

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
CURSO DE MESTRADO EM ENFERMAGEM**

**AS APRENDIZAGENS DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE
EM EVENTOS DE AÇÃO SOCIAL**

VIVIANE CASTILHO VARGAS

Belo Horizonte
2008

VIVIANE CASTILHO VARGAS

**AS APRENDIZAGENS DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE
EM EVENTOS DE AÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Área de concentração: Enfermagem e Saúde
Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Flávia Gazzinelli
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Rita de Cássia Marques

Belo Horizonte
2008

Vargas, Castilho Viviane
V292a As aprendizagens dos profissionais de saúde em
eventos de ação
Social – Minas Gerais [manuscrito]. / Viviane Castilho
Vargas. --
Belo Horizonte: 2008.
91 f.
Orientador: Maria Flávia Gazzinelli
Co-orientador: Rita de Cássia Marques
Área de concentração: Enfermagem e Saúde
Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas
Gerais,
Escola de Enfermagem.

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Enfermagem
Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado da Escola de Enfermagem

Dissertação intitulada: “**AS APRENDIZAGENS DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE EM EVENTOS DE AÇÃO SOCIAL**”, de autoria da mestranda Viviane Castilho Vargas, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Flávia Gazzinelli - Escola de Enfermagem/UFMG - Orientadora

Prof.^a. Dr.^a Rita de Cássia Marques - Escola de Enfermagem/UFMG Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Roseni Rosângela Sena - USP

Prof.^a Dr.^a Silvania Sousa do Nascimento - USP

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria de Mattos Penna -UFMG
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem/UFMG

Belo Horizonte, 05 de maio de 2008

Dedico este trabalho a meus pais, que me ensinaram a ser quem eu sou, e a minha irmã, Andréia Castilho Vargas, por sua luta que é maior que a minha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não me abandonou nem um segundo em toda esta jornada.

À Prof Dr Maria Flávia Carvalho Gazzinelli, minha orientadora, minha amiga, pelo carinho, compreensão, incentivo, paciência e contribuições para meu estudo. E principalmente por me fazer acreditar que eu conseguiria.

À Prof Dr^a Rita de Cássia, minha co-orientadora, pela disponibilidade e acolhida que demonstrou em todos os momentos.

Ao Hospital Socor, tendo como representante minha gerente, Cristina Helena Marrocos de Miranda, que permitiu que eu me ausentasse para que eu fizesse o mestrado e me escutou nas horas difíceis.

À minha amiga do coração, Fernanda, que esteve a meu lado sempre disposta a ouvir minhas leituras e questionamentos sobre meu trabalho.

À minha amiga e irmã, Cássia Ronise Senra Silva, que nos momentos mais difíceis não me abandonou.

A meu querido amigo Dener, amigo de todas as horas, que, se não fosse por seu incentivo, eu não estaria aqui.

À Ângela Diniz Costa, a minha mais profunda gratidão. Muito obrigada por tudo que tem feito por mim durante todos esses anos. Cresci muito e você me ensinou que primeiro é preciso desconstruir para depois construir uma vida diferente. Você me fez enxergar que é possível ser dono do próprio caminho e de nossas escolhas. E também que precisamos nos responsabilizar por elas.

Ao Renato Ávila, que, mesmo sem saber, me ajudou muito durante todo este processo.

Aos amigos Dr^a Bernadete Catete Blom e Dr Sérgio Luiz Lima, pelo incentivo e por entenderem minha ausência.

A toda minha família e amigos que compreenderam minhas ausências e distanciamento durante todo esse tempo. Amo muito todos vocês!

Aos participantes deste estudo, pela disponibilidade e pelo carinho com que me receberam em um momento ainda de muita insegurança neste processo. Divido este trabalho com vocês.

RESUMO

VARGAS, Viviane Castilho. As Aprendizagens dos profissionais de saúde nos eventos de ação social: 2008. 91F. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Este estudo se insere no contexto de uma reflexão sobre o crescente envolvimento do trabalho voluntário de profissionais de saúde em eventos públicos de ação social e a possibilidade de estes se constituírem em espaços de aprendizagem significativos para a formação dos profissionais. No final do século XIX e início do século XX, um novo cenário e diferentes atores sociais surgem, com múltiplos interesses na realização de eventos de ações sociais. Esses eventos podem se constituir em possibilidades de *re-significar* o currículo historicamente hegemônico nas escolas. Nesse sentido, este estudo pretendeu investigar as aprendizagens dos profissionais de saúde nos eventos de ações sociais. É um estudo de abordagem qualitativa. Os sujeitos pesquisados foram egressos da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, que haviam participado de eventos de ações sociais de forma voluntária, em espaços desapropriados de estrutura física, material e tecnológica. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semi-estruturada individual. Para análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo, de onde se extraíram vinte categorias temáticas, posteriormente sintetizadas em quatro temas principais. O primeiro refere-se aos eventos de ações sociais em saúde, a participação dos profissionais e/ou alunos, as dificuldades encontradas nos eventos, a diversidade de atividades que são oferecidas, os espaços em que os eventos se realizaram e seu planejamento. O segundo refere-se aos interesses que norteiam o trabalho nos eventos de ações sociais. O terceiro refere-se à Universidade Federal de Minas Gerais e sua relação com a participação dos alunos nos eventos, a importância dessa participação e o papel da Universidade nesse contexto. O quarto está relacionado com as aprendizagens adquiridas nos eventos de ações sociais em saúde. Como aprendizagens efetivadas nos eventos, os profissionais indicaram a capacidade de relacionar com o ser humano, incluindo aí a habilidade de orientar, comunicar e abordar o outro; a competência de escuta sensível, de enfrentamento do imprevisível, do lidar com o outro diferente, além dos exercícios de transposição didática, inteligência, imaginação, inventividade, memória. Sintetizando, para os profissionais, a principal aprendizagem obtida relaciona-se com a idéia de que o aprender vai além do saber, envolvendo questões ligadas à interação com o outro. O estudo contribui especificamente para aproveitar e explorar o potencial formador desses diversos espaços não formais de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagens. Currículo. Enfermagem. Eventos de ações sociais. Voluntariado. Espaço não formal.

ABSTRACT

VARGAS, Viviane Castilho. Health professionals learning in social events: 2008. 91F. Dissertation (Masters degree in Healthy in Nursing) – Nurse School of the University Federal of Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

This study is related to a reflection on the increasing health professionals involvement in social events and the possibility of these places become a real learning ambient for the professionals. In the end of XIX century and the beginning of the XX century, a new perspective seems to rise; different social actors, with a whole of interests take place in social events. These events may be considered as possibilities of a new meaning in the actual curriculum. Considering this, this study intended to investigate health professionals learning in social events. It's a qualitative study. The subjects are egress students of Nursing school from the Federal University of Minas Gerais, who had volunteered being involved in social events, in places run of physical, material and technological structure. Data collection was based on individual semi structured interviews. Data analysis was based on a qualitative method composed by 20 categories and four main themes. The first is related to the health professionals social events; the professionals and/or students participation; the difficulties, the whole of activity in these events, the places where it happens and its planning. The second is related to the social events works leading interest. The third is related to Federal University of Minas Gerais and its relationship with students participation in these events; the importance of these participation and the University place in these context. The fourth is related to knowledge obtained in health social events. While knowledge obtained in these events, professionals show the capacity of dealing with human being, including the ability of communicating and approaching others; sensitive listening, facing the unpredictable, dealing with different subjects, and exercise didactics transposition, intelligence, imagination, creativity, memory. In synthesis, health professionals learning is related to the idea that learning goes beyond knowledge, including interaction with others. The study especially improves the exploration of the knowledge potential provided by these whole of non formal learning places.

Key words: Learning. Curriculum. Nursing. Social Events. Volunteering. No formal space.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 OBJETIVO.....	24
3 METODOLOGIA.....	25
3.1 Referencial Metodológico.....	25
3.2 Local.....	27
3.3 Sujeitos.....	28
3.4 Coleta de dados.....	29
3.5 Análise de dados.....	30
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	34
4.1 Os eventos de ações sociais em saúde.....	34
4.1.1 Espaços formais e não formais de aprendizagem.....	37
4.1.2 <i>A diversidade de atividades</i>.....	40
4.1.3 <i>Propostas e objetivos e frequência dos eventos</i>.....	42
4.1.4 <i>Dificuldades encontradas em eventos de ações sociais</i>.....	44
4.2 Os interesses que norteiam o trabalho nos eventos sociais	49
4.3 A Universidade Federal de Minas Gerais e sua relação com a participação dos alunos nos eventos realizados extramuros.....	56
4.4 A aprendizagem adquirida em eventos de ações sociais em saúde.....	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES.....	86
ANEXOS.....	89

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no contexto de uma reflexão sobre envolvimento do trabalho voluntário de profissionais de saúde em eventos públicos de ação social e a possibilidade desses espaços se constituírem em espaços de aprendizagem significativos para a formação desses profissionais.

Torna-se necessário, dentro dessa temática, buscar na história o comportamento da ação voluntária ao longo do tempo, os discursos que promovem essa cultura da ação voluntária, como também refletir sobre o modo como os atuais currículos vêm sendo organizados.

O trabalho voluntário na área de saúde não é uma novidade. Por ser o cuidado com as doenças uma preocupação ancestral dos humanos e por ser relativamente recente a profissionalização daqueles que cuidam da saúde, por muito tempo a prestação de serviços nessa área acontecia voluntariamente. Até mesmo nos dias de hoje, quando vigora a profissionalização e, mais até, a especialização na área de saúde, ainda é possível encontrar em algumas instituições pessoas voluntárias, movidas pela caridade e organizadas muitas vezes em associações¹.

Atualmente o voluntariado assumiu outras características. Corullón (2002) aponta o voluntariado como um fenômeno típico da América do Norte, ligado à formação local dentro de um processo histórico que teve como consequência a livre associação entre as pessoas em detrimento do poder coercivo do Estado.

Em certas regiões dos Estados Unidos, uma parte importante da população era perseguida em sua terra natal e vinha se estabelecer no Novo

¹ Como exemplo citam-se as associações de voluntárias da Santa Casa de Misericórdia e do Hospital Mário Penna

Mundo, onde pessoas se apoiavam mutuamente, promovendo assim um sentido de comunidade que até hoje se reflete em algumas iniciativas de interesse público, como é o caso do trabalho voluntário.

Na América Latina, a colonização foi construída pelo Estado. Com a chegada dos colonos, instalavam-se concomitantemente os aparatos burocráticos da Coroa Portuguesa, ou da Coroa Espanhola, e as estruturas hierárquicas do catolicismo. Dessa forma, essas sociedades moldaram-se ao identificar o espaço de atuação pública como sendo exclusivamente estatal ou religioso (CORULLÓN, 2002).

O trabalho voluntário na América Latina baseou-se, por muito tempo, em dois fortes paradigmas: no primeiro, caracterizado pelo mais puro assistencialismo material e cultural, dá-se alguma coisa àquele que nada tem, tudo precisa e nada sabe; no segundo, outro pilar da identidade do voluntariado, ao outro tudo deve ser dado, sem se receber nada em troca (GARCIA, 2001).

Assistencialismo e caridade marcaram o voluntariado na América Latina, e essa combinação tão forte influenciou diretamente a configuração do voluntariado como apolítico, puro e, principalmente, silencioso. *“Pode-se dar, servir, porém não se pode contar”* (GARCIA, 2001, p.3).

No Brasil, segundo Domeneghetti (2001), o voluntariado esteve muito tempo ligado a questões religiosas e a ações de caridade muito centradas na área de saúde. Um marco desse fato foi o surgimento do primeiro hospital brasileiro em 1543, em uma pequena vila do litoral paulista, iniciando-se aí os movimentos de caráter assistencialista. O autor relaciona essa ligação do voluntariado com as questões religiosas às origens culturais e históricas do país.

Meister (2003) destaca que o fato de os brasileiros terem sido catequizados pelos jesuítas, que pregavam a caridade e cujo assistencialismo intensificava a dependência do ajudado, contribuiu para a formação da cultura brasileira atual e possivelmente para a maneira dos voluntários atuarem.

Lima (2004) discute que os movimentos religiosos foram grandes difusores da filantropia pelo mundo e que foram os primeiros a pregar a caridade e o doar-se ao próximo, buscando a elevação do ser por meio da boa ação, do assistencialismo e da benevolência. No assistencialismo, o enfoque é dar sem saber se o outro quer ser ajudado e quais seriam as conseqüências dessa ajuda. Não havia uma preocupação com a busca da qualidade de vida da comunidade, era simples caridade.

Cabe aqui, no entanto, problematizar esse discurso que relaciona o voluntariado à Igreja Católica, que oferece caridade, bondade e fé.

Segundo Caponi (2000), a caridade é um modo de legitimar as desigualdades, de naturalizar a lógica das compensações entre o supérfluo e a carência do necessário. Assim, nessa interação, a reciprocidade não existe, no entanto é alimentada por uma necessidade de reconhecimento. O autor sinaliza que, por esse motivo, as pessoas que são ajudadas estão sempre em dívida com seu benfeitor, mas, ao mesmo tempo, não têm consciência disso. Assim é possível pensar que, dessa forma, a caridade pode ser vista como uma maneira de controle da comunidade que se torna cada vez mais devedora de algo para seus beneficiários.

Outros discursos permeiam o voluntariado na modernidade. Torna-se essencial para discuti-los destacar alguns conceitos que tentam explicar o que é o trabalho voluntário.

Segundo Lima (2004), o voluntariado é originado do latim *voluntarium*, que, de acordo com os maiores dicionários da língua portuguesa, significa pessoas que se comprometem a cumprir alguma tarefa ou função sem para isso serem obrigadas, e sem terem ganho algum em troca.

Outro conceito que vem sendo relacionado ao voluntariado, segundo a ONU (2004), é:

O voluntariado é o jovem ou o adulto que, devido ao seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividade, organizadas ou não, de bem-estar social ou outros campos.

Segundo a Associação Internacional de Esforços Voluntários – Internacional Association for Volunteers Efforts (IAVE, 2004), trata-se de “[...] *um serviço comprometido com a sociedade e alicerçado na liberdade de escolha. O voluntariado promove um mundo melhor e torna-se um valor para todas as sociedades.*”

Para a Fundação Abrinq pelos direitos da Criança, em uma das primeiras tentativas de definir o conceito no Brasil, afirma:

O voluntário, como ator social e agente de transformação, presta serviços não remunerados em benefício da comunidade, doando seu tempo e seus conhecimentos, realiza um trabalho gerado pela energia de seu impulso solidário, atendendo tanto às necessidades do próximo ou aos imperativos de uma causa, como a suas próprias motivações pessoais, sejam estas de caráter religioso, cultural, filosófico, político ou emocional (CORULLÒN WILHEIM, 1996, p.1).

Encontram-se vários apontamentos nesses conceitos do que é o voluntariado: um trabalho sem remuneração, como doação, valorizado pela sociedade, e relacionado a motivações que vão de religiosas a motivações políticas. Alguns outros interesses, entretanto, parecem permear o trabalho voluntário e outros discursos sobre o assunto tentam explicar esse fenômeno.

Na contemporaneidade, um novo cenário parece estar sinalizando que existem interesses diversos de atores sociais que estão à frente na realização voluntária de eventos de ações sociais em saúde. Parecem ser velhas idéias e propostas que retornam como novas soluções para os problemas sociais, como, por exemplo, as novas posturas que seriam exigidas das empresas consideradas modernas, como a responsabilidade social de empresas, (CORRULÓN, 2002).

Segundo o Conselho Empresarial Mundial para o Desenvolvimento Sustentável (LIMA, 2001), Responsabilidade Social Corporativa é:

[...] o comprometimento permanente dos empresários de adotar um comprometimento ético e contribuir para o desenvolvimento econômico, simultaneamente, a qualidade de vida de seus empregados e de seus familiares, da comunidade local e da sociedade como um todo.

A responsabilidade social está relacionada, como é citada por Corrulón (2002), a alguns fatores, como exigências de consumidores e investidores, espontâneas ou organizadas por grupos de pressão com alcance ampliado pela mídia; a própria situação social e ambiental que, vista de uma perspectiva estratégica, será, por si mesma, fator limitante da atividade empresarial; e a necessidade de redefinir os papéis do Estado e da empresa.

