processo de elaboração da pesquisa e da escrita da dissertação e, por vezes, inspirei-me nos movimentos de quem cartografa. Para o cartógrafo (ROLNIK, 1989, p. 66),

o importante é estar atento às estratégias do desejo, de criação de mundo; é perceber que se pode utilizar tudo aquilo que lhe permite se expressar, criar sentidos, e que “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas”. O que um cartógrafo quer é “participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade, aceitar a vida, se entregar” (ROLNIK, 1989, p. 68). Assim, é possível perceber vários movimentos diferentes na escrita, algumas mais duras, descritivas, outras mais sensíveis, afetuosas.

Quanto à *política da escrita*,¹ a minha buscou sinceridade. Ao longo de toda a dissertação, busquei mostrar o “irreproduzível”. Por isso, talvez, por isso, o mais próximo a que consegui chegar foi mostrar os caminhos, as encruzilhadas, as pedras que construíam as pontes, as buscas por um entender. Entender não no sentido de explicar, de revelar, mas o de mergulhar na geografia dos afetos, como diria Rolnik (1989). Não me interessava chegar a algum lugar que pudesse “defender”; interessava-me conhecer por onde caminhei, porque caminhei, e o lugar de chegada não seria o principal.

Acredito que, pela razão de importar-me tanto com o caminho, o capítulo que trata das expedições ficou muito extenso. Aliás, essa é uma das poucas conclusões a que percebo ter chegado: adorar os caminhos. Ao longo das expedições, interessei-me não pelas entrevistas que iria

1 “Na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita e à posição correta do corpo do jovem aluno, mais ainda que à perfeição do que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a esta ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento de poder ou a via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição (RANCIÈRE, 1996, p. 7).

realizar, mas pelos encontros e pela exposição ao diferente. Transitar em diferentes cidades, culturas, pessoas, foi verdadeiramente instigante, assim como conversar com os participantes em seus locais de moradia, trabalho ou cidade. Em muitos momentos, a lembrança que vinha aos pensamentos era o gosto pela *terceira margem*.

Ceccim (2004, p. 264) afirma que a terceira margem “é a da travessia, da transmutação de valores”, ou seja, não é nem uma margem e nem a outra margem, mas o *entre*. Quero dizer, com isso, que descobri-me, ao longo do meu processo de pesquisa, no lugar do *entre*, que também é “sitio de tensão e de indiscernimento, mas de aprendizagem e invenção (de si, das fronteiras provisórias, da equipe e de novos mundos)” (CECCIM, 2004, p. 265).

Estar no lugar de travessia, em muitos momentos, é doloroso, difícil. Sentir-se sem o suporte de uma das margens é desestabilizador, e, para isso, há que se acreditar que terá força para fazer o que desejar, seja o que for se continua caminhando, ou atravessa para o outro lado (claro, há os que voltam, mas esse não foi o meu caso).

Em minha mochila-ferramenta, ainda em processo de remodelagem, vejo valorização do trabalho em saúde e da formação em saúde a partir da perspectiva micropolítica, sem esquecer de seu entrelaçamento com a macropolítica. Com esses elementos, cheguei-me a questionar como seria uma mochila-ferramenta de alguém na perspectiva de função-facilitador(a), mas pelo avançado atraso nos prazos que me encontrei ao final dos estudos, deixei essa questão para elaboração de futuros estudos.

As duas expedições e suas encruzilhadas, explicitaram os encontros ocorridos, e reflexões que emergiram a partir desses. O desejo que havia enunciado no início dessa escrita sobre vontade de produzir novos encontros ocorreu, assim como, a produção de novas marcas em minha

pessoa. Algumas dessas marcas, foram apresentadas nos fragmentos de diários de campo, nos trechos selecionados das conversas, e em minha interpretação das situações que vivenciei.

Percebi uma marca, de certa maneira, comum aos participantes que convivi, e por isso senti a necessidade de aventurar-me pela ideia do VER-SUS marcador de acontecimento na saúde coletiva. Marcas singulares, em como cada um sentiu os efeitos dessas experiências, e também marcas coletivas, que oportunizou, o que um dos participantes explicitou: “*sentir-se como um membro ainda que formiguinha na construção do SUS*”. A vida de todos que entrevistei modificou-se após o acontecimento, alguns apenas ajustes nas direções e outros verdadeiras guinadas. Além disso, as pessoas que possuem essas marcas, ainda se reconhecem pelos espaços, lugares por onde transitam, e quando se encontram agem como ímãs magnéticos com dificuldade de se desvencilhar.

Os “mapas analíticos” buscaram apresentar, de alguma forma, o que sentia como efeitos dos encontros provocados, ao menos os efeitos com certo interesse acadêmico. Com o foco na facilitação do VER-SUS, foi possível perceber o entrelaçamento entre aspectos militantes, políticos, pedagógicos e de defesa do SUS nas práticas formativas experienciadas. Acredito que, por ter sido também facilitadora no mesmo período que os participantes, não me causou surpresas ao notar esses aspectos, mas achei interessante poder nomeá-las e produzir visibilidade das questões que envolveram a facilitação.

Se por um lado, ao analisar os “mapas analíticos” não obtive grandes surpresas, excetuando as “histórias e causos”, propor a perspectiva de uma função-facilitador(a) causou-me inquietação. Optei por lançar essa possibilidade de olhar para o facilitador, não só porque parecia fazer-

me sentido, mas também, para provocar os leitores sobre a necessidade de buscar inovação nas reflexões acerca da facilitação ou ainda das Vivências no SUS. A escrita do capítulo mostrou-se árdua por compreender que ainda sinto-me na travessia ou no *entre*, já comentado há pouco, e acredito que, por isso, não desenvolvi mais detalhadamente esta ideia que passou a consumir meus pensamentos.

