

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCO(TRANS)FORMAÇÃO: ENSINO, MUTAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO
COMPONENTES IMATERIAIS DO TRABALHO, O CASO DA GESTÃO LOCAL EM SAÚDE**

Liliane Maria dos Santos

Porto Alegre, maio 2018.

LILIANE MARIA DOS SANTOS

**EDUCO(TRANS)FORMAÇÃO: ENSINO, MUTAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO
COMPONENTES IMATERIAIS DO TRABALHO, O CASO DA GESTÃO LOCAL EM SAÚDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim

Porto Alegre, maio de 2018.

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Liliane Maria dos
EDUCO (TRANS)FORMAÇÃO: ENSINO, MUTAÇÃO E
APRENDIZAGEM COMO COMPONENTES IMATERIAIS DO
TRABALHO, O CASO DA GESTÃO LOCAL EM SAÚDE / Liliane
Maria dos Santos. -- 2018.
125 f.
Orientador: Ricardo Burg Ceccim.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação na saúde. 2. Educação do trabalho. 3.
Educo(trans)formação. 4. Pedagogia (e Análise)
Institucional . 5. Ergoformação. I. Ceccim, Ricardo
Burg, orient. II. Título.

LILIANE MARIA DOS SANTOS

**EDUCO(TRANS)FORMAÇÃO: ENSINO, MUTAÇÃO E APRENDIZAGEM COMO
COMPONENTES IMATERIAIS DO TRABALHO, O CASO DA GESTÃO LOCAL EM SAÚDE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Data da Aprovação: 25/maio/2018.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS

Profa. Dra. Cinira Magali Fortuna

Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, USP-RP

Prof. Dr. Alcindo Antônio Ferla

Programa de Pós-Graduação em Saúde coletiva, UFRGS

Profa. Dra. Rosemarie Gärtner Tschiedel

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, UFRGS

À minha avó Albertina Luísa Bitello (*in memoriam*), com quem aprendi a ter atitude e a lutar pelos meus desejos.

Agradecimentos

Ao Ricardo Burg Ceccim, por quem tenho grande carinho e admiração. Ricardo que me acolheu e me incentivou a “brincar” com as palavras. Neste brincar, me permiti uma escrita mais livre, disforme, alegre e suave. A partir de sua rede de contatos, viabilizou a conexão e agenciamentos com o professor Gilles Monceau, indicação que veio ao encontro do meu desejo de buscar uma experiência em uma Universidade francesa.

Às professoras da banca de qualificação, Dagmar Elisabeth Estermann Meyer, Jaqueline Tiltoni e Kathleen Tereza Cruz, pelas contribuições que reabasteceram minha bagagem para que eu seguisse a viagem.

À Université de Cergy-Pontoise, na pessoa do professor Gilles Monceau com quem tive a oportunidade de conviver, aprender e aprofundar meus estudos no campo da Análise Institucional. Ao Gilles pela paciência e acolhida no processo de aprendizagem e na comunicação em uma língua estrangeira. Neste processo, agradeço às professoras Cláudia Penido e Cinira Magali Fortuna que intermediaram o contato com o Professor Gilles.

Ao Flávio Borges (orientando da Professora Cinira Magali Fortuna), que é um querido, que por e-mail ou por WhatsApp me orientou no processo de intercâmbio do estudo na França (e foram muitas as vezes em que ele me socorreu e acolheu).

À Nelma Aragon pelos encontros e trocas no processo da viagem da mochileira e nas formações em cursos no campo da análise institucional no Instituto Pichón Rivier.

Ao Grupo Tinta Fresca, principalmente ao Renato Levin Borges e a Daniele Noal Gai, também meus colegas de orientação com o Prof. Ricardo, pelos encontros, pelas afecções que os encontros me provocaram, pelas inquietações e pelo desassossego no processo de convívio e aprendizagem.

Algumas amigas pelas quais tenho afeto, carinho, trocas e partilhamentos na vida: a Ângela Cardoso e a Miriam Steffen Vieira.

As colegas com quem problematizava e discutia sobre os processos de trabalho, com

quem aprendi e desaprendi. Foram muitos e muitas, mas algumas marcaram de forma especial, como Berenice Rojas Couto, Lilia Woitikoski Azzi, Deise Reus, Christiane Nunes, Vânia Frantz e ao “núcleo mole” da Coordenação Geral de Atenção Primária à Saúde (CGAB): Lúcia Trajano, Cassiane Kerkhoff e Tatiana de Nardi.

Aos estudantes, aos professores e aos residentes com quem partilhei vivências no cotidiano de trabalho, desestabilizando e provocando movimentos ziguezagueantes nos territórios da saúde e da educação.

À minha analista Maria Alice Timm de Souza que me “socorreu” em muitos momentos.

À Mônica dos Santos Marques e ao Arthur Christian Giteau, meus sobrinhos, por potencializarem, energizarem e me intensificarem a vida através dos nossos encontros alegres.

À Magale Konrath que está compondo com minha vida.

Borboleta

(Marcelo Jeneci / Zélia Duncan / Alice Ruiz / Arnaldo Antunes)

Música é que nem borboleta
Ela voa pra onde quer
Ela pousa em quem quiser
Não é homem e nem mulher
Música que sai da gaveta
Se traveste na voz de alguém
Quando entra dentro da cabeça
Não é sua nem de ninguém

Te invade, te assalta e te faz refém
Se a rima não vem já sabe
Bater palma com a mão
E quando chegar o refrão
Bater com os pés no chão

Se não decorar a letra
Pode cantar na-na-na na-ra-na
A melodia pode assoviar
Pode até dar um berro pode berrar

Às vezes ela é como um ladrão
Ou como um convidado trapalhão
Depois que entra não quer mais sair
Quer repetir, repetir, repetir

Te invade, te assalta e te faz refém
Se a rima não vem já sabe
Bater palma com a mão
E quando chegar o refrão
Bater com os pés no chão

Verde, branca, azul ou vermelha
Também tem música de toda cor
De acalanto, de baile de amor
De restaurante, de elevador
Música é que nem borboleta
Sai do casulo do alto-falante
Do carrossel e da roda gigante
Pra que você e todo mundo cante

Te invade, te assalta e te faz refém
Se a rima não vem já sabe
Bater palma com a mão
E quando chegar o refrão
Bater com os pés no chão

Resumo

Esta tese busca refletir sobre as relações pedagógico-institucionais entre educação e trabalho, identificando a educação como componente imaterial da coordenação do trabalho e tomando como caso a vivência de direção institucional na gestão local em saúde (uma gerência distrital). Identificou-se que a *construção* de pactuações coletivas e a composição de processos grupo-organizacionais vão intercedendo pelo corpo-pensamento entre os trabalhadores e pela reinvenção/inação no cotidiano do trabalho. Ambientes de conversação inscrevem “territórios” de educação e a relação entre os serviços de saúde e as instituições formadoras de seus profissionais participam da tessitura de singulares territórios geoeeducacionais. No cotidiano de trabalho, um mapa vai sendo delineado segundo as afecções pelas quais trabalhadores e gestores se deixem conduzir. Dessas afecções aos processos de discussão, tomada de decisão e gestão, verificamos a emergência possível da amizade e simpatia que agregam coletivos de produção loco-institucional. Encontramos entre os institucionalistas a noção de Pedagogia (e Análise) Institucional (René Lourau e Georges Lapassade), entre os ergologistas a noção de Ergoformação (Yves Schwartz e Louis Durriue) e entre os educadores na saúde a noção de Educação Permanente em Saúde (Ricardo Ceccim e Laura Feuerwerker). Neste estudo, uma nova noção se avizinhou: a emergência de um “processo pedagógico”, componente imaterial do trabalho e da gestão institucional do trabalho, requerendo construção de saberes, conexão de fazeres, desenvolvimento de relações e abertura de instâncias de troca: educo(trans)formação. A “descoberta” de tese foi a formulação de um conceito à presença da educação no trabalho em face de uma gestão participativa. Educação que não representa levar formação ao trabalhador, mas vivificar o educativo do trabalho, o componente imaterial do trabalho, que se faz nos corpos e mentes dos trabalhadores, seres em atividade de si e de produtos materiais. A tese é a extração de teoria de uma vivência institucional. A vivência institucional é uma experimentação física do passado, a teoria é a experimentação com teorias no presente, o resultado é um extrato enunciativo para gestores de processos vivos de trabalho e gestores de educação do trabalho.

Palavras-chave: Educação na saúde. Educação do trabalho. Educo(trans)formação. Pedagogia Institucional. Ergoformação. Análise Institucional.

Résumé

Cette thèse cherche à réfléchir sur les relations pédagogique-institutionnelles entre éducation et travail, en identifiant l'éducation comme composante immatérielle de la coordination du travail et en prenant comme cas d'étude le vécu de la direction institutionnelle dans la gestion locale de la santé (une gestion de district). On a identifié que la construction de compromis collectifs et la composition de processus groupe-organisationnels intercèdent par la corpo-pensée entre les travailleurs et par la réinvention/innovation dans le quotidien de travail. Des ambiances de conversation inscrivent des "territoires" d'éducation et la relation entre les services de santé et les institutions formatrices de leurs professionnels participent au tissage de singuliers territoires géo-éducationnels. Dans le quotidien de travail, une carte va permettre d'en délimiter les contours en fonction des affections par lesquelles les travailleurs et gestionnaires se laissent conduire. De ces affections jusqu'au processus de discussion, à la prise de décision et à la gestion, on vérifie l'émergence possible de l'amitié et de la sympathie qui rassemblent des collectifs de production loco-institutionnels. On trouve parmi les institutionnalistes la notion de Pédagogie (et analyse) institutionnel (René Lourau et Georges Lapassade), parmi les ergologistes la notion d'Érgoformation (Yves Schwartz et Louis Durrive) et parmi les éducateurs dans la santé la notion d'Éducation permanente dans le domaine de la santé (Ricardo Ceccim et Laura Feuerwerker). Dans cette étude, une nouvelle notion s'en est avoisinée: l'émergence d'un "processus pédagogique", composante immatérielle du travail et de la gestion institutionnelle du travail, requérant la construction de savoirs, la connexion de pratiques, le développement de relations et l'ouverture d'instance d'échange: éduco(trans)formation. La "découverte" de la thèse a été la formulation d'un concept présent dans l'éducation au travail face à la gestion participative. Une éducation qui ne n'apporte pas de formation au travailleur, mais à expérimenter l'éducatif du travail, la composante immatérielle du travail, qui se fait dans les corps et les esprits des travailleurs, êtres en activité par eux-mêmes et par des produits matériels. La thèse est l'extraction de la théorie à partir du vécu institutionnel. Le vécu institutionnel est une expérimentation physique du passé, la théorie est l'expérimentation avec des théories au présent, le résultat est une extrait énonciateur pour les gestionnaires de processus vivants de travail et les gestionnaires d'éducation du travail.

Mots-clé: Éducation dans la santé. Éducation du travail. Éduco(trans)formation. Pédagogie institutionnelle. Ergoformation. Analyse institutionnelle.

Abstract

This thesis seeks to reflect on the pedagogical-institutional relations between education and work, identifying education as an immaterial component of work coordination and taking as a case study the experience of institutional management in local health management (a district management). It was identified that the construction of collective agreements and the composition of group-organizational processes are interceding for the body-thinking among workers and for reinvention/innovation in the daily work. Conversation environments include “territories” of education and the relationship between the health services and the institutions that train their professionals participate in the tessitura of unique geo-educational territories. In daily work, a map is drawn according to the affections by which workers and managers let themselves behave. From these affections to the discussion processes, decision making and management, we verify the possible emergence of the friendship and sympathy that groups of *loco*-institutional production add. We found among the institutionalists the notion of Institutional (and Analysis) Pedagogy (René Lourau and Georges Lapassade), among ergologists the notion of Ergoformation (Yves Schwartz and Louis Durrive) and among health educators the notion of Permanent Education in Health (Ricardo Ceccim and Laura Feuerwerker). In this study, a new notion emerged: the emergence of a “pedagogical process”, an immaterial component of work and institutional management of work, requiring construction of knowledge, connection of work, development of relationships and opening of exchange instances: educa(trans)formation. The “discovery” of thesis was the formulation of a concept to the presence of education at work in the face of participatory management. Education that does not imply bringing training to the worker, but vivifying the educational of work, the immaterial component of work, which is done in the bodies and minds of workers, beings in activity of themselves and material products. The thesis is the extraction of theory from an institutional experience. Institutional experience is a past physical experimentation, the theory is experimentation with theories in the present, the result is an enunciative extract for managers of living labor processes and managers of labor education.

Keywords: Health Education. Work Education. Educa(trans)formation. Institutional Pedagogy. Ergoformation. Institutional Analysis.

Lista de siglas e abreviaturas

AB	Atenção Básica
ACE	Agente de Controle de Endemias
ACS	Agente Comunitário de Saúde
AI	Apoiador Institucional
APS	Atenção Primária à Saúde
CADTS	Coordenação de Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CDES	Coordenação de Desenvolvimento
CEEE	Companhia Estadual de Energia Elétrica
CEO	Centro de Especialidades Odontológicas
CGAB	Coordenação Geral de Atenção Básica
CGADSS	Coordenadoria Geral de Administração e Desenvolvimento dos Servidores da Saúde
CGAL	Comissão de Gestão e Acompanhamento Local
CGAPS	Coordenação Geral de Atenção Primária à Saúde
CGAPS	Coordenadoria Geral de Atenção Primária em Saúde
CGVS	Coordenadoria Geral de Vigilância Sanitária
CNES	Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
CoorSaúde	Coordenadoria de Saúde da UFRGS
CoP	Comunidades de Prática
CPES	Comissão Permanente de Ensino e Serviço em Saúde
CRAS	Centro Regional da Assistência Social
CRTB	Centro de Referência em Tuberculose
DDA	Distrito Docente Assistencial
DGES	Departamento de Gestão da Educação na Saúde
DS	Distrital de Saúde
ED	Equipe de Desenvolvimento
EESCA	Equipe Especializada de Saúde da Criança e do Adolescente
EMA	Laboratoire – École, Mutations, Apprentissages
EPS	Educação Permanente em Saúde

ESF	Equipe de Saúde da Família
FASC	Fundação de Assistência Social e Cidadania
FMS	Fundo Municipal de Saúde
GD	Gerência Distrital
GDGCC	Gerência Distrital Glória/Cruzeiro/Cristal
GM	Guarda Municipal
HMIPV	Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas
IES	Instituição de Ensino Superior
IMESF	Instituto Municipal da Estratégia Saúde da Família
LABIN	Laboratório de Integração Universidade e Sistema Local de Saúde
Nasf	Núcleo de Apoio a Saúde da Família/Atenção Básica
PA	Pronto Atendimento
PAS	Programação Anual de Saúde
PET-Saúde	Programa de Educação para o Trabalho em Saúde
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNH	Política Nacional de Humanização
POA/RS	Município de Porto Alegre/RS
Pró-Saúde	Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SGM	Secretaria Geral do Município
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SMA	Secretaria Municipal da Administração
SME	Secretaria Municipal do Esporte
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SRT	Serviço Residencial Terapeutico
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPA	Unidade de Pronto Atendimento
US	Unidade de Saúde
USF	Unidade de Saúde da Família
VER-SUS	Projeto de Vivências e Estágios na Realidade do SUS
ZH	Jornal Zero Hora

SUMÁRIO

À guisa de apresentação: de onde viemos (17)

Uma mochileira cartógrafa em cenários da gestão local em saúde: um modo de ver e andar pelo trabalho (27)

Geografia de território, geografia de hipertexto, geografia de afetos: os materiais de realidade, os modos de uso e a permissão aos encontros (38)

Geografias do educativo e as tessituras de encontro: cenários objetivos e movimento numa gestão local em saúde (48)

- **Rodas de Conversa** (com os coordenadores de serviço) (53)
- **Ágora de Saúde Mental** (67)
- **Fórum Permanente do Apoio Matricial** (73)
- **Articulação Geoeducacional** (entre serviços e instituições formadoras) (81)

Educação como mudança cultural no trabalho: vivificar o educativo do trabalho (como caso, a gestão local em saúde) (91)

À guisa de conclusão: sobre onde chegamos (101)

Referências (109)

Anexos

Anexo 01 - Organograma da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre/RS (120)

Anexo 02 - Documento orientador - Gerências Distritais de Saúde (SMS-POA/RS) (121)

VALE DO SINOS

CIRCULAÇÃO REGIONAL C28 10,00
Terça-feira, 16/06/87 - N.º 2.529 - Ano XVI
Jornal do Grupo Editorial Sinos S.A.

Cora Coralina repensa papel social da mulher

O grupo de mulheres "Cora Coralina" reuniu-se no Sindicato dos Metalúrgicos, no último domingo. No encontro foram discutidas as questões da mulher, enquanto mulher e trabalhadora. Uma das mais relevantes refere-se à jornada dupla de trabalho que a mulher desempenha no seu cotidiano, já que a ela lhe atribuída a responsabilidade dos filhos e da casa, mesmo que trabalhe fora. Página 4

Cora Coralina discute o papel das mulheres

São Leopoldo — O Grupo de Mulheres Cora Coralina reuniu-se no último domingo para discutir os problemas da mulher. A intervenção desse grupo, que tem o nome de uma talentosa poetisa brasileira, é constituída pela organização e organização da mulher, enquanto mulher e trabalhadora.

Quanto ao papel da mulher para a construção de uma nova sociedade foram discutidas. Foi salientado, no entanto, que esta não é uma luta contra o homem, mas uma preocupação que envolve o ser humano, independentemente do sexo.

Outro ponto importante, e especialmente feminino, apontado a jornada dupla de trabalho que a mulher tem que cumprir diariamente. Tanto as mulheres presentes, a discussão sobre



este tema, e "Cora Coralina" se reúne todos os domingos. O grupo está aberto a todas as mulheres interessadas em discutir as questões femininas. Mais informações podem ser obtidas pelo telefone 32.5985

Para aprofundar todos

Igreja não aceita rever sua posição

A Igreja não aceita mudanças de posição em relação ao aborto, afirmou o presidente do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) em uma reunião realizada em São Paulo, no domingo.

Para justificar esta posição, o presidente do CELAM, o cardeal brasileiro, afirmou que a Igreja não aceita mudanças de posição em relação ao aborto, afirmou o presidente do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM) em uma reunião realizada em São Paulo, no domingo.

Movimento de mulheres faz vigília pelo aborto

Desde ontem elas estão nas escadarias da Catedral

Um grupo de mulheres ligadas ao movimento "Dia Internacional da Mulher" realizou uma vigília de protesto na Catedral Metropolitana de São Paulo, no domingo.

Na missa, o encontro de fiéis e feministas

De milhares de representantes de grupos feministas, o encontro aconteceu na igreja de São João Batista, no domingo.

O padre João Batista disse que as feministas tiveram uma atitude correta dentro da Igreja. "Tudo mudou com o advento do movimento que nasceu. Participar do aborto não tem nada de pecado e nem mesmo de imoralidade. A vida é um bem precioso e a Igreja deve respeitar a liberdade de escolha de cada pessoa."

Grupos feministas se reúnem e discutem legalização do aborto

centro na volta do Casarão para assinalar o "Dia das Mães".



As reuniões foram realizadas no Centro Cultural da Prefeitura Municipal de São Paulo, no domingo.

Dia Internacional da Mulher enche a praça

Uma grande manifestação em homenagem ao Dia Internacional da Mulher aconteceu na Praça da Sé, em São Paulo, no domingo.



As participantes marcharam em direção ao Palácio do Planalto, onde foram recebidas pelo governador do Estado de São Paulo.

À guisa de apresentação: *de onde viemos*

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Cora Coralina (1997, p. 62)

A partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, agrego à caminhada de trabalhadora e gestora na Saúde, o percurso de pesquisadora em Educação. A partir do doutorado em Educação, revisitei minhas trilhas e minhas inquietações. Acredito que “não é o passado que engendra o presente, mas o passado está composto de uma série de potencialidades que o presente ativa, que o presente ilumina, que o presente deflagra” (BAREMBLIT, 2012, p. 36). No novo percurso, o passado vem com sua carga de desassossegos e o presente com a pulsação de uma viagem aventureira. Com a pulsação de uma viagem aventureira, uma “ética de mochileira”. A pesquisa em Educação teria uma ética de mochileira: hora da partida, pé na estrada, olhar estrangeiro, recolhimento de “devires”, mais que narrativas turísticas.

A “ética do mochileiro” foi enunciada originalmente por Jack Kerouac em *Pé na Estrada*, de 1957 (*On The Road*, EUA), e consiste em sair com uma mochila nas costas e o pé na estrada com a liberdade de fazer as escolhas, os locais visitados, o tempo de permanência em cada local, os meios de locomoção utilizados, os tipos de hospedagem e os caminhos a serem seguidos. A tradução brasileira é de 1984 (por Eduardo Bueno). Como método do meu estudo, tem também o sentido de Deleuze e Guattari (2012, p. 123) sobre sair de seu território em busca de agenciamentos: “ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas”. Dizem os filósofos: “Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação”, uma vez que “improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele”, assim, “saímos de casa no fio de uma cançãozinha”.

Sempre fui muito sonhadora, militei – nas décadas de 1980 e 1990 – em um partido político de esquerda e em um grupo feminista da cidade de São Leopoldo/RS, denominado Cora Coralina. A vida foi maquinando suas linhas: de visibilidades, de enunciação, de força, de ruptura, de subjetivação. Na vivência de luta e militância política

e partidária, defendia o socialismo, tinha muitas dúvidas e certezas, queria um mundo, um Brasil, diferente do vivido. Tinha a pretensão de mudar o mundo, defendia a revolução, onde Cuba, Fidel e Guevara eram referências. Fui uma das fundadoras do Grupo Feminista Cora Coralina. No partido e no grupo feminista, tínhamos discussões de conjuntura, fazíamos formação política e compúnhamos grupos de estudo. Neste período, após 21 anos de regime autoritário (1964-1985), a sociedade brasileira “retornava à democracia”. O país vivia inúmeras transformações: a posse do primeiro presidente civil após longos anos de domínio militar, a expansão da representação política, as lutas pela garantia dos direitos civis e direitos coletivos.

No Grupo Feminista Cora Coralina realizava leituras de autoras que refletiam a condição da mulher. A pensadora francesa Simone de Beauvoir era referência, entre outras escritoras. A frase de Beauvoir era lema: “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”. Na agenda do Grupo Feminista Cora Coralina, a mobilização e luta pela legalização do aborto, regulamentação do trabalho doméstico, a revisão das relações entre público e privado, ou seja, a condição social da mulher na sociedade brasileira. Um dos eventos promovidos pelo Cora Coralina, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, foi pelo abaixo-assinado de uma *Proposta popular de emenda parlamentar ao projeto de Constituição à saúde da mulher*, o qual realizou-se na praça principal da cidade de São Leopoldo com atividades culturais:

Dia internacional da mulher enche a praça - Capa do Jornal Vale dos Sinos de 07/03/88.