Apesar de ser ainda polêmica, a idéia de responsabilidade social tem sido ampliada para incluir também a atuação da empresa em assuntos de interesse públicos, ligados ou não ao âmbito dos negócios.

Alguns dados do Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (GIFE) aparecem confirmando novas posturas das maiores instituições sociais mantidas por capitais privados no Brasil. Uma pesquisa realizada em 2004 entre seus associados mostrou que 85,4% realizam ações de educação, 56,2% de cultura e

artes, 43,7% de saúde e 43,7% de fortalecimento das organizações da sociedade (GIFE, 2004).

No Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma pesquisa realizada a partir de entrevistas com dirigentes de 47 empresas das áreas metropolitanas do Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia constatou que 80% têm perspectivas de expandir sua atuação social (IPEA, 2004). Pesquisa mais ampla e anterior ao IPEA já havia constatado que dois terços das empresas da região Sudeste no Brasil têm algum tipo de atuação voltada à comunidade, e Minas Gerais é a maior, 81% das empresas.

Esse cenário tem mostrado modificações visíveis na promoção de eventos sociais em saúde e pode estar sinalizando que a exigência que é sentida pelas empresas para que ela tenha responsabilidade social é uma das causas dessa modificação.

Klein (2005) discute que esse tipo de estratégia pode estar servindo de *marketing* social, que seria constituído pelos discursos da responsabilidade social que envolvem a responsabilização de empresas em causas sociais, garantindo-lhes uma imagem de “imagem do bem”, preocupada com os consumidores e não apenas com o lucro.

Assim a responsabilidade social estaria servindo como estratégia para o *marketing*, possibilitaria reforçar o comprometimento com os problemas sociais, criando uma idéia de satisfação a seus clientes por estarem adquirindo produtos fabricados por uma empresa que se preocupa com os problemas e ajuda a resolvê-los (KLEIN, 2005).

No final do século XX e início do século XXI, novos conceitos vêm sendo discutidos, novas abordagens sendo feitas por uma gama variada de organizações.

O nome de Terceiro Setor vem sendo utilizado para nomear organizações que vão desde entidades sem fins lucrativos, instituições filantrópicas, fundações, projetos sociais ligados a empresas, dentre outros, às chamadas organizações não governamentais. No Terceiro Setor, encontram-se tanto organizações formalizadas juridicamente quanto informais; organizações com uma gestão estruturada e pouco profissionalizadas; organizações de grande porte, quanto de tamanhos médios e pequenos (CARRION, 2000).

Diante desses acontecimentos, Teodósio (2002) lembra que discussões recentes no campo das ciências gerenciais, tanto na esfera acadêmica quanto no âmbito das práticas produtivas concretas, têm relegado lugar de destaque ao chamado Terceiro Setor.

O autor afirma que o Terceiro Setor virou sinônimo de modernização de ação social voluntária e seria então o responsável por esse fenômeno que vem ocorrendo em nossa comunidade. Ele se assemelha ao estado que é chamado de primeiro setor, na medida em que tem objetivo e alvo para atuar no espaço público, mas é diferente do governo por estar relacionado a uma iniciativa da sociedade. Também não equivale à iniciativa privada (segundo setor), pois tem como objetivo o benefício social.

A busca de um controle maior sobre os serviços e também de uma maior autonomia na gestão da saúde, ligada à falta de respostas das agências do setor saúde, tem tido como consequência o interesse de outros grupos sociais de terem um maior acesso e de construir conhecimentos nessa área do saber. Desse movimento, têm surgido novas identidades coletivas nesse campo, dentre elas ONG's, grupos de ajuda mútua (FAGUNDES, 2003).

Além dessas, têm-se presenciado na modernidade outras instituições que estão à frente na organização de eventos de ações sociais em saúde e que não fazem parte do Terceiro Setor. As universidades públicas e particulares constituem exemplos dessas instituições. Assim como as empresas privadas, os eventos promovidos pelas universidades também estão ligados à responsabilidade social e à necessidade de dar visibilidade ao trabalho que estas realizam. Os alunos participam, assim como os profissionais que estão vinculados às universidades, e os trabalhos realizados por eles nos eventos se encontram envoltos em vários interesses individuais, como certificados para incrementar currículos e abrir novas possibilidades profissionais.

Klein (2005) aponta que as empresas estão cada vez mais valorizando as experiências relacionadas à participação nesses eventos. Esse fato pode explicar o interesse tanto individual como institucional da universidade em preparar os alunos para o mercado de trabalho. Nesse estudo, não se tem a pretensão de analisar todos os discursos que envolvem e caracterizam os trabalhos voluntários, mas sim de buscar quais os interesses verdadeiros que permeiam esse trabalho, como também se, por meio dele, são desenvolvidas aprendizagens e de que natureza.

Assim, o presente estudo pretendeu investigar a crescente promoção de eventos de ações sociais em saúde, a participação dos profissionais enfermeiros nessas ações, como também as aprendizagens adquiridas. Parece ser expressivo o trabalho dos profissionais de saúde nesses eventos públicos de ações sociais em saúde e esse fato pode estar apontando novos espaços articuladores de aprendizagem que talvez possam posteriormente representar novos espaços-tempo curriculares.

A relação que se estabelece entre espaço e aprendizagem vem sendo discutida por educadores. Burnham (2000) e Young (2000) apontam que o processo de formação não ocorre somente na escola e sim em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que ocorrem em cada um desses espaços. Esses autores discutem a importância desses novos locais articuladores de aprendizagem e valorizam a relação que se estabelece nos espaços nos quais se materializa a educação. Entretanto *“não basta definir novos locais para o ensino, é preciso exercitar a reflexão sobre a prática, para que esta possa ser uma referência para interpelação e transformação das formas tradicionais de conceber currículo”* (FAGUNDES; BURNHAM, 2004, p. 105).

Os profissionais de saúde exercem seu trabalho em múltiplos espaços: comunidades, hospitais, laboratórios, clínicas, consultórios, empresas, entre outros. Cada um desses espaços de trabalho aparece como local de articulação de saberes distintos, que provavelmente produzirão aprendizagens distintas. Esses espaços, contudo, não parecem figurar como locais de produção de novos conhecimentos, para as formas tradicionais de organização dos currículos (FAGUNDES; BURNHAM, 2004, p.105). Observa-se uma tendência na formulação desses currículos de preceder a aprendizagem de referenciais teóricos, para depois aplicá-los na prática, reduzindo os espaços de prática a meros receptores de conteúdos fragmentados estudados em sala de aula (TORALLES - PEREIRA, 1997).

Entretanto, apesar das dificuldades e polêmicas, um novo cenário parece estar se desvelando. Percebe-se atualmente, nas novas propostas curriculares, a intencionalidade de diversificar os cenários de aprendizagem e, para isso, parece ser necessária a aproximação contínua do mundo do ensino com o mundo do trabalho. Burnham (2000) aponta como espaços multirreferenciais de aprendizagem, aqueles

locais onde são articulados intencionalmente diferentes tipos de saberes (escolas, universidades, institutos de pesquisa) e de trabalho (locais de trabalho, agências de serviços, grupos culturais, ações de movimentos políticos e sociais). Segundo a autora, cada vez mais há uma interpenetração entre as duas formas de organização de aprendizagens. Isso pode estar relacionado ao fato de que todo tipo de trabalho traz em sua prática algum aprendizado, que se transforma, se refaz e se reconstrói para cada indivíduo de um modo particular. Dentro desse contexto então, seria possível que os vários campos do exercício profissional fossem incluídos como espaços do processo ensino-aprendizagem. Para Fagundes e Burnham:

Pensar em currículos mais sensíveis às necessidades do trabalho, às demandas localizadas, significa o desenvolvimento de uma capacidade de escuta às práticas curriculares nos espaços em que elas ocorrem e a outros espaços sociais em que se aprende saúde, como fonte de questionamentos e de demandas para o processo de formação. Esta compreensão tem na noção de “espaços de aprendizagem” um importante norte. (FAGUNDES; BURNHAM, 2004, p. 3-4)

Além do debate sobre espaços e aprendizagens, observam-se, atualmente, algumas propostas de voluntariado na escola; entretanto, para que elas façam parte do currículo, é importante que se problematizem os reais interesses dos discursos variados que estão envolvidos nesses projetos.

Klein (2005) discute as propostas de voluntariado na escola e a produção de saberes no currículo. A autora aponta a necessidade de problematizar alguns discursos que pretendem construir uma cultura de voluntariado, através de práticas que produzem saberes para serem incluídos no currículo escolar. Lança um olhar mais crítico sobre a naturalização de inclusão dessas propostas na escola e indica que as organizações de voluntariado têm sido entendidas como alternativas às diversas formas de exclusão, colocando-se como críticas ao sistema econômico, político e cultural e reivindicando direitos a todos.

Em outro trabalho, Klein (2002) discute a docência voluntária e o discurso neoliberal, apontando a necessidade de se investigar o voluntariado na escola, especialmente em tempos neoliberais, em que esse tipo de trabalho tem sido tomado como solução para resolver problemas sociais e os da escola. A autora problematiza o discurso do voluntariado, que aparece como um discurso neutro, caridoso e de doação, sem interesses econômicos, com fim estritamente solidário. Klein, nesse trabalho, faz um convite à desconstrução desse discurso sobre o voluntariado, pondo essas características sob suspeita e problematizando essas verdades.

Diante desse cenário, muito ainda precisa ser estudado e conhecido sobre currículo, espaços de aprendizagem e voluntariado. Para tanto, torna-se necessário lançar um olhar crítico aos paradigmas que orientam os processos de construção de currículos, ou seja, de seleção, organização, elaboração e socialização dos conhecimentos (TORALLES - PEREIRA, 1997).

Antes de tudo, é necessário dizer que o currículo é uma práxis, não um objeto estático e, como tal, se expressa por seus conteúdos, por seu formato e pelas práticas que gera em torno de si, devendo ser estudado a partir de sua configuração concreta no espaço onde acontece.

Os estudos de currículo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI que discutem as posições pós-modernas seguem essa tendência. Ao questionar a importância das metanarrativas, a fronteira entre cultura elaborada e cultura cotidiana, a consciência unitária, autocentrada, construída sobre conhecimentos universais que se consubstanciaram a partir do Iluminismo, tais posições acabam por criticar as abordagens humanista, tecnicista e crítico-emancipatórias dos currículos (SILVA, 2008).

Nesse sentido, as explicações dos determinantes sociais, econômicos e políticos dos fenômenos são substituídos por perspectivas interpretativas da realidade, entre elas os estudos pós-estruturalistas e culturais. Tais estudos reforçam a crença nas incertezas para explicar os acontecimentos, elegem a diferença como resistência, a cultura local como objeto de estudo e trocam o horizonte político pelo acontecimento (SILVA, 2008).

Assim, no movimento de fuga do currículo tecnicista, no cerceamento do planejamento de ensino-aprendizagem centrado em objetivos comportamentais, os estudos pós-estruturalistas acabam por criar práticas curriculares que respondem, de maneira mais adequada, aos desafios da pós-modernidade.

Não se pode deixar de mencionar, entretanto, algumas críticas que vêm sendo feitas às perspectivas pós-modernas de entendimento do currículo. Segundo Freitas (2005), tais perspectivas, ao operarem com a lógica de um currículo que se faz no presente, deixam de dar ênfase aos determinantes políticos, econômicos e sociais do currículo, negligenciando, em conseqüência, sua importante função de formação humana voltada para a mudança do *status quo*. Como apontam as análises que buscam ir além dos pós-estruturalistas e dos estudos culturais, pensar em um currículo implica sempre investir na formação de sujeitos históricos, capazes de atuar coletivamente para transformar os processos sociais.

Inserem-se aqui, seja de maneira intencional ou não, as propostas educacionais subjacentes às ações características dos eventos de ação social, por oferecer novos espaços de aprendizagem que se diferenciam dos espaços oferecidos pelos tradicionais currículos.

A esse respeito, pode-se dizer que os currículos escolares estão registrados em uma matriz na qual se articulam determinados espaços-tempo de

aprendizagem (VEIGA, 2002). Essa matriz espacializa um tempo, colocando-o num espaço específico, onde atividades transcorrem temporalmente.

Nesse sentido, importante reconhecer que a escola, os cronogramas, as atividades e os horários escolares operam como dispositivos espacializadores epistemológicos, ou seja, que conformam a percepção sobre o que seja conhecimento e o uso do que é possível fazer dele. Nessa ótica, entende-se que a maneira como o conhecimento é concebido e o espaço onde ele acontece definem onde se deve estar, fazendo o quê, em que momento e com quem (VEIGA, 2002).

Depreende-se daí, em termos do conhecimento, que algo distinto deve acontecer nos eventos de ação social, espaços onde se aprende sobre saúde, o que pode ter forte repercussão na formação do profissional de saúde.

Nesse sentido, este estudo tomará como referência o trabalho voluntário do profissional de saúde em eventos públicos de ações sociais em saúde, em espaços não formais², desapropriados de estrutura física, material e tecnológica, como praças públicas, parques, rodoviárias entre outros. O trabalho com a comunidade será tomado como referência.

Segundo Fagundes e Burnham (2004), a comunidade caracteriza-se por ser um espaço em que cruzam diversos referenciais que poderão dar origem a saberes distintos daqueles que circulam nas instituições, onde tradicionalmente as práticas dos cursos de saúde são exercidas. A possibilidade do encontro do profissional de saúde com a comunidade em espaços não formais poderia ser uma oportunidade de uma maior interação entre eles, e essa nova situação geradora da presença de um diante do outro figurar como um momento de aprendizagem.

² Entende-se por espaços não formais aqueles diferentes da escola, que, embora obedeçam a uma estrutura e a uma organização, podem levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade). Divergem dos espaços formais no que diz respeito à não fixação de tempos e à flexibilidade dos conteúdos de aprendizagem (ABIB, 2006).

Há poucos estudos publicados na literatura envolvendo essa temática. Fagundes e Burnham (2004) fizeram um estudo que discute a relação entre espaço e aprendizagem como forma de modificar ou inovar a organização curricular a partir das demandas da prática.

Acredita-se que mais estudos nesse campo possam favorecer o reconhecimento de que a forma como os conhecimentos e as aprendizagens são entendidos dependem dos espaços-tempo onde acontecem, o que aponta para os eventos de ação social se configurarem como espaços importantes de *re-significação* dos currículos.

Torna-se necessário, dentro desse contexto, ancorar este estudo em teorias pedagógicas de aprendizagem que ajudem a compreender os processos de aprendizagem que ocorrem nos eventos de ação social.

As teorias de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky discutem os processos intelectuais humanos, a forma de abordar e resolver problemas complexos e a maneira como o ambiente incide sobre ambos, fornecendo um quadro teórico útil para se analisarem as aprendizagens que ocorrem nos eventos de ação social.

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo origina-se enormemente de dentro para fora, pela maturação. Apesar de o ambiente poder favorecer ou impedir o desenvolvimento, a ênfase dada pelo autor situa-se no aspecto biológico e, portanto, maturativo do desenvolvimento (PIAGET, 1976). David Ausubel, tendo como base os trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget, estabelece, em sua teoria da aprendizagem significativa, uma metodologia considerada avançada, de instrução, em que o sistema de aprendizagem relaciona a informação do conhecimento ao indivíduo. Para o autor, o fator mais importante da

aprendizagem é o que indivíduo já sabe. Ausubel argúi que, para que aprendizagem ocorra, esse conhecimento prévio deverá servir de ponto de ancoragem para os novos conceitos (AUSUBEL, 1976).

Lev Vygotsky, ao conceituar aprendizagem, valoriza sobremaneira a importância do ambiente no desenvolvimento intelectual do indivíduo e defende que o desenvolvimento procede de fora para dentro pela internalização, ou seja, pela absorção do conhecimento proveniente do contexto sociocultural. Dentro desse pressuposto, as influências sociais, em vez das biológicas, são a base de sua teoria (VYGOTSKY, 1991).

Em face do exposto, pode-se concluir que é a dimensão interacionista da aprendizagem que deve ser considerada neste estudo. Pretende-se investigar aqui se a participação dos profissionais de saúde nos eventos de ações sociais em saúde configura-se como espaços de aprendizagem que possam posteriormente representar novos espaços curriculares.

2 OBJETIVO

Analisar as aprendizagens dos profissionais de saúde em eventos de ações sociais.