Assim, aos leitores que me acompanharam até essas últimas páginas, ou àqueles que começaram a ler o livro pelas Considerações Finais, espero que não tenha gerado sentimento de frustração pela expectativa de mostrar-lhes respostas para a investigação sobre a facilitação no VER-SUS/Brasil, em sua edição inaugural, hoje em rumos singulares, mas comprometidos com ou pela “inauguração”.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS (6: 2013: Rio de Janeiro). UERJ, 2014, v1.

AGUIAR, Leonel Azevedo. Maio de 68: novas subjetividades, micropolíticas e relações de poder. **Revista Recôncavos**, Cachoeira, v.2, n.1, p. 13-16, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/reconcavos/edicoes/n02/pdf/Leonel.pdf>>. Acesso em 12 Jul. 2014.

ANDES-SN. **Circular nº 127/14**. Disponível em <<http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=greve>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ARMANI, Teresa Borgert. **Formação de sanitaristas: cartografias de uma pedagogia da educação em saúde coletiva**. Caxias do Sul: Educus, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA REDE UNIDA. **Estatuto da Rede UNIDA**. 2012. Disponível em: <http://www.redeunida.org.br/rede-unida/estatuto-da-rede-unida>. Acesso em: 30 de junho de 2013.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Desafios ético-políticos para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Araujo (Org.).

Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2006. p. 131-152.

_____. Seria possível uma prática do cuidado não-reflexiva? In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde:** o cuidado como valor. 2. ed. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2009. p. 113-126.

BENEVIDES DE BARROS, Regina. **Grupo:** a afirmação de um simulacro. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BILIBIO, Luiz Fernando Silva. **Por uma alma dos serviços de saúde para além do bem e do mal:** implicações micropolíticas à formação em saúde. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 191f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.lume.UFRGS.br/bitstream/handle/10183/34741/000699267.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 jun. 2013.

BISPO JÚNIOR, José Patrício. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, ciência, saúde – Manguinhos**, v.16, n.3, p.655-668, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300005>. Acesso em: 3 jul. 2013.

BOIDE, Alexandre. **Calvin e Haroldo:** existem tesouros em todo lugar. São Paulo: Conrad, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **12ª Conferência Nacional de Saúde:** Conferência Sergio Arouca. Brasília: Ministério da Saúde, 2004d. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_12.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Projeto I Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência em SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Projeto.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde. **Projeto VER-SUS Brasil:** Vivência e Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Documento.

_____. **Caderno de Textos do Projeto-Piloto VER-SUS/Brasil:** Vivência e Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/versus_brasil_vivencias_estagios.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. **Projeto VER-SUS/Brasil:** Relatório de avaliação do Projeto-Piloto. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b. Relatório.

_____. **Relatório VER-SUS/Brasil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004c. Relatório.

_____. **EducarSUS:** notas sobre o desempenho do Departamento de Gestão da Educação na Saúde, período de janeiro de 2003 a janeiro de 2004. Brasília: Ministério da Saúde, 2004e. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educarsus_desempenho_gestao_educacao_saude.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. **AprenderSUS:** o SUS e os cursos da área da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004f. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_aprender_sus.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. **Projeto VER-SUS/Brasil**: Relatório de avaliação do Projeto-Piloto. Brasília. Brasília: Ministério da Saúde, 2004g. Relatório.

_____. **Avaliação Nacional do Projeto VER-SUS Brasil**. Porto Alegre, 2005. Relatório.

_____. **A educação permanente entra na roda**: pólos de educação permanente em saúde, conceitos e caminhos a percorrer. Brasília: Ministério da Saúde, 2005b. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_permanente_entra_na_roda.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde. **Folder VER-SUS/Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004h. Folder. Figura 1, 2, 3 e apêndice D.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. **Educação Permanente em Saúde**: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde: Agenda 2014. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_permanente_saude_movimento_instituinte.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciênc. saúde coletiva**, v.5, n.2, p. 219-230, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n2/7093.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2014.

CAMPOS, Marcela. *Gazeta do Povo*. Curitiba, PR, 15 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-universidade/nocampus/conteudo.phtml?id=1157454>>. Acesso em: 24 jul. 2014. p. 105.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 5 jun. 2013. p. 44.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: transversais entre educação, filosofia e história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 9-24.

CECCIM, Ricardo Burg. Inovação na preparação de profissionais de saúde e a novidade da graduação em saúde coletiva. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 9-36, 2002. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_saude_v16n1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. Equipe e Saúde: a perspectiva Entre-Disciplinar na Produção dos Atos Terapêuticos. PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo (orgs.). **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Hucitec-Abrasco, São Paulo-Rio de Janeiro, 2004, p. 259-278.

_____. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface (Botucatu)**, v.9, n.16, p.161-168, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S1414-32832005000100013>. Acesso em: 21 mar. 2004.

_____. Onde se lê “Recursos Humanos da Saúde”, leia-se “Coletivos Organizados de Produção da Saúde”: Desafios pra a educação. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Rubem Araújo (Org.). **Construção Social da demanda**: direito à

saúde. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2005b, p. 161-180.

_____. Desenvolvimento de competências no trabalho em saúde: educação, áreas do conhecimento e profissões no caso da saúde. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, [S.l.], v.6, n. 2, p. 253-277, 2012. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1128>>. Acesso em: 21 mar. 2014. p. 144.

CECCIM, Ricardo Burg; BILIBIO, Luiz Fernando Silva. Articulação com o Estudantil da Área da Saúde: uma Estratégia de Inovação na Formação de Recursos Humanos para o SUS VER–SUS Brasil. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Cadernos de Textos VERSUS Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. p. 6-29.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Yara Maria. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Alves. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS, 2005. p. 69-92.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis** [online], v.14, n.1, p.41-65, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

CECCIM, Ricardo Burg; MERHY, Emerson Elias. Um agir micropolítico e pedagógico intenso: a humanização entre laços e perspectivas. **Interface (Botucatu)**, v. 13, supl. 1, p. 531-542, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v13s1/a06v13s1.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

CECILIO, Luiz Carlos de Oliveira. Modelos Tecno-Assistenciais em Saúde: da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Cadernos de Textos VERSUS Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. p. 93-109.