Dia da mulher leva 500 pessoas para a Praça 20 - Jornal Vale dos Sinos de 07/03/88.

Em 1989, o Grupo Cora Coralina realizou outro evento em alusão ao Dia Internacional da Mulher: “Ato-Show retrata luta pelo direito da mulher - mulheres ocupam a praça para lembrar suas lutas” (Jornal do Vale dos Sinos, 13/03/89). Naquele período, década de 1980, havia muitos grupos feministas. Para as manifestações em relação à legalização do aborto, o movimento denominado “Alerta Feminista” aglutinava vários Grupos Feministas. Conforme o Jornal Zero Hora (ZH):

Movimento de mulheres faz vigília pelo aborto: desde ontem elas estão nas escadarias da Catedral (ZH, 08/03/1989).

Na missa, encontro de fiéis e feministas (ZH, 09/03/1989).

Mulheres comemoram seu dia com passeata - grupos feministas movimentaram centro da cidade (ZH, 09/08/1989).

Estudantes em greve de fome contra ilegalidade do aborto - elas querem chamar a atenção da sociedade para o problema (ZH, 15/03/89).

Grupos feministas se reúnem e discutem a legalização do aborto - encontro na Volta do Gasômetro foi para assinalar o Dia das Mães (ZH, 15/05/89).

No ano de 1989, realizamos uma vigília na Catedral de Porto Alegre, pela manhã assistimos à missa e entregamos um manifesto aos presentes e ao padre que ministrava a missa. Na Esquina Democrática, em uma roda, realizamos leituras de texto e expusemos uma faixa com a frase: *“O nosso corpo foi criado por Deus para ser livre humano e natural. Lutaremos a vida inteira pela posse do nosso corpo”*. Tenho boas lembranças e outras não tão boas dos encontros e composições que tive ao participar ativamente de um partido político e do Movimento Feminista. Jovem e mulher, eu era tomada por estes movimentos da luta pela “emancipação” da condição da mulher. Incomodava-me a diferença de salário entre homens e mulheres, o trabalho doméstico como obrigatoriedade para as mulheres e os modelos normativos de “mulher dona de casa”, “mulher mãe”, “mulher submissa”. Identidades sexuais e de gênero, moldadas e definidas pelas redes de poder da nossa sociedade. Como afirma Scott (1995, p. 92), “o processo social das relações de gênero torna-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro”.

Eu me sentia convocada a combater estas construções e buscava, nestes movimentos, provocar rachaduras nos corpos constituídos e instituídos. Esta inserção me colocou em um caminho de vivência distinta da vivência dos meus pais. Estes encontros contribuíram para o que eu sou hoje. No reviver minhas memórias sinto que: “não é o passado que gera o presente, e sim o presente que explora, que aproveita ou atualiza as potencialidades do passado para construir um porvir” (BAREMBLITT, 2012, p. 36).

Estudei na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, cursando Eletrotécnica, na cidade de Novo Hamburgo. Nesta escola, participei do movimento estudantil. Militante feminista, eu vivia em um espaço predominantemente masculino em que fazia um curso “que era para os homens”. Eu tinha um espírito rebelde, questionador e inquietante com as construções sociais de gênero. Na minha turma, estavam apenas 2 mulheres em um grupo de aproximadamente 30 alunos. Neste cenário, eram visíveis as relações de poder que se estabeleciam na sala de aula no tocante às relações de gênero, seja entre colegas seja entre professores. O meu estágio de final do curso foi no Sistema Salto, na Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE) do Rio Grande do Sul, setor responsável pela produção de energia elétrica das cidades de Canela e São Francisco de Paula. Foi um desafio, sendo jovem e mulher em uma equipe de trabalho em que só haviam homens. As usinas hidroelétricas (nas quais estagiei, realizando manutenção nos equipamentos) foram as de Canastra, Bugres e Passo do Inferno. Estas usinas ficavam no meio do mato e na composição da mata era frequente a presença dos bugios e pássaros de espécies variadas, cenários que traziam leveza para uma atividade dura e objetiva. A vestimenta era o ápice para mim: macacão, botina e capacete em um contexto masculino, cenário que fazia vibrar sentimentos “fora da curva” (segundo a construção social das profissões femininas), me fazendo em (des)território.

Com a inserção na militância político-partidária, a escolha pelo curso de Serviço Social chegou de forma clara e apaixonante. A minha formação em Serviço Social contribuiu para aperfeiçoar e ampliar o olhar sobre as questões sociais e as políticas públicas. Cursei a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, em São Leopoldo, onde vivia. Inserida no Diretório Acadêmico de Serviço Social, participei de vários movimentos sociais e estudantis. Em 1996, por meio de concurso público, ingressei na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, como Assistente Social, na Secretaria Municipal de Administração – SMA, na Coordenação de Desenvolvimento – CDES que, posteriormente, passou a ser Escola de Gestão Pública. A Coordenação era responsável pelas capacitações funcionais, acompanhamento funcional dos servidores municipais e assessoria institucional. Atuava na assessoria e intervenção da organização e nas relações dos processos de trabalho nas diversas secretarias da Prefeitura Municipal.

Como técnica da CDES, atuei em duas secretarias, Secretaria de Educação (SMED) e Secretaria Geral do Município (SGM), sendo que junto à Secretaria Geral do Município trabalhei com a Guarda Municipal – GM e com o Serviço de Atendimento ao Cidadão Disque 156. A Prefeitura passava por um processo de implantação de alarmes eletrônicos nos prédios públicos, como nas escolas e nos estabelecimentos de outras secretarias municipais. Os guardas que realizavam a vigilância dos prédios seriam substituídos pelos alarmes eletrônicos e as atividades de vigilância seriam reorganizada junto de outras funções. Em uma intervenção que eu desenvolvia com estes profissionais, escutei de um Guarda Municipal: “Quero mais é que um raio caia nestes alarmes” (anotações guardadas). Embora se saiba que toda mudança produz desconforto, lembro que esta fala gerou discussões e provocou “burburinho” nos presentes. Poderia pensar que a mudança causa medo, mas esta situação dizia de mudanças significativas nos processos de trabalho. Estes trabalhadores eram concursados, com estabilidade em seus empregos, porém estavam se sentindo ameaçados, não sabiam quais seriam suas funções e como ficariam em outro modelo de atuação.

Em 2001, fui para a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) trabalhar na Coordenadoria Geral de Administração e Desenvolvimento dos Servidores da Saúde – CGADSS, na Equipe de Desenvolvimento – ED. O trabalho que eu desenvolvia na SMA era semelhante ao da ED, o que diferenciava era a atuação junto aos serviços de saúde. Quando ingressei nesta coordenação ela era denominada de Coordenação de Administração e Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde – CADTS. A mudança de nome ocorreu após a saída do Partido dos Trabalhadores na gestão municipal em 2005, após 16 anos no governo do município de Porto Alegre. A palavra *trabalhadores* foi substituída por *servidores*. O bizarro é que a nova gestão tornou a palavra “trabalhador” proibida de ser mencionada. Com a mudança na gestão, após a saída do Partido dos Trabalhadores do governo municipal, tive momentos difíceis, mas encontrei algumas alternativas que possibilitaram a realização de trabalhos que me gratificaram.

Coordenei, com verba parlamentar de um deputado federal gaúcho, o curso sobre *Violência, gênero e sexualidade: ressonâncias na saúde pública*. O financiamento viabilizou que educadores fossem contratados, conforme suas expertises com as

temáticas. O curso foi oferecido para toda a rede de serviços da SMS, e para os trabalhadores da educação da rede municipal e estadual, tendo sido bem-sucedido em preenchimento de vagas e na avaliação dos participantes. As turmas foram constituídas com trabalhadores da saúde e educação, o que tornava as discussões diversificadas e quentes. Neste curso, o conteúdo foi construído em conjunto com os educadores, a partir de alguns indicadores (a partir do atendimento funcional realizado na ED, conflitos em equipes de serviços da saúde, questões sociais, questões de gênero) que sinalizavam a urgência de trabalhar questões como: sexualidade, gênero e direitos humanos. As temáticas propostas foram abordadas numa perspectiva ativista de desconstrução do machismo e da heteronormatividade, produzindo muitos desassossegos nos participantes.

A situação geral de desconforto na SMS veio a melhorar com a troca de Secretário, pois o titular no exercício da pasta foi assinado em fevereiro de 2010. Tal situação chegou a ser “festejada” por muitos servidores, em face do perfil de dirigente do secretário, também vereador eleito, mas exemplar de uma gestão autoritária e de desvalorização dos trabalhadores. O novo titular trouxe outra perspectiva de gestão, ainda que em mandato tampão. Aproximei-me intensamente da Gerência Distrital Glória/Cruzeiro/Cristal – GDGCC, uma das oito gerências que regionaliza a gestão em saúde na cidade, com participação na sua Comissão Gestora Local – CGAL, representando a Equipe de Desenvolvimento, da CGADSS em 2008. Esta Comissão era constituída pela Gerente Distrital, representantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, trabalhadores, representantes dos usuários e do nível central da SMS. A representação dos usuários era indicação do Conselho Distrital de Saúde e a da gestão da SMS por designação da ED/CGADSS. Este espaço foi constituído para a discussão e encaminhamentos referentes ao Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde, criado pelo Ministério da Saúde.

Na CGAL discutia-se a implementação dos projetos de integração ensino-serviço a serem desenvolvidos neste distrito, o qual incluía também os investimentos na compra de materiais permanentes e de consumo, equipamentos e reformas para a melhoria das condições de trabalho. A CGAL constituía-se como espaço de construção coletiva a partir

das discussões e negociações entre Instituição de Ensino, neste caso a UFRGS, controle social e o gestor local para novas práticas e políticas pedagógicas e assistenciais na região.

Em novembro de 2010, fui compor a assessoria da Gerência Distrital Glória/Cruzeiro/Cristal e passei a compor a CGAL representando a Gerência Distrital. Ao iniciar o meu trabalho, como assessora técnica da gestão de Atenção Primária e Serviços Especializados, me deparei com situações novas, mas sentia-me livre para criar, propor e compor. Podia fazer e refazer processos, com autonomia no caminhar e ziguezaguear¹. Uma das minhas atividades nesta distrital de saúde era vinculada às questões da articulação ensino-serviço do Pró-Saúde e, logo depois, do Programa de Educação para o Trabalho na Saúde – PET-Saúde, este especificamente voltado aos conhecimentos e práticas da *gestão local em saúde*. Fui preceptora do PET-Saúde no projeto “*Gestão das ações de integração ensino-serviço e educação permanente em saúde no Distrito Glória/Cruzeiro/Cristal*”, o que fortaleceu meu desejo de retornar aos “bancos acadêmicos”, na condição de estudante, após dez anos da finalização do mestrado em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. A relação com os alunos e professores, não somente nos referidos programas, mas pelo contato com estudantes em estágios curriculares de graduação e das residências integradas multiprofissionais em saúde, provocavam em mim a necessidade do aprofundamento teórico para compreender os vários movimentos no cotidiano do trabalho.

Como aluna do doutorado em Educação, pude cursar um período sanduíche de cinco meses na Université Cergy-Pontoise, em Paris/França, cidade universitária de Genevillier, junto ao Laboratoire École, Mutations, Apprentissages – EMA, com a supervisão do professor Gilles Monceau. Este período, de setembro de 2016 a fevereiro de 2017, viabilizou a alegria de caminhar pelas mesmas ruas de muitos autores que escolhi estudar e colocar na mochila: Simone de Beauvoir, René Lourau, Georges Lapassade, Félix

¹ No Abecedário de Gilles Deleuze (1994), Z indica Ziguezague. Diz o filósofo: “o Big-Bang deveria ser substituído pelo Z, que é o Zen, que é o trajeto da mosca. O que significa isso? Para mim, o ziguezague lembra o que dizíamos sobre universais e singularidades. A questão é como relacionar as singularidades díspares ou relacionar os potenciais. Em termos físicos, podemos imaginar um caos, cheio de potenciais, mas como relaciona-los? [...]”.

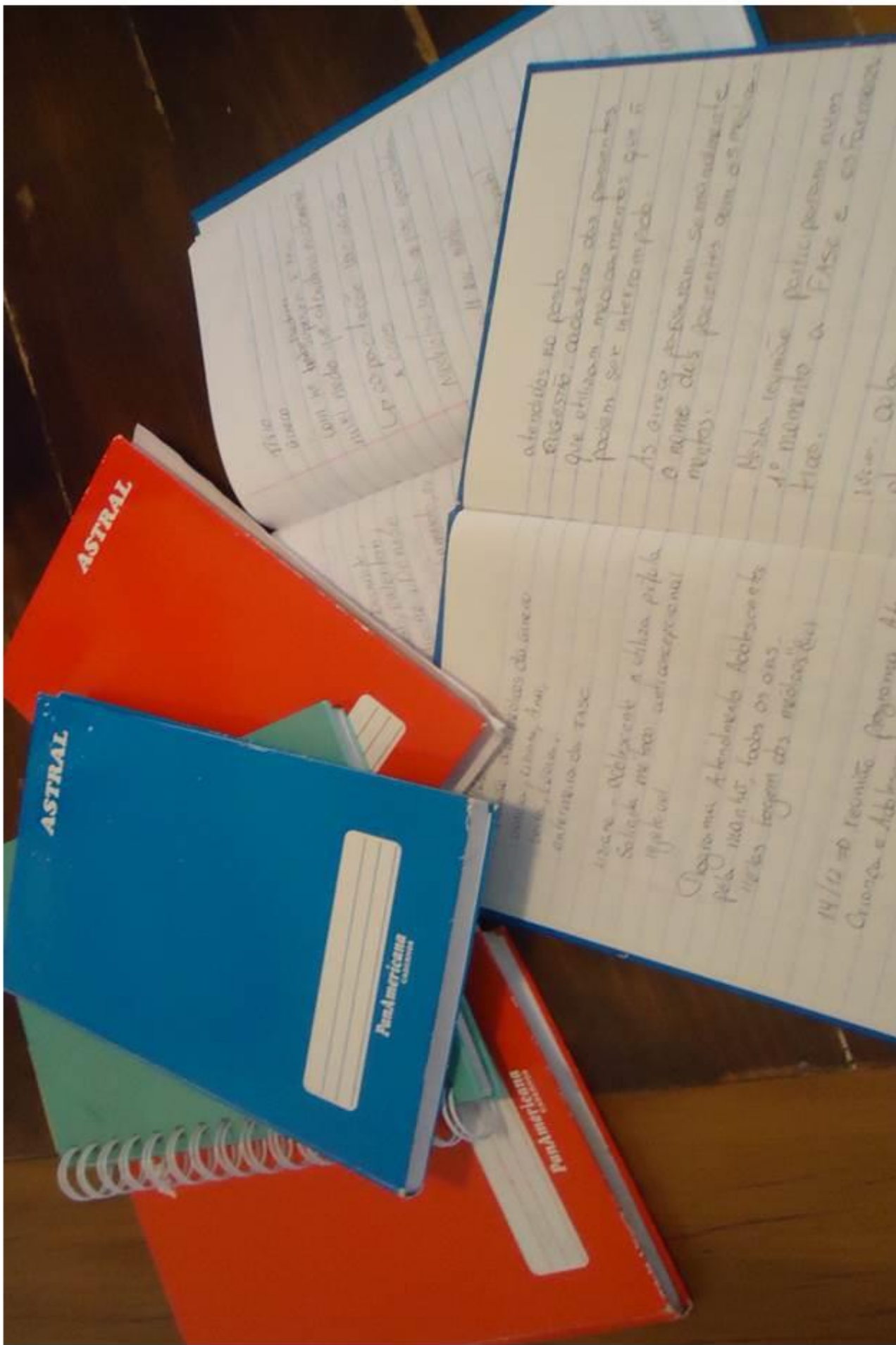
Guattari, Gilles Deleuze, Yves Schwartz, Louis Durrive e Michel Foucault, dentre outros intelectuais presentes em meu trajeto de militante, de trabalhadora e de pesquisadora. Difícil traduzir em palavras, em escrita, aquilo que produziu em mim a estadia na França. Habitei, neste período, o *quartier Montmartre*, bairro dos boêmios, artistas e músicos. Reencontrei a Análise Institucional, com a imersão nas aulas e cursos com o professor Gilles Monceau, trazendo novos sentidos ao meu projeto de tese.

Meu primeiro contato com a Análise Institucional foi em 1995, depois de formada em Serviço Social, frequentando um curso oferecido pelo Instituto Pichón Rivière, em Porto Alegre. Neste curso, tive meu primeiro encontro com os Institucionalistas: René Lourau, Georges Lapassade e Félix Guattari, entre outros. No ano de 2000, já em exercício profissional na Prefeitura Municipal de Porto Alegre – PMPA, realizei outra formação junto ao mesmo Instituto, ampliando este campo do conhecimento. No doutorado, realizei disciplinas que abordavam a Análise Institucional e, neste caminhar, tive o primeiro contato com o professor Gilles Monceau, segundo a leitura do livro “Análise Institucional e Saúde Coletiva”, organizado pelas professoras Solange L’Abbate, Lucia Cardoso Mourão e Luciane Maria Pezzato. Foi neste momento que comecei a desenhar a possibilidade de estudar na França e, por meio dos contatos de meu orientador, conheci os estudos realizados pelo professor Gilles Monceau. Em novembro de 2015, encontrei o professor Gilles Monceau pessoalmente em um evento na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Nesse sentido, convido leitores e leitoras ao meu trajeto de “mochileira”, ao conhecimento do relatado em meus diários, acumulados nos últimos sete anos, ante os quais realizei planejamento de leitura e organização de informações. Com o pé na estrada, criei rascunhos de tese com a leitura de obras em livros, dissertações e teses. Na tentativa de arrumar a mochila, lia artigos, mas o importante era escrever sobre as surpreendentes viagens que vinha fazendo. A tese é a extração de texto de uma viagem independente, movida por vivências institucionais e de estudo. As vivências institucionais estão constituídas na experimentação física do passado e estavam em acervo nos diários escritos. As vivências de estudo estão constituídas na experimentação com teorias no presente e formaram rascunhos de posição durante o curso de doutorado. Os vários

extratos de texto tiveram a forma livre e espontânea de escrever e foram sendo guardados na mochila com os rascunhos e os diários. Um ensaio de sistematização foi o projeto de tese apresentado à qualificação e ao projeto sanduíche internacional. O extrato atual é um ato enunciativo para gestores de processos vivos de trabalho e gestores de educação do trabalho.

Trarei em um primeiro momento uma contextualização do meu percurso no serviço público na Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre. Com esse horizonte, trago as **geografias do território, do texto e dos afetos** que foram se fazendo na viagem. Sigo para a **geografia do educativo**, os espaços coletivos onde a gestão local se fazia com os trabalhadores, estudantes de cursos de graduação, professores e residentes. Reconheço a construção de pactuações coletivas e a composição de processos grupo-organizacionais intercedendo pelo corpo-pensamento entre os trabalhadores e pela reinvenção/inação no cotidiano do trabalho. Trabalho e coletivos de produção do trabalho: ambientes de conversação, relação entre os serviços de saúde e instituições formadoras de seus profissionais, tessituras particulares de **territórios de educação no trabalho**. Na última parte, trago uma teoria-ensaio: a conclusão, isto é, a formulação de um conceito. Roda de conversa, *Ágora*, Fórum e Articulação Geoeducacional deram base para formular a **educo(trans)formação**, a educação como potência intrínseca do trabalho (educação no/do trabalho). A presença da educação no trabalho em face de uma gestão participativa e sua abertura de margens à mutação de realidades (“trans”formação). Educação que não representa levar formação ao trabalhador, mas vivificar o educativo do trabalho, o componente imaterial do trabalho, que se faz nos corpos e mentes dos trabalhadores (ensino e aprendizagens), seres em atividade de si e de produtos materiais. Educo(trans)formação: educação no/do trabalho, mutações e aprendizagens.



Atendidos no posto
registro, cadastro dos pacientes
que utilizam medicamentos
podem ser interrompido
As crianças possuem semanalmente
o nome dos pacientes com as mães
Até ao término participaram num
Flac.

Atendidos no posto
registro, cadastro dos pacientes
que utilizam medicamentos
podem ser interrompido
As crianças possuem semanalmente
o nome dos pacientes com as mães
Até ao término participaram num
Flac.

Atendidos no posto
registro, cadastro dos pacientes
que utilizam medicamentos
podem ser interrompido
As crianças possuem semanalmente
o nome dos pacientes com as mães
Até ao término participaram num
Flac.

Atendidos no posto
registro, cadastro dos pacientes
que utilizam medicamentos
podem ser interrompido
As crianças possuem semanalmente
o nome dos pacientes com as mães
Até ao término participaram num
Flac.

Atendidos no posto
registro, cadastro dos pacientes
que utilizam medicamentos
podem ser interrompido
As crianças possuem semanalmente
o nome dos pacientes com as mães
Até ao término participaram num
Flac.

Atendidos no posto
registro, cadastro dos pacientes
que utilizam medicamentos
podem ser interrompido
As crianças possuem semanalmente
o nome dos pacientes com as mães
Até ao término participaram num
Flac.

Uma mochileira cartógrafa em cenários da gestão local em saúde: *um modo de ver e andar pelo trabalho*

A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social. [Um cartógrafo] está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem, favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender.
Rolnik (2014, p. 65-66)

Este estudo se dá pela ética da mochileira, a qual se faz com múltiplos componentes, da feitura da bagagem de partida ao espírito aventureiro. O trajeto vai se afirmando com o que se depara no caminho (encontros). As escolhas se fazem em processo de abertura e se produzem com a potência de ver e sentir fora da curva, fora do convencional. Pontuo algumas inquietações, reflexões as quais percorri e percorro na minha trajetória de trabalhadora, pesquisadora e gestora da saúde pública no município de Porto Alegre. Nesta caminhada utilizei autoras e autores que reverberam em mim, os quais têm ajudado a pensar situações do meu dia-a-dia na gestão e na educação da saúde. Além das autoras e autores, os encontros que tenho com as instituições formadoras (no caso, de Ensino Superior), com os trabalhadores no meu cotidiano de trabalho, encontros que produzem e fazem emergir em mim desassossego.

Quando a palavra desassossego surge para caracterizar o meu “estado”, é como o “princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade” de que fala Larrosa (2015). Para Jorge Larrosa, um princípio de paixão, isto é, aquilo que faz com que, na experiência, o que se descubra, seja “a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (LARROSA, 2015, p. 42). Permitir-me tocar e ser tocada, deixar janelas abertas ou escancaradas por perguntas, inquietações, momentos

de dúvida e incerteza, trazer o que acontece no trajeto, nas relações, os dispositivos² e agenciamentos³ que utilizo e como sou tomada nas situações do trabalho.