3 METODOLOGIA

3.1 Referencial Metodológico

Para se buscar um referencial teórico-metodológico tendo em vista a compreensão do objeto de pesquisa, é preciso que se reflita sobre um aspecto essencial dessa problemática: não é possível alcançar a compreensão total e completa da realidade; entretanto, lançar um olhar cuidadoso sobre as linhas de pensamentos existentes, reconhecendo suas limitações diante da realidade estudada, pode ser um começo para a escolha desse referencial teórico (MINAYO, 1994).

Ao pretender estudar as aprendizagens dos profissionais de saúde em eventos de ações sociais, a partir da visão desses sujeitos acredita-se que a opção mais apropriada é por um encaminhamento qualitativo. Abordar, desse modo, esse fenômeno pressupõe uma postura compreensiva, que permita um autêntico aprofundamento da questão.

Como caminho metodológico, escolheu-se o referencial teórico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997). Nascida de uma longa tradição de abordagem de textos, essa prática interpretativa se sobressai, a partir do início do século XX, buscando recursos metodológicos que validem suas descobertas. A partir da sistematização do material a ser analisado, da tentativa de conferir-lhe maior objetividade, cientificidade e neutralidade, o referencial da Análise de Conteúdo

pretende oferecer uma alternativa à prática tradicional de leitura e interpretação de textos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Embora tal iniciativa tenha se traduzido em oferecer procedimentos científicos de legitimação de uma dada técnica de leitura, há algo que permaneceu ao longo do tempo: o objetivo de atingir uma significação profunda dos textos, incluindo suas mensagens obscuras, com duplo sentido, cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa e de um importante processo intuitivo.

O objetivo da Análise de Conteúdo é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto. Definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, a Análise de Conteúdo aposta no rigor do método como forma de não se perder a heterogeneidade de seu objeto.

O rigor, portanto, é o fundamento das contribuições oferecidas pela Análise de Conteúdo, e, por meio dessa característica, afirma-se a possibilidade de ultrapassar as aparências, os níveis mais superficiais do texto, descobrindo o que há de forma oculta nele. Desse modo, seus dois traços – desejo de rigor e necessidade de descobrir – de adivinhar, ir além das aparências, expressam seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, atualmente, ainda a faz oscilar entre duas tendências (BARDIN, 1997, p. 29).

A Análise de Conteúdo inclui técnicas precisas e objetivas que garantem o desvelamento do significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa aos eventos, situações e acontecimentos, captando um saber que está por trás da superfície textual. Parte de pressupostos sobre ciência, linguagem, realidade e pesquisador: concepção de ciência como herdeira da tradição iluminista, instrumento neutro de

verificação de uma determinada realidade: ciência como processo por meio da qual se apreende a realidade que está oculta, chegando a uma verdade; uma concepção de linguagem como representação de uma realidade que existe *a priori*; a realidade como um veículo de transmissão de uma mensagem subjacente; o suposto do pesquisador como investigador que desvenda a realidade escondida, leitor privilegiado por dispor de técnicas seguras de trabalho em detrimento do pesquisador como agente participante de uma determinada ordem, contribuindo para uma articulação entre linguagem e sociedade (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

3.2 Local

Para este estudo em questão, escolheram-se os diferentes campos de atuação dos enfermeiros como locais para a coleta de dados, como, por exemplo, hospitais, clínicas, postos de saúde, docência, entre outros. O local em que o profissional está atuando torna-se de grande importância neste estudo, para a produção da heterogeneidade de discursos, resultado do modo como o sujeito entrevistado percebe suas aprendizagens, que, por sua vez, são fruto, dentre outros fatores, das demandas surgidas a partir das práticas realizadas em seu espaço concreto de trabalho.

3.3 Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa foram egressos da escola de enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, que participaram de eventos de ações sociais de forma voluntária, em locais desapropriados de estrutura física, material e de equipamentos.

Compreender o currículo a partir das experiências vivenciadas por estes sujeitos em sua formação e como profissionais poderá ser um caminho profícuo para se desvelar a distância que ainda existe entre essas duas instâncias. Fazer um paralelo entre elas pode ser uma forma de perceber se essas experiências foram significativas tendo conseqüentemente modificado a prática do sujeito pesquisado como profissional.

Foram dez enfermeiros os participantes da pesquisa. Quatro desses enfermeiros trabalham em hospitais, respectivamente, na emergência, no centro de tratamento intensivo e na unidade de internação. Outros três são docentes na escola de enfermagem da universidade Federal de Minas Gerais. Dois trabalham em unidades básicas da cidade de Belo Horizonte e Contagem. E o último, na Secretaria de Saúde, em Belo Horizonte. Esse número não foi definido previamente. De acordo com Duarte (2002), em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que compõem o quadro de entrevistas dificilmente pode ser definido *a priori*, em razão da qualidade das informações obtidas em cada depoimento. A profundidade, o grau de recorrência e a divergência dessas informações também precisam ser levados em consideração. Segundo a autora, enquanto estiverem

aparecendo dados originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas, a investigação em curso e as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

Para Dauster (1999), o procedimento que se tem mostrado mais adequado seria o de ir realizando entrevistas até que o material obtido permita uma análise mais ou menos densa das relações estabelecidas naquele meio e a compreensão de significados e sistemas simbólicos e também de classificações que seriam códigos, práticas, valores, entre outros.

3.4 Coleta de dados

Foi utilizada na pesquisa a entrevista semi-estruturada. Esse tipo de instrumento difere da entrevista estruturada porque combina perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado falar sobre o tema proposto sem condições pré-fixadas. A entrevista semi-estruturada contém poucas questões e deve ser um instrumento facilitador da comunicação entre pesquisador e entrevistado, nunca um obstáculo (MINAYO, 1994). Na Análise de Conteúdo, as perguntas são vistas como motivações para fazer emergir a significação profunda que preexiste a pergunta.

De acordo com a autora, alguns itens indispensáveis deverão ser respeitados na construção do instrumento. Cada questão precisa estar relacionada, para dar forma e conteúdo ao objeto, permitir ampliar e aprofundar a comunicação e contribuir para fazer emergir do ponto de vista dos interlocutores os juízos e as relevâncias sobre os fatos e as relações que compõem o objeto (MINAYO 1994).

Na entrevista deste estudo foram enfocados os seguintes pontos:

- a) a participação dos profissionais nos eventos;
- b) a relevância para o profissional na participação desses eventos;
- c) a aprendizagem adquirida nos eventos;
- d) o processo saúde – doença;
- e) o incentivo da universidade no período de formação.

Esse tipo de entrevista que parte de pontos norteadores constitui uma opção teórica metodológica, que tem estado no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais.

Queiroz (1998) concebe a entrevista semi-estruturada como uma técnica de coleta de dados, que deve ser dirigida pelo investigador de acordo com seus objetivos. Portanto, da vida do informante só interessa o que insere diretamente no domínio da pesquisa. Segundo a autora, existe uma distinção entre o narrador e pesquisador, que se envolvem na situação de entrevistas, movidos por interesses diferentes.

3.5 Análise de dados

Para análise de dados utilizou-se o referencial de análise de conteúdo, segundo Bardin (1997), comumente utilizado para o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994).

Para Bardin (1977), pode-se definir a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicação. A autora aponta que não se trata

de um instrumento, mas de um conjunto de possibilidades, ou sendo mais rigoroso, um instrumento “[...] *mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações*” (BARDIN, 1977, p.31).

A análise de conteúdo possui duas funções principais, que podem coexistir de forma complementar ou não: uma função heurística; que aumenta a propensão, a descoberta, e uma função de administração da prova em que as hipóteses são colocadas em forma de questões ou de afirmações provisórias, que servirão de diretrizes e utilizarão o método de análise sistemática para serem verificados, no sentido de uma confirmação ou de uma afirmação (BARDIN, 1977).

Algumas técnicas de análise de conteúdo têm sido desenvolvidas na busca de atingir os significados do material qualitativo, e, para esse estudo em questão, a análise temática foi à técnica utilizada.

De acordo com Minayo (1994), “[...] *a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo*” (MINAYO, 1994, p.208).

A autora destaca que fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que fazem parte de uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (MINAYO, 1994).

De acordo com Minayo (1994), a análise temática desdobra-se em três etapas. A primeira etapa é a pré-análise, que consiste na escolha da documentação que será analisada, na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa,

e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final. A pré-análise pode ser dividida em algumas tarefas:

a) leitura flutuante do conjunto das comunicações: consiste em leituras exaustivas do material até impregnar-se de seu conteúdo e ser capaz de ultrapassar a sensação de caos essencial;

b) constituição do *corpus*: organização do material de modo que possa responder as normas de validade, exaustividade (que contempla todos os aspectos levantados no roteiro), representatividade (que contenha a representação do universo pretendido), homogeneidade (para escolha de temas, os critérios precisam ser obedecidos) e pertinência (os documentos analisados devem servir ao objetivo do trabalho);

c) formulação de hipóteses e objetivos: no material qualitativo a proposta do quadro de análise sobre as técnicas é controversa. Parece ser um caminho interessante estabelecer hipóteses iniciais, entretanto flexíveis, que permitam hipóteses emergentes a partir dos procedimentos exploratórios.

A segunda etapa da análise temática foi a exploração do material, que consiste na operação de codificação. Pode aqui ser feito um recorte no texto, nessa primeira fase, em unidades de registro que podem ser uma palavra, uma frase, um personagem, um tema, entre outros. A segunda fase que consiste nas regras de contagem permitindo alguma forma de quantificação, não foi realizada neste estudo.

Na terceira fase, a classificação e a organização dos dados foram realizadas, sendo escolhidas as categorias teóricas ou empíricas que comandariam a especificação dos temas.

A terceira etapa da análise temática envolveu o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Enfim, a análise de conteúdo é um método muito empírico

e precisa ser reinventado a cada momento da pesquisa, dependendo dos tipos de fala a que se dedica e também do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Da análise do material das categorias temáticas, que foram vinte no total, extraíram-se quatro temas e cada um deles se constituiu em um capítulo.

O primeiro refere-se aos eventos de ações sociais em saúde. Nesse tema são abordados a participação dos profissionais e/ou alunos, as dificuldades encontradas na participação desses eventos, a diversidade de atividades que são oferecidas, os espaços em que acontecem os eventos e seu planejamento.

O segundo diz respeito aos interesses que norteiam o trabalho nos eventos. Especificamente, são focalizados o trabalho voluntário nos eventos e os diversos interesses a ele relacionados.

O terceiro refere-se à Universidade Federal de Minas Gerais e sua relação com a participação dos alunos em eventos de ações sociais em saúde. Particularmente a ênfase recai sobre a importância da participação dos alunos nesses eventos e o papel da universidade nesse contexto.

O quarto está relacionado às aprendizagens adquiridas nos eventos de ações sociais em saúde.

4.1 Os eventos de ações sociais em saúde

A participação nos eventos de ações sociais em saúde é descrita, a seguir, por um dos entrevistados: “[...] olha eu já me disponibilizei sim. É durante a

faculdade eu participava, é sempre quando tinha relacionada à diabetes. É no parque municipal. Participei da Feira do Cuidado.” (S1)³

O entrevistado diz de sua participação em dois eventos, realizados no Parque Municipal e na Barragem de Santa Lúcia, os quais foram promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais durante sua graduação. Ele afirma que se disponibilizou a participar desse evento, fato que mostra que possivelmente não era obrigatório. Tratava-se de um evento promovido pela escola e os alunos teriam sido convidados a participar.

Hoje em dia é possível observar eventos de ações sociais em saúde sendo realizados em locais abertos, como, por exemplo, parques, rodoviárias, praças públicas, passeios, entre outros promovidos por universidades, de um modo geral, e também por outras instituições. Percebe-se que os alunos da graduação participam desses eventos motivados, geralmente, por algum interesse diferente daqueles que são contemplados no ensino formal.

Cabe indagar quais seriam os reais interesses desses alunos quando participam de um evento de ação social. Enfim, o que esses alunos buscam encontrar nesses espaços?

O entrevistado pontua um convite que foi feito a ele para participar como voluntário em um evento da *Caravana da Alterosa*, promovido pela Rádio Alterosa de Belo Horizonte: “[...] já *Caravana da Alterosa* e esse pessoal que viu que eu comecei a fazer enfermagem me convidou pra fazer parte, de ir um dia como voluntária.” (S3)

O entrevistado, em sua observação, relaciona o convite que foi feito a ele para participar como voluntário na *Caravana da Alterosa* a sua profissão de

³ As falas dos dez entrevistados serão identificadas, neste estudo, por S1, S2... até S10

enfermeiro. Supõe que a representação das pessoas que fizeram o convite é de uma enfermagem vinculada à ação voluntária. A enfermagem ainda hoje é associada às atividades de ajuda, caridade e vocação, e tal ideologia está presente na enfermagem brasileira desde sua origem.

Segundo Rodrigues (2001), essa ideologia provavelmente está relacionada à origem da profissão do enfermeiro no Brasil e na Inglaterra, uma relação ao voluntarismo de guerra de Ana Neri e Florence Nightingale, ambas imprimindo a ele tanto valores militares como espírito de serviço

Em um trabalho realizado com alunos de enfermagem do primeiro e último ano, Rodrigues (2001) relata que, de trinta e sete alunos de primeiro grau entrevistados, 48,6% atribuem à enfermagem as características de ajuda, de valorização do contato com o ser humano, como forma de satisfazer uma necessidade pessoal de ajuda. Apesar de os alunos do último ano terem uma concepção mais elaborada do que é ser enfermeiro, o autor discute que essa postura não é somente de alunos recém-chegados à escola.

Outro entrevistado relata sua participação como aluno em uma feira organizada em Sabará:

[...] Participei. Participei da feira de saúde de Sabará, foi uma parceria entre a UFMG e o CVT, que é o Centro Vocacional Tecnológico, é da UFMG. Participaram alunos daqui do curso de enfermagem e alunos do curso de nutrição. Essa feira, ela foi programada pra acontecer dentro do CVT, no estacionamento do CVT, num espaço pequeno, onde o CVT estaria entrando com o material de barracas e a UFMG com os alunos e com material didático que seria utilizado na feira. (S6)

O entrevistado aponta a parceria que foi feita para a realização desse evento. Especificamente, nessa ação, o entrevistado relata que duas instituições foram as promotoras e a cada uma delas coube a responsabilidade de oferecer material e pessoal para que o evento se realizasse.

Outros eventos de ações sociais em saúde são promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, observação descrita abaixo por uma aluna que diz ter participado de um deles: “[...] participei uma vez, na Federal, quando era bolsista da Cláudia Penna, aí eu participei foi na barragem Santa Lúcia.” (S7)

Os alunos que participam de projetos dentro das universidades, como bolsistas e ou voluntários, acabam tendo maiores chances de participar em eventos realizados fora da escola. O envolvimento desse aluno com projetos de extensão além dos muros da Universidade pode ser um dos fatores responsáveis por sua participação nos eventos de ações sociais, quando focalizam uma realidade diferente daquela que o aluno vivencia na escola. Outro fator que pode ser determinante nesse contexto é que a participação em um projeto parece responsabilizar de alguma forma o aluno no envolvimento com ações promovidas por seu grupo.

4.1.1 Espaços formais e não formais de aprendizagem

Os entrevistados fazem comparações entre os eventos de ação social e os hospitais e postos de saúde. O que existe em comum nos argumentos dos entrevistados é que todos reconhecem tratar-se de espaços fundamentalmente distintos. A contribuição que um dos entrevistados traz para esse debate está disposta em seguida:

[...] eu acho que muda a forma de você trabalhar com a população, acho que muda completamente porque é num ambiente controlado, você tem, geralmente, um processo já definido, um protocolo, você tem um começo, um meio e um fim nesses ambientes. Nem sempre esse protocolo ele é, vamos dizer assim, percorrido em toda sua plenitude. (S9)

O entrevistado aponta que nos hospitais a diferença se situa no tipo de trabalho que se realiza, orientado sempre por finalidades claras e previamente definidas

[...] foi uma experiência que eu quero trabalhar de novo, e é bastante diferente mesmo da prática de saúde que a gente vê dentro de um hospital, de um posto de saúde, são coisas completamente diferentes. Eu acho que a gente pode fazer mais numa feira de saúde. (S5)

O que chama atenção nesse comentário é que o entrevistado acredita que em um evento pode-se fazer “mais” pela comunidade do que em postos e hospitais. É possível que, em suas experiências dentro dos espaços formais, algo tenha impedido que ele exercitasse uma prática mais sensível às necessidades da comunidade.