COELHO NETO, Giliate. 12ª Conferência Nacional de Saúde: tempo de lutas e sonhos. In: COELHO NETO, Giliate; PINTO, Hêider Aurélio; ASAS, Marcos. (Org.). **Movimento estudantil em defesa da vida: reflexões e experiências da luta cotidiana**. Recife, 2008. Disponível em:<<http://blogsaudabrasil.com.br/wp-content/uploads/2012/06/Movimento-Estudantil-em-Defesa-da-Vida.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE UNIDA, 6º, 2005. **Anais**. Belo Horizonte: Olho mágico, 2005.

_____. 7º, 2006. **Anais**. Curitiba: UFPR, 2006.

_____. 8º, 2009. **Anais**. Salvador: Revista Baiana de Saúde Pública, 2009.

_____. 9º, 2010. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. 10º, 2012. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

CORDEIRO, Mariana Prioli et al. Como pensamos ética em pesquisa. In: SPINK, Mary Jane Paris et al. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 31-56.

DALPIAZ, Luiza Helena. Método de problematização de práticas sociais e formação profissional. **Revista Temas Sociais em Expressão**, Frederico Westphalen, v. 4, n. 4, p.67-82, 2005.

DAMED participe! **Enfim, cheguei!** Salvador, 13 mar. 2013. Disponível em: <<http://damedufba.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

DECS. **Descritores em Ciências da Saúde**. Disponível em: <<http://decs.bvs.br>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

DELEUZE, Giles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Veja: Passagens, 1996.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Os irmãos karamazovi**. 2. ed. Rio de Janeiro: Abril S.A cultural e industrial, 1973.

ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório de Gestão da ESP/RS – 1999 a 2002**. Porto Alegre: ESP/RS, 2002.

_____. **Informativo eletrônico sobre o VER-SUS/RS**. Porto Alegre: ESP/RS, s.d.]. Disponível em: <https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2eik=7b8f35c0f2eview=atteth=1ezwesaduie=AG9B_P_mhOG7au3pKb7bdQJfWAresadet>. Acesso em 28 de maio de 2005.

EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE VETERINÁRIA. **Carta aos participantes do Seminário AprenderSUS**. [S.l.]. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/enev/docs/cartaaprendersus.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2014.

FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DE AGRONOMIA DO BRASIL. Núcleo de Trabalho Permanente em Movimentos Sociais, Gestão 2004/2005. **Estágios Interdisciplinares de Vivência**. Santa Maria: FEAB, 2005. Mimeo.

FACILITAR. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2001.

FERLA, Alcindo Antônio. **Clínica em movimento: cartografia do cuidado em saúde**. Caxias do Sul: Educus, 2007.

FERLA, Alcindo Antônio. (Coord.). **Pesquisas avaliativas da educação permanente em saúde e estágios de vivência no Sistema Único de Saúde (SUS)**: estudos multicêntricos de práticas educativas envolvendo a atenção básica no cotidiano dos serviços e sistemas de saúde. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Projeto de Pesquisa.

FERLA, Alcindo Antônio et al. (Org.). **Caderno de Textos do VER-SUS/ Brasil**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2013a.

FERLA, Alcindo Antônio et al. Vivências e Estágios na Realidade do SUS: educação permanente em saúde e aprendizagem de uma saúde que requer integralidade e trabalho em redes colaborativas. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Brasil, v.7, n.4, 2013b. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/892>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

FEUERWERKER, Laura. Modelos tecnoassistenciais, gestão e organização do trabalho em saúde: nada é indiferente no processo de luta para a consolidação do SUS. **Interface (Botucatu)**, v.9, n. 18, p. 489-606, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n18/a03v9n18.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; SENA, Roseni. A construção de novos modelos de acadêmicos de atenção à saúde e de participação social. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Cadernos de Textos VERSUS Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. p. 194-237.

FOUCAULT, Michel. A inquietude da atualidade: entrevista com Michel Foucault. **IHU on-line**, São Leopoldo, v. 4, n. 119, p. 6-8, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7992575/Michael-Foucault-e-as-Urgencias-Da-Atualidade-20-Anos-Depois>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1999.

FRANCO, Tulio Batista; MERHY, Emerson Elias. **Mapas analíticos**: um olhar sobre a organização e seus processos de trabalho, 2007. Disponível em: <<http://www.medicina.ufrj.br/micropolitica/pesquisas/atencadomiciliar/textos/mapasanaliticos.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FUNÇÃO. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 12. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GOOGLE. Google Maps Engine. Disponível em: <<https://mapsengine.google.com/map>>. Acesso em: 2 mai. 2014.

GRZYBOWSKI, Cândido. Sim, um outro mundo é possível. In: Cattani A.D. (Org.). **Fórum Social Mundial**: a construção de um mundo melhor. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 19-23.

ITERRA. **Método Pedagógico**. Veranópolis: Coletivo Político Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro, 2003. Documento.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

MARANHÃO, Thaís. Vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde: um “garimpo” bibliográfico. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Brasil, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/862>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

MARANHÃO, Thaís et al. Educação Superior e Práticas Inovadoras: Por que não podemos prescindir do VER-SUS na formação de Coletivos Organizados Produtores de Saúde? In: **Anais Colóquio Internacional de Educação e Justiça Social**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/anais-coloquio-educacao-justica.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. O ato de cuidar: a alma dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Cadernos de Textos VERSUS Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. p. 108-137.

_____. **O conhecer militante do sujeito implicado**: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. 2007 Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-02.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MORAES, Vinícius; POWELL, Baden. **Samba da bênção.** In: Vinícius astronauta berimbau. 1968. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=RgnXDXofr4c>>. Acesso em 19 jun. 2014.