Busco a configuração rizomática⁴ no caminhar e nas conexões, a abertura de relações e interfaces, a visibilidade de tramas e bloqueios, passagens e barreiras. Em alguns momentos a mochileira é abduzida pelas linhas estratificadas, endurecidas, mas em outros trajetos as linhas de fuga surgem, possibilitando passagem. Nesta perspectiva, não importa onde começa e onde termina um trajeto. Em meio ao mesmo se aprende a ver, mudar o modo de ver, inventar modos de ver. Faço exercício diário para o desencontro dos “eus”, com o intuito de provocar multiplicidade. Busco o pensamento da “mochileira”, pensamentos colocados no caminho do caminhar, permitindo que o desconforto entre e que os desalinhamentos se façam. Procuo deixar o pensamento me levar e, em outros momentos, eu o levo. Com ele, outros elementos se conectam, se agenciam: no pensar, no olhar, no ouvir, no sentir, no afetar e ser afetada.

Conforme Kerouac, uma viagem de poucas roupas e poucos trocados, muitos sonhos e diversos perigos, sejam eles físicos, afetivos ou existenciais o que importa é “a estrada, é a vida” (KEROUAC, 2017, p. 351). Uma tese com linguagem oral e espontânea, reproduzindo a própria fala dos passantes do caminho, abrindo trechos de pensamento com notas de filosofia, música e poesia, uma tentativa de sugerir o trabalho em saúde ou educação como convite à vida e à paixão, não à comodidade e à conformidade. Na

² Para Agamben, o dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Já Foucault, vai pontuar que é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 1988, p. 244). Deleuze diz que o dispositivo “é composto por linhas de natureza diferente. E essas linhas, no dispositivo, [...] seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio e ora se aproximam, ora se distanciam uma das outras” (DELEUZE, 2016, p. 359).

³ Para Deleuze e Guattari um agenciamento nos remete “a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões em que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros” (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p. 33).

⁴ Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que as linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeterem umas às outras (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 25).

perspectiva de Guattari (2012, p. 21), “de uma maneira mais geral, [...] admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões”, mas, na medida em que se trata de “uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas” é conectável por uma diversidade de agenciamentos.

Para a realização da cartografia, utilizo como instrumento de análise e reflexão a visita e/ou revisita aos meus diários de campo, a busca de informação em documentos institucionais e o exercício de ensaio com a leitura da literatura. Para a construção dos territórios da educação no/do trabalho e da gestão local em saúde que me atravessaram, utilizei na viagem anotações dos diários de campo, os quais me permitiram, conforme indicam Prudente e Tittoni (2014, p. 22), “análises sempre inacabadas, pois é possível rever a trajetória da pesquisa e produzir sentidos outros ao que foi vivido, dando condições para a análise de implicação”. Utilizei os relatórios de atividades em que estive ou estou envolvida e que atravessam o meu fazer. Reflexões foram remexendo meu trajeto. Como escutar vozes, olhar e deixar-se sentir quando se está inserida no processo? Para Mehry (2012, p. 270) “aí há uma batalha central, uma tensão constitutiva da maior expressão. No agir com os usuários e os colegas de trabalho, como alguém que aposta no [Sistema Único de Saúde] SUS, dou substância para esse outro que ali está, em ato”.

Em relação ao Diário de Campo, sempre tive o hábito de utilizar um caderno para anotações das minhas impressões, das falas que escuto, dos meus incômodos e dos questionamentos, para os quais não tenho respostas. Este hábito me acompanha desde o curso de graduação em Serviço Social. Também utilizo materiais do período em que fui preceptora do Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), ambos do Ministério da Saúde. Não se trata de uma pesquisa de representação, de análise de conteúdo ou de categorização de práticas e discursos. Essas anotações vêm como memórias, como restos recolhidos pela mochileira que precisava de mantimentos e sugestões. Intensidades do passado que estão vivas no

presente, que são presentes, da vida que pulsa e não para de movimentar-se. Utilizei para este estudo a teorização pós-crítica, pois esta perspectiva não pretende aplicar, interpretar, traduzir, definir ou concluir. Como pontuam Dagmar Meyer e Marluce Paraíso “uma das marcas mais importantes das pesquisas pós-críticas” está em que seu desenho metodológico não é e nem poderia ser “fechado e decidido a priori”, assim como não poderia “ser replicado do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo ou lugar” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 20).

A “escritura mochileira” se compôs com o que me atravessava através dos encontros no cotidiano do trabalho, dos fóruns que coordenei, participei e/ou participo, o que me afeta/afetava e me mobiliza fazem parte da geografia que vou compondo, visibilidades que podem se apresentar aos interlocutores interessados. Revisitei alguns locais que já habitei, mas que hoje se fazem na transitoriedade, como as Rodas de Conversa com os coordenadores da Distrital de Saúde, a Ágora de Saúde Mental (da Rede Local de Atenção Psicossocial), o Fórum Permanente do Apoio Matricial e a Articulação Geoducacional entre serviços e instituições formadoras. Trago o reencontro com o período em que fui da gestão local, quando o apoio institucional estava em implantação, quando a política nacional de saúde mental adotava uma intensa agenda de implementação da atenção psicossocial, quando a instituição formadora de referência trabalhava pela implantação do laboratório de integração ensino-serviço, quando a política nacional de educação na saúde adotava uma intensa agenda de integração ensino-serviço-gestão-participação na provocação de mudanças junto às universidades e instâncias descentralizadas do Sistema Único de Saúde – SUS.

Nos diários de campo, os registros do período em que trabalhei na Gestão de uma Distrital de Saúde, trazendo questões dos coletivos que coordenei, das reuniões de equipe de que participei e sobre a relação com as Instituições de Ensino Superior (IES). Trago, também, o período mais recente em que estou inserida em uma equipe técnica na Coordenação Geral da Atenção Primária à Saúde (CGAPS)⁵. No cotidiano de trabalho na SMS experimento movimentos de gestão e de educação da saúde, situações que me

⁵ Na gestão municipal do período 2013 a 2016 as Unidades de Saúde estavam inseridas na Coordenação da Atenção Básica, na atual gestão, período 2017-2021, denomina-se Coordenação da Atenção Primária.

tocam, situações que me acontecem, situações que me colocam em perigo, que me tiram do prumo, situações que me desafiam. No anexo 01, coloco o atual organograma da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Porto Alegre. É a partir dos encontros, dos acontecimentos, na produção de vida em mim que este ensaio vai sendo escrito e reescrito.

Uma ética da mochileira, assim como a ética do cartógrafo conduzem à valorização dos “afetos de campo”, o “seguir processos” e “se demorar um pouco mais onde o corpo pede conhecimento”. “Lançar-se na água, experimentar dispositivos, habitar um território [desabitado], afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita”, é assim que Passos, Kastrup e Escóssia (2012, p. 203) definem cartografia. A escrita é o que se impõe à mochileira. Dizem Passos e Kastrup (2014, p. 36) que, para “cartografar um território, temos de apreender uma dimensão que vai além do reconhecimento de formas, [...] remete a vetores transversais que lhe dão consistência, ou seja, atmosferas, ritmos, velocidades e intensidades que configuram a dinâmica das formas”.

É no cotidiano do trabalho, como campo de aprendizagem, que aprendo e desaprendo, me sinto desafiada em muitos momentos a rever questões que estavam cristalizadas no meu “corpo”, desafiada e provocada a permitir explodir as barreiras que a servidão⁶ do capitalismo contemporâneo nos impõe, nos abduz, para os vazamentos se fazerem na produção de devires. “Tenho” de pensar a educação no trabalho ou a sua presença imaterial compondo/recompondo os cenários do fazer, encontrar, agenciar. Experimentar e lançar-me a alguns desafios faz parte, mas em alguns momentos, o recuo é necessário. Os espaços de conversação, nos quais estive e estou envolvida, os considero “dispositivo”, na medida em que possibilitam deixar ver, sentir, falar, escutar, além de ser o lugar que viabiliza agenciamentos na produção de vida. Esses espaços seriam territórios de educação? Agenciamentos que colocam em movimento a construção de estratégias de gestão, que resultam de problematização e de

⁶ Aqui utilizo a palavra servidão no sentido que Maurizio Lazzarato apresenta: “a sujeição funciona a partir do dualismo sujeito/objeto, enquanto a servidão não distingue o organismo e a máquina, nem o sujeito nem o objeto, nem tampouco o homem e a técnica” (LAZZARATO, 2017, p. 173).

pactuações, além de incitar o pensamento. Canguilhem pontua “que o pensamento é um deslocamento do homem e do mundo que permite o recuo, a interrogação, a dúvida (pensar é pensar etc.) diante do obstáculo surgido”, não implica necessariamente reflexão, é a remoção das regras do pensamento e conhecimento (CANGUILHEM, 2012, p. 2).

Busco pensamentos com questões que me colocam na pista para dançar como uma bailarina a produzir novas coreografias de dança, reinventando outros passos, outros saltos, outros balanços, produzir outros ritmos musicais, diversificar os sons. Como gerir um território com pulsões de vida? Como (des)organizar as conexões? Como desterritorializar o território existencial e político? Ou ainda, como escreve Nietzsche, “deixar de sentir uma vez o chão sob os pés! Flutuar! Flutuar! Errar! Ser tolo!” (2012, p. 84). Ensaiai sobre o aprender imaterial do trabalho, as possibilidades de costura entre serviços, tecendo uma rede sem contorno, aberta, onde a linha e a agulha se fazem e refazem, ponto a ponto, mas também em ziguezague. Alguns pontos se abrem e as linhas se soltam para outras tessituras e outros movimentos, produzindo outras rotas. A trama se estabelece e se produz no saber, no poder e nas verdades institucionais na produção do instituinte. Como romper, ou como rachar os instituídos em nós? Como vivificar a simpatia⁷ no cotidiano de trabalho?

Visualizar que o trabalho, na medida em que se torna imaterial, faz mover a subjetividade. É a própria vida que é posta para trabalhar. O tempo de vida e o tempo de trabalho se misturam na circulação de afetos, informações e conhecimento (COCCO, 2013). Como se manter atenta às composições de força que os modos de trabalhar contemporâneo têm apresentado? Às relações de saber/poder no mundo do trabalho? Lazzarato e Negri (2013) vão afirmar que o trabalho imaterial produz, acima de tudo, uma relação social. Partindo deste pressuposto, os autores pontuam que a matéria prima do trabalho imaterial é a subjetividade. A educação é justamente um operador de subjetividade. Na Educação está o ensinar/instruir, mas também está o

⁷ Utilizo “simpatia” no sentido esclarecido por Renato Levin Borges em sua dissertação de mestrado em Educação: “não se trata de compaixão, comunhão de sentimentos ou de padecer conjuntamente, mas de *ser com, sentir com, tomar parte nos sentimentos de outrem*: quaisquer que sejam os afetos colocados *experimentá-los conjuntamente*” (BORGES, 2016, p. 222 – grifos meus).

desenvolver/construir, está o formar, mas também o expor aos signos.

Conforme Lazzarato e Negri, “pode-se dizer que quando o trabalho se transforma em trabalho imaterial e [quando] o trabalho imaterial é reconhecido como base fundamental da produção”, decorre não apenas um investimento na produção, mas a forma inteira do ciclo reprodução-consumo: “o trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de exploração, mas na reprodução de subjetividade” (LAZZARATO e NEGRI, 2013, p. 54). Pensando nestas palavras, me remeto ao cotidiano de trabalho no SUS, na Rede de Atenção Primária, e a reconhecê-lo excessivamente normatizada, operando na lógica das ações programáticas com determinações para atendimento de determinada população, delimitação da disponibilidade de determinados procedimentos por critérios de evidência técnica. Leio Merhy e este autor me diz que o “complexo mundo do trabalho não é um lugar do igual, mas da multiplicidade, do diverso e da diferença, da tensão e da disputa” (MERHY, 2013, p. 593).

O processo de trabalho é, portanto, atravessado por distintas lógicas que disputam suas forças instituintes e instituídas, suas instituições como pontua Guattari: “as convulsões contemporâneas exigem, sem dúvida, uma modelização mais voltada para o futuro e a emergência de novas práticas sociais e estéticas em todos os domínios” (GUATTARI, 2012, p. 22). O trabalho não é mais o lugar predominante do fazer ou do aprender a fazer, é lugar de educação da subjetividade, aprender a ser. Uma discussão da educação no/do trabalho não pode ser secundarizada como subproduto imaterial, é parte fundamental do mundo do trabalho. Trago estas problemáticas e análises dos autores e autoras que utilizo para pensar estratégias no cotidiano do trabalho na saúde, pensar espaços possíveis de desconforto, desarranjo, de disputas na produção de subjetivação.

Afirma Barros que “os processos de subjetivação são inevitavelmente coletivos” (BARROS, 2007, p. 283). Nestes movimentos, nas discussões, nos dissensos, no desigual, *porque não somos iguais*, pode surgir à invenção do comum no coletivo do/no trabalho, não apenas a captura, o assujeitamento, a cooptação da vida. Pode-se

dizer que espaços que viabilizem o diálogo entre os serviços, os trabalhadores, os gestores, as instituições de ensino, os alunos, os professores e os usuários são territórios de educação problematizadora? Precisamos de encontros que sejam viabilizadores da circulação de *affectos*, encontros que germinem em produção de vida. Não é essa a alma do “educativo”: desafiar, lançar às ousadias? Busco fazer ver o mapa da “educação do lugar”⁸, as linhas que o compõem. O mapa “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 30).

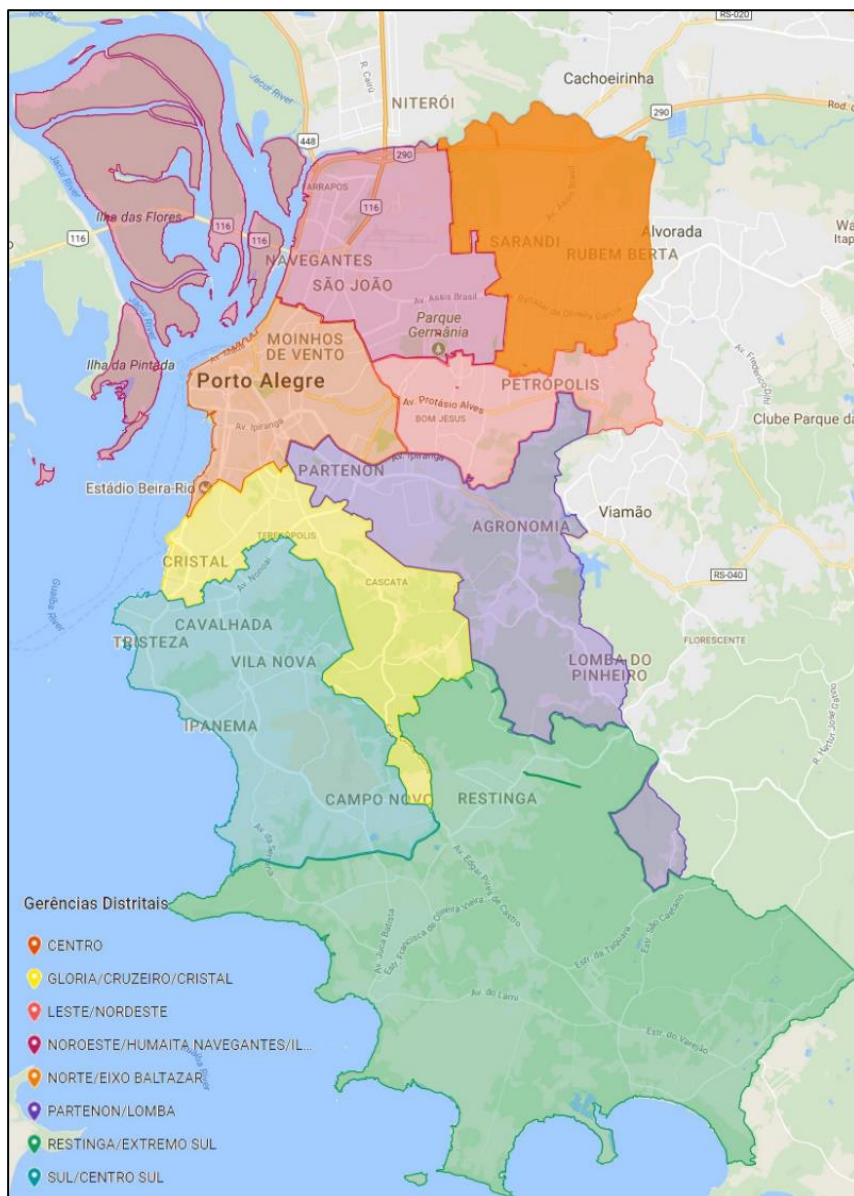
Praticar a experiência cartográfica diz de acompanhar processos, mais que interpretá-los; montar dispositivos, mais do que atribuir a eles qualquer natureza; dissolver o ponto de vista dos observadores, mais do que centralizar o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal, assim assinalam Passos e Barros (2012). Neste caminhar busquei compreender em quais condições são encaminhadas as negociações ou determinadas as pactuações, quais são as composições da gestão do trabalho que podem ser compreendidas como educação do trabalho, quais são os meios necessários para movimentar as “forças [que] estão em perpétuo devir”. Deleuze diz que “há um devir de forças que duplica a história, ou melhor, envolve-a, conforme uma concepção nietzschiana” (DELEUZE, 2005, p. 92).

Outra relação que faz parte do cotidiano do trabalho na saúde é a relação com as instituições formadoras, em particular as Instituições de Ensino Superior (IES), sua entrada nos “territórios” *desenhados pelas* ou *delimitados às* Gerências Distritais, provendo, então, “territórios geoeducacionais” (CECCIM, 2015), o que tem configurado espaços vivos de ensino e aprendizagem no coração da gestão local em saúde. Esta “geografia do educativo” está pintada com diferentes Instituições de Ensino Superior, as quais estão delimitadas em territórios adscritos pelos Distritos de Saúde de sua referência. Na Figura 01 apresento como Porto Alegre está organizada em Distritos Sanitários. Todas as universidades localizadas na cidade estão remetidas a um ou mais

⁸ Este termo é utilizado por Ricardo Burg Ceccim e Maria Cristina Carvalho da Silva. Os autores apostam em uma construção de aprendizagens por “redes de encontro”, “comunidade de afetos com a vida”, enunciam uma aposta na “pedagogia da zona”, uma “educação do lugar” (CARVALHO DA SILVA e CECCIM, 2015, p. 9).

distritos como limite à construção de seus cenários de práticas (estágios curriculares, vivências em serviços, vivências em comunidade, projetos de extensão, interações ensino-serviço-comunidade etc.), pelo menos no tocante às redes de saúde.

Figura 01 - Mapa de Porto Alegre, por Gerências Distritais



O “endereçamento” das IES aos distritos de saúde se pautou pelo repertório das várias políticas indutoras do Ministério da Saúde à gestão da educação na saúde, mas podemos argumentar que nos diversos encontros e nas “zonas de comunidade” sobressaem “composições”. Assinalei a “articulação geoducacional” como território educativo do trabalho pelo alfinete da mochileira com o pé na estrada. Por aí realizei

um caminhar e “uma estada”. Busco cartografar o encontro com as Instituições de Ensino Superior, uma vez que, quando referimos as Instituições de Ensino Superior, estamos falando de professores e alunos inseridos nos espaços geográficos das distritais de saúde, nos serviços de saúde da (como das) Secretaria(s) Municipal(is) de Saúde. A cartografia envolve sua participação nos Conselhos Locais, Distritais e Municipal de Saúde^{9,10}, nas rodas de conversa, nos encontros com coletivos de trabalhadores, gestores e usuários.

Kastrup e Passos nos dizem que o plano comum é possível quando se envolve a “ampliação e alargamento das subjetividades pela conexão com singularidades heterogêneas e semióticas até então estranhas” (KASTRUP e PASSOS, 2014, p. 37). Os encontros podem viabilizar ou são dispositivos viabilizadores para a produção do comum. Nos encontros, trabalhadores, gestores, usuários, professores e alunos são provocados no seu fazer ensino/assistência/gestão/control social, por meio de questionamentos trazidos em espaços que viabilizam e instigam o ato de pensar na busca de novos processos, outros agenciamentos.

Luiz Fuganti afirma que “ora os encontros ou misturas de corpos” desterritorializam as maneiras de pensar, “ora os atos afirmativos de pensamento” desterritorializam os modos de agir. Esse “jogo”, que pode ser “alegre, ativo e afirmativo do tempo, [...] acontece no seio da diferença dos corpos, oferecendo” a “distância necessária à liberdade ativa dos devires” e afirma-se pela potência autônoma do pensamento (FUGANTI, 2008, p. 54). O que se produz nas relações entre estes diversos atores sociais? O que se produz como “comum” na relação “educação da saúde e gestão da saúde”?

⁹ Conselhos Locais de Saúde (CLS) se constituem em espaços com a participação do gestor local do serviço, trabalhadores e usuários em uma unidade de saúde da APS.

¹⁰ O Conselho Distrital de Saúde (CDS) é a instância descentralizada e regionalizada do Conselho Municipal de Saúde (CMS), com função deliberativa quanto ao planejamento, fiscalização e avaliação do Sistema Único de Saúde, na sua área de abrangência. A área de abrangência de cada Conselho Distrital corresponderá ao espaço geográfico do Distrito de Saúde, ficando sua criação, modificação, fusão, incorporação ou extinção sujeita à aprovação do plenário do CMS.



Geografia de território, geografia de hipertexto, geografia de afetos: os materiais de realidade, os modos de uso e a permissão aos encontros

Perder-se a si mesmo é querer se encontrar em lugares mais amplos (é como se eu me tivesse quando não tivesse também).
Viviane Mosé (2007, p. 26)

Olhar, aprender a olhar, exercitar o olhar, escutar e sentir, me deixar ser vazada e afetada sem contorno fixo, como nos contornos momentâneos que desaparecem nas margens dos rios, que os ventos e as chuvas desfazem e refazem em movimentos. Busco estes deslocamentos, mas nem sempre consigo. Penso que uma gestão local e a educação no/do trabalho se apresentam em movimentos que me desafiam a cada momento. Este vai e vem exige fluidez nos deslocamentos, estes movimentos exigem um desnudar-se dos preconceitos que constituem os trabalhadores e os gestores.