A possibilidade de criar é vista como um traço dos eventos de ação social que o distingue dos demais. Nas palavras do mesmo entrevistado:

[...] eu não gosto de hospital, eu sinto assim, que eu tô uma parede aqui, outra aqui e alguém mandando em mim e eu não saio dali e ali eu não consigo, sabe? Assim planejar e criar, não sei, eu acho que é muito protocolado hospital, assim, você não tem a chance de poder, de alguma forma, fazer um pouco diferente, que é o que eu sempre gostei. (S5)

O participante faz uma analogia entre o sentimento de estar confinado no espaço do hospital e a falta de abertura concedida à invenção, iniciativa e transgressão, característica desse espaço de trabalho. Fazer diferente e criar são atos que dão passagem ao pensamento. Do ponto de vista do entrevistado, no hospital, o que acontece é a repetição de padrões de trabalho. Para Deleuze (1992),

a repetição, por mais mecânica que seja, mais cotidiana, mais habitual, mais estereotipada, encontra seu lugar na criação e dela se pode sempre extrair a diferença. Esse pensamento leva a pensar: o que estaria impedindo o sujeito entrevistado de, nos espaços-tempo do hospital, trazer o novo?

Outro aspecto é focado quando outro entrevistado busca diferenciar os espaços formais dos não formais:

[...] é porque na verdade muda, né, a doença, por exemplo, numa instituição já atualmente onde eu trabalho, é, chegam pessoas mais ricas, eles vêm com outras doenças, por exemplo, enfarto, depressão porque ele tem uma dívida, sei lá; agora, quando essas pessoas menos favorecidas, eles vêm é porque ele não têm comida, ou não consegue ter uma boa higiene, ou meninas ficando grávidas, porque não têm conhecimento. Muda num sentido é a causa, digamos assim. (S3)

Os fatores socioeconômicos são apontados como responsáveis pela distinção existente entre as doenças que acontecem nos dois tipos de ambiente.

O contato mais próximo com a realidade é outro elemento indicado:

[...] é eu acho que sim porque a gente vê que a relação é diferente, você vê os problemas que a população enfrenta, aí você tem um contato mais próximo da realidade, então vê, como é que está o processo saúde/doença, o que é saúde pra uns, o que é doença, o que então eu acho que se aproxima, você consegue ver esse aspecto mais de perto, coisa que você sai só da questão teórica. Então o que essa população entende por saúde, o que essa população entende por doença, então você consegue aproximar mais desse embate, eu acho que tem. (S3)

Aproximando-se da realidade das pessoas da comunidade e conhecendo como vêm seu processo de saúde e adoecimento, pode-se pensar o contexto e criar formas de comunicação que tenham sentido para elas.

Ainda sobre a diferença entre os trabalhos nos dois ambientes:

[...] tem mania de reclamar, tá na fila, tá reclamando, tá nisso, tá reclamando, e lá na feira não, eles já chegam felizes e rindo, que ótimo isso é uma festa, porque o som tá tocando e tal, então eles não chegam tô doente, eu tô isso, eu tô aquilo. Não chega com tanta queixa, já chega mostrando experiência, às vezes boas, e experiências de outras pessoas.

No posto é diferente, você já chega com um foco, ,já chega eu tô doente, eu quero fazer um exame, eu quero isso, eu quero aquilo. (S2)

Para esse entrevistado, os eventos de ação social configuram-se como espaços para que a saúde seja experienciada, ao contrário dos postos de saúde, onde se vive a doença.

Outro entrevistado, ainda na mesma temática, acrescenta:

[...] é um local aberto e, mesmo que seja perigoso, entre aspas, todo mundo respeita a gente, hum, chegava acolhendo a gente no local. Nós, como visitantes, chegamos ali sendo acolhidos e não sendo, tipo assim, botado pra fora, que eles podiam muito bem..."ah eu não quero isso. Não, eles nos acolheram muito bem, receberam a gente muito bem e a forma de tratamento é diferente do que se tivesse no posto. (S3))

Esse entrevistado comenta que a comunidade se comporta de uma maneira diferente quando está sendo atendida nos espaços em que ocorrem os eventos de ações sociais. Pode-se observar pela fala do sujeito que se constrói um contexto de respeito que permite justamente que todos interajam, se acolham e se entendam.

4.1.2 A diversidade de atividades

A diversidade de atividades é descrita como uma característica dos eventos de ação social: *"[...] eu já vi assim é sempre um auxiliar pra medir a pressão e, sei lá, e outras coisas que não são ligadas a área de saúde, né." (S9)*

[...] foram montadas lá na Barragem Santa Lúcia. Cada barraca com seu tema, é, teve também dança, alguns eventos assim, atrações mesmo, sabe de lazer, é, lembro que tinha sobre pressão arterial, diabetes, que eu fiquei foi com Celina, professora Celina, a barraca era sobre meio ambiente. (S4)

Os eventos de ação social são caracterizados pelo entrevistado como um espaço que oferece, além de opções da área de saúde, momentos de descontração para a população, que pode usufruir de eventos de lazer; como dança, entre outras atividades.

Nessa fala, como na que se segue, os entrevistados comentam sobre os assuntos abordados nas barracas que foram montadas na feira: “[...] a gente explicava, tava um pessoal em seis ou sete pessoas, aí a gente explicava a prática de parada, agora as outras barracas, tinha barraca sobre doenças sexualmente transmissível.” (S2)

Os temas surgidos e indicados pelos entrevistados foram diabetes, parada respiratória, doenças sexualmente transmissíveis, meio ambiente, pressão arterial.

Nesse item da diversidade de opções oferecidas nos eventos, o mesmo entrevistado completa: “[...] tipo assim, cada uma tinha um joguinho pra que a pessoa não saísse de lá somente com o fôlder, ele já saísse de lá com alguma coisa na cabeça dele, aprendendo alguma coisa, construindo conhecimento lá mesmo.” (S2)

Ele demonstra acreditar que o uso de jogos pedagógicos, além dos materiais informativos, possibilitaria a construção de conhecimentos pela comunidade. Esse pensamento faz parte do senso comum pedagógico; no entanto, sabe-se que o simples fato de se lançar mão de jogos, brincadeiras e do lúdico nas situações de ensino não assegura a ação do sujeito aprendiz sobre o objeto de conhecimento. É necessário que as estratégias estejam apoiadas em pedagogias interacionistas, segundo as quais o conhecimento é visto como fruto de uma construção.

Este outro entrevistado relata sua percepção sobre os eventos de ações sociais, “[...] *nestas feiras, eu tô indo porque eu quero, porque eu tô me sentindo bem, e, além de divertir passeando, saindo ao ar livre, eu ainda vou ver minha saúde e aprender sobre ela*”. (S3)

Interessante perceber que o entrevistado fala sobre saúde, não sobre doença. Associa saúde a bem-estar, a sentir-se bem e ter prazer.

Outro entendimento dos eventos merece realce:

[...] acho que a questão do trabalho nesses eventos, caracterizado aí evento de praça pública, eu acho que, na verdade, pra mim ele teria um caráter, talvez não de um screaming, mas eu acho que ele teria um caráter de chamar atenção pra alguns problemas que estão na sociedade, e remetê-los a um fluxo, pressão arterial, a pessoa tá com uma pressão elevada, orientar sobre alguns cuidados e coisa e tal. (S9)

Para esse participante, o evento teria o caráter de denúncia de problemas da comunidade. Ele acredita que, por meio dos eventos, seja possível divulgar os problemas da comunidade e remetê-los aos canais responsáveis. É o que parece estar implícito na expressão por ele utilizada “[...] *remetê-los a um fluxo*”.

4.1.3 Propostas, objetivos e frequência dos eventos

Ao descrever e caracterizar os eventos de ação social, os entrevistados expressaram preocupação com a proposta, os objetivos e a frequência com que são realizados. Isso pode ser observado no depoimento a seguir:

[...] acho que é bom, mas a minha preocupação é que isso tá desgarrado de uma proposta de saúde mais ampla, de isso ser uma ação, uma tarefa, uma ação muito isolada de contextos, uma crítica mais assim é mais uma antecipação de uma crítica que poderia, que pode acontecer, e que eu acredito que, de certo modo, muitas faculdades, muitas universidades devem tá fazendo, muitas por aí, algumas com sucesso, algumas mais organizadas, esquematizadas, outras mais fragmentadas, né, é uma questão a avaliar. Então eu acho que é uma tendência, meu receio é apenas é disso não ser muito bem estruturado, muito esquematizado, acaba banalizando uma estratégia que pode ser poderosa, que pode ser rica, a gente tem visto barraquinhas de prevenção, bota um aparelhinho na Praça Sete, vai falar sobre doença, vai explica e tal, etc. (S9)

O cerne da crítica do entrevistado situa-se nos casos em que os eventos acontecem desvinculados de uma proposta de saúde abrangente. Preocupa-se com a possibilidade de essa atitude estar se tornando uma tendência. Os eventos de saúde devem ter objetivos que ultrapassem o enfoque na assistência e na prevenção de doenças da população. A forma como o evento é organizado guarda parentesco com determinada concepção de saúde que se tenta transmitir à população. Compreender que a saúde envolve diferentes dimensões da existência humana, como a psicológica, física, cultural, social, espiritual, requerendo, portanto, ações de promoção de saúde, em vez de apenas prevenção, deve constituir uma das metas de um evento de saúde que se quer numa perspectiva menos fragmentada.

Este outro entrevistado demonstra também alguma preocupação: *“[...] então assim o objetivo fica um pouco perdido, entendeu? Não sei, às vezes eles fazem com o objetivo só de, sei lá, lazer mesmo, mas, se coloca coisas de saúde, eu acho que deveria ter profissionais de saúde.” (S6)*

Para este, a presença de profissionais de saúde nos eventos assegura a necessidade de formulação clara do objetivo do evento, dentro de uma lógica de saúde mais abrangente.

Indissociada dessa questão está à freqüência com que os eventos ocorrem:

[...] eu acho assim, precisa ser uma coisa programada a longo prazo, não é "Vamos fazer a feira do cuidado, vamos colocar esse evento tal dia". Eu acho que essa questão do aprendizado da população, das pessoas, elas têm que ter, assim se elas souberem, por exemplo, que uma vez por mês vai ter a Feira do Cuidado, elas conseguem sempre ir renovando aquele conhecimento que ela teve, que ela adquiriu. (S6)

[...] eu acho que é muito pouco. É manhã e uma tarde. Eu acho que assim, não sei, pode ser que tenha algumas pessoas que absorvam melhor assim, que levem isso mais a sério. Mas eu acho que é tão pouco, se fosse uma coisa assim, mais freqüente, sabe ô de mês em mês, a gente faz isso, nesse lugar, talvez fosse melhor, mas não sei, eu fico pensando que acaba que é uma vez ali, em 2005, nem sei se 2005?...É, parece que acaba que cai no esquecimento, não sei, eu tenho essa impressão. (S4)

Os entrevistados apontam a importância dos eventos terem uma continuidade e uma freqüência definida pela instituição que os está promovendo. Eles acreditam que esse fator sinalizaria para a comunidade algo mais articulado e permitiria que o seu conhecimento fosse sendo renovado a cada encontro, já que ações pontuais dificilmente modificam uma cultura.

4.1.4 Dificuldades encontradas em eventos de ações sociais

Além das dificuldades ligadas a falta de infra-estrutura básica, como indicado por um entrevistado: *"[...] falta energia, as barracas demoram a ser montadas, a água não chega, ou não tem banco pras pessoas sentarem, não tem uma sombra, uma tenda bem armada"*, há a dificuldade com a ausência de modelo vivo para dar assistência: *"[...] não tinha o modelo vivo, não tinha a estrutura que eu tenho pra dar assistência na sala de emergência. Eu tinha dificuldade nisso, porque você simular é muito difícil."* (S1)

A assistência geralmente é feita em espaços formais, como hospitais-escola, clínicas, postos de saúde. Quando esse aluno se desloca para outro espaço, traz consigo a realidade que parece ter vivenciado em espaços formais, que apresentam demandas diferentes.

Outro aspecto apontado refere-se à dificuldade em “*dar aquela noção de realidade pro público que não existe ali.*” Nesse ponto, precisamente, o entrevistado demonstra querer trazer uma realidade pronta, montada, que faça sentido para ele. A realidade que está sendo apresentada a ele parece não fazer sentido. O entrevistado coloca-se como incapaz de decifrá-la.

O entrevistado demonstra, por meio dessa fala, desconhecer que a realidade dificilmente se exaure a partir de uma leitura antecipada. A realidade que se apresenta nos eventos, por deixar revelar sua complexidade, exige para seu conhecimento o uso de dispositivos pedagógicos mais plásticos, que envolvam o racional, o científico e, ao mesmo tempo, o intuitivo e a imaginação.

Por essa razão, algumas situações práticas vividas pelos alunos e/ou profissionais em espaços de aprendizagem não formais trazem uma insegurança que pode estar relacionada a uma deficiência na articulação entre escola e locais de ensinos clínicos, o que dificulta uma maior interação entre teoria e prática e coloca o aluno em dificuldades no enfrentamento da realidade nesses espaços não formais de educação, onde acontecem os eventos de ações sociais.

A ausência de profissionais de nível superior participando desses eventos constitui outra dificuldade apontada por um dos entrevistados:

[...] os organizadores eles, não contemplam com a participação dos profissionais de nível superior, nessa feira, as que eu já vi assim é sempre um auxiliar pra medir a pressão e, sei lá, e outras coisas que não tão ligadas à área de saúde. (S6)

O participante afirma que percebeu, no evento de que participou e em outros, a ausência de profissionais de nível superior na participação das ações e, em contrapartida, a presença de auxiliares de enfermagem medindo a pressão da população. Esse fato pode indicar que, nesses eventos, não é exigida uma formação para estar `a frente das ações que são oferecidas `a população, e, na fala do entrevistado, ele relaciona esse fato aos organizadores dos eventos.

Estreitamente ligado a essa questão, está o problema apontado a respeito da preparação da equipe para participação no evento. O comentário abaixo é ilustrativo:

[...] então eu acho que os problemas maiores, além da estrutura, eu acho que é a preparação da equipe também. Estrutura é uma coisa básica e ela compromete, ela pode comprometer todo o trabalho que, mesmo pensado estrategicamente, bem pensado, a estrutura pode cair num certo, é desvalorização da própria atividade se ela não der conta de prestar o que se propôs na sua totalidade, atinge um grupo, atinge meio período, depois não atinge o outro, aí por falta das próprias pessoas, os voluntários que se comprometem. (S9)

O entrevistado enfoca a possibilidade de essas ações serem desvalorizadas em consequência da falta de preparo e estruturação da equipe. Esse fato revela que, para o entrevistado, os espaços não formais onde são realizados os eventos, de uma forma geral, não possuem os recursos humanos necessários, o que é privilégio dos espaços formais. Em eventos de que participam pessoas voluntárias, parece existir uma maior possibilidade de que elas não se comprometam com sua organização e, quando isso ocorre, elas estão em menor número do que seria necessário para atender à demanda do local.

Nesse sentido Colom (1998) discute que esses espaços de educação não formal padecem de uma insuficiência de recursos de toda natureza. O autor afirma que essas práticas educativas necessitam ser assistidas por um corpo de

conhecimentos que dê ao profissional capacidade para encontrar soluções para as problemáticas funcionais desse tipo de prática.

Ainda, dentro do mesmo raciocínio, o entrevistado afirma que existem outras dificuldades na organização de um evento de ação social:

[...] Totais, todas, muitas dificuldades assim, primeiro porque não é uma atividade tranqüila, rotineira, cotidiana, que você já tem o check-list pronto, então tem uma construção que você depende de vários atores, depende de várias instituições, entidades, parcerias, e com isso tem que ser muito bem trabalhado, muito bem construído, porque, se deixar de cumprir o que deveria ser feito, né, todo o processo pode...pode...ficar na dependência.
(S9)

O entrevistado, nessa fala, admite tratar-se de uma atividade de natureza diferente da que ocorre no espaço escolar. Demonstra apreendê-la em seu duplo sentido: não é rotineira, não envolve a repetição cotidiana, é uma construção da qual participam vários atores.