MOREIRA, J. **Centro de Mídia Independente.** Brasil, 15 out. 2001. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2001/10/8495.shtml>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

NERUDA, Pablo. **Canto Geral.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PASQUIM, Heitor Martins. A saúde coletiva nos cursos de graduação em educação física. **Saúde e Sociedade**, v.19, n.1, p.193-200, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000100016>. Acesso em: 22 jun. 2013.

PETRONILIO, Paulo. Literatura, vida e linguagem em Giles Deleuze. **Rev. Guará Linguagem e Literatura**, Goiânia, v.2, n.1, p.50-69, 2012. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/guara/article/viewFile/2157/1329>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg. *Experienciação*, formação, conhecimento e cuidado: articulando conceitos, percepções e sensações para efetivar o ensino em integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Ruben Alves (Org.). **Ensinar saúde:** a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: IMS, 2005. p. 13- 32.

PINHEIRO, Roseni et al. Percepção de professores e

estudantes em relação ao perfil de formação do nutricionista em saúde pública. **Revista de Nutrição**, v.25, n.5, p.631-643, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732012000500008>. Acesso em: 22 jun. 2013.

PROTESTOS NO BRASIL EM 2013. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Protestos_no_Brasil_em_2013&oldid=39763283>. Acesso em: 14 ago. 2014.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. Políticas da escrita. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995

REIS, Alessandra Martins. **O sentido do movimento estudantil contemporâneo pela voz dos estudantes da saúde.** São Paulo: USP, 2007. 147f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7137/tde-11062007-144406/pt-br.php>> Acesso em 14 Jun. 2014.

ROCHA, Vinícius Ximenes M.; FALCÃO, Emmanuel Fernandes. Instrumento metodológico para articulações iniciais do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC)/Vivências e Estágios em Educação Popular em Saúde da UFPB (VEPOP) e início de abordagem de trabalho junto com as comunidades. **Rev. Bras. Extensão Universitária**, v.4, n.2, p.19-25, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/960>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

RODRIGUES, Haidée de Caez Pedroso; BREUNIG, Marcos. **1ª reunião em Brasília entre estudantes e Ministério da Saúde; relatório.** [S.l.], 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial:** manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SCARCELLI, Ianni Regia; JUNQUEIRA, Virgínia. O SUS como desafio para formação em psicologia. **Psicologia: ciência e profissão**, v.31, n.2, p.340-347, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200011>. Acesso em: 22 jun. 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p.20-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Vinte e cinco anos nos rastros, trilhas e riscos de produções acadêmicas situadas. In: SPINK, Mary Jane Paris *et al* (Org.). **A produção de informação na pesquisa social:** compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 13-30.

TOMIMATSU, Thallyta de Carvalho. **O VER-SUS/Brasil e a formação em saúde dos estudantes de Serviço Social.** Monografia (graduação em Serviço Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TORRES, Odete Messa. **Documento contendo a análise técnica do Processo de avaliação da Política do VER-SUS/Brasil.** Produto de Consultoria Técnica. Secretaria de Gestão

do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005b.

_____. **Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde:** das experiências regionais à (trans)formação político-pedagógica do VER-SUS/Brasil. 2005a. 154f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão de Sistemas de Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde no Brasil: caracterizando a participação estudantil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Brasil, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/receis/article/view/860>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

VALENÇA, Cecília Nogueira. **Corações e mentes desvendam o Sistema Único de Saúde:** visões e vivências de estudantes de enfermagem. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/9209/1/CeciliaNV_DISSERT.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

VERCAUTEREN, David; MÜLLER, Thierry; CRABBÉ, Olivier Mouss (Org.). **Micropolíticas de los grupos:** por una ecología de las prácticas colectivas. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

PÓS-FÁCIO

Da constituição de uma pesquisadora implicada na Saúde Coletiva

Ao ser convidada pela Thaís para fazer este posfácio, me reportei a novembro de 2012, quando, numa conversa rápida, assumi sua orientação. Nos conhecemos meses antes: ela aluna da Pós-Graduação/Especialização em Práticas Pedagógicas em Serviços de Saúde (UFRGS/EducaSaúde) e eu docente.

Thaís é uma dessas alunas que não passa despercebida em aula: pelas contribuições, por qualificar as discussões, por ser contundente na defesa do que acredita, pela inquietação intelectual associada à sua postura militante. O problema deste tensionamento acadêmico-político tornou-se uma questão central e um atravessamento estruturante no seu método de pesquisa, tendo em vista o trabalho realizado de análise e de objetivação de sua implicação na construção da dissertação.

Como eu, ela é muito inquieta e curiosa. Então, desde o início, fui capturada por uma forma de identificação, a meu ver, um dos processos que instaura a orientação. Thaís foi minha segunda orientanda no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva/PPGCol – Mestrado Acadêmico, da UFRGS. Vários encontros foram necessários para chegar-

mos à “decisão final”: o tema seria a facilitação no VER-SUS. A construção da decisão-compromisso de orientação foi selada com ela querendo trabalhar com uma experiência que tinha vivenciado, na origem de uma política pública.

Tivemos um início difícil: havia muita vontade, muita energia e, principalmente, muitos temas de interesse. Então, necessitei me apropriar de estratégias que provocassem a emergência do tema que estava latente, mas que ela ainda não havia percebido, pois estava imersa em seus desejos e disposições. Nos seus termos, começamos a garimpar e trabalhar as pedras preciosas que, aos poucos, ela trazia.

Como aprendiz de pesquisa, reconhecendo sua implicação com as experiências que analisava e com as ideias de autores (as), com as quais fundamentava suas reflexões, ela foi instaurando um rigor no seu processo investigativo, arduamente construído. Embora muito próxima do seu objeto, conseguiu criar um conjunto de procedimentos e estabeleceu-se o necessário distanciamento que viabiliza a produção de conhecimentos científicos.