Há 22 anos na Prefeitura Municipal de Porto Alegre – PMPA articulo trabalho, saúde e educação. Ingressei na PMPA, primeiramente na Secretaria Municipal de Administração, no setor responsável pela formação e acompanhamento dos servidores públicos municipais, da administração centralizada, ou seja, não incluía os servidores das autarquias. Nos últimos 17 anos as minhas rotas são realizadas na Secretaria Municipal de Saúde. Em ambas, estive envolvida com a formação e desenvolvimento de trabalhadores. Quando cheguei à SMS, primeiramente trabalhei na Equipe de Desenvolvimento, setor que tinha nas suas atribuições a relação com as instituições formadoras, por meio de Termos de Cooperação Técnica. Estes Termos de Cooperação Técnica viabilizavam legalmente a utilização de campos de estágio de alunos de graduação e cursos técnicos da área da saúde, residências médicas e residências em área profissional da saúde (quaisquer categorias profissionais). Nestes termos eram firmadas pactuações interinstitucionais Educação/Saúde, Ensino/Serviço. Porto Alegre, por ser uma grande cidade e a capital do estado, possui muitas Instituições de Ensino Superior e Escolas de Educação Profissional, que demandam à SMS muitos campos de estágio.

A cidade de Porto Alegre possui uma população de 1.409.351 pessoas (IBGE, 2010), com uma rede de saúde municipal organizada em 08 Distritais, que são responsáveis pelas

Unidades Básicas de Saúde (Atenção Primária), Serviços da Atenção Especializada e Serviços Substitutivos¹¹. Algumas Distritais de Saúde possuem em seu território geográfico Unidades de Pronto Atendimento (PA) e apenas a Distrital de Saúde da Região do Centro da cidade possui dois hospitais da rede própria do município de Porto Alegre: o Hospital de Pronto Socorro – HPS e o Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas – HMIPV. Há também um conjunto de serviços que compõem a rede complementar, isto é, contratos e convênios com o setor privado para obtenção de consultas especializadas, leitos hospitalares, exames laboratoriais e exames de imagens, entre outros. A cidade possui serviços públicos ligados aos governos estadual e municipal, ainda que o sistema seja único, o que determina certas imposições de rede interinstitucional, cooperação técnica e financeira e interfaces de prática colaborativa.

A Atenção Primária no município de Porto Alegre conta com um Instituto Municipal da Estratégia Saúde da Família – IMESF. Neste Instituto, os trabalhadores são regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas ingressando por concurso público municipal. Constam neste quadro profissional médicos, enfermeiros, advogados, psicólogos, cirurgiões-dentistas, técnicos em enfermagem, técnicos em saúde bucal, Agentes Comunitários de Saúde, Agentes de Controle de Endemias e assistentes administrativos. A SMS está configurada pela presença de trabalhadores de diversos vínculos empregatícios: contratos temporários, trabalhadores com regimes de trabalho estatutário, trabalhadores regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas, trabalhadores que foram municipalizados das esferas de governo estadual e federal, trabalhadores de convênios com instituições privadas e trabalhadores terceirizados. Muitos serviços são realizados por meio de parcerias público-privadas. Nas palavras de Schwartz: “esta forma de relações de trabalho torna-se muito complexa, fica cada vez mais fluida” (SCHWARTZ, 2010, p. 26), o que exige dos trabalhadores e gestores outras formas de interlocução e atuação no trabalho na medida em que, por exemplo, as expectativas profissionais, salariais, entre outras, são diversas. As mudanças e configurações são dinâmicas, havendo rotatividade de

¹¹ A Portaria GM/MS nº 106, de 24 de fevereiro de 2000, pontua: os Serviços Residenciais Terapêuticos em Saúde Mental constituem uma modalidade assistencial substitutiva da internação psiquiátrica prolongada. Serviços Residenciais Terapêuticos são moradias ou casas inseridas, preferencialmente, na comunidade, destinadas a cuidar de portadores de transtornos mentais, egressos de internações psiquiátricas de longa permanência, que não possuam suporte social e laços familiares que viabilizem a inserção social.

trabalhadores, troca de empresas contratadas para a prestação de serviços e alteração de fluxos, processos organizativos e ocupacionais. Estes novos/velhos regimes do trabalho funcionam através de mecanismos que incidem não somente no corpo, mas também na mente do trabalhador.

Peter Pál Pelbart nos oferece contribuições importantes para pensar os efeitos do poder na produção de certas formas de subjetivação contemporâneas, as quais estão presentes em muitas configurações da vida e trabalho. Para o pensador, “através de redes flexíveis, moduláveis e flutuantes, o poder muda de figura, amplia seu alcance, penetração, intensidade, bem como sua capacidade de mobilização” (PELBART, 2011, p. 82). O autor nos faz ver que o poder não é mais “repressivo, restritivo, punitivo”, pois se encarrega “positivamente” da produção e reprodução da própria vida na sua totalidade, trata-se de uma nova dimensão biopolítica na sociedade de controle. Tento perscrutar a inserção do “educativo”, não como a “formação permanente para o trabalho”, uma das conexões da sociedade de controle, mas como “pedagogia institucional”, “ergoformação”, “educação permanente em saúde” e “pedagogia problematizadora”, escutas da mochileira que são pistas cartográficas.

Nessas “ressonâncias”, muitas vezes encontramos o *poder* e uma redução e empobrecimento da *potência*. Na potência (não no poder) estriam a *ressingularização* permanente, não *formação* permanente. “A crise capitalista individualiza e tensiona as paixões humanas”, dizem Michel Hardt e Toni Negri (HARDT e NEGRI, 2014, p. 51). Como estes elementos se apresentam no ambiente de trabalho em nosso modo de ser trabalhador/a, nosso modo de ser gestor/a, nosso modo de ser pesquisador/a? Deleuze vai nos dizer que “trata-se de “duplicar” a relação de forças, de uma relação consigo que nos faça permitir resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder” (2007, p. 123).

Desde abril de 2015, estou compondo a equipe de trabalho da Coordenação Geral de Atenção Primária à Saúde – CGAPS, responsável pela gestão das Unidades de Atenção Primária e Serviços Especializados. São 141 Unidades, 08 Núcleos de Apoio à Saúde da Família/Atenção Básica – Nasf (04 próprios da rede municipal e 04 do Grupo Hospitalar

Conceição, que pertence ao gestor federal) e 2 Consultórios na Rua (sendo um próprio do município e outro do Grupo Hospitalar Conceição). A rede inclui os serviços de Saúde Mental (Centros de Atenção Psicossocial, modalidades para atenção de adultos, atenção às crianças e aos adolescentes e atenção em álcool, crack e outras drogas) e a Atenção Ambulatorial Especializada. A Coordenação contempla, além da APS, as “Ações Específicas” (políticas e programas em saúde da mulher, saúde do homem, saúde da criança e do adolescente, saúde dos povos indígenas, saúde da população negra, DST/Aids, saúde nutricional, saúde bucal, Práticas Integrativas e Complementares, atenção à pessoa com deficiência, saúde do idoso e saúde do trabalhador) e as 08 Gerências Distritais. A APS realizou alguns movimentos de mudança na sua configuração organizacional e uma destas mudanças foi a instalação do Apoio Institucional. Por meio de um processo seletivo interno, que ocorreu em julho de 2015, pelo Instituto Municipal da Estratégia Saúde da Família, foi designado um quadro de apoiadores institucionais. Cabe destacar que esta função já estava sendo exercida por alguns profissionais nas Gerências Distritais desde 2013.

O Apoiador Institucional foi incorporado na APS, substituindo o profissional que exercia a função de supervisor das Unidades de Saúde da Família – USF¹². Desde 2013, este processo vem acontecendo nas Distritais de Saúde. O supervisor tinha atribuições mais de cunho administrativo junto às USF, sendo responsável pela efetividade dos trabalhadores e ações na área de administração do trabalho (“recursos humanos”). O Apoio Institucional, assim como o Apoio Matricial realizado pelos Nasf são tecnologias de gestão estratégica à melhoria da qualidade dos serviços de APS, ambas incipientes no município de Porto Alegre, a primeira orientada à gestão do trabalho e a segunda à gestão da clínica. A constituição dos Nasf iniciou em 2011, com o desafio de pensar e problematizar os processos de trabalho para além da formação por categoria profissional.

Atravessar as fronteiras das profissões tem se constituído em uma “tarefa” para os trabalhadores dos Nasf. Regina Benevides de Barros chama atenção que “problematizar as questões da multiprofissionalidade a partir da transdisciplinaridade significa [...] colocar

¹² Hoje todas as unidades de Atenção Primária (Unidade Básica de Saúde – UBS ou Unidades de Saúde da Família – USF) são denominadas simplesmente como Unidades de Saúde – US.

em questão os limites entre as disciplinas, interrogando os especialismos” (BARROS, 2005, p. 144). As mudanças ocorridas nos processos de trabalho com o uso de novas ferramentas incorporadas no cotidiano do trabalho (implantação do acolhimento, prontuário digital e ponto eletrônico) têm provocado configurações estranhas à antecedente organização dos serviços e aos estilos de produção em saúde.

A implantação da estratégia de “gestão da fila”, designada por Acolhimento, em todas as Unidades de Saúde objetivou a qualificação do acesso pelo usuário, a caracterização de serviços de porta aberta para receber a todos e, então, orientar/reorientar a demanda. O acolhimento se propunha à eliminação das filas, uma proposta do Ministério da Saúde, por meio da Política Nacional de Humanização (PNH) e pautada como política do governo municipal da gestão 2013-2016. Em outubro de 2015, a SMS, por meio da Coordenação da Atenção Básica, lançou o “Guia de Apoio à tomada de decisão para o Acolhimento com Identificação de Necessidades das Unidades de Saúde da Atenção Básica”. A construção do Guia teve a participação de vários profissionais, com formações diversas (administradores, assistentes sociais, cirurgiões-dentistas, enfermeiros, médicos, nutricionistas e psicólogos), propondo-se a ser um instrumento orientador. A realização da prática do acolhimento nas US tensionou e desacomodou os trabalhadores e coordenadores. A proposta do Acolhimento foi debatida pela Atenção Primária como processo, ao encontro da perspectiva que Ricardo Rodrigues Teixeira designa como acolhimento-diálogo, “uma técnica de conversa, de apoio ao processo de conhecimento das necessidades e fundado em certas disposições ético-cognitivas”, aceitação ativa do outro, exercício ativo e compreensão (TEIXEIRA, 2015, p. 2).

Teixeira (2015), a partir de Spinoza, nos faz pensar o acolhimento como rede de trabalho afetivo, pontuando a importância da produção das redes sociais, composição de comunidades onde formas de vida individuais e coletivas tecem fluxos e contornos. Teixeira afirma que esta técnica é passível de ser operada por qualquer profissional, ela objetiva identificar, elaborar e negociar as necessidades dos usuários que podem ser atendidas. A implantação desta tecnologia tem desencadeado muitas discussões, provocando todas as categorias profissionais a reverem os seus processos de trabalho. O Acolhimento não é para ser operado por uma categoria profissional única, ele se configura

em um espaço “intercessor”¹³ entre usuários e trabalhadores, exigindo o envolvimento de toda a equipe.

Esses movimentos e ações nos convocam a pensar a gestão para além da organização e processo de trabalho, em movimentos onde várias linhas e “atores” se conectam e se desconectam na busca de compreender “um transcurso”. Como diz Emerson Elias Merhy, “a transição tecnológica na saúde, hoje em dia, ocorre no campo das tecnologias leves¹⁴, inscritas no modo de atuação do trabalho vivo em ato e nos processos de gestão do cuidado” (MERHY, 2010, p. 30). O trabalho na saúde está no campo do trabalho imaterial, pois “ele acontece nos territórios constituídos pelas redes de comunicação, quando o trabalho é fundamentalmente produção de subjetividade” (COCCO, 2013, p. 29).

Na composição da APS e nos territórios das Distritais da Saúde, o Apoio Institucional (AI) e o Apoio Matricial (Nasf) se apresentam em processos de constituição. As intervenções destes profissionais acontecem predominantemente na relação, na produção afetiva e cognitiva. Sua potência, dizem Michele Vasconcelos e Aline Morschel, reside justamente no fato de o Apoio “localizar-se no entre das instituições, no entre dos estabelecimentos, no entre atenção e gestão, no entre trabalhadores e usuários, no entre usuários inseridos nos serviços e usuários que encontramos fora dos espaços institucionais” (VASCONCELOS e MORSCHEL, 2009, p. 730). O Apoio Institucional e o Apoio Matricial constituem ferramentas para fomentar, ajudar a pensar e refletir sobre os processos de trabalho junto às equipes na prática cotidiana atenção à saúde. Os Apoios Institucional e Matricial, na atual gestão (2017-2020), passam por um processo de reformulação na concepção e forma de atuação junto as Unidades de Saúde da Atenção Primária.

Os apoios institucional e matricial favorecem processos de equipe e movimento de recomposição organizacional, verificando a oportunidade de rachar instituídos,

¹³ O uso de “intercessores”, aqui, segue a designação de Deleuze: “o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas, mas também coisas, plantas, até animais [...]. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro” (DELEUZE, 2007, p. 156).

¹⁴ Merhy utiliza “tecnologias leves” para designar as tecnologias envolvidas no trabalho em saúde implicadas como tecnologias de relações, do tipo produção de vínculo, construção da autonomia dos usuários, acolhimento humanizado, gestão como “governo de processos de trabalho” (MERHY, 2007, p. 49).

moralidades, preconceitos e estigmas, tanto do trabalho como das organizações, e fazer “novas instituições”¹⁵. As instituições são relações de saber/poder. Deleuze pontua que instituições “são práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, já que supõem as relações e se contentam em fixá-las sob uma função reprodutora e não produtora” (DELEUZE, 2005, p. 83).

Atuar como apoiador institucional ou matricial, sobretudo institucional, exige análise de implicação e de sobreimplicação. A análise de implicação requer um rever-se permanente para não ser subsumido na cegueira institucional. A análise de implicação constitui-se no compromisso sócio-econômico-político-libidinal, consciente ou não, que se tem com a tarefa (LOURAU, 1993). Baremlitt reforça que o conceito de análise de implicação, no campo do institucionalismo, diz que “a implicação não é um processo apenas psíquico, nem inconsciente, mas de uma materialidade múltipla e variada, complexa e sobre-determinada e deve ser examinada em todas as suas dimensões” (BAREMLITT, 2012, p. 149).

Para Gilles Monceau, a sobreimplicação é a impossibilidade de analisar a implicação, é um conceito que ajuda a compreender a implicação, por exemplo, eu estar na função de gestão, do “eu governo” e coordenar coletivos, sou influenciada pelo lugar que ocupava. Argumenta este autor que a “implicação é a relação que os indivíduos desenvolvem com a instituição. Nós podemos dizer que o indivíduo é tomado pela instituição, querendo ele ou não” (MONCEAU, 2008, p. 21).

Nesta perspectiva institucionalista, é no coletivo que é possível colocar em análise as questões que perpassam os atores sociais envolvidos no processo. Essa ação é parte da intervenção educativa que a seguir designaremos educo(trans)formação, educação intrínseca ao trabalho, tornando o trabalho e a ação de seus operadores objeto de aprendizagem social: educação (exposição aos signos), transmutação (ressingularização),

¹⁵ Utilizo o termo instituição, a partir da concepção da análise institucional, a qual pontua Baremlitt: “uma instituição é um sistema lógico de definições de uma realidade social e de comportamentos humanos, aos quais, classifica e divide atribuindo-lhes valores e decisões, algumas prescritas (indicadas), outras proscritas (proibidas), outras permitidas e algumas ainda indiferentes. Essas lógicas podem estar formalizadas em leis, em normas escritas ou discursivamente transmitidas. As citadas lógicas se concretizam ou se realizam socialmente em formas materiais ou corporificadas” (BAREMLITT, 2012, p. 79).

formação (afecção pelos signos). Os conceitos operatórios da análise institucional, análise de implicação e sobreimplicação, fazem parte de “educação do lugar [a qual] não é algo que se impõe, é algo que emerge das forças de resistir e criar” (CARVALHO DA SILVA e CECCIM, 2015, p. 9). Nos três *coletivos* que selecionei como presença da educo(trans)formação, havia a participação de pessoas que não eram da Gerência. Em muitos momentos era possível “falar”, “problematizar pedagogicamente”, sobre incômodos e desassossegos, tornando-os ativadores afetivos e cognitivos de grupo.

Dessa forma, nestes espaços não institucionalizados, nestas conversas com os “estrangeiros” desta distrital, a minha análise de implicação também se fazia, a minha sobreimplicação se revirava, se revoltava. A capacidade de escutar, de interagir e de realizar um “trabalho vivo em ato” é potencializadora de saúde e compõe as ferramentas de gestão local, sobressaindo o lugar educativo e não apenas gerencial dos fluxos de coordenação de um trabalho coletivo (MERHY, 2007). Essa direção leva a pensar que a atuação dos profissionais no campo da saúde requer um investimento permanente em “coletivos de produção” (CECCIM, 2005b) e que “o processo de trabalho se amplia quando considera o processo de formação em malhas coletivas” (BRITO e BARROS, 2014, p. 44). Diante dessas perspectivas, a constituição de espaços coletivos de conversação é estratégica para integrar e mobilizar agenciamentos coletivos de enunciação entre os trabalhadores, gestores, usuários, estudantes, residentes e professores.

Acredito que são espaços de educação do/no trabalho aqueles momentos/intervenções que viabilizam composições e agenciamentos que ativam ou permitam circular *afectos*. Sabemos que “compartilhar diversidades e dificuldades” se impõe ao cotidiano do cuidado e, ao mesmo tempo, exige mudanças no fazer em saúde. As mudanças nos processos de trabalho podem vir de processos gerenciais, mas também são imanentes. Compartilhar práticas, saberes e dúvidas com trabalhadores, gestores, usuários, estudantes, residentes e professores pode ser um processo viabilizador de ações inventivas no cotidiano da saúde. Nesse aspecto, considero a emergência de ambientes de encontro, espaços de conversação, arenas de convivência se constituem possibilidades de conexão, de riscos e rabiscos, desenhos que permitem acompanhar a cartografia das imanências, relações e processos. Educação do/no trabalho em que a mochileira

cartógrafa visa o “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de rede ou rizomas” (Passos, Kastrup e Escóssia 2012, p. 10).



Geografias do educativo e as tessituras de encontro: cenários objetivos e movimento numa gestão local em saúde

[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando: em suma, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc. Deleuze (1998, p. 18).

Trago as linhas que me afetaram nas rotas que percorri na gestão local de uma Distrital de Saúde, entrecruzamentos de linhas de gestão da atenção, gestão administrativa, gestão de rede, gestão de processos de aprendizagem, gestão de parcerias interinstitucionais e intersetoriais, gestão de fluxos de comunicação, gestão de ambientes. Linhas que em alguns momentos me colocavam em emaranhados como um novelo, todo enrolado sem saber muito bem o que se passava, onde começava, onde terminavam as linhas; em outros momentos as linhas se rompiam viabilizavam outras passagens, produzindo outros novelos, outras rotas, outros entrecruzamentos de linhas. Essa Distrital de Saúde, responsável pelos serviços da APS e Serviços Especializados atende a população residente dos Bairros Glória, Cruzeiro do Sul e Cristal, região Centro-Sul do município de Porto Alegre, com 160 mil habitantes (dados IBGE de 2010). A rede de APS desta região possui 24 US; 1 Nasf; Centros de Atenção Psicossocial, um para Adultos e outro específico para usuários de álcool, crack e outras drogas; Equipe Especializada em Saúde da Criança e do Adolescente (EESCA); Serviço de Acolhimento Especializado em HIV/Aids (SAE); Centro de Referência em Tuberculose (CRTB); Centro de Reabilitação; Centro de Especialidades Odontológicas (CEO); Ambulatório de Especialidades Médicas; Equipe Apoio Matricial Especializado em Saúde Mental; e Unidade de Pronto Atendimento (UPA), esta última sob gerência da Coordenação Municipal de Urgências.

Atuei na direção distrital no período de novembro de 2011 a março de 2015. Desse exercício de gestão local trago minha “viagem independente”, a experiência no processo de coordenação de três coletivos de educação no/do trabalho, incluindo uma articulação geoes educacional. O primeiro coletivo designo Roda de Conversa, um dispositivo

crescentemente anunciado pela Educação Permanente em Saúde em nosso país, desde 2005. Da Roda de Conversa selecionada como intervenção educativa, participavam os coordenadores dos serviços da Atenção Primária e os coordenadores dos serviços Especializados. O segundo coletivo identifiquei como *Ágora*¹⁶ de Saúde Mental, instância ampliada de conversa com foco na saúde mental, reunindo a rede local de atenção psicossocial (RAPS). O terceiro coletivo denomino como Fórum Permanente, plenário que reunia os apoiadores matriciais e a incipiente iniciativa do Apoio Matricial em Saúde da Família/Atenção Básica. Destes coletivos participavam os trabalhadores e os coordenadores de serviço, mais os estudantes e professores universitários da área da saúde (integrantes da articulação ensino-serviço-comunidade) e os residentes em saúde com vivências curriculares no Distrito.

Embora a participação de estudantes e professores nas três arenas participativas citadas, ainda havia a articulação interinstitucional específica entre universidade e distrito, a que qualifico como articulação geoducacional, e que implicou a construção do Laboratório de Integração Ensino-Serviço em Saúde – Labin. A articulação ensino-serviço, pelo caráter “interinstitucional e locorregional”, qualifiquei como Articulação Geoducacional, sendo o espaço de gestão da integração entre serviços locais de saúde e instituição formadora das categorias profissionais da saúde de formação na educação superior. Conduzia a interlocução da distrital com professores, estudantes e residentes.

Na perspectiva de Ceccim, nessa interlocução deve haver uma reversão do pensamento clássico da formação (formar fora da rede para, a seguir, inserir na rede como sapientes de e da rede). O autor diz que, “para uma nova exigência de formação cabe pensar não o que é ou o que deve, mas o que pode uma formação”: não forjar uma forma, mas agenciar forças de formação, “buscar a potência levantando questões, investigando realidades e interrogando paisagens, na perspectiva de uma aprendizagem de si, dos

¹⁶ *Ágora*: substantivo feminino, praça principal das antigas cidades gregas, local em que se instalava o mercado e que muitas vezes servia para a realização das assembleias do povo (HOUAISS e VILLAR, 2009). Era na *Ágora* que as pessoas de uma mesma comunidade se relacionavam. Grande centro de circulação de produtos e ideias e pessoas, um ponto de reuniões. Lugar onde se deliberavam assuntos importantes para a vida dos cidadãos e da sociedade como um todo. A palavra *ágora* se originou do verbo *agorien*, que no século VII a.c. significava discutir, deliberar, tomar decisões (FINLEY, 1989). *Ágora* para os gregos, Fórum para os romanos, as duas palavras se identificam e substituem uma pela outra desde um ponto de vista formal. *Ágora* e Fórum contemplam a mesma definição.

entornos e dos papéis profissionais” (CECCIM, 2008, p. 20).