Na contemporaneidade, a promoção de eventos de ações sociais, geralmente está nas mãos de várias entidades da sociedade. Algumas mais organizadas, com objetivos definidos; outras, ainda em construção, sem um foco predefinido, nem para as próprias atividades para as quais se propõem.

Procurar compreender e lidar com as diferentes demandas apresentadas pela população consiste em outra dificuldade indicada por um sujeito da pesquisa, como se pode verificar em seu discurso: *"[...] porque cada um é cada um diferente na feira, acho que a gente soube responder o que cada um demandava, porque cada um é cada um, diferente na feira, é um obstáculo, né?"* (S8)

O sujeito da pesquisa mostra dificuldade em responder às demandas diferenciadas que a comunidade traz nos eventos. Lidar com o outro diferente foi percebido por ele como um obstáculo a sua ação. Possivelmente essas situações podem ter duas conotações diferentes, dependendo do aluno/profissional/docente

que estiver à frente da organização de um evento de ação social. A primeira é de essa demanda constituir-se em obstáculo; a segunda, em um desafio e possibilidade.

O reconhecimento do outro como um ser diferente implica o exercício da alteridade, exercício pouco explorado em espaços escolares (DELEUZE, 1985).

O maior exercício de alteridade é mais do que reconhecer o direito à diferença do outro, é desejar encontros com o outro que nos arranquem da condição de permanecermos os mesmos, uma paixão por territórios desconhecidos, que são um convite para uma experimentação de diferentes formas de estar no mundo. (DELEUZE, 1985, p. 67)

Lidar com o outro diferente é um obstáculo para esse participante. Entretanto, para que tal ação se concretize, é preciso pensar o impensável. O lidar com o outro consiste em um acontecimento que força o pensamento. Para Deleuze (1985), o pensamento que não pensa por violência está preso apenas à reconhecimento do mundo.

Silva (2004) faz uma reflexão interessante sobre o ensino clínico em enfermagem, que, segundo ele, acontece em diferentes lugares/espços de formação. Ele aponta a importância de se alternar à formação do aluno de enfermagem em prática e teórica e discute que não cabe só à escola a produção de competências, é no enfrentamento de situações que o aluno precisará agir, que ele poderá ter um desenvolvimento de outras competências. Esse mesmo autor diz não ter dúvida de que, para que os alunos desenvolvam competências, é preciso uma articulação entre os espaços de formação.

A possibilidade de ter que encaminhar um paciente que esteja participando de um evento para atendimentos de emergência foi apresentada como dificuldade por alguns entrevistados:

[...] eles queixam muito, então você ali meio desarmado, né, sem saber o que é que você faz. Meu Deus, e agora, o que vou responder? Você não tem pra onde mandar aquele cliente, aquela paciente, aquela família que tá ali te pedindo. (S1)

[...] estávamos nos revezando entre pressão e glicemia e nos é solicitado uma ambulância, pra dar um suporte no caso de algum paciente tá com alteração nos dados. Teve um problema, encaminhar o paciente, o paciente chegou com uma pressão, não era hipertenso, segundo ele nunca tomou medicamento e ele tava com a pressão de, se não me engano, 210/140, e ele falou que queria procurar o posto na segunda. (S6)

Nessas duas falas observa-se a insegurança relacionada ao encaminhamento da população, quando necessário, durante os eventos. Tudo indica que esse acontecimento não foi previsto pelos organizadores do evento. Fato é que o evento não foi organizado de modo a ter parceiros em espaços formais; como, por exemplo, hospitais, clínicas, postos de saúde, entre outros, que, em momentos de urgência, se comprometessem a atender à comunidade e dar continuidade ao trabalho que foi iniciado no momento do evento.

4.2 Os interesses que norteiam o trabalho nos eventos sociais .

Diversos fatores permeiam os interesses dos profissionais nos eventos sociais. Por meio dos relatos constatou-se que existem interesses individuais; certificados, conquistas profissionais, engajamento no mestrado, treino em relações interpessoais, diversão entre outras. Há também interesses institucionais que incluem o compromisso social da universidade e a visibilidade que essas ações oferecem à universidade.

Quando perguntados sobre o trabalho nos eventos, os entrevistados responderam: *“[...] eu me disponibilizei voluntária. Disponibilizei-me, sim, já de olho*

no mestrado” (S1). “[...] foi com certeza, porque no mercado de trabalho, depois no futuro, ele te ajuda a conseguir um estágio no futuro, então, exatamente vão por causa do certificado. Nossa, isso acontece demais.” (S3)

[...] mas, assim, é não deixo também de como acadêmica, não deixo de ir também porque tem a questão que eu vou ganhar certificado. Que eu tô fazendo alguma coisa bacana e que eu estou participando de saúde coletiva, estou trabalhando as minhas relações sociais e ainda olho muito também essa questão de certificado. (S7)

Esses relatos sinalizam que os entrevistados acreditam que trabalhar nessas ações valoriza seu currículo e facilita sua entrada na academia, além de oportunizar um crescimento individual para se relacionar com a comunidade.

Entretanto uma questão merece ser discutida nessa temática. Muitos são os eventos de ações sociais sendo realizados pelas escolas e universidades. Alguns vinculados a projetos voluntários inseridos nos currículos e outros, tais como esses eventos do presente estudo, vinculados a projetos da universidade sem ligação direta com propostas de voluntariado.

Klein (2005) relata que, em São Paulo e na Bahia, de acordo com a Resolução 143⁴, desenvolve-se o programa estadual *Jovem Voluntário Escola Solidária*, que tem como objetivo valorizar, estimular e reconhecer o trabalho voluntário dos estudantes. Discute a valorização que atualmente é dada pelas empresas às experiências voluntárias que fazem parte do currículo do candidato. As escolas, ao representarem uma institucionalização do trabalho voluntário, viabilizado por meio de uma inserção dos alunos no mercado de trabalho, introduzem-se nessa lógica.

⁴ SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução 143*, de 29 de agosto de 2002. Dispõe sobre a implementação do programa estadual *Jovem Voluntário Escola Solidária*.

Klein (2005) sinaliza que essas experiências voluntárias são relacionadas a ações de voluntariados que pretendem criar a cultura do voluntariado na escola e para isso fazem parcerias com as universidades.

Importante ressaltar que há uma diferença das ações sociais discutidas neste estudo e as citadas por Klein (2005). As ações do estudo são relacionadas com projetos de extensão da universidade e não há parcerias com as ações de voluntariado; entretanto, por meio dos relatos, é possível afirmar que elas são também valorizadas pelo mercado de trabalho e a universidade.

Outra questão relacionada aos interesses nos eventos é expressa nas falas: “[...] participei uma vez, na Federal quando era bolsista da Cláudia Penna, aí eu participei foi na barragem Santa Lúcia.” (S3)

[...] é evento social mesmo, assim, porque era monitora, aí eu tive, aí eu fui pra lá, na verdade, é, eram voluntário, mas como eu já fazia parte da saúde coletiva, eu me senti meio na obrigação de ir. Não fui forçada a ir, fui porque que eu quis. Mas assim, como apoio. Porque monitora de saúde acho que mais incentivo para os alunos estarem participando mesmo da feira da saúde. (S7)

Os entrevistados afirmam ter participado de um evento quando eram bolsistas e monitores da escola de enfermagem. Os alunos que participam de projetos dentro das universidades, como bolsistas e ou monitores, parecem ter também um compromisso com as ações que a escola promove fora dos muros da instituição. É o que afirma o entrevistado: “*me senti na obrigação de ir.*”

O contato com uma realidade diferente da vivenciada na academia é outro fator que pode explicar o envolvimento do aluno com projetos de extensão além dos muros na Universidade. Ainda sobre os interesses,

[...] eu não digo que é como voluntário porque fazia parte do meu trabalho discutir com os alunos, conversar com os alunos. No caso da Feira do Cuidado foi uma proposta institucional, então eu não diria que seria voluntário, eu acho que talvez o que eu participei, talvez num enquadre exatamente num determinado modelo que talvez seja o corrente, como, por exemplo, a caminhada da Praça da Liberdade. (S9)

[...] nós estávamos num período de greve e neste momento a gente busca muitas atividades para gente, assim, dar visibilidade para o nosso processo, para reivindicação, para sociedade, por causa do compromisso social que a universidade tem também. E uma das propostas, que surgiu na nossa assembléia foi que a gente fizesse algum trabalho ligado a uma mostra das profissões, mas não tinha esse nome ainda alguma coisa a gente fazia pra mostrar pra sociedade. (S10)

[...] ah, essa Feira do Cuidado foi elaborada pela escola, então tinha o objetivo de mostrar a escola, o que a escola produz com que a escola trabalha para sociedade, então, acho que foi um evento até comemorativo também. (S8)

As falas desses entrevistados trazem algumas questões para reflexão.

Um das delas é o fato de o entrevistado comentar que o evento de que participou não pode ser visto como voluntário por ser uma proposta institucional.

A responsabilidade social da universidade vem sendo discutida na contemporaneidade. Mussetti (2004) afirma que cabe às universidades, sejam públicas, mantidas pelos recursos do povo, sejam particulares, a responsabilidade de produzir um conhecimento interativo com os problemas humanos da realidade moderna, bem como cuidar para que ele esteja voltado para melhoria da qualidade de vida da população.

Nesses eventos, a possibilidade de a universidade estar mais próxima da comunidade possibilita uma interação maior entre elas e pode facilitar um diálogo entre pares. Assim, se bem aproveitados, seriam momentos propícios para que a comunidade reconhecesse o que tem sido feito dentro das universidades e pudesse usufruir desses saberes, assim como a universidade reconhecer também a comunidade como detentora de saberes.

Entretanto algumas discussões têm sido feitas sobre o que seria o verdadeiro compromisso social da universidade. Fagundes (2005) atesta que um compromisso social efetivo entre comunidade e universidade seria aquele em que houvesse uma troca; no entanto, a universidade parece não acreditar que a comunidade também presta serviços a ela. Esse fato dificulta sobremaneira esse encontro e pode apontar que a universidade não percebe como relevantes os saberes da comunidade.

Outro fator que se destacou em uma das falas foi sobre a necessidade de os professores em greve promoverem eventos de ações sociais para dar visibilidade a esse processo diante da sociedade.

Sobre essa temática, Romano (2002) discute que, na atualidade, apesar das críticas que a universidade enfrenta sobre assumir um compromisso social com a comunidade, não são percebidas mudanças significativas nos programas de extensão universitária. Percebe-se, na contemporaneidade, a universidade fazendo tentativas de aproximação com a comunidade em momentos de greve, quando principalmente o movimento docente vai para praças públicas dar aulas à comunidade sobre assuntos tratados na universidade.

Assim, diante do que foi dito pelo entrevistado, é possível pensar que há interesses da universidade nesses eventos e que esse fato parece ser mais importante do que a troca que poderia estar sendo feita com a comunidade.

Ainda sobre o voluntariado, um dos entrevistados afirma: “*Eu não acredito em trabalho voluntário, acho que existem interesses.*”(S8) Observa-se que a representação que o entrevistado tem sobre trabalho voluntário está ligada à ação de caridade e compaixão, bem como à representação de que, quando há interesse envolvido, não se pode nomear o fenômeno como voluntariado.

No entanto, na atualidade, o que se vê é um voluntariado articulado não só por instituições de caridade, mas por várias instituições privadas ou não, que têm múltiplos interesses. Empresas com interesses de mostrarem-se responsáveis fazem parte dessa cultura, talvez mais interessadas no *marketing* do que efetivamente na dedicação a causas sociais (KLEIN 2005).

Universidades promovem eventos de ações para mostrar à comunidade o que têm a oferecer e, dessa forma, são mais bem vistas socialmente. Hospitais fazem campanhas em praças públicas sobre hipertensão e diabetes, para sinalizarem que possuem profissionais preocupados também com a prevenção de doenças, e esse fato converte-se em *marketing* para eles.

Enfim, são inúmeras as ações sociais realizadas na atualidade, que se apresentam com uma nova roupagem. Não podem ser negadas as inúmeras vantagens que esse trabalho pode trazer, tanto para quem faz como para quem recebe.

Ainda sobre o trabalho nos eventos, os entrevistados destacam:

[...] ah, eu acho que a gente deve perseguir essa estratégia, deve buscar ao máximo as parcerias, os alunos gostam, eu acho que tem certo reconhecimento, por parte da sociedade, desse, trabalho. Eu acho que a gente tem que continuar perseguindo isso refinando processos; eu acho que a escola, a nossa escola aqui de enfermagem, eu acho que ela tem trilhado um pouco esse caminho, tem tido, eu acho que relativo sucesso nas ações que tem feito nesse campo. (S9)

[...] então assim é interessante, agora eu acho assim que quanto mais tiver, quanto mais atividades desse tipo a universidade puder oferecer, eu acho que seria muito melhor, para população, principalmente para população que é uma população carente até de conhecimento, população muito carente de conhecimento. (S9)

A importância da promoção dos eventos para universidade e para os alunos e comunidade foi apontada pelo mesmo entrevistado. Na primeira fala, a iniciativa de se fazerem parcerias nas promoções de eventos aparece como necessidade e possibilidade de se refinarem processos.

Fagundes (2005) comenta ser um desafio para as universidades fazer parcerias com instituições que tenham objetivos comuns. O resultado esperado seria o confronto entre diferentes visões do mundo e a produção de novos saberes.

Esse movimento de busca de parcerias em espaços sociais diferentes pode ser um desafio para a universidade em função da desvalorização que faz a outros saberes. Na segunda fala, essa desvalorização pode ser percebida, pois o entrevistado compreende a comunidade como carente de conhecimentos.

O entrevistado valoriza a promoção do evento, porém não vislumbra uma interação de troca e sim de transmissão de conhecimento, e, nesse caso, as ações se desvalorizam e perdem o seu potencial formativo.

Nesse comentário outro interesse relacionado aos eventos foi apontado: “[...] não tem um interesse de ir pra aprender ou para ter essa troca, ou pra aprender ou pra dar. Eles vão pra curtir. Ah, vamos lá vê, assistir o show, vamos tomar cerveja” (S2). Esse entrevistado percebe a participação dos alunos nos eventos vinculada ao lazer. Ele relaciona esse fato a uma desvinculação do aluno da possibilidade do aprender que existe nesses espaços

A escola, por ser um local formal de educação, apresenta-se como um ambiente de seriedade e compromisso com valores, religião, política entre outros.

Os eventos de ações sociais em saúde, quando realizados em espaços não formais de educação, em contrapartida proporcionam além da orientação à população, também, o lazer, o que pode motivar a participação tanto dos profissionais como da população.

Lazer e educação são elementos fundamentais para a formação crítica e humanizante. Segundo Requixa (1980), através da prática do lazer, pode-se educar como também considera importante educar para o lazer. Assim, o lazer pode ser

visto como veículo para educação, e a oportunidade de praticá-lo no evento não diz necessariamente que não haverá aprendizado.

4.3 A Universidade Federal de Minas Gerais e sua relação com a participação dos alunos nas ações realizadas extramuros.

Percebe-se através dos relatos uma visão dicotômica em relação à universidade e seu incentivo para a participação dos alunos nas ações realizadas extramuros. Em algumas falas são apontadas as oportunidades oferecidas aos alunos através das disciplinas e a preocupação da universidade com a integração com a comunidade. Outras apontam uma desorganização desses processos na universidade e argumentam a favor da idéia de que cabe ao aluno interessado a decisão de participar.