Ao se valer de quadros, mapas, gráficos e diversificadas análises dos achados, confrontando-os com perspectivas conceituais complementares, que ainda não havia explorado, Thaís nos traz as vivências no VER-SUS como “marcadoras de um acontecimento na saúde coletiva”. Assim, apresenta a função-facilitação não como conceito absoluto, mas considerando as condições e as relações para o exercício dessa função.

As categorias abordadas e as análises apresentadas nos diferentes capítulos –a mochila-ferramenta, as expedições, os mapas analíticos, a função-facilitação – assumem um caráter transitório; criteriosa, sugere a necessidade de mais tempo para amadurecer os pensamentos. Thaís e “seus botões” também travaram dilemas éticos, explicitados no

texto, produzindo possibilidades para o enfrentamento de tais questões, para além das exigências protocolares. Destaca-se uma escrita extremamente autoral, a dela.

Há muito a ser falado sobre as contribuições que esta pesquisa da Thaís pode trazer para quem acredita no VER-SUS como dispositivo indispensável na trajetória formativa de graduação. Enquanto houver insistência em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) nos quais: o Sistema Único de Saúde não se constitui como espaço de formação; a formação acadêmica estiver restrita à sala de aula e aos laboratórios; e, enquanto o SUS ficar limitado a algumas experiências de extensão universitária; o VER-SUS ainda será o “marcador” no processo formativo de alguns futuros trabalhadores.

Thaís discorre sobre diferentes experiências inspiradoras para a criação do VER-SUS e outras tantas que neste Programa se inspiraram para realizar práticas semelhantes Brasil afora. Apresenta um quadro detalhado que expressa a relevância desta proposição formativa. O VER-SUS, ao ampliar a formação oportunizando vivências positivas no SUS, desafia a articulação entre conhecimentos e saberes na interface educação-trabalho-comunidade.

O VER-SUS revela-se contra hegemônico em relação ao imaginário vigente e à tradição que orienta os diferentes itinerários formativos no campo da saúde. Thaís aborda o VER-SUS na perspectiva da educação permanente, cujos processos formativos colocam em análise o cotidiano do trabalho ou da formação. Esta postura tem possibilitado a construção de espaços coletivos que instigam problematizações e reflexões sobre as políticas públicas de educação e saúde e os processos cotidianos.

No seu trabalho, Thaís coloca em questão formas instituídas da produção de conhecimentos e combate o elitismo propondo, a partir de alguns autores, uma produção de

conhecimentos por trabalhadores de saúde. Entendo que esse pode ser um dos tantos aportes do VER-SUS, uma vez que a análise das práticas de saúde poderá proporcionar a construção de novas práticas, geradas pelos próprios coletivos organizados produtores de saúde.

Por outro lado, a pesquisa demonstra que a exposição do/a estudante ao Sistema Único de Saúde e à logística das vivências – através de viagens que promovem deslocamentos em diferentes planos concomitantes – provoca efeitos e potências de problematização que fazem o indivíduo aprender a sensação de estranhamento e lhe fornecem uma abertura ao sensível.

Neste contexto, o formato de imersão, em períodos de férias universitárias, com colegas de diferentes cursos – não somente com os considerados “da área da saúde” – e a atuação de facilitadores, oportunizam vivências que expõem os sujeitos a determinadas situações e realidades do SUS que, geralmente, não são oferecidas nos ambientes acadêmicos tradicionais.

A meu ver, um dos méritos do trabalho aqui apresentado é a pesquisa bibliográfica e documental realizada por Thaís. Quando dos encaminhamentos iniciais do projeto de dissertação, nos deparamos com o fato de haver “muito pouco escrito e muita coisa falada” sobre o VER-SUS. Na ocasião, constatamos haver informações atomizadas, dados dispersos e parcial desconhecimento sobre o processo de criação do VER-SUS e seus aportes.

Ao se debruçar intensamente sobre o tema, ela percebeu que os estágios de vivência não são homogêneos, possuem arranjos próprios e se organizam a partir de diferentes configurações: parcerias, formulações político-pedagógicas, cenários de prática e procedimentos na execução. Estas constatações parecem óbvias, mas Thaís mostra que estes elementos pouco aparecem na literatura na sua totali-

dade. Tal descoberta, por si mesma, já demarca a relevância de sua intensa pesquisa bibliográfica e documental.

Thaís se dedicou e escreveu uma parte da história do VER-SUS que estava faltando. Algumas peças deste quebra-cabeça foram inventariadas e outras podem ser buscadas a partir das trilhas deixadas por este trabalho. Por um lado, constatamos que há uma rede de oralidade que tem contribuído para que circulem informações sobre aportes do VER-SUS que valorizam estas vivências. Da mesma forma, encontramos viventes vibrando com elas e que, ao retornarem aos seus cursos e suas aulas, não encontraram reverberação; constataram a quase inexistência de um ambiente onde fosse possível compartilhar o que foi aprendido.

Entendo importante ressaltar o esforço de Thaís para não reproduzir expressões banalizadas que simplificam e mesmo caricaturizam, por vezes, a complexidade própria ao VER-SUS. Neste esforço de criação, ela consegue ir além do discurso instituído. Fornece a compreensão do VER-SUS como um acontecimento na saúde coletiva, um disparador de reflexões. Nas suas palavras: uma “marca para sinalizar que, como política pública é, também, disputa de ‘corações e mentes’ para a defesa do SUS”.

Sujeitos da pesquisa revelaram que o VER-SUS “mudou a forma de viver, de sentir, de construir a vida profissional e afetiva”. Em uma dimensão mais ampla, alguns se referem à vivência que tatuou “marcas coletivas”, que produziu um “ponto de virada”. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado constitui-se em um acontecimento.