Pensar as instituições que se entrecruzam no cotidiano do trabalho remeteu à emergência da constituição de coletivos e espaços coletivos, territórios de encontro e agenciamento de enunciação: fazer ver, falar, sentir. “Coletivo” é definido por Liliana da Escóssia como plano de coengendramento do indivíduo e da sociedade, produção de linguagem e história a um “povo, uma cultura, por vir” (ESCÓSSIA, 2014). Escóssia e Kastrup (2005, p. 296) sugerem um conceito de coletivo “que não se reduz ao social ou à coletividade, tampouco ao jogo de interações sociais”. Seria, nesse sentido, “um caminho peculiar e fecundo para a superação da dicotomia indivíduo e sociedade”. Na emergência de espaços coletivos o mundo do trabalho se apresenta como processo pedagógico: aprendizagem de si, do fazer e de mundo. Para viabilizar processos e reinvenção de práticas numa concepção ético-estético-política¹⁷ na saúde, o dispositivo do *coletivo* se constitui em um mecanismo indutor que potencializa a circulação da fala, a problematização, a conversação entre trabalhadores, gestores e instituições formadoras.

Para colocar em questão os coletivos, revisei as “práticas de encontro” promovidas na gestão da distrital da saúde, nas quais busquei uma “geografia dos afetos¹⁸”. Larrosa assinala que, na experiência, “o real se apresenta para nós em sua singularidade”. Nesse sentido, o real “nos é dado na experiência como não identificável, como o irrepresentável, como o incompreensível, ou, em outras palavras, como incomparável, não repetível, extraordinário, único, insólito, surpreendente”. O que o professor destaca é que “se a experiência nos dá o real como singular, então a experiência nos singulariza” (LARROSA, 2014, p. 68). Yves Clot (2010, p. 176), numa outra vertente, ainda ressalta, quanto ao trabalho, que “o coletivo de trabalho deve tornar-se meio para o desenvolvimento da atividade individual”.

¹⁷ A terminologia “ético-estético-político” é proveniente de Félix Guattari. Refere o autor que “o novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação a coisa criada, em inflexão de estado de coisa, em bifurcação para além de esquemas preestabelecidos e, mais uma vez, em consideração ao destino da alteridade em suas modalidades” (GUATTARI, 2012, p. 123).

¹⁸ Geografia dos afetos é uma expressão de Suely Rolnik no livro *Cartografia Sentimental* (ROLNIK, 2014). Já os afetos são das “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2013, p. 98).

Para compreender a atividade e o movimento dos grupos-organização de trabalho na Distrital da Saúde, encontro entre os institucionalistas a noção de Pedagogia Institucional (René Lourau e Georges Lapassade), entre os ergologistas a noção de Ergoformação (Yves Schwartz e Louis Durrive) e entre os educadores na saúde a noção de Educação Permanente em Saúde (Ricardo Ceccim e Laura Feuerwerker). Numa incursão da mochileira doutoranda em Educação, encontro a “Pedagogia do Problema”, com uso de Henri Bergson (o pensamento e o movente) e Hans-Georg Gadamer (verdade e método), sistematizado por Robledo dos Santos Luza (2009).

A Análise Institucional, expressão criada por Félix Guattari, veio para ampliar o conceito de psicoterapia institucional, justamente pela interface com a pedagogia institucional despertada por pesquisadores professores da Educação Básica, como Lourau e Lapassade. Guattari pontua que “a psicoterapia institucional era um caso particular da análise institucional, que também tinha a ver com a pedagogia, o urbanismo, a vida social, a economia, a arte etc.” (GUATTARI, 2016, p. 95). A Análise Institucional¹⁹, diz Lourau “surge como uma crítica à psicossociologia (ou vulgarmente, à psicologia dos pequenos grupos)”, reforça o educador que “a instituição cria, molda, forma e é o grupo” (LOURAU, 1993 p. 29). Para o Lourau, “a instituição não seria algo observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (LOURAU, 1993, p. 11). As instituições são dinâmicas, em constante processo de devir. Explica que, para a análise institucional, a sociedade está ordenada por um conjunto aberto, não totalizável, de instituições.

Cinira Fortuna, Gilles Monceau, Silvia Valentim e Khadija Mennani (2014, p. 256) afirmam

¹⁹ A análise institucional teve influência de vários movimentos, em especial a psicoterapia institucional e a pedagogia institucional. As correntes das pedagogias ditas institucionais se formaram na França, em alguns países francófonos e na América Latina entre 1960 e 1980. A abordagem institucional se dedica ao estudo dos efeitos de tudo o que até então permanecia invisível, porque imerso no seio dos processos educativos. As pedagogias institucionais denunciam a psicossociologia. A **Psicoterapia Institucional** é assim nomeada por Daumezon dez anos depois do início da corrente, os dois principais fundadores sendo Bonnafé e Tosquelles, implicados com a psiquitria de setor na França. Iniciada no limiar dos anos 1940 se refere ao desalienismo e uma variedade de pesquisa-ação centrada nos estabelecimentos. A **Pedagogia Institucional** teve como fundadores Fernand Oury, Aida Vasquez, Raymond Fonvielle, Michel Lobrot, Georges Lapassade e René Lourau. Efetua-se no decorrer uma mudança de perspectiva com a passagem das pedagogias institucionais para a **Análise Institucional** (ARDOINO e LOURAU, 2003). René Lourau foi quem formalizou a Análise Institucional e lhe deu base teórica com o lançamento do livro Análise Institucional (publicado na França em 1970 e, no Brasil, em 1975).

em seus estudos que as “instituições fabricam e são fabricadas ao mesmo tempo pelos seus agentes”. Dizem os autores que gestores, trabalhadores e usuários “fabricam e colocam em ação as normas e regras e ao mesmo tempo são produzidos nessa dinâmica”. Assim, “há uma produção de subjetividades nas instituições”. É ao analisarmos as instituições e as nossas implicações no processo coletivo que nos será possível ativar a produção de novas subjetividades.

Romagnoli (2014, p. 47) pontua que “a implicação denuncia aquilo que a instituição deflagra em nós, é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação”. A implicação não se constitui como ato voluntário, é para além do nosso querer, ela se coloca nas relações que estabelecemos com as diversas instituições que nos corporificam, nos afetam, nos produzem. Alerta Monceau (2008, p. 21) que a “implicação é a relação que indivíduos desenvolvem com a instituição”. Lourau (2004, p. 133) reforça que a implicação “veio a designar [...] todas as determinações transversais ao estabelecimento onde tem lugar a análise institucional – determinações em grande parte exteriores, estabelecidas para além do campo de intervenção, mas nunca exteriores à instituição”.

O coletivo viabiliza colocar em movimento as forças que atravessam os espaços que estão constituídos e as forças instituintes, permitindo analisar quais os interesses que estão em jogo, o que faz mobilizar/imobilizar, ou ainda, o que desarranja e incomoda o funcionamento habitual do estabelecido (MONCEAU e CATINI, 1999/2000). Na perspectiva institucionalista, a análise de implicação é um dispositivo micropolítico no exercício do olhar-se, se encontra no plano da imanência e dos encontros.

O coletivo viabiliza a gestão participativa no sentido de ampliação nas decisões na organização do processo de trabalho, em uma perspectiva horizontal; o coletivo torna-se um campo de experiências compartilhadas, promovendo espaço para a dinâmica de singularização. Um “coletivo organizado”, conforme Ceccim “não configura necessariamente uma unidade, ele não é um organismo, mas um dispositivo. Não se propõe como um espírito de corpo ou em um fisiologismo, mas em produção de encontro, de intercâmbio de provocação e alteridade” (CECCIM, 2005, p. 170).

- **Rodas de Conversa (com os coordenadores de serviços)**

Toda instituição impõe ao nosso corpo, mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, que dão à nossa inteligência um saber, uma possibilidade de prever e de projetar. [...] o homem não tem instintos, ele faz instituições.
Deleuze (2014, p. 31)

Os encontros com os coordenadores surgiram de um incômodo, de um mal-estar, das inquietações e dos desassossegos. O que era este incômodo/mal-estar? As reuniões do “Colegiado da Distrital de Saúde”²⁰, espaço que reúne todos os coordenadores dos serviços, aconteciam semanalmente e se constituía de um grande “monólogo”, um passar de informações, se configurando em reunião a que se poderia denominar “reunião da gerente e/ou da assessoria técnica da Distrital de Saúde”. Por ser um espaço que reúne todos os serviços, virava uma grande “assembleia” com pouca interlocução. A palavra não circulava, apenas em poucos momentos linhas de força podiam se transversalizar. Além de todos os coordenadores, havia também a participação de estudantes de graduação, residentes e professores inseridos nos serviços da Distrital de Saúde, com uma média de 50/60 participantes. O modelo operante destes encontros apresentava um cenário na perspectiva de um “encontro triste”, pois “ninguém pode desejar ser feliz, agir e viver bem sem, ao mesmo tempo, desejar ser, agir e viver, isto é, existir em ato” (SPINOZA, 2009, p. 171 – proposição 21). Esses encontros seguiam um formato em que a disposição dos corpos era de enfileirados, com pontos e posições definidas em um espaço físico (Auditório), local onde ocorriam as reuniões do colegiado da “Distrital de Saúde”.

Esta geografia dos corpos pode ser um dos elementos que denuncia o perfil previsto aos “encontros”. Esta configuração remete ao que Deleuze e Guattari (2011) denominam de estrutura arborescente dos sistemas hierárquicos, verticalizados, que apresentam centralidade e previsão de fluxos e percursos normativos, pouco maleáveis aos afetos e ao contato com a multiplicidade. Os autores, em contraposição, colocam o rizoma, onde somente se apreende o meio, comunicação para todos os lados. É o rizoma que opera o

²⁰ Todas as 08 Distritais de Saúde de Porto Alegre realizam reuniões denominadas “colegiado dos coordenadores dos serviços”.

desejo, por impulsões e produções. “Diferentemente das árvores ou de suas raízes”, dizem os filósofos, “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a trações de uma mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos”. Explicam que “o rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 43).

Se o trabalho em saúde, em princípio, se coloca indissociado do outro, um desafio inesgotável é o de engendrar configurações viabilizadoras de outras composições que permitam a corrente dos fluxos. Ele se apresenta no processo relacional, no acontecimento, no encontro do profissional com o usuário de serviços de saúde, nos encontros de trabalhadores com trabalhadores, nos encontros de trabalhadores com os gestores, nos encontros de estudantes e professores com trabalhadores e usuários, nos encontros de residentes com preceptores, tutores e usuários. Trouxe o conceito do rizoma para ajudar a pensar os processos que produzimos no cotidiano do trabalho, os quais podem aumentar ou diminuir a nossa potência de agir. Podemos pensar que o coletivo pode viabilizar encontros rizomáticos, produção de rizomas? Pedagogias rizomáticas?

Sinais me tocavam que algo precisava ser mudado, sinais como conversas colaterais, utilização de celulares, saídas antes do término da reunião e dificuldades para iniciar a reunião devido o número de retardatários, entre outros. Outros sinais diziam da necessidade de espaços educativos ou de formação: coordenadores/gestores que verbalizavam a dificuldade de gerir a equipe de trabalho, coordenadores/gestores que estavam pela primeira vez no exercício da *função governo*, outros com pouca experiência e/ou vivência no serviço público, alguns com tempo de formados na graduação ou residência. Sentia necessidade de um lugar onde o “eu governo”²¹ fosse colocado em análise (o que eu era capaz de escutar, o que eu deixava escapar, o que eu rejeitava

²¹ “Não existe nenhum “eu” que possa se separar totalmente das condições sociais de seu surgimento, nenhum “eu” que não esteja implicado em um conjunto de normas morais condicionadoras, que por serem normas, têm um caráter social que excede um significado puramente pessoal ou idiossincrático. [...] A razão disso tudo é que o “eu” não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou um conjunto de relações” (BUTLER, 2015, p. 18).

ouvir?).

Desta forma, construo o argumento da “circulação da palavra” com os coordenadores dos serviços da Distrital de Saúde. Sei que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2015, p. 16). A constituição do espaço coletivo pode se configurar em estratégico campo para a gestão do trabalho (Grupo de Estudo do Trabalho, nas palavras de Yves Schwartz) e também dispositivo de Educação Permanente em Saúde (nas palavras de Ricardo Ceccim). Conversa/interação e análise coletiva do trabalho podem transversalizar saberes na produção do comum, além de serem viabilizadores de encontro, de contato com a alteridade e de contato com intercessores. Vale acentuar que é nos momentos da problematização dos processos de trabalho no coletivo que a produção de saber é construída em rede. Conforme Cruz (2016, p. 122), “desses encontros podem emergir a potência da vida que quer poder, numa produção ao mesmo tempo singular e coletiva”. Kathleen Cruz fala de intervenções de gestão capazes de “quebrar as máquinas técnicas que são componentes de cada um” e de “liberar as máquinas desejanças, para a fabricação de outros territórios, territórios que considerem novas formas de si e do outro e que invistam no desejo de viver como aposta da própria potência da vida e da organização”.

Para possibilitar outras composições de encontro, que viabilizassem mais interação e corresponsabilização, dividimos os coordenadores dos serviços da Atenção Primária em dois grupos e um terceiro grupo foi formado pelos coordenadores dos Serviços da Atenção Especializada. Constituíram-se, portanto, três grupos de gestores locais dos serviços. Não se trata de considerar certa ou errada qualquer divisão de subgrupos, interessa reconhecer a rede de conversação, a roda de conversa. Esta divisão ocorreu na intenção de viabilizar a circulação da palavra, a análise de implicação do “eu governo” e por tratar-se de coordenações com diferenças no acesso do usuário. Esta organização em três grupos ocorreu não no sentido de uniformizar, mas, principalmente, por compreender que um grupo com a participação de 10 a 15 coordenadores/chefes de equipe tornaria possível a discussão e reflexão em uma lógica de roda.

As 'Rodas de Conversa' ocorriam bimestralmente, intercalando com a Reunião do Colegiado da Distrital, a qual seguiu na mesma formatação de repasse de informações, com pouca possibilidade de troca, pois o número de participantes deste encontro não viabilizava fluidez. Buscou-se a configuração dos coletivos dos coordenadores dos serviços, como uma possibilidade de linha de fuga da formatação dos encontros do colegiado da gerência, como uma estratégia de coletivo, na perspectiva de trilhar outro caminho, como dispositivo de gestão. Coletivo como o pontuado por Liliana da Escóssia, na constituição de um mundo comum em um processo de conexões, inclusões, mas também exclusões que vão se operando na própria experiência (ESCÓSSIA, 2014). Franco (2013, p. 238) fala em tornar trabalhadores e gestores "sujeitos desejantes, capazes de atuar no mundo conforme os preceitos de um projeto de mudança, [...] em condições de revolucionar o que se impõe atualmente" (uma realidade que vive na repetição).

As ponderações da Análise Institucional/Pedagogia Institucional e da Educação Permanente em Saúde propunham autoanálise e autogestão. O funcionamento dos serviços e a sua organização se dão de forma hierarquizada e verticalizada, esta forma está materializada, grudada, em nós. É necessária uma heterogênesse da forma, um borramento da forma. Este coletivo topou o "lugar" da *educação permanente em saúde*, sua sugestão de rodas de conversa que viabilizavam a discussão do processo de trabalho. As trocas de experiência produziam aprendizagem, além de ressignificação do trabalho em ato.

Ceccim (2005, p. 161) diz que a identificação "Educação Permanente em Saúde" carrega "a definição pedagógica para o processo educativo que coloca o cotidiano de trabalho – ou da formação – em saúde em análise". Desse modo, tal perspectiva permeabiliza "relações concretas que operam realidades" e possibilita "construir espaços coletivos para a reflexão e avaliação de sentido dos atos produzidos no cotidiano". Nessa direção, trarei alguns recortes destas Rodas de Conversa, utilizando os meus registros nos diários de campo deste período. No caderno de campo, anotava questões que me aconteciam no cotidiano do trabalho, uma escritura mais livre, uma escritura despreocupada. Por outro lado, coerente com a noção de trabalhador-pesquisador-do-trabalho, como propõe a ergologia: confrontar as experiências de vida e de trabalho com conceitos acadêmico-

científicos (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010).

Lourau (2004d, p. 267) pontua que, “além de seu corpo e seus instrumentos”, um pesquisador não pode se furtar de também utilizar tudo o que passa pela sua cabeça. A partir do meu diário de campo, revisei as anotações de algumas situações que me aconteceram, situações neste lugar do “eu governo”. Nas rodas com os coordenadores busquei as marcas que estes encontros produziam. Uma situação ocorrida em um dos encontros dizia respeito à implantação do acolhimento nas Unidades da Saúde, na qual pontuou um coordenador: “o acolhimento é o capeta” (anotações do diário de campo). Esta fala provocou risos nos presentes e, ao mesmo tempo, disparou discussões sobre a implicação do acolhimento na mudança dos processos de trabalho e em toda a equipe. Este enunciado dizia respeito a este coordenador ou era um enunciado sentido por todos os coordenadores? Sentido pelo “eu governo”?

Naquele momento, eu ocupava o lugar de “chefe” e escutar/visualizar resistências na implantação do acolhimento incomodava, causava mal-estar. Poderia pensar que “as resistências podem funcionar como *contradispositivos* na medida em que não cansam de inverter, recusar, reorganizar, perverter e recriar” (RODRIGUES e ALVIM, 2016, p. 106). Por outro lado, sabe-se que o acolhimento altera mesmo toda a organização e processo de trabalho, estabelecendo outras relações na equipe e na relação dos trabalhadores com os usuários. Penso que é neste processo, ao trazer para o coletivo as resistências e as dificuldades na implantação deste dispositivo, que foi possível a constituição de um espaço pedagógico, lugar de aprender, de trocar. Cabe pontuar que esta fala ocorreu em um momento inicial (2014) do processo de implantação deste dispositivo nas Unidades de Saúde da Distrital. Esta fala se fez intervenção analítica institucional: “não se trata de construir um discurso explicativo, mas de trazer à luz os elementos que compõem o conjunto” (LOURAU, 2004a, p. 70).

Essa manifestação (como muitas outras) me perturbava, pois ocupava naquele coletivo um lugar de resistência, de oposição. O “eu-governo” era colocado em análise. Neste espaço, era possível provocar e ser provocada em movimentos que viabilizavam processos

de fabricação da “pedagogia do problema²²”, no sentido do educativo. Roubo uma expressão de Guattari (2001), que diz da fabricação deste espaço coletivo: “se pôr a ser”. Aqui, neste momento, penso que o desafio de quem conduz este processo diz de não tomar para si as críticas e resistências, fazer com que este espaço se torne “produção do trabalho”, na perspectiva do paradigma ético-estético-político pontuado por Guattari (2012), o qual diz de responsabilidade da instância criadora e processual com a alteridade. Acredito que nos encontros com os colegas, processos educativos atualizam e singularizam modos de atender a demanda, não por protocolos, mas processos de prontidão ético-cognitiva.

Em outro encontro, realizado com os coordenadores da Distrital, problematizou-se a importância das reuniões de equipes nos serviços. Saliento que os serviços de APS²³ possuíam um turno por semana para as reuniões de equipe, o que não ocorria com os serviços especializados. Alguns serviços especializados estabeleciam 2 ou 3h de reunião por semana, em outros as reuniões eram quinzenais. Foi solicitado que os coordenadores produzissem escritas sobre o que significava e/ou o entendimento sobre este espaço. Sabe-se que todos nós avaliamos como fundamental ter espaços de reunião de equipe, outra coisa é fazer-se presente e construir de maneira relevante esse espaço.

Compartilho algumas narrativas escritas pelos coordenadores (o texto foi mantido no original):

A reunião de equipe é o momento de a mesma parar e discutir situações que ocorreram durante a semana. Momento de reflexão, de pensarmos o que se deve melhorar no atendimento e nas relações interpessoais. É importante para educação continuada, renovação de conhecimento, troca de ideias e planejamento de ações.

Deve haver reunião de equipe para solucionar problemas referentes ao trabalho e formas de ação perante algum fato. Acredito que há um problema clássico nas reuniões em todos os lugares, que são as brigas fora do contexto profissional, que

²² Luza (2009, p. 28) define a “pedagogia do problema” como “fundamento teórico de uma prática educativa na qual a relação com o conhecimento aconteça pela via da problematização”.

²³ Importante informar que na atual gestão da SMS (2017-2020), as reuniões estão previstas como estratégia de gestão das US e ocorrem duas vezes por semana, cada reunião tem a duração de uma hora.

atrapalham muito, mas fora isso acredito que as reuniões são de extrema importância p/ o bom andamento da equipe.

A reunião de equipe serve para serem repassadas informações relevantes do funcionamento dos serviços de saúde. Serve também como ferramenta de educação continuada e educação permanente para os profissionais. Outro fator importante é a combinação de fluxos e a organização interna da equipe. A reunião é algo fundamental para a melhoria da convivência entre os profissionais e o alinhamento das condutas/informações repassadas aos usuários.

As escrituras realizadas neste encontro expressaram uma valorização e a importância do espaço da reunião de equipe, se constituindo como momento para troca, produção de conhecimento e para a Educação Permanente em Saúde. Os desafios são diários no trabalho da gestão para não cair na tentação da “terra firme” (trabalhar com o que é previsível, se é que é possível, com o planejado, com o prescrito, com a tarefa) ou, ainda, para não ser engolida pelas demandas imediatas. Chamo demandas imediatas as demandas administrativas, as demandas burocráticas, que também fazem parte das atribuições da gestão local, mas, muitas vezes, esta “entranha” se agiganta e toma proporções que terminam por abduzir a conversa, a troca, o encontro. Não ser abduzida é um exercício, pois o miúdo é parte do trabalho, o que exige atenção e abertura para as provocações que o cotidiano produz. Nestas aberturas, podem ocorrer fissuras no instituído da instituição Saúde, abrindo possibilidades para outras construções e outras instituições. Acredito que a constituição de coletivo possibilite experiências partilhadas do exercício do governo e contribua para provocar o exercício de pensar.

No dizer de Ceccim (2005), mudanças de práticas de gestão e de atenção são fundamentais para que sejamos capazes de dialogar com as concepções vigentes, problematizando-as – não em abstrato, mas no concreto do trabalho de cada equipe – e de construir novos pactos de convivência e novas abordagens. Olhar para o território vivo, as relações que dele emergem, pensar a organização e seus processos de trabalho é um desafio permanente no fazer Gestão Local e Educação no/do Trabalho.

Viabilizar espaços coletivos no mundo do trabalho que possibilitem conversações entre os gestores; entre os gestores com os trabalhadores; entre os trabalhadores; entre gestores,

trabalhadores e os usuários que se movem no território é uma necessidade. Esses espaços são para processos de circulação, movimentos de processualidades, curtos-circuitos, experiências e conhecimentos. Para Schwartz (2010, p. 203-204), a perspectiva ergológica nos obriga a colocar o trabalho em debate, mas para colocar em debate “é preciso conceito”. Precisamos do saber, diz o analista do trabalho, e para saber é preciso compreender. Com efeito, “para compreender e para agir em nosso universo” é preciso tudo colocar (e permanentemente) em debate, em confronto. A experiência de vida e de trabalho traz conceitos sempre imperfeitos, sempre provisórios, por isso, debate e experiência são indispensáveis para tentar construir alguma coisa coletivamente. Possibilitar espaços coletivos, compartilhar, problematizar e viabilizar que as tensões e os conflitos emergem nas equipes dos serviços, é tarefa desafiadora na vivência da gestão local.