Alguns apontamentos sobre o incentivo para os alunos participarem nas ações se destacam a seguir:

[...] fora dos muros, percebia... Quando eu estudava, a gente tinha bastante essa, é, extrapolava mesmo o espaço da faculdade... A gente não, a gente tinha, por exemplo, eu fazia uma disciplina optativa, que era uma disciplina que chamava Teorias e Técnicas de trabalho com grupos; essa disciplina era uma disciplina que não era dentro da escola, então a gente saía todos os dias da disciplina e a gente já fazia trabalhos com grupos em Contagem. (S6)

[...] Além dos muros, sempre percebendo desde quando entrei, assim, na faculdade tem essa questão de optativa, da saúde coletiva, de interação com a comunidade. Tinha que participar na disciplina também, isso foi parte do quarto período, a gente já participava de eventos fora da faculdade e ela fazia muito mais eventos. (S7)

[...] assim, eu acho faz parte a meu ver o que eu havia te falado antes das múltiplas possibilidades de experiências diversificadas para os alunos, eu acho que isso pode ser interessante também. Eu acho que a UFMG tem, essa escola tem uma preocupação com a integração com a comunidade é integração com serviços a escola tem essa trajetória. (S9)

[...] teve, lógico, uma mobilização, teve uma comunicação mesmo, um marketing mesmo, uma comunicação relacionada à feira, colocou cartazes, ah, vai acontecer a Feira do Cuidado, é 70 anos da UFMG, então eles fizeram uma publicidade.(S2)

[...] acho uma coisa muito boa o que a universidade faz, que é a mostra das profissões. Pega 6 000 alunos e abre a universidade, aí todo mundo reclama, aí eles começam pegar a universidade e vê o que a universidade é (S8)

De uma maneira geral, os entrevistados tiveram oportunidades de vivenciar ações fora da universidade. Algumas dessas ações relacionadas às disciplinas curriculares e outras a eventos promovidos pela Universidade mobilizaram muitos alunos a participar.

A possibilidade de essas ações estarem relacionadas com a preocupação da Universidade com a integração com a comunidade aparece em duas falas, como também as múltiplas possibilidades de experiências diversificadas que elas podem oferecer aos alunos.

Assim, a saída da universidade de seus muros nesse contexto descrito pode estar ligada à busca da Universidade por uma relação mais próxima com a comunidade. Esse fator sinaliza uma preocupação da escola com a interação aluno/comunidade/universidade e parece possibilitar ao aluno vivenciar situações diversificadas em outros espaços.

A formação profissional dos profissionais de saúde, segundo Beck (1998), tem aumentado sua complexidade, que está relacionada ao grande aporte de conhecimentos, diversidades de processos com que os profissionais precisam lidar, além dos riscos de adoecer e morrer a que a população está sujeita e, cada vez mais, fogem ao poder da previsibilidade

Diante desse fato a oportunidade de lidar com situações diversificadas é hoje uma importante aprendizagem para os profissionais de saúde. Fagundes (2005) discute essa temática e acredita que é preciso existir ações curriculares em outros

espaços, não estritamente escolares, que possibilitem ao estudante situações reais de trabalhos, ou seja, com o que não é laboratório ou sala de aula. O autor comenta que, fora dos espaços escolares, os professores perdem muito o poder de controlar as situações. Essas perdas acontecem nos postos de saúde e nos hospitais, mas é na comunidade que ela é mais acentuada devido à complexidade que ali se encontra. E é exatamente essa complexidade que será o lastro para a construção de aprendizagens diferenciadas daquelas de outros contextos.

A falta de incentivo da universidade para a participação em eventos extramuros aparece nestas falas: “[...] *pela faculdade? Fora estágio curricular? Não, foi tudo meu interesse, eu que procurei. Não, francamente não, eu corri atrás, eu sempre tive muito interesse em tudo isso*” (S1).

[...] incentivos? Ah, eu acho que tem disponível, tem projetos, as coisas estão disponíveis, mas, poucos. Mas eu não senti que a faculdade em si estimulava, não estimulava os alunos, o interesse de buscar tinha que partir de cada um [...]. (S5)

De uma forma geral, os alunos dizem não terem percebido o incentivo da universidade para a participação em eventos e que essa participação estaria vinculada aos interesses dos alunos.

No entanto, na última fala, aparece algo diferente das outras e que merece uma reflexão. O entrevistado diz não se lembrar de convites para a participação em eventos, mas demonstra estar vivo na memória o incentivo que recebeu para a participação em pesquisa. Complementa que a Universidade Federal, em particular, está muito voltada para essa vertente.

A idéia que se tem da Universidade é que ela deva cumprir algumas tarefas básicas, dentre elas a pesquisa, o ensino e a extensão. No entanto a diferença de investimento nas três citadas pode ser percebida.

A busca da verdade desinteressada discute Fagundes (2005), juntamente com a escolha autônoma de métodos e temas de investigação e a paixão pelo avanço da ciência são marcas ideológicas da universidade moderna. Esse fato aponta a prioridade dada ao ensino e à pesquisa em relação à extensão.

Algumas modificações, entretanto, já são percebidas devido aos apelos sociopolíticos que são feitos à universidade, traduzidos em críticas sobre seu isolamento e a distância que mantém dos problemas da comunidade, apesar de ter acumulado conhecimentos que poderiam auxiliar em sua resolução.

Por esse motivo, a Universidade já tem dado mostra de modificações no investimento em trabalhos voltados à comunidade, principalmente pela questão da responsabilidade social. No entanto a prioridade dada à pesquisa ainda prevalece e pode estar aí o desinteresse que os alunos perceberam no incentivo à participação nos eventos.

4.4 A aprendizagem adquirida em eventos de ações sociais em saúde

Os entrevistados apontaram algumas aprendizagens que desenvolveram ao participarem dos eventos de ações sociais. A partir de seus relatos foi possível constatar que as experiências vivenciadas nos eventos funcionaram como dispositivos pedagógicos, considerando-se que, segundo eles, promoveram alterações nas relações com o outro, na forma de transmitir informações, de construir conhecimentos, de traduzir a linguagem científica em popular, de lidar com o imprevisto, dentre outros.

Nesta fala um entrevistado comenta sobre o relacionamento com a população: “[...] *nossa profissão que mexe com o ser humano não dá pra ficar, na teoria, você tem que aprender a se relacionar com o ser humano e como era tudo muito novo a gente tava aprendendo a ter esta troca.*” (S3)

É possível perceber que o entrevistado acredita que é preciso algo além da teoria para a relação com outro. Importante perceber em sua fala que ele valoriza a troca com o ser humano e acredita que a participação no evento favorecerá essa aprendizagem.

O enfermeiro lida, a todo o momento, com as pessoas, e saber relacionar-se com elas possibilita-lhe uma série de oportunidades para conhecê-las. Para esse entrevistado a experiência que vivenciou no evento parece ter-lhe possibilitado exercitar algo novo, a relação com o ser humano.

Nas falas que vêm a seguir, os entrevistados, quando indagados sobre a importância da participação nos eventos para sua profissão, fazem as seguintes observações:

[...] Agora, ali neste tipo de atividade, a gente tem contato com vários tipos de pessoas, de vários daquela classe, sabe, e aí você aprende mais de relacionamento, também de como você conversa, de como você trata, no mais é isto. (S4)

[...] considerei para minha profissão sim por causa dessa questão de saber tratar essas pessoas. Muita gente assim, um público maior. E pessoas diferentes e saber orientar, dar orientação, esta questão de comunicar e orientar, a gente que vai ser enfermeiro, a gente tem que saber. (S3)

Alguns fatores chamam atenção na fala desses entrevistados. Eles percebem e valorizam o conhecimento de como tratar as pessoas e associam esse saber às competências de orientar e comunicar. Além disso, eles ressaltam o contato com “vários tipos de pessoas e pessoas diferentes”.

O termo 'tratar' em saúde, segundo Gadamer (1993), significa 'palpare', isto é, percorrer com a mão o corpo do doente, com cuidado e sensibilidade para perceber tensões e crispações que possam confirmar e corrigir o local subjetivo do paciente chamado dor. Certamente não é esse o sentido atribuído pelos sujeitos ao 'tratar'. Contudo o sentido atribuído por Gadamer (1993) pode auxiliar a leitura da fala do entrevistado. Para o autor, o termo 'tratar' pode transcender a situação médica, estando relacionado ao respeito na forma de lidar com o outro, não o forçando a aceitar algo que não lhe convém, como também não desconhecendo o outro em seu ser diferente. Agindo dessa forma, torna-se possível orientar as pessoas, sem deixar de dar-lhes liberdade para decidir e encontrar seu próprio caminho.

As duas formas em que o autor conceitua o 'tratar' têm algo em comum. Do mesmo modo que, no processo de palpação do corpo, a procura é pelo local da dor, na relação de respeito com as pessoas, a busca é pela percepção do outro em seu ser diferente - atitude que implica se deslocar da condição absoluta de quem detém o saber, própria do profissional de saúde.

Com relação ao encontro com pessoas diferentes, oportunizado pelos eventos, os sujeitos entrevistados exteriorizam que são forçados a aprender a se relacionar e comunicar com o outro. Para relacionar com o outro é preciso exercitar outras formas de ver o mundo e a realidade. De acordo com Deleuze (1992), em espaços onde o diferente emerge, há oportunidades para o exercício do pensamento e da alteridade.

Outro entrevistado aponta o que aprendeu com sua experiência nos eventos:

[...] olha eu acho assim aprendizagem teórico assim não. Eu acho que é mais válido assim foi à questão de saber trabalhar com o público mesmo.

Com as pessoas mesmo é muito restrito, é a gente estar ali com o professor o tempo todo, a gente pega um paciente, aí vai olhar mais direcionado pra aquela matéria que você está estudando. (S4)

Esse entrevistado parece relacionar o aprendizado teórico disciplinar com a escola. Diz que, no espaço escolar, a aprendizagem é restrita aos saberes necessariamente divisíveis em matérias. Aponta não ter tido aprendizagem teórica no evento e fala, entretanto, do desenvolvimento da habilidade de trabalhar com o público.

Saber trabalhar com o público, de fato, não se traduz em teoria, diz respeito sim a um importante conhecimento. Para Gazzinelli et al. (2006), uma teoria não é um conhecimento, porém a teoria permite que ele aconteça, ainda que uma teoria só adquira vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito sobre essa teoria. Nesse sentido, concorda-se com o entrevistado quando afirma não ter adquirido conhecimento teórico, mas conhecimento sobre trabalhar com o público, considerando que a importância da teoria só se efetiva quando ela se transforma em conhecimento pela ação do sujeito.

Outro aspecto sobre o aprendizado aparece nas falas a seguir: “[...] *Aprendi especialmente lidar com o público que não está esperando que vai aparecer para você*” (S6). “[...] *Não, houve uma troca sim, com o que eu achava que eles sabiam. Que eles sabiam coisas que eu não sabia e que eles aplicavam. E coisas que eu acrescentei pra eles e que eles acrescentaram pra mim.*” (S1)

O que emerge nos dois comentários é a aprendizagem do imprevisível, tanto em termos do público que não se espera aparecer como em termos do que eles sabem, ou seja, de seus saberes. O segundo entrevistado afirma ter sido flagrado pelo conhecimento que a comunidade demonstrou, apesar de reconhecer que havia uma expectativa prévia sobre o que encontraria. Parece falar da

insuficiência de uma previsão dos conhecimentos que o público detém para se dar conta da realidade. Ao mencionar que as pessoas sabem coisas que ele não sabe, o entrevistado diz das limitações de uma reflexão antecipada da ação, tendo em vista o fato de que, fora do contexto escolar, lida-se, a todo tempo, com uma realidade que é complexa e, segundo Morin (2000), representa:

[...] o que foi tecido junto; quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, e psicológico, o afetivo, simbólico), e há um tecido interdependente, interativo e iter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e todas as partes entre si. (MORIN, 2000, p.15)

Importante mencionar aqui que a forma como se age em saúde é definida pelo modo como se concebe a realidade. Ao se conceber a realidade como complexa, não passível, portanto, de compreensão, por meio de uma leitura determinística, que se dá apenas por meio das possibilidades pensadas, recupera-se o incidente. Para Deleuze (1992) incidente ou acontecimento é algo que interrompe o fluxo naturalizado da história e cria um novo sentido; não é apenas o que acontece, ele é no que acontece.

O estranhamento com o público diferente e com seus saberes é um acontecimento, campo mais do que propício ao exercício do pensamento pelos sujeitos de aprendizagem. A partir da idéia de Deleuze (1992), segundo a qual “acreditar no mundo significa suscitar acontecimentos mesmo que pequenos que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...]”, pode-se pensar, ao lado de vários educadores pós-modernos, a educação como um conjunto de acontecimentos. Nesse contexto o acontecimento não é visto como um obstáculo mas como uma possibilidade.

Na fala de outro entrevistado: “[...] mas o que mais me chamava atenção era isso que a comunidade trazia em relação ao que você poderia trabalhar com ela

[...]’ (S5), a ênfase recaiu sobre o aprendizado relacionado ao saber explorar o conhecimento trazido pela comunidade. Para o entrevistado, o conhecimento que a comunidade traz abre espaço para a construção de possibilidades que propiciam a elaboração de conhecimento pelo sujeito. Embora seja um elemento exaustivamente enfatizado no senso comum pedagógico, a capacidade de explorar o que as pessoas trazem não é algo que se consegue apenas conduzindo o processo pedagógico por um método eficiente de ensino.

Mendes (2007) verifica em seus estudos empíricos que, freqüentemente, os educadores reprimem as aberturas oferecidas pelos conhecimentos prévios dos sujeitos de aprendizagem, deixando de explorar os possíveis conhecimentos instaurados, desviando as colocações que não se relacionam imediatamente com os objetivos especificados e os planos previamente organizados.

A esse respeito, Abib (2006) explicita que os elementos que a comunidade traz não podem ser desconsiderados, porque são essenciais na condução de um processo educativo. Utilizar como instrumentos de educação algo com que o sujeito se identifica em sua história aumenta a possibilidade de êxito da abordagem educativa. O autor alega que a valorização desses elementos permite que a sedução pedagógica se estabeleça, o que seria justamente usar algo com que a comunidade se identifica e que faz parte de seu universo cultural, simbólico, e de seu cotidiano para o processo de educação.

Ainda sobre o aprendizado adquirido, esse mesmo entrevistado faz a seguinte observação: “[...] *como era tudo muito novo, a gente tava é aprendendo a ter esta troca, né, entregar o conhecimento pra quem não tem e você também aprender com o conhecimento dele.*” (S3)

Outro entrevistado comenta:

[...] não senti dificuldades porque a proposta dessa feira foi, eu acho que no sentido, foi mais de trazer conhecimento mesmo pra população, não foi de atendimento. Sabe a gente não foi lá pra atendimento das pessoas de lá, a gente foi fazer uma feira do cuidado, de conhecimento, sabe, de como ser aplicado pra eles se tratarem é mais orientação. (S2)

O primeiro entrevistado diz do aprendizado que adquiriu com a população, mas, ao mesmo tempo, se contradiz quando comenta que nesse encontro houve uma entrega de conhecimento a quem não tem, que, neste caso, seria a comunidade. No primeiro momento ele demonstra descrédito pelo conhecimento que a comunidade possui e, no segundo momento, ele acredita ter aprendido algo através da interação que vivenciou com a comunidade. Em sua concepção, trata-se, na verdade, de dois tipos de conhecimento: o do profissional da saúde e o da comunidade. O segundo entrevistado reforça a idéia dessa entrega de conhecimento.

Becker (2001) discute as diferentes formas de representar a relação ensino-aprendizagem. Utilizando seu referencial, pode-se verificar que o entrevistado parte de uma matriz empirista para conceber a aprendizagem. Ao entender o conhecimento como algo que pode ser transmitido, o entrevistado age pedagogicamente no sentido de entregar o conhecimento a alguém que o recebe. Aqui o educador acredita no mito da transmissão do conhecimento: o educando aprende se, e somente se, o educador ensinar.

Não ter consciência da prática que se estabelece pode ser um impedimento para aceitar novas escaladas na aprendizagem, como também ser uma possibilidade de repetir velhos modelos por não conhecer como se dá o processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto abordado por alguns entrevistados refere-se ao aprendizado considerado verdadeiro porque obtido a partir da memorização e repetição dos temas a serem transmitidos para a população:

[...] Por exemplo, na sala de aula, quando a gente estuda anatomia, é igual quando você é professor, você aprende, você aprendeu o tópico, só que enquanto você não ensina, não repete, não fala várias vezes, você não aprende mesmo. Então na feira, de tanto a gente repetir, mostrar e tudo mais, a gente acaba aprendendo. (S3)

[...] Então primeiramente pra você fazer uma feira tem que estudar um pouquinho de tudo do que vai estar na feira pra você poder orientar, então você já acaba fixando melhor, de tanto você explicar, você acaba fixando, aquilo ali não sai mais da sua cabeça. (S2)

Os entrevistados afirmam que aprendem e fixam melhor o conteúdo porque estão repetindo. Esse fato mostra que eles relacionam a aprendizagem à repetição.