O produto acabado – sua dissertação aqui transposta para o formato de livro, cuja publicação é esperada por muitos – é fruto de uma empreitada sustentada pelo desejo de um sujeito que não mediu esforços para percorrer um caminho, ao mesmo tempo prescrito e original, para tornar-se uma pesquisadora no campo da saúde coletiva.

Ao abrir-me para o encontro com Thaís e “seus bo-
tões,” aos poucos, fui mudando algumas percepções sobre
a minha própria função-orientadora. Sinto que me tornei
uma orientadora melhor. Assim sendo, agradeço o presente
que foi ter acompanhado esta expedição cheia de desco-
bertas, que muitas marcas deixaram em mim.

Prof^a Dr^a Izabella Barison Matos

Docente PPGCol/UFRGS

Porto Alegre, abril de 2015.

APÊNDICE A - Referências Disserta- ção e Teses sobre VER-SUS – Período 2003-2013

BILIBIO, Luiz Fernando Silva. **Por uma alma dos serviços de saúde para além do bem e do mal: implicações micropolíticas à formação em saúde.** 2009. 191f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.lume.UFRGS.br/bitstream/handle/10183/34741/000699267.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 jun. 2013.

TORRES, Odete Messa. **Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde:** das experiências regionais à (trans) formação político-pedagógica do VER-SUS/Brasil. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão de Sistemas de Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VALENÇA, Cecília Nogueira. **Corações e mentes desvendam o Sistema Único de Saúde:** visões e vivências de estudantes de enfermagem. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/9209/1/CeciliaNV_DISSERT.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2013.

APÊNDICE B - Referências Artigos Acadêmicos sobre VER-SUS – Período 2003-2013

ALVES, Luciana Valadão Vasconcelos; CARDOSO, Letícia Silveira; DIMKOSKI, Elton D'Ávila. Percepção do Programa Saúde da Família a partir de estagiários do Projeto VER-SUS: vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde. **Familia, saúde e desenvolvimento** [online], v.7, n.3, p.266-271, 2005. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/refased/article/viewArticle/8035>>. Acesso em 4 ago. 2014.

BURILLE, Andreia et. al. Do VER-SUS: do que é, do que foi e do que ficou. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/874>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

CANÔNICO, Rhavana Pilz; BRÊTAS, Ana Cristina Passarela. Significado do Programa Vivência e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde para formação profissional na área da saúde. **Acta paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.21, n.2, p.256-261, 2008.

CECCIM, Ricardo Burg. Inovação na preparação de profissionais de saúde e a novidade da graduação em saúde

coletiva. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.9-36, 2002. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_saude_v16n1.pdf>. Acesso em 12 abr. 2014

DUARTE, Flávia Marinho. Formação profissional em saúde: alguns apontamentos. **Revista Convergência Crítica**, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/convergenciacritica/article/view/811>>. Acesso em 12 abr. 2014

FERLA, Alcindo Antônio; MATOS, Izabella Barison. Afinal, o que podem as vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde (VER-SUS) para a formação na saúde? In: FERLA, Alcindo Antônio; ROCHA, Cristiane Maria Famer; SANTOS, Liliane Maria (Org.). **Cadernos da Saúde Coletiva: integração ensino-serviço – caminhos possíveis?** Porto Alegre: Rede UNIDA, 2013. Disponível em: <http://www.redeunida.org.br/editora-rede-unida/biblioteca-digital/cadernos-de-saude-coletiva-volume-2-pdf/at_download/file>. Acesso em 12 abr. 2014

FERLA, Alcindo Antônio et al. Vivências e Estágios na Realidade do SUS: educação permanente em saúde e aprendizagem de uma saúde que requer integralidade e trabalho em redes colaborativas. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/892>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

MARANHÃO, Thaís. Vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde: um “garimpo” bibliográfico. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/862>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

MENDES, Flávio Martins de Souza et al. Ver-Sus: relato de vivências na formação de Psicologia. **Psicologia, ciência e profissão**, v.32, n.1, p.174-187, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100013>. Acesso em 25 jul. 2013.

RIQUINHO, Deise Lisboa; CAPOANE, Deise Samantha. VER-SUS/RS: um olhar de estudantes universitárias sobre o Sistema Único de Saúde no Rio Grande do Sul. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 16, n.1, 2002. <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_saude_v16n1.pdf>. Acesso em 12 abr. 2014

SANTOS, Pedro Vinícius Silva et al. Integralidade e multiprofissionalidade na atenção à saúde: VER-SUS transformando ensinagens em busca da formação integral em saúde. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/877>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

SILVA, Antonio Uelton de Araújo et al. Análise do sistema municipal de saúde de Sobral/CE sob a ótica do VER-SUS Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.7, n.4, 2013. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/876>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

TORRES, Odete Messa. Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde no Brasil: caracterizando a participação estudantil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v.7, n.4, 2013b. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/860>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

APÊNDICE C - Referências Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso sobre VER-SUS – Período 2003–2012

GARCIA, Amanda Rodrigues. **O impacto do ver-sus na minha formação.** Monografia (graduação não informada) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

GUIMARÃES, Adernanda de Rocco. **Novos sujeitos para novas práticas:** a experiência gaucha do VER-SUS/Brasil. Monografia (graduação em Farmácia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2006.

LEAL, Mariana Bertol. **Da realidade aos desafios:** efeitos da iniciativa VER-SUS/Brasil na formação de trabalhadores para o SUS. Monografia (graduação em Administração de Sistemas e Serviços de Saúde) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, Cristianne Maria Farmer. **A experiência da realização do Projeto Piloto do VER-SUS/Brasil na visão das “equipes coordenadoras” municipais.** Monografia (Especialização em Equipes Gestoras de Sistemas e Serviços de Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Flávia Marinho Duarte dos. **A esfera municipal da reorientação da formação profissional em saúde:** contribuições ao debate. Trabalho de Conclusão da Especialização - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, Ana Celina. **VER-SUS:** do ato de aprendizagem à transformação. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOUZA, Pablo Waldeck Gonçalves de. **Projeto VER-SUS e Projeto Rondon:** uma colaboração para a formação dos novos profissionais da saúde. Trabalho de Conclusão (Especialização em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

TOMIMATSU, Thallyta de Carvalho. **O VER-SUS/Brasil e a formação em saúde dos estudantes de Serviço Social.** Monografia (graduação em Serviço Social) – Universidade de Brasília, Brasília, , 2006.