Quando tratamos da “gestão local”, não estamos tratando de todo o sistema de saúde, seja municipal, estadual ou federal; não estamos falando de toda a administração de pessoal de um empregador setorial, no caso, a Secretaria Municipal de Saúde. A “gestão local” é a coordenação de um processo de trabalho em rede numa dimensão de serviços. Microrregião ou distrito são redes de serviços, relação direta com usuários, porta de entrada do sistema de saúde. Este âmbito de gestão é lócus de processos vivos, organizacionais e institucionais, mais que administrativos e jurídico-legais. Gestão não é apenas organização e processo de trabalho, mas se constitui como um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões e linhas de fuga.

Para Barros de Barros (2007, p. 62) a gestão em saúde tem de passar, “necessariamente, pela problematização das escolhas que fazemos [sobre] como lidar com o que se constitui [...] como vetores-dobras inseparáveis”. Para a autora, “sujeitos (desejos, necessidades, interesses), processos de trabalho (saberes), poder (modos de estabelecer as relações) e políticas públicas (coletivização dessas relações) são vetores-dobras, linhas de força e contornos de forma” (BARROS de BARROS, 2007, p. 62). Quando tratamos de “educação no/do trabalho”, não estamos tratando da educação profissional superior ou técnica que habilita ao pleito de postos de trabalho em processos seletivos, e nem da educação em serviço que intenciona a qualificação permanente de trabalhadores para a renovação de

funções e incorporação tecnológica.

A educação no/do trabalho é a constituição de espaços de conversações e dispositivo na construção de relações vivas de trabalho, no sentido de provocar/convocar o trabalhador para problematizar o seu fazer, rachando, quebrando a automatização do trabalho cotidiano, criando outras cores, outros ritmos, outras intensidades. Trata-se de disparar processos, um *entrelugar* na formação dos trabalhadores, de viabilizar e provocar a autonomia do fazer com/no coletivo. Na esteira desta perspectiva, este espaço pode ser utilizado como o lugar da educação permanente em saúde, pois “enquanto a educação continuada aceita o acúmulo sistemático de informações e o cenário de práticas como território de aplicação da teoria, a educação permanente entende que o cenário de práticas informa e recria a teoria necessária” (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p. 49). Nestes termos, segundo Ceccim e Feuerwerker, recria-se a própria prática. “Uma formação, assim colocada, envolve a mudança das estratégias de organização e do exercício da atenção, que passam a ser problematizadas na prática concreta dos profissionais em terreno e dos quadros dirigentes” (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p. 50).

O coletivo de coordenadores vinha constituído como um “campo de possível”, na produção de relações heterogêneas, de processos de alteridade, movimentos de devires outros. Problematização que levava a pensar nas possibilidades que podem ser inventadas e nos diversos caminhos que podem ser trilhados na medida em que acontecem encontros. Por outro lado, somos constituídos e formatados em uma concepção que solicita e quer as verdades, a terra firme, a margem com contorno definido. Porém, não há respostas prontas, tampouco um método que afirme o caminho, ou seja, o coletivo se constrói em pleno percurso de descobertas e indagações, se potencializando como um espaço educativo.

Para Neves (2004, p. 12), “é nos encontros que experimentamos os movimentos que nos forçam a problematizar, mais do que a responder; alterando a nossa subjetividade e abrindo-a para o intensivo”. É pelos encontros que “os conceitos viram fluxo de intenção e nos conectam no circuito ziguezagueante da coexistência macro/micropolítica”. Sabendo

que movimentos instituídos e instituintes são concomitantes e permanentes, a análise de implicação é um importante dispositivo de reflexão sobre estes movimentos.

Monceau (2008, p. 22) coloca que “a análise de implicação é necessariamente um trabalho coletivo. Eu não posso analisar minhas implicações sozinho no meu canto”. Importante pontuar que dos coletivos ocorridos na Gerência Distrital sempre participavam profissionais externos ao território geográfico, como trabalhadores da CGAPS, profissionais da Coordenação da Política de Saúde Mental, professores e estudantes. Em muitos momentos, busquei junto a estes atores, a análise das minhas implicações na coordenação destes coletivos. Considero que foi fundamental ter espaços de conversa, de reflexão do lugar que ocupava e de pensar a função que exercia. Todavia, é no coletivo que posso viabilizar e ter momentos e espaços de análise das implicações, a qual não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo o momento (LOURAU, 1993).

Acredito que encontros proporcionam momentos de reflexão, de pensamento, da intersecção, no trabalho, entre a atenção, a educação da saúde, a gestão local de território e dos serviços da saúde e a participação social. Os encontros são dispositivos que viabilizavam o exercício do pensar. Mosé (2011, p. 169), por exemplo, cita Nietzsche e conclama: “é preciso aprender a pensar, pensar é uma atividade que exige aquisição de uma técnica, assim como na dança. É preciso aprendê-la, exercitá-la, até adquirir a sofisticação de um mestre, de um bailarino”. A realização de encontros possibilita a troca de conhecimentos entre os participantes, viabiliza a problematização acerca do cotidiano, das políticas públicas, da realidade dos serviços, das vulnerabilidades vividas pela população. Estes espaços também possibilitam momentos aprendentes, em que “o valor de um pensamento não está no quanto de conhecimento permite, mas na quantidade de vida que provoca” (MOSÉ, 2011, p. 170). Vida e pensamentos que inquietam e repercutem nos movimentos cotidianos do aprender gestão da clínica e aprender gestão do trabalho.

Essas redes de conversação, rodas de conversa, tiveram como perspectiva contrapor-se às capacitações, evitar os cursos de formação. A ideia era pôr em conversa. Nas palavras de

Feuerwerker (2014, p. 97) “é a partir da realidade, de suas práticas, das concepções que portam e de suas relações de trabalho” que os trabalhadores constroem processos educativos. Problematizando a função “coordenador/chefe”, uma das rodas trouxe para o cenário de discussões esta questão. Pensar, refletir o que significa este lugar. Quais são os nós e os desafios? Como colocar em prática os princípios do SUS nesta função do “eu gestão” (aqui para mim e para os coordenadores)?

Novamente compartilho as falas dos participantes, retiradas do meu diário de campo, deste encontro:

Desafiadora [sentimento em relação à função]. Muitas vezes difícil, muitas vezes estimulante. Muitas coisas a serem organizadas. Papel de integrador, comunicador e organizador de tarefas. Procuro fazer uma ponte entre trabalhador e usuário, para que essa relação ocorra da melhor forma possível. Às vezes, pressionado com determinações que chegam de quem não está na ponta e com dificuldades para pôr em prática.

A seguir, faço o destaque às duas manifestações de coordenadores de equipe, onde eles trazem suas concepções de como um coordenador de um serviço de saúde deve proceder, agir com os seus subordinados, privando-os de autonomia e liberdade. Aqui o modelo de gestão arborescente, hierárquico, é um marcador forte. A fala expressa por estes “chefes” coloca todas as responsabilidades e o funcionamento do serviço para si, evocando as raízes. São posições que estão na contraface de uma perspectiva rizomática, como pontuavam Deleuze e Guattari, de uma gestão horizontal com possibilidade de construção de equipe.

Segue as falas:

Grupo organizado dentro de um modelo hierárquico onde o coordenador deve prestar-se como líder para encaminhar o grupo a um desejo comum.

Posição de responsabilidade pelo bom andamento do serviço; como pessoa que precisa ser capaz de influenciar as pessoas para o bom desempenho das tarefas; como motivador, pessoa que lidera deve ser capaz de despertar a motivação da equipe, equipe motivada trabalha bem.

Ao colocar tais manifestações em cena, o coletivo de trabalhadores amplia sua porosidade e engendra processos imprevistos de educação. Ao trazer para discussão as diversas concepções e suas tensões, problematizando práticas de gestão local, não se busca o certo ou errado, colocam-se *questões*. Uma busca de novos modos de aprender – em que *problematizar* é uma questão de condução do mundo do trabalho – desnaturaliza verdades, preconceitos e estigmas. O lugar do trabalho também é lugar da multiplicidade, do diverso, da tensão e da disputa, nos diz Feuerwerker (2014).

Outras declarações dos coordenadores referem o lugar ocupado e como se sentem:

Sobrecarregado. Com a tarefa de conciliadora. Com a obrigação de resolver problemas. Me sinto um “Severino”. “Senhor faz tudo”.

Sobrecarregada. Cobrada (funcionários, comunidade e gerência). Apoiada (equipe e gerência).

Estar em um lugar de coordenação exige equilíbrio, paciência, tempo, motivação e muita responsabilidade. A coordenação deve representar uma liderança positiva e estar em sintonia com os demais colegas. Não é só uma posição confortável, mas é desafiadora.

Pressionada/medo/insegura/falta de tempo/referência.

Porta voz. Muro de lamentações.

Às vezes um soldado solitário, tendo que mostrar números e resultados para a gestão e com uma equipe desmotivada, com vícios antigos e algumas pessoas sem perfil para saúde pública, que estão lá apenas para receber o salário no final do mês!

O “espaço” não se constituía como “espaço de escuta”, mas como possibilidade de abrir-se para outras conexões, outras passagens, outros territórios, outros agenciamentos. Barros (2007) afirma que a partir da instauração do dispositivo grupal, o contato com o outro pode destituir o eu de seu lugar emanador e sobrecodificador, possibilitando a criação da passagem para o trabalho analítico institucional desnaturalizador. Lembrei e resgatei a leitura do Richard Sennett sobre Montaigne, em que o objetivo da dialógica referendada por Montaigne, diz destes momentos nos coletivos: “examinar as coisas sob todos os aspectos para enxergar os muitos lados” (SENNETT, 2012, p. 332).

A presença da educação é evidenciada/reivindicada em uma perspectiva de “aprendizagem social”, o que remete à interação, troca de experiências, diálogo e práticas colaborativas interprofissionais. Para a realização da roda utilizávamos dinâmicas de grupo, sendo que em um destes encontros, houve uma expressão através de desenho. Neste desenho, o coordenador traçou uma pessoa com as orelhas enormes, desproporcionais ao corpo. Além do desenho, pontuou este coordenador:

Me vejo como uma pessoa aprendendo burocracia: fluxo, esforço, escuta, paciência (muita...). Resolutividade às questões agudas?

Estes registros ilustram o movimento das rodas. Nas rodas de conversa com coordenadores dos serviços se buscava um lugar de problematização, como na abertura para a produção e não como uma conformação, a fim de praticar contundentemente a Educação Permanente em Saúde, como sugeria Ceccim (2005), autor cuja leitura foi introduzida no grupo. Como os coordenadores sentiam e viviam o cotidiano? A Roda era para juntos problematizarmos as questões que inquietavam e pensar caminhos que desatassem os nós, que desbloqueassem as barreiras deixando passar os fluxos, pois “o movimento da roda [teria] de ser o de seguir e respeitar as multiplicidades, em busca de resultados responsáveis” (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p. 60). Diversos questionamentos eram trazidos pelos profissionais acerca do cotidiano do trabalho, das políticas municipais e da realidade de cada serviço. É importante ter presente as singularidades de cada região, entre outras questões que surgiam. Neste espaço também contávamos com a participação dos professores da IES em nosso território geoeeducacional como mediadores, contribuindo para fomentar as discussões. Na territorialização / desterritorialização deste lugar de “chefe”, o lugar do público, entre outras temáticas, demandava “pedagogias do problema”. A fala expressada pelo coordenador que verbalizara ter o sentimento de “Senhor Severino” pode ser um sinalizador da necessidade de espaços para deixar vazar a forma dada e, também, vazar as forças para outras possibilidades.

Um “incômodo intelectual” é ponto de partida ao “des-envolvimento” da experiência. Yves Clot traz uma reflexão importante na qual pontua que reconhecer a experiência é implicá-la em uma história que a modifica. “É torná-la disponível para uma história

diferente daquela de que ela é oriunda”. O aprender vem como um agir, “ampliar o poder de ação é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências” (CLOT, 2010, p. 86). As trocas entre os coordenadores possibilitavam ver e sentir de outras “perspectivas”, não verdades ou ordens. Campo de possível para agenciamento na produção de outros corpos, outras relações sociais, outros sentidos e devires outros.

Confrontada com a teoria (incômodo intelectual, análise da implicação, autoanálise e autogestão de coletivos organizados de produção, grupo de estudos do trabalho) a roda de conversa dizia da capacidade e necessidade da troca, do intercâmbio, da promoção de interfaces. É um componente que precisamos aprender para “examinar as coisas sob todos os aspectos”, “para enxergar os muitos lados”, para a “escuta do outro”.

Alguns coordenadores falavam das rodas:

Espaço para colocar ideia e pegar ideia, saio 20 kg mais leve.

Ver que não estamos sozinhas, é terapêutico.

Importante e necessário, oportunidade de colocar a angústia.

Interessante, importante, conversações.

Percebe-se que as rodas puderam ser espaços de viabilização de processos de pensamento, problematização e discussão sobre a organização institucional, as estratégias de trabalho, os compromissos dos serviços, os envolvimento com a atividade, entre outras questões. Poder-se-ia dizer que os espaços coletivos são formas possíveis de construir intervenções mais criativas e inovadoras que rompam com as ações cristalizadas, o que faz necessário colocar em análise os arranjos organizacionais, expondo os fazeres em saúde, se despindo, problematizando as práticas. Para Merhy (2013, p. 590), “a vivência e a reflexão sobre as práticas são as que podem produzir incômodos [assim como] a disposição para se produzir incômodos e a disposição para produzir alternativas de práticas e conceitos, para [então] enfrentar os desafios das *transformações*”.

- **Ágora de Saúde Mental**

Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o herói e também o tolo que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com nossa estupidez de vez em quando, para continuar nos alegrando com a nossa sabedoria!
Friedrich Nietzsche (2012, p. 124)

Um espaço experimentado no mesmo “corte” educação no/do trabalho foi o “Fórum da Rede de Atenção Psicossocial”. Passo a designá-lo como “Ágora de Saúde Mental”, segundo uma designação do Fórum Gaúcho de Saúde Mental às suas instâncias de Educação Permanente em Saúde junto à Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), desde 2013. A *ágora* (grega) ou o *fórum* (romano) são termos em equivalência quanto à noção de praça principal ou local para a realização das assembleias do povo. Denomino “ágora”, uma vez que buscávamos nesse espaço um local em que fosse possível o compartilhamento sobre a organização dos processos de trabalho dos serviços que realizavam atendimento aos usuários em sofrimento psíquico e transtorno mental. A ágora tem sua representação máxima na democracia de Atenas, símbolo da democracia direta na qual todos os cidadãos têm igual voz e direito a voto.

Da Ágora de Saúde Mental participavam os trabalhadores do Nasf, a coordenação municipal da Política de Saúde Mental, os coordenadores dos serviços locais de saúde mental (Caps AD, Caps Adulto, Equipe Especializada de Saúde da Criança e do Adolescente, Serviço Residencial Terapêutico, Plantão de Saúde Mental do Pronto Atendimento²⁴ e Equipe de Saúde Mental e Matriciamento), uma professora da IES de referência, estudantes, residentes, assessoria de gabinete da Gerência Distrital de Saúde e representação do Centro Regional da Assistência Social (Cras), que pertence ao órgão municipal de Assistência Social (Fundação de Assistência Social e Cidadania – Fasc). A Ágora de Saúde Mental deveria reunir a “rede local” de atenção psicossocial (RAPS) e foi constituída por entendermos a necessidade de constituição de um espaço que viabilizasse “palavra, pensamento e gestão da política de saúde mental no território”, um espaço

²⁴ O Plantão de Saúde Mental do Pronto Atendimento Cruzeiro do Sul, realiza atendimento psiquiátrico de usuários adultos.

interinstitucional, locorregional e temático.

Em setembro de 2015, o I Seminário da Rede de Atenção Psicossocial de Porto Alegre – Atenção Básica ConVida reuniu em torno de 400 participantes entre usuários, trabalhadores, gestores, estudantes, professores e residentes. Este evento foi organizado conjuntamente entre IES e SMS, através da Coordenação de APS e Coordenação de Saúde Mental. Esse seminário foi disparador para a deliberação da constituição de fóruns da rede de atenção psicossocial em todas as gerências distritais da cidade. Naquele momento, estavam constituídos fóruns da rede de atenção psicossocial em quatro Gerências Distritais. A CGAPS e a coordenação da área técnica de saúde mental da SMS, a partir dos debates ocorridos neste evento, elaboraram conjuntamente um documento orientador para a constituição de “Fóruns da RAPS” na cidade de Porto Alegre²⁵. Este espaço se constituiu em consonância com a Política Nacional de Saúde Mental, em conformidade com a publicação da Portaria nº 3.088/2011, pelo Ministério da Saúde, que propunha as diretrizes para a consolidação da Rede de Atenção Psicossocial.

Após a deliberação desse encontro, as Gerências Distritais que ainda não tinham um Fórum, passaram a compor a sua rede em seu território geográfico. A RAPS tem como um dos seus pressupostos a articulação dos diferentes pontos de atenção à saúde para as pessoas com sofrimento psíquico ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, não implicando apenas os serviços próprios do setor sanitário, mas toda a rede intersetorial de interferência na saúde mental coletiva. A Ágora de Saúde Mental na Gerência Distrital não foi constituída apenas para atender à Portaria Ministerial, pensou-se este espaço como dispositivo, no sentido de disparador de processos, espaço de produção de conhecimento, de articulação dos processos de trabalho em ato, desterritorialização das normas e formas, na viabilização de fluxos. Assim como propõe Deleuze: “somente quando um fluxo é desterritorializado ele consegue fazer sua conjugação com outros fluxos, que o desterritorializam por sua vez e vice-versa” (DELEUZE, 1998, p. 63).

²⁵ Este documento encontra-se em discussão na Comissão de Saúde Mental do Conselho Municipal de Saúde. O texto referido “em construção” encontra-se no Anexo 02.

Iniciou-se este processo em setembro de 2013, instaurando-se um espaço permanente de diálogo entre os serviços que compunham a RAPS na Distrital de Saúde. Foi disparadora da constituição deste espaço a percepção da falta de comunicação entre os serviços da Rede, mas, principalmente, a inexistência de conexões “afetivas” para uma rede se constituir. Não parecia suficiente uma Portaria Ministerial da RAPS, tampouco um curso sobre gestão da RAPS. Havia a necessidade de um espaço para que cada serviço “desejasse” ser RAPS. Percebia a falta de um “sentimento de rede”, da comunicação entre os serviços e a falta de articulação com o Pronto Atendimento, que possuía plantão psiquiátrico 24h alheio à ação de território. Com a *Ágora*, iniciou-se um processo de reconhecimento dos serviços entre si e dos critérios de atendimento, perfil dos usuários atendidos, entre outras questões.

Para a organização da *Ágora de Saúde Mental*, estabeleceu-se um cronograma de reuniões mensais em que a pauta era construída a cada encontro, segundo a problematização de necessidades apresentadas pelos participantes e gerência distrital. O registro era providenciado em uma ata e a cada encontro um representante se responsabilizava por fazê-la, socializando com os demais. Este espaço se fazia com os vários serviços de saúde do território, mas também com pontos fora dele ou ações e serviços de outros setores que não a saúde. Além disso, havia a participação de professores, estudantes e residentes que se faziam presentes em cada encontro, não configurando um fórum de serviços, mas uma *ágora* temática. A presença de uma professora/pesquisadora, a sua participação com alunos, materializava um processo de fissuras nos contornos acadêmicos, em uma relação teoria “com” a prática.

O ensino “provocava” o serviço, mas o serviço “provocava” o ensino. Ali, naquele espaço da *Ágora de Saúde Mental*, se confrontavam experiências de trabalho e de ensino. Durrive alfineta que “a experiência em si mesma não diz nada. Ela não fala sozinha. Da mesma maneira que uma palavra é apenas um ruído se ela não está em relação com outra coisa”. O pesquisador da educação do trabalho diz que “um fato só adquire sentido se colocado em relação com informações sobre o que queríamos obter, o que foi demandado, o que era preciso fazer em princípio” (DURRIVE, 2010, p. 301). Essa relação viabilizava romper com um cenário que acredito ser forte, a dicotomia teoria e prática, com a qual somos

constituídos e formatados. A *Ágora de Saúde Mental* viabilizava extrapolar estas fronteiras e o espaço geoescolástico se fazia em ato, dinâmico e processual. “É exatamente neste sentido que nos parece necessário entender o coletivo; como acontecimento que transversaliza saberes, não sendo nem do domínio do estritamente psicológico, nem sociológico, nem filosófico”, pontua Escóssia (2014, p. 76).

A composição desse espaço demarcava um processo que visava articular os diferentes pontos de atenção da RAPS, no território e fora dele, promovendo a interlocução entre os serviços e outras instituições. Para além da interlocução, era estratégico que os profissionais participassem dos processos de trabalho, configurando a corresponsabilidade pela gestão-execução da atenção em saúde mental. Nesse sentido, este espaço favorecia e ampliava perspectivas diante das diferenças, dos conflitos e dos interesses que emergiam no contexto do trabalho, em alguma medida, alinhando os fazeres em saúde e mantendo a heterogeneidade. Como nos pontua Guattari, “a função de autonomização num grupo corresponde à capacidade de operar seu próprio trabalho de semiotização, de cartografia, de se inserir em níveis de relações de força local, de fazer e desfazer alianças etc.” (GUATTARI, 1986, p. 46).

Nesse coletivo, as discussões e problematizações eram intensas. Em cada encontro, situações do cotidiano vivido pelos serviços eram trazidas: questões como fluxos de encaminhamentos, atendimentos psicossociais, grupos terapêuticos e critérios de atendimento aos usuários, entre outras, sempre retornavam. Um dos encontros foi marcante, pois na discussão de um caso trazido por um dos pontos de atendimento, o “usuário” apresentava uma patologia que não era de nenhum serviço: “o usuário não é meu”, fala um participante da *Ágora de Saúde Mental* (anotações do meu diário de campo). O “eu governo” gritou alto: como a situação colocada não pertencia a nenhum dos serviços que estavam presentes? Como nenhum dos serviços se sentia em condição de responsabilidade pela demanda? Foi possível “explorar” esta situação como “analisador”. Baremlitt (2012) pontua que o analisador põe em perspectiva o compromisso que uma equipe, conscientemente ou não, tem com a sua tarefa, que começa pela análise do existente na oferta que apresentamos ao usuário e segue pela análise de nossa produção com aquilo que nos foi demandado. Essa situação, portanto,

gerou problematização. O usuário é de quem? De qual serviço? Como fica este usuário que não é de ninguém? Faz-se necessário realizar a “análise constante e cotidiana dos lugares que ocupamos e das forças que nos atravessam e nos afetam em diferentes momentos”, dizem Coimbra e Nascimento (2008, p. 148).