Para Deleuze (2000) o ato de repetição encerra em si um ato de criação, a repetição é também diferença; ela não é externa, está envolvida, implicada no sujeito, confundindo-se com ele, “*não é uma repetição nua e mensurável, ela é vestida, ou melhor, transvertida, transformista*”. O autor destaca que a repetição comporta uma diferença que não se deixa mediar por formas, modelos e categorias.

Depreende-se daí que na repetição há um elemento novo que faz parte do sujeito operante da ação. Ao repetir-se, repetir-se e repetir-se, produz-se o diferente. A repetição confere a experiência de uma dimensão estética (Deleuze, 2000).

Os profissionais e/ou alunos parecem desenvolver algumas outras habilidades, nos eventos de ações sociais.

As competências de escuta e de aplicar um conhecimento à realidade foram também indicadas como aquisições importantes obtidas nos eventos de ação social:

[...] então assim como que você aplica um conhecimento à realidade. Então, assim, o que você aprende dentro da sala de aula na academia é muito diferente do que você vê na realidade. Até como prática do enfermeiro mesmo não só nessa questão. Fazendo esse tipo de trabalho você chega mais, parece que você fica mais apta à escuta. (S5)

O que chama atenção nessa fala é que o entrevistado acredita que pode exercitar a escuta nesse tipo de ação. Afirma que, ao aplicar, na realidade, o conhecimento aprendido na sala de aula, torna-se mais capaz de aproximar-se das pessoas e escutá-las. Acrescenta que a realidade é muito diferente da academia.

As situações práticas por si só não induzem a uma aplicação prática direta e linear da teoria. Conforme já mencionado, algumas situações práticas abrigam em si incertezas, acontecimentos, singularidades, instabilidades, conflitos e contradições que exigem processos de criatividade, interpretação e deliberação. Todavia pode-se afirmar que a competência só existe quando aplicada em determinado contexto. Perrenoud (2001) postula sobre o conjunto de saberes que devem ser mobilizados em uma situação concreta, para que se possa afirmar domínio de determinada competência

Ainda sobre a escuta:

[...] porque pra mim não tem, assim, um momento melhor para você cuidar do outro, porque é um momento que você escuta e a escuta ela é fundamental para o cuidado. Então quando você tem contato com a comunidade desse tipo de forma, dessa maneira. (S5)

Nesse comentário, o entrevistado associa a escuta ao cuidado com o outro.

Dentro da mesma temática, outros pontos de vista foram expostos e merecem destaque: “[...] o que mais aprendi nestes processos todos, é escutar, saber escutar.” (S10)

[...] eu acho que a cultura ela é um ciclo. Moda vai e volta, costumes vão e voltam. Eu acho que a gente tá tentando resgatar essa essência. Eu acho que a tecnologia ela entranhou tanto na questão da saúde que a gente não dá dando conta mais disso e tá tentando resgatar o que é de essência mesmo, que é o humano, é a escuta. Que é as benditas das tecnologias, né? (S5)

E possível perceber que os entrevistados acreditam na importância da escuta no momento do cuidar. Demonstrem, no entanto, reconhecer a importância de um resgate da prática de uma escuta mais sensível quando se lida com a questão da saúde nos espaços em que ocorrem os eventos.

Ao falar da escuta, Freire (1996) afirma que escutar vai além da possibilidade auditiva de cada um, significa estar disponível para a abertura da fala do outro, a seu gesto e a suas diferenças.

A verdadeira escuta para Paulo Freire (1996) não anula a capacidade de exercer o direito de discordar, mas, pelo contrário, possibilita um preparo melhor para se colocar e se situar do ponto de vista das idéias.

O autor comenta que é essencial que o educador tenha uma escuta sensível que permita que o educando se reconheça como construtor do próprio conhecimento e não como apenas receptor das informações trazidas pelo educador. Nesse sentido, a escuta abriria espaço para uma maior compreensão da dinâmica que se estabelece em cada um, com sua singularidade e maneiras distintas, e acredita-se que cada um tem um mundo privado, ao lado dos demais.

Freire (1996) também aponta que para educar é preciso sentir o outro tanto em sua dimensão cognitiva quanto dramática, senti-lo sem estar alienado às coisas que acontecem ao redor.

Dessa maneira, para se aproximar desse mundo privado onde brincam os mitos, as crenças, os valores, as fantasias, os medos, os ideais, é preciso se abrir para escutar, é preciso aproximação e atenção ao universo do outro.

Reconhecer que o sentido de construção de conhecimento e compreensão da realidade também pode estar relacionado à escuta sensível, aos afetos e desafetos, no sorriso, no redescobrir a alegria do conhecimento, é um caminho que, se ainda não o é, merece ser percorrido.

Dentro da mesma lógica, pode-se dizer que tanto para educar como para cuidar do outro é preciso tentar compreender a realidade em que se está inserido. O caminho para que esse fato ocorra parece ser também através da escuta. Isto é reafirmado na fala dos entrevistados, quando destacam que a escuta resgata o que constitui a essência do ser humano. Vale ressaltar que os entrevistados valorizam a escuta e percebem que exercitá-la, nessas ações de saúde com a comunidade, é fundamental para o sucesso do cuidado.

Nos discursos a seguir, outras questões vinculadas à importância dos eventos no aprendizado são citadas:

[...] você que estudou e viu só a parte científica é para passar para o popular e mais difícil, né? Lá, durante a sala de aula, você tá adquirindo um conhecimento e só que você não tá vivenciando aquele conhecimento, e quando você parte pra prática, e que é praticamente uma prática, mesmo quando você está numa feira. Você tá explicando pra ele o que você aprendeu de uma forma mais popular, você tem que fazer uma interpretação do conhecimento científico e explicar pra ele de uma forma mais popular. (S2)

[...] você chega na escola, o vocabulário é outro. Você já fala com um vocabulário já da área. E lá não, você tem que entender, aprender a escutar da forma que eles dizem. É muito difícil, mas é muito gratificante também.” (S1)

Os entrevistados mostram entender que é necessário decodificar o conhecimento científico para que a comunidade o entenda. O primeiro entrevistado fala da necessidade de fazer uma interpretação do conhecimento científico, já o segundo da necessidade de adequar o vocabulário à população.

Chevallard (1991) argumenta que, nas situações de ensino, busca-se transformar o saber sábio (saber instituído/constituído na escola) em um saber

ensinável para que possam ser realmente utilizados. Bersntein (1998) se contrapõe a esse referencial ao afirmar que outros tipos de saberes entram em jogo na composição do conhecimento escolarizado, como, por exemplo, o saber pedagógico, o popular e o do senso comum.

É dessa forma que o processo de construção do conhecimento expositivo circula nos eventos de ação social, para o qual contribuem não só o saber científico e o do senso comum, como também o discurso pedagógico que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza, relaciona e recontextualiza esses saberes de diferentes naturezas. Nesse contexto, para o educador resta o trabalho de, em um movimento de continuidade e ruptura, operar com os saberes do senso comum possibilitando sua ascensão ao conhecimento elaborado

Ainda, sobre a comunicação com as pessoas que freqüentam os eventos de ação social, um entrevistado afirma:

[...] aí começa a falar aquele tanto de coisas com nomes científicos e tal, e aquela coisa assim sem chamar atenção da pessoa do paciente, e isso é tão importante, então essa questão de saber ensinar e chamar atenção da pessoa, porque você começa a falar com a mesma expressão, então pessoa vai ficar prestando atenção em outras coisas. Em uma feira que ela tá assistindo que está tendo um tanto de atração, de outras coisas. (S5)

Observa-se algo de novo nesse discurso. O entrevistado expressa preocupação em chamar a atenção da pessoa quando da exposição na feira. Defende a idéia de que, quando se usa a mesma expressão durante a explicação, as pessoas tendem a se distrair e ser absorvidas por outros acontecimentos que atraiam mais.

Essas considerações permitem que se faça menção à importância da motivação nos processos pedagógicos. Entende-se que a aprendizagem envolve aspectos de ordem cognitiva e afetiva. Nesse sentido, é importante a partir da

situação educativa apresentada na feira, provocar no sujeito uma demanda interna, ou seja, uma brecha em sua estrutura de conceitos que implique a busca e a procura pelo conhecimento (PIAGET, 1976).

Nos comentários a seguir, aparece o reconhecimento do enfermeiro como educador. A questão das aprendizagens é abordada pelos sujeitos entrevistados que comentam sobre a tarefa de educador do enfermeiro: “[...] *o papel do enfermeiro é de primordialmente de ensinar e de estar ajudando não só a população, mas junto aos outros profissionais também e a equipe de enfermagem*” (S1). “[...] *atividade inerente da nossa profissão, que é parte da educação. Eu acho que o enfermeiro, ele é um educador nato, ele tem essa informação, ele tem esse conhecimento.* (S8)”

Através dessas falas percebe-se que os entrevistados têm uma representação do enfermeiro como um educador. No segundo comentário, o entrevistado acredita que o enfermeiro tem a informação para ajudar os outros profissionais. Ele faz uma relação entre informação, conhecimento e educação.

Machado (2007) diz ser incontestável o papel do enfermeiro como educador em saúde, seja em sua versão individual ou coletiva; entretanto é preciso levar em consideração, como esse enfermeiro percebe o conhecimento e o mundo que o rodeia, a família, a comunidade, a sociedade, e quais as pedagogias de que ele se utiliza para a atividade de ensino. Nesse ponto específico, a segunda fala é ilustrativa. O entrevistado demonstra partir de uma matriz empirista inatista, segundo a qual o conhecimento é proveniente de estruturas conceituais inatas e pré-formadas, para definir sua pedagogia.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, pode-se afirmar que a maneira como o profissional enfermeiro faz seu percurso em busca do conhecimento fará toda diferença no momento da interação com os educandos. Sua atuação e visão

diante do mundo que o rodeia, juntamente com seu percurso acadêmico refletido, é que vão dizer de sua capacidade de ensinar.

Ainda nessa temática, Villa (2006) discute que cada profissional pode manifestar uma forma de ser educador dependendo do significado que atribui à função educativa. Segundo a autora, o significado de ser educador não existe somente por ser assim nomeado, mas emerge diante do profissional através do significado que ele dá à realização de seu modo de ser e na vivência de seu desempenho educativo. Então só é educador o profissional que tem consciência dessa possibilidade e sobre ela trabalha.

Assim, a opção do profissional ser ou não ser educador depende mais dele do que de qualquer outro. Ele pode ter conhecimento e informação e não se envolver na atividade educativa, independente do que esse fato poderá representar.

Outro fator sobre a aprendizagem é apontado nesta fala: “[...] *eu acho que é assim, nesses espaços informais a gente tem uma capacidade de conseguir fazer as pessoas entenderem mesmo o que é preciso, eu acho que é mais individual, eu acho que é mais direcionado.*”

O entrevistado parece acreditar que, nos espaços informais, se estabelecem laços entre a comunidade e os profissionais que os unem de uma forma diferente. E, dessa maneira, transforma sua prática e remodela o conteúdo que é para ser dividido com a comunidade. Ele aponta que advém desse fato um entendimento mútuo entre profissional e comunidade. Os diferentes locais exigem diferentes propostas educativas, talvez o comprometimento desse profissional com a comunidade seja um fator que tenha possibilitado uma sensibilização maior das pessoas, e esse fato ter facilitado a prática educativa. Para Villa (2006) a educação acontece por meio de sucessivas aproximações e sensibilização do ser educado,

pois só dessa forma é possível entender que, para modificar um modo de vida de alguém, é preciso que ele esteja pronto e aberto para que isto ocorra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo foi possível verificar que as aprendizagens que acontecem nos eventos de ação social são distintas das que acontecem no interior da escola. Pode-se afirmar que o que efetivamente acontece nos espaços formais de ensino nos planos intelectual, afetivo, psicossocial, cultural, simbólico é diferente do que se concretiza nos espaços não formais.

Nesta investigação, os entrevistados falam a todo tempo dessas diferenças, acentuando e dando ênfase às aprendizagens que têm lugar nos espaços não formais.

Quando se fala em espaço e tempo na escola, pensa-se em aspectos bem concretos como a divisão e a duração dos horários, dos períodos letivos, das disciplinas. São espaço e tempo como conceitos que foram construídos no início da modernidade no campo das ciências naturais e de lá transferidos para o campo da educação.

Importante destacar que as transformações que tais conceitos sofreram ao longo da história moderna não se refletiram na escola. Em outros termos, as categorias de tempo e espaço da escola continuam tendo aquela rigidez e inflexibilidade, próprias do método das ciências naturais que nasceram com a modernidade. Surgiram recortes, divisões e limites. O tempo se tornou mensurado, medido, dividido. Os cortes, as interrupções, as durações impostos tornaram-se parte da rotina escolar. A escola torna-se 'curriculada', com seus tempos e espaços divididos, medidos, separados.

Nesse sentido, a organização, a divisão, o fracionamento do tempo e do espaço tornam-se quase um objetivo em si. Quando tempo e espaço estão bem organizados, vale dizer, bem separados, divididos, livres de sobreposições e interferências, parece que tudo está bem, que tudo funciona. Perdem-se, entretanto, os reais objetivos do processo educacional que são a formação dos alunos enquanto pessoas, profissionais e cidadãos e passa-se a atribuir valor proeminente àquilo que, na verdade, não deveria passar de mecanismo de apoio e facilitação.

A tese que se buscou defender neste estudo é a de que a maneira como os espaços-tempo são configurados e estão relacionados acaba por incidir na concepção que se tem de conhecimento. Na escola há o espaço e o tempo de cada disciplina com seu conjunto de saberes e dispositivos pedagógicos. Em função da nítida fronteira entre cada disciplina, os conteúdos tornam-se fragmentados bem como a visão do aluno a respeito do objeto de ensino. Cada disciplina busca analisar o fenômeno em questão sob um olhar, não se alcançando, por meio deste, uma visão mais global e abrangente, ao contrário do que acontece nos espaços e tempos fora da escola, onde a busca pela compreensão do objeto de estudo apresentado, em toda a sua complexidade, acaba por exigir um olhar mais totalitário, interdisciplinar e menos parcial. Além disso, há os planejamentos disciplinados, organizados segundo objetivos prévios, objetivamente mensuráveis, dentro de uma perspectiva instrumental.

Hoje, pode-se dizer que novas formas de se pensar o currículo começam a ser observadas nas configurações curriculares mais recentes. Temas como flexibilização, currículo obrigatório mínimo, formação livre, antes teóricos, materializam-se em novas propostas curriculares. Nesse sentido, os currículos já são pensados como um processo que é fruto também da construção de alunos que

organizam sua trajetória escolar, buscando a incorporação de características como fluidez e plasticidade, em vez de submissão ao instituído. Nessa lógica, o aluno é convocado a conquistar seu espaço e usar seu tempo.

Esse breve olhar histórico sobre o currículo e os espaços e tempo curriculares permite que se entenda muito do que acontece em termos de aprendizagem nos espaços não formais em contraposição aos formais. Trata-se de conceitos importantes que estão profundamente arraigados na cultura dos sujeitos que vivem, desenvolvem e constroem os currículos.

Inserem-se, nesse contexto, as aprendizagens indicadas pelos entrevistados como obtidas nos eventos de ação social: a capacidade de relacionar-se com o ser humano, incluindo aí a habilidade de tratar, orientar e abordar o outro; a competência de escuta sensível, de enfrentamento do imprevisível, do lidar com o outro diferente; além dos exercícios de tradução do conhecimento elaborado, do lidar com o outro diferente, da imaginação, da inventividade e da memória. Em síntese, a principal aprendizagem obtida está relacionada com a idéia de que o aprender vai além do saber, envolvendo questões ligadas à interação com o outro.

É importante reconhecer, entretanto, que todas essas aprendizagens só serão incorporadas pelos sujeitos se eles refletirem sobre elas e lhes conferirem um questionamento crítico.

Com relação às características dos eventos de ação social, na ótica dos entrevistados, surge a questão desses eventos não terem somente um objetivo único, a saúde. O que se observa são atividades variadas sendo oferecidas para a comunidade e, durante essas ações, diversos interesses permeando a organização desses eventos. Eles parecem atender a algumas necessidades de quem os promove, de quem trabalha e também da comunidade que é recebida nessas ações.

Nos eventos pesquisados neste trabalho, os promotores não têm uma proposta clara e objetiva na organização dessas ações.