APÊNDICE D - Referências Documentos sobre VER-SUS

BAHIA. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde. Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia. Adaptado por Leal et al. **Estágio de vivência no SUS:** o cotidiano do SUS enquanto princípio educativo. Edição: Bahia, [s.d].

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Projeto I Estágio Nacional Interdisciplinar de Vivência em SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Projeto.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde. **Projeto VER-SUS Brasil:** Vivência e Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Documento.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Caderno de Textos do Projeto Piloto VER-SUS/ Brasil:** Vivência e Estágio na Realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil. Ministério Brasília: Ministério da Saúde, 2004a. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov>>

br/bvs/publicacoes/versus_brasil_vivencias_estagios.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Projeto VER-SUS/Brasil**: Relatório de avaliação do Projeto-Piloto. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b. Relatório.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Relatório VER-SUS/Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004c. Relatório.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Projeto VER-SUS/Brasil**: Relatório de avaliação do Projeto-Piloto. Brasília. Brasília: Ministério da Saúde, 2004g. Relatório.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Comissão de Representação do Movimento Estudantil da Área da Saúde. **Folder VER-SUS/Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004h. Folder.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Avaliação Nacional do Projeto VER-SUS Brasil**. Porto Alegre, 2005. Relatório.

_____. Ministério da Saúde. Associação Brasileira Rede UNIDA. (Adap.) FERLA, Alcindo Antônio et al. **VER-SUS Brasil**: guia do facilitador. Edição: Porto Alegre, Rede UNIDA, 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Lista de nomes para certificados**

– Estagiários do Projeto Piloto VER-SUS/Brasil, 2004. [Documento não publicado].

FERLA, Alcindo Antônio et al. (Org.). **Caderno de Textos do VER-SUS/ Brasil**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2013a.

TORRES, Odete Messa. Documento contendo a análise técnica do Processo de avaliação da Política do VER-SUS/ Brasil. Produto de Consultoria Técnica. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde.

APÊNDICE E - Roteiro das Entrevistas

Características do sujeito:

Nome:

Data de Nascimento e Idade à época:

Gênero/sexo:

Curso de graduação à época e Universidade:

Vínculo com Movimento Estudantil? Qual?

Atual vínculo profissional/trabalho:

Enunciado questões:

=> Conte-me um pouco da sua trajetória de vida, trabalho e formações após o VER-SUS (ou por onde tu andou nesses últimos 10 anos?).

=> Fale sobre o contexto político e social da época do VER-SUS (elementos de conjuntura).

=> Conte-me como tu te envolvereste com a facilitação no VER-SUS (motivações, seleção, vivência).

=> Sobre a facilitação em si: o que podes me contar sobre a preparação para ser facilitador (a), os propósitos da facilitação, e se possível, dificuldades e facilidades nessa atividade.

=> O que ficou para ti dessa experiência?

=> Como tu sai dessa conversa?

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) colega você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Facilitadores no VER-SUS/Brasil 2004: efeitos potenciais da experiência na trajetória acadêmica e profissional**, cujo objetivo é analisar os efeitos potenciais desta experiência.

Sua colaboração neste trabalho é **MUITO IMPORTANTE**, mas a decisão de participar é **VOLUNTÁRIA**, o que significa que você terá o direito de decidir se quer ou não participar bem como de desistir de fazê-lo a qualquer momento. Garantimos que será mantida a **CONFIDENCIALIDADE** das informações e o **ANONIMATO**. Ou seja, o seu nome não será mencionado em qualquer hipótese ou circunstância, mesmo em publicações científicas.

O **ÔNUS** quanto à sua participação refere-se a certo desconforto no sentido de dispor de tempo (cerca de 40 minutos) para responder perguntas do roteiro de entrevista. Se houver concordância, a entrevista será gravada. O **RISCO** pode ser dimensionado como leve, pois haverá mobilização

de seus sentimentos ao resgatar a memória em relação ao seu envolvimento. Como BENEFÍCIOS: direto contribuirás para o resgate histórico da experiência VER-SUS/Brasil 2004, e indireto colaborarás para a produção de conhecimento acerca da formação de profissionais para o SUS.

Em caso de dúvida poderá entrar em contato com a responsável pelo projeto, a mestrande Thaís Maranhão de Sá e Carvalho, ou sua orientadora Profa. Dra. Izabella Barison Matos, pelo telefone (51) 33085444 (Saúde Coletiva/UFRGS). Deixamos disponível, também, o contato do Comitê de Ética da UFRGS onde este projeto foi aprovado – CEP/UFRGS (51) 3308-3738.

Declaro estar esclarecido (a) sobre os termos e consinto por minha livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____/____/____.
LOCAL, DATA.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

APÊNDICE G – “Carta” sobre questão ética

Caros colegas,

Escrevo para consultá-los sobre uma questão, de cunho ético, que tem me surgido ao longo de minha escrita da Dissertação.

Tenho me deparado cotidianamente com as conversas gravadas que tivemos sobre o processo do VER-SUS, da facilitação, e outras histórias que apareceram nesses encontros. Ainda estou em fase inicial da análise, e, a essa altura, apesar de meu prazo de defesa ser no fim de agosto deste ano, ainda não sei exatamente que fragmentos irei utilizar para as análises.

Entretanto, algumas perguntas têm me incomodado há cerca de alguns meses, e avaliei que seria importante entrar em contato com vocês para saber suas opiniões.