Com a discussão e problematização, esse fato gerou ainda um deslocamento, uma abertura dos pontos de subjetivação fixados dos presentes (aqui também me incluo), tecendo outras costuras possíveis. A potência desse espaço se configura também na fala de um coordenador se referindo à Ágora de Saúde Mental, na qual ele diz que “a relação com os serviços melhorou muito” (fala retirada do diário de campo).

Em alguns encontros foi possível a reorganização de processos de trabalho com mudanças de fluxos de usuários, ampliando a abrangência e a agilidade nos atendimentos. A presença do gestor local nessa instância potencializava esse movimento. Esta Ágora de Saúde Mental se constituía efetivamente em espaço de Educação Permanente em Saúde, buscando a sua dimensão pedagógica, além de uma potente estratégia de gestão. Ceccim (2005, p. 162) destaca que aquilo que deve ser central à educação permanente em saúde “é sua porosidade à realidade mutável e mutante das ações e dos serviços”. O educador cita “introdução de mecanismos, espaços e temas que gerem autoanálise, autogestão, implicação, mudança institucional”, conduzindo a educação à noção de “pensamento (disruptura com os instituídos, fórmulas ou modelos) e experimentação (em contexto, em afetividade, sendo afetado pela realização/afecção)”.

Proporcionar a democratização das relações de trabalho, através dos espaços coletivos de conversação e problematização nos atos do trabalho vivo pressupõe uma ação participativa e corresponsável. Nesse sentido, a Ágora de Saúde Mental pode ser espaço para que a tessitura da educação permanente em saúde se fizesse. Além dos encontros mensais, destaco a construção de uma “formação” realizada para médicos, enfermeiros e cirurgiões-dentistas da APS com foco na saúde mental para a atenção primária. A formação teve como educadores os profissionais dos serviços locais especializados (Caps, EESCA, SAE, PA e Nasf), tendo enfoque interdisciplinar e interprofissional. Esta formação apresentou como elementos constituidores da programação, as problematizações

ocorridas na *Ágora* e um levantamento realizado pelo Nasf, a partir das demandas dos trabalhadores da APS e das necessidades sociais em saúde mental do território.

Laura Feuerwerker lembra que “uma informação ou experiência pedagógica somente produz sentido quando dialoga com toda a acumulação anterior que os trabalhadores trazem”. Para a educadora, “partir dos incômodos, dialogar com o acumulado e produzir sentido [...] são as chaves para a aprendizagem significativa” (FEUERWERKER, 2014, p. 97). Um processo que coloca em análise o cotidiano do trabalho e da gestão em saúde, examinando as relações que acontecem nos espaços institucionais, opera engrenagens incidindo na concepção e modelos de atenção e de gestão da saúde. Trazer o trabalho seja na atenção ou na gestão da saúde como meio do processo pedagógico e de aprendizagem coloca em cena a educação permanente em saúde, coloca o fazer sob análise e reconstrói a intervenção.

Sabe-se que as respostas não são simples e que não há receitas prontas para a complexidade que envolve o cuidado e a gestão da saúde. É nas experimentações quotidianas, nos coletivos, na relação com o outro, que podemos produzir outras formas e sentidos de vida. Como afirma Barros (2007, p. 300), “a experimentação implica estar em contato com o movimento de fluxos de toda natureza”. A autora diz que “trata-se de perguntar o que está se passando naquele modo de subjetivação, abrindo passagens para outras conexões, outros tipos de agenciamento”.

Na perspectiva da *Ágora* de Saúde Mental, uma espécie de abertura de si vem à tona. Falar de si, dos usuários, das competências profissionais e interprofissionais, dos serviços e da política, mas realizar a análise da atividade do trabalho. É no coletivo que a circulação da palavra se torna aprendizagem, aquisição de saber, viabilizadora de processos de educação permanente ou daquilo que os ergologistas²⁶ denominaram “ergoformação²⁷”. Pontua Durrive que “Jamais encontramos uma situação de trabalho em que não haveria

²⁶ A ergologia “conforma o projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho, para *transformá-las*”. Diz Schwartz: “a ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade” (SCHWARTZ, 2010, p. 25, p. 30).

²⁷ A ergoformação, pontua Durrive, “[...] designa uma prática em formação que vê o trabalho a partir de um ângulo original”. Ressalta ainda o autor que “essa prática conecta-se com as pesquisas em ergonomia e, sobretudo, em ergologia” (DURRIVE, 2010, p. 295).

nada a dizer, nada a aprender, já que a vida está sempre lá” (DURRIVE, 2010, p. 303).

A vida habita muitas situações de trabalho e são as trocas de experiências que podem ativar outras aberturas nas práticas de si e dos outros. Durrive alega que “cada um se apropria ainda mais de sua experiência, de suas competências, e observa de outra forma a experiência e as competências de seus semelhantes”, esclarecendo que esse “lugar fonte” é o grupo local, ocorrendo, também, “quando as pessoas voltam a seus fazeres”, fazendo emergir “um caldeirão de inovações”, a transformação do meio (DURRIVE, 2010, p. 312). A Ágora de Saúde Mental se constituiu em um espaço que possibilitava problematização das configurações que estão sendo delineadas na contemporaneidade, pois as demandas do dia-a-dia exigem movimentos de repensar a prática de assistência e de gestão da saúde, necessitando espaços que viabilizem o compartilhamento de práticas intercessoras da mudança e da criação de novidade. Buscou-se nestes encontros “ampliar as noções de autonomia do outro e constituir espaços criativos e sensíveis na produção de saúde” (CECCIM, 2008, p. 21).

- **Fórum Permanente do Apoio Matricial**

Amamos nossa “alienação”. Sentimos que é muito dolorosa a análise de nossas implicações; ou melhor, a análise dos “lugares” que ocupamos, ativamente neste mundo. René Lourau (1993, p. 14)

Na saúde, a rede de atenção básica contempla uma figura de gestão da clínica composta por uma Equipe de Referência, à qual se atribui os conceitos de vínculo e responsabilidade, e uma Equipe de Apoio Matricial Especializado, a que se atribui o conceito de suporte técnico e pedagógico. O vínculo diz respeito à construção de laços longitudinais e contínuos entre profissionais de referência e usuários adscritos. A noção é similar ao histórico conceito do “médico de família”, isto é, cada usuário ou família reporta-se a uma equipe mínima (médico, enfermeiro, técnico em enfermagem e agente comunitário de saúde) de referência ao conjunto de suas necessidades em saúde. Como uma equipe generalista não consegue suportar a totalidade das necessidades em saúde

(seja porque estas não correspondem aos saberes disponíveis na equipe mínima generalista, seja porque a complexidade tecnológica da saúde a estruturou em saberes generalistas e saberes especialistas), foram criados núcleos de retaguarda especializados que devem prestar suporte em assistência aos usuários e formação aos trabalhadores.

A equipe de referência é a responsável pela integralidade da atenção, devendo acompanhar o processo terapêutico, os encaminhamentos necessários e o desenvolvimento da autonomia dos usuários. A equipe de apoio matricial especializado deve receber os encaminhamentos, mas sobretudo comportar-se como apoiador informado que presta suporte pedagógico por meio da educação em serviço, consultoria, consulta coletiva, atividades integradas, orientação técnica e organização de itinerários terapêuticos. As equipes de referência são designadas Equipes de Saúde da Família e as equipes de apoio matricial especializado de Núcleos de Apoio à Saúde da Família.

Como o modelo ainda é novo, ainda não está consolidado na formação básica dos profissionais de saúde, na gestão do sistema de saúde e nas normas de fiscalização do exercício profissional. Assim, outra estratégia de apoio matricial se instaurou mais recentemente: o apoio institucional, que se orienta pelas estratégias de gestão da rede e dos serviços; enquanto o outro se orienta pela atenção e projetos clínico-terapêuticos. Deve-se citar a particularidade da saúde mental que desenvolveu o conceito e a prática de supervisão clínico-institucional, dando conta do apoio matricial com característica de suporte para a clínica e para a gestão de redes intersetoriais.

Todo esse desenho é novo, inúmeras são as perguntas sobre como se faz, como se aprende, quem supervisiona, como se regula, como se avalia etc. No âmbito da Gerência Distrital, essas estratégias de apoio se tornaram objeto de revisão da gestão, da atenção e da educação. Nasce o Fórum Permanente do Apoio Matricial: novo espaço de conversação, troca, intercâmbio, interface, análise e gestão colaborativa. A figura central do apoio matricial é o Núcleo de Apoio à Saúde da Família – Nasf. O Nasf é formado por diferentes especialidades, entre profissionais não integrantes da equipe mínima de referência, especialistas médicos e profissionais com formação adicional em áreas especializadas da clínica. Em Porto Alegre, os primeiros Nasf foram delineados pela

composição com assistente social, profissional de educação física, fonoaudiólogo, médico psiquiatra, nutricionista, psicólogo e terapeuta ocupacional (configuração ainda vigente, mas a regra nacional prevê vários outros profissionais)²⁸. A SMS possui 04 Nasf próprios e 04 Nasf do Grupo Hospitalar Conceição. Os Nasf na Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre surgem muito vinculados ao matriciamento em saúde mental.

O Fórum Permanente do Apoio Matricial criado na Distrital deveria contar, então, com a participação da equipe de apoiadores matriciais à saúde da família, do Apoiador Institucional da Gerência Distrital, um representante da coordenação municipal de APS, um representante docente da IES, estudantes e residentes. A principal demanda do Fórum dizia respeito ao papel de suporte pedagógico e não de serviço de atendimento especializado. Trago para discussão o espaço coletivo criado, as situações que aconteceram, as situações vivenciadas em uma gestão local.

Deleuze e Parnet (1998) evocam que “a boa maneira de ler hoje [...] é a de conseguir tratar um livro como se escuta um disco, como se vê um filme ou um programa de televisão, como se recebe uma canção”. Parece uma bonita metáfora para compreender a diferença entre supervisão técnica e apoio matricial. Deve-se dizer que em saúde, a palavra supervisão tem origem na psicanálise e contempla uma noção de apoio clínico-analítico ao analista clínico. O diálogo entre Deleuze e Parnet instiga a compreender o Fórum: qualquer tratamento do livro que reclame para ele um respeito especial, uma atenção de outro tipo que não a de tratar um livro como se escuta um disco, se vê um filme ou um programa de televisão ou se recebe uma canção, “vem de outra época e condena definitivamente o livro”. Para os professores, “não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhe convêm ou não, que passam ou não passam”. Sobre o livro, os conceitos, eles dizem “não há nada a compreender, nada a interpretar” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 11-12). Livros ou conceitos dirão Guattari, Foucault e Deleuze, são apenas “caixas de ferramenta”.

²⁸ Em Porto Alegre, o profissional de Educação Física é cedido de outra secretaria (Educação ou Esporte), pois a SMS não possui este cargo.

O espaço do Fórum Permanente do Apoio Matricial foi instituído para viabilizar a articulação dos diferentes trabalhadores e gestores, para discussões e problematização dos processos de trabalho do Nasf. Por tratar-se de um dispositivo incipiente, havia uma demanda e a necessidade de um lugar que viabilizasse a organização em rede e as suas ações no território. Era também a solicitação de um espaço que reunisse esses trabalhadores com o intuito de possibilitar a discussão da prática e sobre as atribuições dos profissionais do Nasf. Além destas questões, o coletivo converte-se em facilitador na gestão em saúde na Gerência Distrital.

No Fórum Permanente do Apoio Matricial eram frequentes as manifestações de queixa, incômodo e desacordo. Teve momentos em que pensava em extinguir este espaço, pois o “eu governo” gritava, tinha surtos. Paradoxalmente, depois, buscava estímulo na conversa e a potência deste espaço “falava mais alto”. Escreve Guattari: “*Eu* é um outro, uma multiplicidade de outros, encarnado no cruzamento de componentes de enunciações parciais extravasando por todos os lados a identidade individuada” (GUATTARI, 2012, p. 97). Acrescenta Butler: “quando o *eu* busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse *si mesmo* já está implicado em uma temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração” (BUTLER, 2015, p. 18). O “eu” está em constante processo de individuação, os processos de subjetivação não param de acontecer. É nos espaços coletivos que se podem promover movimentos de dessubjetivação.

A leitura de Lima e Aragon (2010, p. 133) me fez pensar nesses momentos: “o acontecimento é esse encontro que nos joga para fora de nós mesmos, nos desterritorializa, rompe a teia de significações em que estávamos, desfaz nossa organização de sujeito, abre nosso corpo, coloca-nos diante do não-senso, instala uma crise”. A crise destitui a nossa zona de conforto, provocando desassossego, inquietação. Este espaço exigiu criação na condução, pois a queixa era recorrente. Para Yves Clot (2010), a queixa é a amputação, o impedimento do agir. Diversa da demanda, a qual é uma convocação ao agir. Posso pensar que, por estar na função de gestora/trabalhadora da saúde, por vezes a sobreimplicação me impedia de refletir, me queixava das queixas. Conforme Bendassolli (2011, p. 85), “todo indivíduo é capaz de lidar com qualquer

situação no trabalho, desde que tenha a oportunidade de confrontar-se consigo mesmo e de receber o apoio dos coletivos de trabalho”.

Como já vimos, o coletivo é definido por meio de suas práticas, pelas experiências que são compartilhadas na constituição de um mundo em comum (não quero dizer homogêneo ou de iguais), que vai se produzindo nos encontros que acontecem, nos constrangimentos que forçam a pensar. Nos diz Escóssia (2014, p. 96) que “o coletivo é impessoal”. A autora explica que “para que o processo de subjetivação seja considerado um processo coletivo, fica claro que o coletivo deve possuir necessariamente o estatuto de multiplicidade, sendo daí que subjetividades (também entendidas como multiplicidades) emergem”. Buscava-se, neste espaço, encontros, experimentação, abertura para conexões e outras bricolagens. No Fórum foram utilizados vídeos como os da filósofa Viviane Mosé: “O que pode o Corpo?” “O que podem os afetos?” Utilizaram-se também textos, narrativas e relatos de si.

Deleuze (2002, p. 25) coloca que “quando um corpo *encontra* outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, quanto um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes”. Registros destes encontros são trazidos na sequência, os quais objetivam compreender e problematizar como as relações nos encontros se produziam e/ou eram produzidas. Tratava-se de trazer para o Fórum Permanente as questões que atravessavam os serviços, como o expresso por um trabalhador:

[...] náuseas ocorrem quando nos deparamos com os entraves da rede, com os “furos” dos fluxos que, no papel, são muito bons, mas na realidade não têm mais vagas, ou os profissionais não têm o menor preparo, ou não tem profissionais, ou alguns absurdos de gestão que querem que as pessoas estejam em dois lugares ao mesmo tempo, enfim. Esse “faz de conta” que tudo é bom e funciona é de dar nos nervos. Esse excesso de demandas que não competem ao Nasf é de deixar qualquer um nervoso, afinal, dar conta de tudo o que diz ou pelo menos de boa parte do que rezam as portarias ou os programas de avaliação de “qualidade” já é bem complicado, que dirá de tudo o que ainda temos que tapar de “furos” como, por exemplo, trabalhar questões pessoais dentro das equipes. Já ia esquecendo de mencionar as solicitações de

trabalho em horário fora de expediente.

Como trabalhar com as queixas que emergem no coletivo, para que a queixa não ocupe o lugar da produção de vida? Não tenho a intenção de interpretar ou explicar os discursos dos trabalhadores, mas problematizar o que se passava nestes encontros. Não pretendo trabalhar com seus conteúdos como certos ou errados. Este estudo é para contribuir com a reflexão interessada na produção de espaços coletivos, como espaços que viabilizam a produção do ambiente educativo, de mutações e formativo. Coletivo como dispositivo, como disparador de sentidos e/ou novos sentidos, como provocador de curtos-circuitos, provocando desterritorializações e/ou novas territorializações. Com esse coletivo vieram a possibilidade de colocar em movimento as práticas apoiadoras e de gestão local, a oportunidade de discutir mecanismos de modificação das relações e a experiência de si, “pois as práticas de si não são nem individuais nem comunitárias: são relacionais e transversais” (FOUCAULT, 2014, p. 492).

Em um dos encontros, os quais ocorriam mensalmente, com um cronograma anual, foi colocado o seguinte operador de conversa: como eu me sinto/vejo como profissional do Nasf? As narrativas escritas pelos profissionais merecem destaque ou lembrança (estão mantidas na forma apresentada pelos trabalhadores, com palavras ou trechos em caixa alta):

Como é um serviço novo também existem muitas confusões e dúvidas por parte de todos, inclusive da própria SMS.

Me vejo tentando transcender meus limites [...]. Por vezes, isso é estimulante e gratificante; por outras vezes, desgastante e cansativo. Vejo o Nasf como um espaço novo, diferente, de tensionamentos, com muitas demandas e possibilidades; um lugar complexo, que lida com muitas mudanças (mudam as necessidades, as pactuações, as equipes, os humores...); um grupo em desenvolvimento, construindo sua identidade – em busca de autonomia, mas também de apoio – que tem um grande potencial, mas que necessita de investimentos e "lapidação".

O início foi meio confuso, sem saber onde me encaixar, com dificuldades para me adequar à equipe e entrar no ritmo dos colegas. Com o tempo isso foi ficando mais fácil e algumas boas parcerias se estabeleceram.

Alguns questionamentos permeiam ou norteiam a minha reflexão e o mais insistente é: QUE NASF É ESSE????? Que ainda não aparece como serviço? Que não tem CNES? E que isso faz com que estejamos fora do estabelecido pelas portarias ministeriais. Então muitas vezes parece-me que, de certa forma, é interessante que assim permaneça.

Nesta última manifestação, o colega valoriza e potencializa um serviço que, segundo ele, possua o registro no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde – CNES, o que desencadeia alguns questionamentos: Qual o significado e/ou sentido do registro para este trabalhador? O que faz com que esta questão seja a mais insistente como pontua o trabalhador? Chamava-me atenção este colega que fazia muitas queixas em relação ao trabalho, o que o remetia ao não-trabalho, a uma paralização, na espera de que “a gestão que resolva”, é “a culpada”.

Na composição do Fórum participava uma assessora técnica da Coordenação municipal de APS. É importante pontuar que eu a convidei diretamente por avaliar importante a participação de um profissional externo da Gerência, um olhar estrangeiro, um olhar de fora. O convite foi por compreender a importância de um profissional de fora para contribuir na discussão e produção deste coletivo, em que “a questão primordial estaria em pensar/conectar/fazer funcionar as máquinas de desejo e as máquinas sociais em regime de imanência” (BARROS, 2007, p. 280).

São outras expressões trazidas pelos trabalhadores:

Não me sinto à vontade funcionando como “quebra galho”, acho que eu posso fazer mais do que isso e, com certeza, a SMS espera que eu faça mais do que isso. Fico sem graça quando vejo meus colegas do Nasf cheios de demandas, com muitas tarefas específicas, ou não, enquanto eu tenho atendimentos pontuais, eventualmente um grupo ou roda de conversa.

Certamente acredito que desenvolvo melhor meu trabalho fazendo essa assistência direta às pessoas, fazendo grupos, auxiliando equipes naquilo que elas apresentam de demandas, não naquilo que lhes é imposto. PRECISAMOS DE APOIO PARA CONTINUAR TRABALHANDO, PRECISAMOS RESPIRAR, PRECISAMOS DO NOSSO TEMPO, PRECISAMOS DELINEAR NOSSO CAMINHO.

Poderia dizer que para atender às demandas colocadas para os trabalhadores do Nasf, fazem-se necessárias rupturas nos modos cientificistas da formação profissional, ou seja, romper com a verdade do especialismo e atuar nas perspectivas interprofissional e transdisciplinar. Tesser pontua que “o apoio matricial nasceu junto com experiências institucionais voltadas para *transformar*: o cotidiano, a distribuição de poder e a gestão dos serviços de saúde” (TESSER, 2017, p. 567). Realizar uma prática interprofissional e transdisciplinar requer interferência entre as profissões, intervenções que desestabilizam um determinado saber, desterritorialização dos campos profissionais (BARROS, 2005). O apoio matricial é uma ferramenta nova na Atenção Primária, e este espaço do Fórum buscou ser um lugar de problematização do processo de trabalho na perspectiva da Educação Permanente em Saúde.

Este fórum se propunha a pensar a atividade do apoio matricial, a qual se constituía como uma das ações prioritárias deste serviço, pois “um dos problemas acumulados no campo da educação dos profissionais de saúde é que ela não tem previsto e ensinado a trabalhar, a aprender e a aprender a trabalhar em equipe matricial” (CECCIM, 2005, p. 265). Este é um espaço em que os atravessamentos entre os distintos atores mobilizam agenciamentos do fazer no Nasf, pois “nas rodas, os processos estão mais abertos aos acontecimentos” (FEUERWERKER, 2014, p. 101). Podemos pensar também que construir equipe de apoio matricial em que o trabalho a ser realizado se constitui em ato vivo, é um desafio.

A pressão e a tensão exercidas por vários movimentos colocavam em “xeque” a manutenção do espaço. A questão da “queixa”, elemento presente, desencadeava sentimento de decomposição. Gilles Monceau (2008, p. 316) em entrevista discorrendo sobre intervenções socioclínicas²⁹, pontua a importância de problematizar: “o que querem aqueles que não querem”? Neste Fórum Permanente foram produzidas dinâmicas processuais de forças e relações que fizeram mover “novas modalidades de subjetivação do mesmo modo que um artista plástico cria novas formas a partir da palheta de que

²⁹ Gilles Monceau ressalta: “optei por utilizar o termo *socioclínica institucional* em vez de *sociologia clínica institucional*”. Argumenta Gilles Monceau que não se trata “de incluir esta abordagem em uma subdisciplina acadêmica, mas sim de promover a singularidade de uma abordagem transversal às disciplinas estabelecidas” (MONCEAU, 2013, p. 93).

dispõe” (GUATTARI, 2012, p. 17). Buscou-se a contaminação pontuada por Rolnik (2018, p. 63): “contaminar-se pelo outro não é confraternizar-se, mas sim deixar que a aproximação aconteça e que as tensões se apresentem. O encontro se constrói – quando de fato se constrói – a partir dos conflitos e estranhamentos, e não de sua degeneração humanista”.

- **Articulação Geoeducacional (entre serviços e instituições formadoras)**

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É no fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. Deleuze e Parnet (1998, p. 14).