Emergem apontamentos que mostram a pertinência da necessidade desses eventos serem mais organizados, com propostas objetivas de saúde, e terem uma frequência que aponte para a comunidade uma possibilidade de continuidade desse atendimento feito durante as ações. Eles são reconhecidos como uma estratégia poderosa e, por essa razão, há necessidade de serem remodelados.

Vem à tona, ainda dentro dessa questão da organização, a ausência de profissionais graduados no atendimento à comunidade. Os auxiliares de enfermagem são apontados como estando à frente nesse atendimento. Essa questão direcionada como responsabilidade dos promotores dessas ações, que não contemplam os profissionais graduados na participação ativa desses eventos.

Ainda, a estrutura física e a humana, encontradas nos espaços em que são realizados os eventos, aparecem como fatores que prejudicam sobremaneira o sucesso dessas ações.

Dentro desse contexto, então, torna-se necessária uma preocupação maior dos organizadores desses eventos no sentido de que estes sejam transformados em processos vinculados a uma condição mais estruturada e que possam responder à possibilidade da realização de um trabalho voltado para a saúde da comunidade.

Algumas informações sobre os interesses que norteiam o trabalho nos eventos foram elencadas e merecem destaque nestas considerações. Os profissionais de saúde e/ou alunos mostraram interesses diversos no trabalho nessas ações.

Percebe-se que as ações promovidas pela escola diferem das ações de voluntariado vinculadas ao currículo. Os eventos aqui analisados estão relacionados aos projetos de extensão e não há vínculo com essas ações.

Entretanto a possibilidade de que esse trabalho seja bem visto pela academia e posteriormente facilite a continuidade dos estudos através do mestrado emergiu deste trabalho. A importância dada ao certificado que é dado no final dessas atividades também foi destacada como um fator de motivação para a participação.

A responsabilidade social da universidade foi apontada como um fator relacionado à promoção dos eventos como também uma possibilidade do *marketing* social permear essas ações promovidas pela Universidade.

Diante desses dados, é possível pensar que existem interesses diversos permeando essas ações como também que o mercado de trabalho e as escolas aprovam esse tipo de participação e valorizam o profissional e/ou aluno que vivenciam esses processos.

Outro fator relevante encontrado nos resultados é a maneira diferenciada que os entrevistados percebem no incentivo da universidade à participação dos eventos. Alguns apontam a universidade como motivadora e demonstram se sentirem satisfeitos com as possibilidades de vivenciarem essas ações oferecidas durante a graduação. Afirmam a importância de experienciarem esses processos e relacionam esse fato ao aprender trabalhar com o inusitado.

Outros comentam não ter havido, por parte da universidade, um incentivo e uma organização nesses processos para que participassem desses eventos. Relacionam sua participação aos interesses individuais e também a algum professor

que os tenha incentivado. Algumas questões emergiram desse contexto e merecem destaque.

Algumas dessas ações foram relacionadas às disciplinas curriculares e outras a eventos promovidos pela universidade. A saída extramuros da universidade para promoção de eventos emergiu de uma preocupação da universidade com a integração com a comunidade, fato apontado como positivo. As múltiplas possibilidades de experiências diversificadas vivenciadas foram vistas como essenciais na formação do profissional.

Em contrapartida, outra vertente relacionada ao incentivo da Universidade emergiu deste trabalho. O desinteresse da Universidade para que os alunos participem de eventos foi apontado como fator negativo e digno de críticas. Essas críticas vinculam tal desinteresse à valorização diferenciada que é dada ao incentivo para a pesquisa dentro da universidade.

Na realidade, a prioridade dada pela Universidade ao ensino, à pesquisa e à extensão é fato que não pode ser negado, principalmente por ser proveniente das marcas ideológicas da universidade moderna. Entretanto a diferença de opiniões encontradas sobre a Universidade mostra modificações que estão sendo percebidas e valorizadas no contexto da escola.

Enfim, constata-se que a escola se vê diante de desafios, uma vez que se encontra inserida em um contexto cultural de mobilidade e transformação que condiciona sua atuação em termos da formação que deve propiciar a esses alunos, para que estejam preparados para viver nesse contexto, e isso ela precisa ter em conta. Mas não se trata apenas de abrir mão dos procedimentos atuais da escola. Trata-se de encontrar caminho ante os novos desafios que incorporem transformações e preservem a especificidade do agir educativo.

De tudo isso, importante concluir que todos os envolvidos no processo educacional devem iniciar um debate sobre uma gestão inovadora do tempo e espaço, que respeite o momento atual e a natureza da educação. A clássica pergunta se faz mais uma vez oportuna: o que significa educar hoje e para que tipo de sociedade?

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. Cultura popular, educação e lazer. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 58-66, jan-jun 2006.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educativa**: um ponto de vista cognitivo. Tradução de Roberto Helier Dominguez. Místico: Editorial Trillas, 1976.
- AYRES, J. R. C. M. Práticas educativas e prevenção de HIV/AIDS: Lições aprendidas e desafios atuais: Interface. **Comunicação, Saúde, Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 11-24, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo; hacia una nueva modernid**. Barcelona: Paidós, 1998.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.89-96, ,jan.-jun., 2001.
- BERNSTEIN, B. Novas contribuições do Basil Bernstein. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 82-88, 1998. Entrevista concedida a Mercé Espanya e Ramón Flecha.
- BURNHAM, T. F. .Sociedade da Informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N.; BRANDÃO, L. (Org.). **Informação e informática**. Salvador: Edufba, 2000. p.283-307.
- CAILLOT, M. **La Théorie de la transposition didactique est-elle transposable?** In Auldelà des didactique.Débats autour de concepts Fédérateurs. De Boeck & Iarcier,p. 19-35, Paris, Bruxelles,1996.
- CAPONI, S ; **Da compaixão à solidariedade**: Uma genealogia da assistência médica. 20 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- CARRION, R. M., Organizações privadas sem fins lucrativos – a participação do mercado no Terceiro Setor. In: **Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v.12, n. 2, nov. 2000.
- CHEVALLARD,Y. **La transposición Didáctica: del saber sadio al saber enseñado**. Argentina: Editora Aique, 1991.
- COLOM, A. J. La education no formal. In: SARRAMONA, J.; VÁSQUES, G.; COLOM, A. J. **Education no formal**. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.,1988. p.165-200.

CORULLÓN, M. B. G.; FILHO, B. M. **Voluntariado na Empresa** – Gestão Eficiente da Participação Cidadã – São Paulo: Peirópolis, 2002.

CORULLÓN, M. B. G; WILHEIM, Ana Maria. **Voluntários: programa de estímulo ao trabalho voluntário no Brasil**. São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, 1996.

DAUSTER, T. A. Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação** / PUC, Rio de Janeiro, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Relógio D'água, 2000. Capítulo III.

DINIZ, N. F. Educação, cinema e autoridade. **Revista Educar**, n. 26, 2005.

DOMENEGHETTI, Ana Maria Martins de Souza. **Voluntariado Gestão do trabalho: voluntário em organizações sem fins lucrativos**. São Paulo: Editora Esfera, 2001

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 115., mar. 2002.

FAGUNDES, N. C. **Em busca de uma universidade outra: A inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde**. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, F. T. Discutindo a relação entre espaço e aprendizagem na formação de profissionais de saúde. **Comunicação, Saúde, Educação**, Salvador, v.9, n.16, p.105-114, set. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários.prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação: Reconstruindo as esperanças**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GADAMER, H. G. **O Mistério da saúde - O Cuidado da saúde e a arte da Medicina**. Tradução de Antônio Hall. Lisboa: Edições 70, 1993.

GARCIA, O. Uma história del voluntário desde la mirada de seus paradigmas. **Programa Seguir Cresciendo**. Buenos Aires, jan. 2001.

GAZZINELLI, F. M; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. (Org.) **Educação em saúde, teoria, método e imaginação**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2006.

GIFE - Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (2004). Integração: **Revista eletrônica do Terceiro Setor** - Censo dos Associados. Disponível em <<http://www.fgusp.br/ano7/pesquisas.htm>> Acessado em: 22 jun. 2006)

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2004). Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

IAVE - Internacional Association for Volunteers Efforts Disponível em <<http://www.cvc.org.br/cvcgoque.htm>> Acesso em: 15 set. de 2004.

KLEIN, R. R. **A docência voluntária**: discursos que constituem o voluntariado na escola. Monografia (Conclusão de Curso) - Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, jul. 2002.

KLEIN, R. R. **A docência voluntária na escola e o discurso neoliberal**. São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, jul. 2002.

KLEIN, R. R., **Educação e voluntariado**: uma parceria produtiva. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

LIMA, T. Silva Lucas Tavares. **Voluntariado: Impacto na construção de uma sociedade melhor**. Monografia (Conclusão de Curso) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2004.

MACHADO, M. F. A. S et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, mar./abr. 2007.

MENDES, Tânia Scuro. Possibilidades de intervenções pedagógicas em situação de estágio. O reencontro aluno-professorando-professor. **Revista de Estudo de Educação**, Sorocaba, v. 7, p. 45-64, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico**. Pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitic – Abrasco, 1994.

MEISTER, J. A.. F. **Voluntariado**: uma ação com sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2003

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.

MUSSETTI, A. R. **A responsabilidade social das universidades**. Campinas:Universidade Federal de Campinas, 2004
Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org>> Acesso em: 27 abr. 2008.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Entrevista. Interface – **Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-38, 2000. Entrevista realizada pelas Prof^a Mirian Celi Pimentel Foresti/UNESP e Prof^a Maria Lúcia Toralles Pereira/UNESP.

ONU – Organização das nações Unidas Disponível em:
<<http://www.davison.com.br/novembro/voluntario.html>>. Acesso em: 15 set. de 2004.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jun. 2001.

PIAGET, J. **A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas**. Problema Central do Desenvolvimento. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais**: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, O. M. (Org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1998. p. 68-80 (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5).

ROMANO, R. Ética, Ciência, Universidade. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo**, v. 6, n. 10, p. 97-110, fev. 2002. Entrevista realizada pela Prof^a.
Maria Lúcia Toralles Pereira/UNESP.

RODRIGUES, M. R. Enfermagem compreendida como vocação e sua relação com as atitudes dos enfermeiros frente às condições de trabalho. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 6 nov. 2001.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

ROCHA, D; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximação e afastamentos, reconstrução de uma trajetória. **Revista Alea - estudos neolatinos**, v. 7, p. 305-322, jul./dez. 2005.

SILVA, D. M; BATOCA, E. M. V. O ensino clínico na formação em enfermagem. **Revista Millenium**, 30 out., 2004.

SILVA, Maria Aparecida. **Currículo para além da pós-modernidade**. Disponível em: <<http://www.google.com.br>> Acesso em: 27 abr. 2008.

TEODÓSIO, A. S. S. **O Terceiro Setor como utopia modernizadora da provisão de serviços sociais**: Dilemas, Armadilhas e Perspectivas no cenário brasileiro. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

TORALLES – PEREIRA, M. L. Notas sobre educação na transição para um novo paradigma. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p.51-8, 1997.

VEIGA, A. Espaço e Currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração**: história e políticas (ORG.). Editora Ap&a, 2002. p. 201-219.

VELHO, G. **Subjetividade e sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VILLA, Eliane. Educação em saúde. A prática educativa no cotidiano do trabalho do profissional In: GAZZINELLI, F. M; REIS, D. C.; MARQUES, R. C. (Org.) **Educação**

em saúde, teoria, método e imaginação. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2006. Cap. 4, p. 51-55.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WEBER, M. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva / Max Weber. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 584 p.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do Futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

APÊNDICE A*QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL*

1. Nome: _____

2. Formação: Pós Graduação

Mestrado

Doutorado

Área: _____

3. Idade: _____ 4. Quantos anos na instituição: _____

APÊNDICE B

PERGUNTAS ABERTAS

I. SOBRE A PARTICIPAÇÃO NOS EVENTOS...
<p>Você participou de eventos de ações sociais em locais desapropriados de estrutura física, material e tecnológica.</p> <p>Cite os locais que esses eventos aconteceram.</p>
II. SOBRE A RELEVÂNCIA PARA O PROFISSIONAL, NA PARTICIPAÇÃO DESSES EVENTOS...
<p>Esses eventos levaram você a desenvolver alguma atitude, refletir sobre valores e adquirir algum saber?</p> <p>Você considerou importante para sua profissão a sua participação nesses eventos?</p>
III. SOBRE A APRENDIZAGEM ADQUIRIDA...
<p>Cite as aprendizagens obtidas nesses eventos dos quais participou e compare com as aprendizagens que já adquiriu em espaços formais de educação.</p>
IV. SOBRE O PROCESSO SAÚDE – DOENÇA.
<p>Muda a perspectiva do processo saúde doença, quando se trabalha fora dos espaços formais?</p> <p>Você encontrou dificuldades no trabalho por estar fora dos espaços formais de educação?</p>
V. SOBRE O INCENTIVO DA UNIVERSIDADE NO PERÍODO DE FORMAÇÃO...
<p>Na universidade, você teve algum incentivo para participar desses eventos?</p> <p>Você observou na época de sua formação um interesse na universidade de estudar o seu programa de ensino além dos muros da faculdade?</p>

APÊNDICE C**DIÁRIO DO PESQUISADOR**

Data: ___/___/___ Nº encontro: _____

1. Expectativas sobre o que vai acontecer neste encontro:

2. O que aconteceu neste encontro:

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO CONSENTIMENTO

Prezada Coordenadora de Enfermagem da Instituição _____.

Os enfermeiros desta instituição estão sendo convidados a participarem de uma pesquisa intitulada provisoriamente: “As Aprendizagens dos Profissionais de Saúde em Eventos de Ação Social”, desenvolvida no programa de Mestrado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da UFMG, como parte integrante das exigências para aquisição do grau de Mestre em Enfermagem. A referida pesquisa, de autoria de Viviane Castilho Vargas, orientada pela Prof^a Maria Flávia Gazzinelli e Co orientada pela Prof^a Dr^a. Rita de Cássia Marques.

Ressalta-se que a participação dos enfermeiros é voluntária e consiste em participar respondendo questionário a ser realizado em local, data e horário previamente acordado. Serão garantidos o anonimato e o sigilo das informações e os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Viviane Castilho Vargas

Prof^a Dr^a. Maria Flávia Carvalho Gazzinelli

Prof^a Dr^a. Rita de Cássia
Marques

Pesquisadoras

Como responsável pela instituição, afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade da pesquisa bem como sobre o caráter da utilização das informações fornecidas pelos discentes.

Assim sendo, autorizo a realização da coleta de dados, bem como sua utilização na pesquisa.

Responsável pela Instituição

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Questionário de Perfil e Evocações



TERMO CONSENTIMENTO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “As Aprendizagens dos Profissionais de Saúde em Eventos de Ação Social” desenvolvida no programa de Mestrado em Enfermagem da Escola de Enfermagem da UFMG, como parte integrante das exigências para aquisição do grau de Mestre em Enfermagem. A referida pesquisa, de autoria de Viviane Castilho Vargas, orientada pela Prof^a Dr^a. Maria Flávia Carvalho Gazzinelli e Co orientada pela Prof^a Dr^a. Rita de Cássia Marques. Para tanto, estamos realizando a aplicação de questionário. Sua participação é de fundamental importância para a realização desse estudo.

Não haverá riscos, nem desconfortos, nem gastos de qualquer natureza. Você poderá solicitar qualquer esclarecimento quando sentir necessidade e poderá interromper sua participação em qualquer momento, sem ônus, de qualquer natureza. Asseguramos que o que for dito, registrado e escrito será respeitosamente utilizado, e que serão mantidos o sigilo e anonimato das informações aqui contidas. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Viviane Castilho Vargas

Prof^a Dr^a. Maria Flávia Carvalho Gazzinelli

Prof^a Dr^a. Rita de Cássia Marques

Pesquisadoras

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, autorizo o registro das informações fornecidas por mim, através de questionário, para serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Seu controle e guarda ficará em poder de Viviane Castilho Vargas, mestranda de enfermagem pela Escola de Enfermagem da UFMG, com o objetivo de realizar sua pesquisa intitulada “As Aprendizagens dos Profissionais de Saúde em Eventos de Ação Social”.

BH, ___/___/___.

Assinatura: _____.

Telefone dos pesquisadores: (31) 33303177 – Viviane Castilho Vargas.