Considerando que, em alguma medida, os relatos apresentam histórias de cunho histórico, **seria mesmo ético manter o sigilo de seus nomes, conforme consta no Termo de Consentimento (TCLE) que assinaram?**

Neste caso, não seria mais ético consultá-los e perguntar se vocês não acham que seria mais importante deixar os seus nomes registrados nesse meu escrito.

Sei que entre nós há diversas formas de pensar, ver o mundo, e inclusive de referências teóricas para as nossas escritas. Tenho me esforçado, mesmo diante de nossa diversidade e de minhas opiniões, manter o sentido mais fiel possível que vocês deram às palavras para poder analisá-las. Tenho também a preocupação de não expô-los em possíveis relatos onde aparecem comentários sobre terceiros, até porque esse nunca foi o objetivo da pesquisa.

De alguma forma, ter escolhido a facilitação como objeto dessa pesquisa me possibilita compartilhar as experiências de protagonismo estudantil que vivenciamos e que construímos. Por isso a pergunta: Será mesmo que devemos deixar os nomes em sigilo?

Para resolver essa questão, pensei em algumas possibilidades e estou aberta para alguma outra ideia. Claro que para isso, conto mais uma vez com a colaboração de vocês em me responderem o que pensam.

O primeiro ponto é: Envio em anexo as entrevistas de vocês transcritas na íntegra. As transcrições foram feitas por uma terceira pessoa (que tb fiz acordo de sigilo). Eu as revisei uma a uma, mas é possível que contenha algum erro. Fiquem à vontade se quiserem corrigir, interrogar ou ainda me solicitar o áudio.

Peço que me envie seu email para que possa enviar a entrevista, ou me dá um ok se preferes que envie via Facebook.

O segundo ponto é sobre o sigilo dos nomes. Vejo três possibilidades:

Manter como está no TCLE, ou seja, **não declarar o nome de vocês** nos fragmentos de entrevistas que vierem a compor a dissertação (se for esta a escolha, gostaria de saber se é possível me sugerirem como querem ser chamados);

Fazer uma **seção onde apresento todo vocês**, formação, o que fazem hoje, como participaram e ainda possíveis motivos que os escolhi para serem entrevistados **e na parte onde houver citação literal de fragmento de entrevista, não mencionar qual de vocês falou o que.**

Fazer a mesma seção e nas partes de citação literal evidenciar os nomes de quem falou o que, para que fiquem registradas as opiniões, avaliações e até causas da facilitação.

É muito importante para mim que se posicionem sobre essas possibilidades ou se sugerem outra.

Aceito sugestões prévias sobre como gostariam de ser apresentados (na parte da seção de apresentação dos sujeitos/atores da pesquisa). Posso enviar essa parte sobre cada um (que ainda não foi escrita). Não tenho como me comprometer em esperar os comentários sobre as partes pessoais (seção de apresentação de vcs) antes da minha defesa, mas posso me comprometer em alterar pós-defesa, caso avaliem que seja importante, junto com os ajustes que serão sugeridos pela banca.

Bem, já me alonguei demais....

Fica o pedido de **reavaliação de consentimento** sobre a entrevista realizada **em relação à manutenção do sigilo dos nomes de cada um.**

Abraços e aguardo o retorno de vocês,

Thaís Maranhão

Mestranda em Saúde Coletiva- UFRGS

APÊNDICE H – Facilitadores(as) do VER-SUS/Brasil

| | |
|--|---|
| Agleildes Arichele Leal Queirós (Liu) | Joana Letícia Carvalho Cordeiro |
| Adriana Paula de Almeida | João Danyell Dantas da Silva |
| Ailton Lima Santos | Júlia Santucci Pereira |
| Americo Yuiti Mori | Juliana Ramos Bruno |
| Ana Caroline Trindade dos Santos | Kariny Larissa Cordini |
| Ana Celina de Souza | Leonardo Augusto Esteves Lopes de Oliveira |
| Ana Dourado | Leonardo Sales Lima |
| Ana Paula Bortoletto Martins | Letícia de Moraes Falleiro |
| Ana Paula Nunes | Marcos Antonio Trajano Ferreira |
| André Amorim Martins | Marcos Fernando Rosalen Lima |
| André Carlos de Oliveira Rocha | Marcus Vinícius Ribeiro |
| André Machado de Siqueira | Maria Julia Correia Lima Nepomuceno Araújo |
| Antonio Neves Ribas | Mariana Bertol Leal |

| | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Beatriz Rodrigues Silva Selles | Mariliz Fernandes Martins |
| Brunna Thaís Luckwü de Lucena | Mercedes Queiroz Zuliani |
| Bruno Pessanha Guedes | Oswaldo Peralta Bonetti |
| Caroline Castanho Duarte | Rebeca Silva de Barros |
| Daniela Duarte Dias | Régis Cunha de Oliveira |
| Débora Noal | Ricardo Souza Heinzelmann |
| Denise Cheavegatti | Rodrigo Martins da Costa Machado |
| Dilane Borinato Batista de Almeida | Rosana Machado de Souza |
| Ellen Machado Rodrigues | Sérgio Botton Barcellos |
| Esdras Daniel dos Santos Pereira | Simone Nascimento Silva |
| Esther Elisa Wachholz | Tallyta de Carvalho Tomimatsu |
| Fabiano Ribeiro dos Santos | Tatiane Cardoso Sampaio |
| Felipe Guilherme de Souza | Thaís Maranhão de Sá e Carvalho |
| Gabriela Chaves Marra | Thaís Santos Navolar |
| Gion Aléssio Rocha Brunn | Vinicius Ximenes Muricy Da Rocha |
| Graziela Sue Fugimoto | Vitor Marcel Schühli |
| Gustavo R. Müller de C. Dantas | |
| Hosana Reis Passos | |
| Iracy Sofia Barbosa | |