Neste trajeto, pelas vielas, pelas curvas e pelas quebradas, a “mochila” da viagem vai sendo feita e refeita pelas afecções que os encontros vão provocando e convocando. Encontros que provocam inquietações no fazer, no saber e no si mesmo; encontros que convocam continuar a viagem de mochileira, pois os imprevistos e dificuldades no caminho potencializam desassossegos. O desassossego como combustão que faz movimentar e produz deslocamentos. Nesta relação, questionamentos dos estudantes e residentes que chegam aos serviços com “espírito” questionador, perturbam e provocam os trabalhadores, produzem deslocamentos nos processos instituídos e jogam dúvida sobre a organização. Especialmente se estão nos espaços coletivos de conversa, não simplesmente no “estágio”, “treinamento de habilidades” ou “observação”. Nos serviços de saúde, a presença de estudantes e residentes é frequente, em geral para estágio curricular ou estágio de práticas profissionais. Como discurso da mudança, falamos em vivências interprofissionais, vivências em comunidade, vivências de sistema de saúde, educação tutorial, educação pelo trabalho, integração ensino-serviço, integração docente-assistencial etc.

A SMS está organizada, além das Gerências Distritais, em Distritos Docente-Assistenciais (DDA) e cada Gerência Distrital possui nos seus serviços uma ou mais IES de referência. Cada DDA possui uma Comissão de Gestão e Acompanhamento Local (CGAL), composta por representantes da GD, dos trabalhadores e da IES, representante do Conselho Distrital e representante da Comissão Permanente de Ensino e Serviço (CPES)³⁰ do CMS. Os DDA têm o objetivo de integração das ações de ensino com as atividades assistenciais dos serviços de saúde. Esta configuração permite um vínculo e uma continuidade nos projetos e pesquisas desenvolvidas no território de referência da IES.

Os DDA na SMS foram instituídos para atender a demanda referente à necessidade de acompanhamento e monitoramento dos projetos desenvolvidos com financiamento do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional (Pró-Saúde), do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e do Programa de Residências Integradas Multiprofissionais em Saúde, provenientes dos Ministérios da Saúde e da Educação. Estes programas foram dispositivos para alavancar outros caminhos à presença de docentes, estudantes e residentes nos serviços de saúde. Representaram a exigência de construção de uma política municipal de integração ensino-serviço em saúde. Hoje o Ministério da Saúde reduziu significativamente os financiamentos a estes programas, mas os DDA estão constituídos em todas as Gerências Distritais, junto aos quais são realizados encontros periódicos, constituindo-se em espaço de discussão e deliberação sobre a presença da universidade no “território”. Tal organização e funcionamento se diferenciam entre as Gerências Distritais. Em alguns territórios houve um significativo enfraquecimento na relação das IES com o território, após a redução dos financiamentos do Ministério da Saúde. Como afirmam as professoras Denise Bueno e Rosemarie Tschiedel em relação à aproximação com serviços de saúde, a Universidade “estava habituada à ordem formal convencionalmente estabelecida”, por isso a integração proposta, no bojo das políticas públicas do Sistema Único de Saúde, eram desafiadoras.

³⁰ A Comissão Permanente de Ensino e Serviço (CPES), do Conselho Municipal de Saúde, é regulamentada pela Resolução nº 1, de 29 de agosto de 2012. Esta comissão regulamenta os fluxos e procedimentos para as ações de integração ensino-serviço, na área da pesquisa, da extensão e do ensino, nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação na SMS. Sugiro a leitura da dissertação de mestrado “Quadrilátero da Educação na Saúde em Movimento: a perspectiva do controle social no caleidoscópio”, de Heloisa Alencar (ALENCAR, 2014).

“Era preciso encarar o desafio de pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionassem ordenações provisórias e novas e que refletissem o conhecimento das necessidades extramuros da instituição” (BUENO e TSCHIEDEL, 2011, p. 43).

Antes de atuar na direção da Gerência Distrital, já atuava na CGAL do mesmo território. Ali os encontros ocorriam mensalmente (ainda permanecem com esta periodicidade). Pretendo particularizar a presença da universidade em território, pois como vimos até aqui, docentes, estudantes e residentes integravam os três espaços relatados. Uma estratégia adotada pela IES e que afeta ao DDA da Distrital Glória/Cruzeiro/Cristal foi a “disciplina integradora” denominada *Práticas Integradas em Saúde*. Esta disciplina, oferecida para todos os cursos da saúde, ocorre no território da Gerência Distrital, junto aos serviços de atenção básica.

A súmula da disciplina contempla: “o estudo e as vivências multiprofissionais e interdisciplinares em cenários de prática no SUS; o conhecimento e análise do território e dos serviços de saúde e a proposição de ações compartilhadas em saúde a partir das necessidades identificadas na e pela comunidade” (UFRGS, 2013). Todavia, outro projeto, proveniente da interlocução dos gestores do SUS com o movimento estudantil universitário da saúde deve ser mencionado: Vivências-Estágio na Realidade do SUS – VER-SUS³¹. No VER-SUS, estudantes de graduação de diversas IES do Brasil e exterior são recebidos nos serviços de saúde por um período de 15 dias e experimentam em ato a saúde pública. Neste projeto, os estudantes discutem conjuntura política, a história do sistema de saúde, a política nacional de saúde, os programas e ações de saúde pública, o controle social na saúde e as estratégias de participação popular na saúde.

O convívio entre estudantes, residentes, professores, trabalhadores e usuários proporciona novos encontros no cotidiano do trabalho. Essa presença intensiva é portadora de um singular desconforto intelectual, provocava o desarranjo nos conceitos e fazeres em vigência no serviço para outras possibilidades na educação, na atenção e na

³¹ O projeto VER-SUS objetiva o conhecimento e reconhecimento da gestão de sistema, estratégias de atenção, exercício do controle social e processos de educação na saúde, contribuindo, assim, à qualificação do processo formativo dos estudantes, favorecendo também a reflexão dos trabalhadores sobre suas práticas e fazeres. O VER-SUS propicia aos estudantes universitários convivência e proporciona a descoberta de potencialidades comuns, criando novas percepções sobre a própria formação e exercício do trabalho.

gestão da saúde. Quando falo de desconforto intelectual, me refiro ao desejo de estudar e buscar novos conhecimentos teóricos para dialogar com a prática, momentos de parar e rever algumas atividades que eram reproduzidas mecanicamente. Nestes encontros “é a partir dos diferentes processos que se fabricam novos problemas [e] se produzem novos conhecimentos e relações” (FEUERWERKER, 2014, p. 130). Docentes e estudantes relatam que este movimento tem incitado à revisão dos planos de ensino e organização curricular, resultante das demandas verificadas nos serviços. Como pontua Schwartz (2010, p. 21), “a abordagem acerca do trabalho supõe uma troca constantemente renovada entre universitários, estudantes de diversas disciplinas e profissionais [no trabalho]”.

Universidade e sistema de saúde mobilizam fluxos e agenciamentos. Como diz uma professora, “pra mim, sair dos muros da academia representou uma verdadeira injeção de ânimo” (apud BUENO e TSCHIEDEL, 2011, p. 114). Schwartz desacomoda: o movimento é intercambiar conceitos e interrogar-se sobre os conceitos. Conceitos não são dispensáveis e nem são suficientes. Conceitos são como alimentos, é necessário que sejam entregues aos operadores das práticas e, no confronto com as práticas, terão revista a sua pertinência. Diz o pesquisador que os conceitos não devem interpretar a realidade, mas serem oferecidos, “se não [...] damos os conceitos como alimento, não ajudamos; ninguém avança”. Qualificar a prática, não é revesti-la de conceitos, “é preciso dar este alimento – e tão rigorosamente quanto possível – mas sabendo que juntos e permanentemente é preciso ver como retificar e reaprender nessa espécie de vaivém entre a experiência e os conceitos, reaprender o que são as mudanças reais” (SCHWARTZ, 2010, p. 36).

Nas relações entre gestão local da saúde e instituições de ensino, estão os estágios curriculares e os cenários de práticas para o desenvolvimento de habilidades profissionais. De outra parte, estão vivências, programas, projetos e a aproximação entre a “formação e pesquisa” e o “trabalho e saberes tácitos”. Sobre essas relações, um território de produção se engendra: designo-o articulação geoes educacional. Nesse território, produção de conhecimentos e práticas são como alimentos de ciência e política, processos de subjetivação, legitimação de outros saberes, emergência de relações.

No PET-Saúde estive vinculada ao projeto “Gestão das ações de integração ensino-serviço e educação permanente em saúde – PET Gestão EPS” por dois anos. Atuei na preceptoria de estudantes dos cursos de graduação da saúde (medicina, enfermagem e farmácia) no período em que estava exercendo a função de assessora na Gerência. Importante destacar a narrativa de uma aluna da graduação do curso de enfermagem, que participou do projeto:

As vivências propiciadas pelo PET-Gestão EPS ampliaram nossa visão além da realidade do contexto hospitalar, nos auxiliando fora do âmbito da Gerência e possibilitando utilizar o conhecimento adquirido dentro das salas de aula, seja na forma de avaliação ou de troca de conhecimento com acadêmicos que não têm a oportunidade de vivenciar o serviço. Essa oportunidade fez com que nos sentíssemos proveitosos dentro desses espaços, como se tivéssemos um papel de propagadores de todas essas questões, já que convivemos com acadêmicos que só conhecem o modelo hospitalocêntrico e não associam a gestão à área da saúde.

As relações entre as IES e os serviços de saúde podem fraturar e se constituir em linhas de fuga para romper com a “ordem acadêmica”, pois “os processos formativos oferecidos pelas universidades têm sido analisados como desvinculados e descomprometidos com a realidade, são saberes que não sabem” (BARROS, 2005, p. 136). Este movimento também pode ser um “gatilho” nos serviços e na gestão da saúde disparando outras práticas possíveis. Trago fragmentos retirados de uma resenha produzida por mim e duas acadêmicas que foi publicado no Caderno de Saúde Coletiva (COSTA, STRADA e SANTOS, 2015, p. 80-81), publicação da Coordenadoria de Saúde – CoorSaúde, da UFRGS, que materializa, na escritura, a experiência vivenciada e o processo de construção dos encontros geoeeducacionais:

Essa inserção nos serviços de trabalho vivo tem oportunizado desacomodar acadêmicos e, em ressonância, a aluna desacomoda professores e colegas a partir de questões realizadas em sala de aula, num movimento de construção e desconstrução de saberes. A trabalhadora de saúde também faz referência aos benefícios dessa inserção da universidade, a qual lhe permite, entre outros ganhos, por exemplo, atualizar conhecimentos do ensino na saúde, realizados pela Universidade. Essa troca de saberes entre acadêmicos e trabalhadores provoca um processo de

problematizações, que os tiram da zona de conforto.

Este espaço de aprendizado [se referindo ao território geoeeducacional], de trocas, de encontros, crescimento profissional e pessoal, permite vivenciar novas experiências, buscar outros desafios, que nos fazem refletir, olhar, transgredir por caminhos que em alguns momentos a Instituição de Ensino Superior (IES) não possibilita. Por outro lado, a trabalhadora de saúde é convocada a rever seus processos de trabalho, quando as acadêmicas, com o seu olhar de estrangeiras, realizam questionamentos. Nesta relação, para além das respostas, as questões se tornam habituais, trazem inquietude, induzem o desejo de circular por outros caminhos, becos e entradas ainda não conhecidas. E, a circulação que as acadêmicas realizam pelos serviços possibilita relacionar o que é encontrado nos serviços em ato com a literatura discutida na IES, provocando movimentos.

A relação das IES com a Distrital de Saúde tem mudado a lógica utilitária que a universidade faz dos serviços, pois se busca problematizar e construir junto, a partir da necessidade da gestão local. Além das vivências dos estudantes, pesquisas (especialmente de mestrado), qualificação dos trabalhadores e projetos de extensão são realizadas conjuntamente. Nas disputas de discurso, tem-se um movimento importante que estilhaça a lógica do “poder acadêmico”, assim, *instituído e instituinte* balançam como em uma gangorra, em uma perspectiva de construir outras rotas fora das formas professor, trabalhador, estudante, tal como dadas *a priori*, invocando outros enunciados.

Reporto-me a Deleuze que diz deste tipo de movimento: “transpor a linha de força, ultrapassar o poder, isto seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar com outras forças: uma dobra, segundo Foucault, uma relação de força consigo” (2007, p. 123). É nesta dobra que se busca o fora no dentro, o dentro no fora, relativamente à relação ensino-serviço. Em alguns momentos não sabemos mais quem está fora, quem está dentro, constituindo-se uma dobra como afirma Deleuze.

No município de Porto Alegre, um grande número de “capacitações” é oferecido aos trabalhadores, capacitações estas provenientes do Ministério da Saúde, da Secretaria Estadual da Saúde e das áreas programáticas da Secretaria Municipal de Saúde. Tais capacitações se apresentam de forma fragmentada, desarticulada e segmentada (saúde da mulher, do homem, da população negra etc.). Cabem algumas indagações: as

capacitações oferecidas atendem as necessidades e demandas dos serviços? Como poderiam ser avaliadas estas formações/capacitações? O que este desenho dos distritos docente-assistenciais tem provocado no trabalho, nos trabalhadores e nos gestores da saúde? Esta configuração de Distritos Docente-Assistenciais e Comissões de Gestão e Acompanhamento Local, como estão produzindo conhecimento?

Faz-se necessário pensar na perspectiva que Feuerwerker sinaliza sobre a importância de trazer o mundo do trabalho como material e método ao processo pedagógico e de aprendizagem do trabalhador com seu próprio agir produtivo. A integração ensino-serviço, conforme a autora, “constitui caminho que a gestão – enquanto espaço institucional habitado pelos atores reais que constituem a organização no dia a dia – pede como possibilidade”, oportunidade de colocar, por meio da educação permanente em saúde, o fazer sob análise e campo de intervenção. Para a educadora, a educação permanente em saúde põe em foco “a compreensão e problematização do próprio agir individual e coletivo dos trabalhadores, ali no seu mundo produtivo, o implicado política e organizacionalmente com a conformação de certo campo de práticas de saúde e não outros” (FEUERWERKER, 2014, p. 95-96).

Autores do campo da ergologia problematizam que “é juntos que se deve buscar as respostas apropriadas que levem em conta tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes de experiência” (TRINQUET, 2010, p. 100). Para os ergologistas, o saber acadêmico, “por mais primordial que seja, não é capaz de sozinho explicar o que acontece no trabalho tal como ele é exercido na situação real. Ele apenas é suficiente para explicar o trabalho tal como é prescrito, antes de sua realização efetiva” (TRINQUET, 2010, p. 100-101). É na relação acadêmica (estudante, residentes, professores) com a experiência dos trabalhadores e dos gestores locais (neste movimento, neste tensionamento) que é possível a convocação de outras formas e outros fazeres na atividade profissional, na formação profissional e na educação no/do trabalho.

Larrosa assevera que devemos considerar a prática como “mecanismo de produção da experiência de si”, que devemos “prestar atenção às práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas

quais se constituí a experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 44). Viviane Mosé coloca que professores e estudantes continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção, pontua que “enquanto aprendemos a pensar linearmente, os problemas que nos chegam se organizam em rede, e nos afetam diretamente e de forma múltipla” (MOSÉ, 2012, p. 176). A articulação geoeeducacional pode ser um dispositivo para a realização de movimentos de rompimento com a linearidade colocada por Mosé. Estes encontros têm potencializado movimentos outros no sentido de rompimento, fratura da linearidade, provocando nos trabalhadores e gestores da saúde outras vielas, outros roteiros de viagem.

Com esse perfil de intensidades, começou a surgir a necessidade da constituição de um espaço físico na Gerência Distrital que viabilizasse articulação e encontro. Para além dos encontros já realizados nos serviços de saúde, sentiu-se o desejo de variar as paisagens, acrescentando outro “lugar” no território. Foi criado o Laboratório de Integração entre Universidade e Sistema Local de Saúde – Labin. O Labin se constituiu de um projeto de extensão entre universidade e gerência distrital, onde um papel de liderança expressivo do professor Alcindo Antônio Ferla, da área e do curso de graduação em Saúde Coletiva foi decisivo para esta materialização. A constituição deste espaço contribuiu para o fortalecimento da IES e o Distrito Docente Assistencial, espaço de usinagem do educativo, viabilizador de momentos em que “refletir densamente sobre as experiências e compartilhá-las de tal forma que possam ser utilizadas no sentido da transversalização, mas também no sentido da *transformação*” (FERLA, 2016, p. 240).

Na universidade fora criada a Coordenadoria de Saúde – CoorSaúde³² e na Gerência Distrital a Comissão de Gestão e Acompanhamento Local – CGAL. O projeto de extensão foi materializado com um espaço físico e equipamentos no território da Gerência Distrital para o desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão deste DDA em particular. Este espaço foi inaugurado em 05 de dezembro de 2014, com a participação da Gerência,

³² A CoorSaúde da UFRGS é resultado do movimento de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais na Área da Saúde (Edital SESu/MEC nº 4, de 10/12/1997 e Resoluções CNE/CES nºs 3, 4 e 5/2001; 2, 3, 4, 5 e 6/2002; 1 e 2/2003 e 7 e 8/2004) e das Diretrizes Constitucionais Nacionais para o setor da saúde (Artigos 200, 205, 208 e 214, da Constituição Federal de 1988), conforme desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigos 1º, 2º, 3º, 43 e 53) e da Lei Orgânica da Saúde (Artigos 13, 14, 15 e 27), além do conseqüente processo de mudança nos cursos da área.

Secretário de Saúde, Conselho Distrital de Saúde, CoorSaúde e trabalhadores. A partir de então, constitui-se como um lugar de “encontros”.

Estes programas e projetos provocaram fortemente o desconforto intelectual na minha vida, o que fez eu retornar para a Universidade na busca de refletir sobre o que estava carregando na mochila, o que precisava retirar, o que precisava acrescentar para seguir minhas viagens. Sentia necessidade de buscar conhecimento acadêmico, pois: “A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade” (LARROSA, 2014, p. 74).

No caminhar, sou remetida ao pensamento de Fuganti, o qual endossa a perspectiva mochileira. Diz o filósofo que “tudo o que a vida e o acaso exigem de nós é que sejamos fortes, isto é, que saibamos selecionar nossos encontros e produzir, a partir de nós mesmos, os agenciamentos que nos fortaleçam” (FUGANTI, 2008, p. 90). Permitir que os movimentos e os encontros no caminhar me provoquem e convoquem, estar aberta para os acontecimentos, como uma música que entra no meu corpo causando arrepios, as sensações, os sentimentos e sentidos se misturam, deixando o desconforto entrar e desalinhar. Com este caminhar, permitir a melodia me balançar e o pensamento dançar como de uma bailarina que se conecta com o chão, mas em outros momentos se eleva, voa como a borboleta pousando em outros lugares, em outras flores, em outros territórios (desterritorializando, reterritorializando).



Educação como mudança cultural no trabalho: vivificar o educativo do trabalho (como caso, a gestão local em saúde)

Movimento e mudança são a essência de nosso ser; a rigidez é a morte; o conformismo é morte; vamos dizer o que nos vem à cabeça, vamos nos repetir, vamos nos contradizer, deitar fora o mais insensato dos absurdos e seguir as mais fantásticas fantasias sem nos importarmos com o que o mundo faz ou pensa ou diz.
Virginia Woolf (2015, p. 19).

Para a “mochileira”, situações impensáveis surgiram e surgem; as construções vão sendo arquitetadas nos encontros, nos fazeres e nas relações que vão se tecendo e estabelecendo. Do lugar de gestão local em saúde à educação no/do trabalho, rodas, ágoras, fóruns e articulações interinstitucionais em território. Como os espaços constituídos localmente (rodas, ágoras, fóruns e articulações) vão se produzindo e produzindo fluidez quando o educativo passa? Pois que o comum é o que é construído no encontro, não o que já existia, também não é homogêneo (ESCÓSSIA, 2014). Busca-se a articulação de diferentes sujeitos, objetos e instituições na composição de um plano do comum pelo heterogêneo?

Kastrup e Passos esclarecem que o comum, não é algo que se possa supor como já dado, “o comum se produz por procedimentos que vão a jusante da experiência, acompanhando as práticas concretas que comunam, uma vez que realizam a partilha de um bem comum e, conseqüentemente, criam o efeito de pertencimento”. Para os autores, o *comum* é aquilo que “na experiência é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo” (KASTRUP e PASSOS, 2014, p. 20-21). Como compor o plano comum entre gestão local e educação no/do trabalho com as forças que vêm de fora (IES, rede intersetorial com a assistência social e a educação escolar, rede de serviços de objetos diversos, profissionais de várias e distintas profissões, gestores, trabalhadores, professores, estudantes, residentes, usuários, representantes do controle social, representantes dos níveis centrais da gestão...)? Os principais intercessores foram a pedagogia (e a análise) institucional, a ergoformação e a educação permanente em saúde, passando, ainda, pela pedagogia do problema, chegando-se à educo(*trans*)formação.

Realizar a obra, pintar realizando a mistura entre as tintas, misturas que possibilitam multiplicidades nos seus tons, suas cores, buscar outros materiais que vão sendo demandados na feitura da obra, agora como obra abstrata de saúde e educação? Pensar práticas que sejam capazes de ativar um plano de criação, a fim de encontrar outras pistas, buscar indícios, vasculhar vestígios que nos indiquem rever outros caminhos, outras rotas, outras construções que estilhem o instituído, o fixado, o engessado.

Experimentei outro lugar, não mais como gestora local, mas pesquisadora interessada no trabalho e nos modos do trabalho, uma memória de rastros de trabalho, educação e saúde. Educação como ensino, instrução e didática, mas também como desenvolvimento de si, de entornos e do trabalho. Educação como ensino escolar e formação profissional, mas também como composição de coletivos de aprendizagem, dentro e fora da escola, dentro e fora do trabalho, na vida social, na vida política, nas invenções solidárias. Educação como instrução e qualificação técnica; mas também como construção e criação. Educação como formação especializada e educação em serviço, mas também como interrogação, problematização, desnaturalização, dessubjetivação. Educação como formação intelectual sobre a base de determinados conhecimentos, mas também como ressingularização permanente, ao longo do arco da vida, por força de encontros e “afecções” de corpo. Educação e formação em intercessão? Em transmutação de termos, mas também de si, dos entornos, do trabalho, das relações educação-trabalho, educação-saúde, educação-gestão?

Penso ter problematizado algumas questões: como a mistura gestão do trabalho e educação no/do trabalho se fazem no escopo das práticas locais do cotidiano, quais as conexões e os agenciamentos possíveis nesta relação. Na viagem, a qual me propus “nunca se chega a um porto de embarque, porto de origem, terra natal. Nem a um porto de desembarque, porto final, terra prometida”, como pondera Suely Rolnik (ROLNIK, 2006, p. 76), mas toda viagem tem um caminhar, todo caminhar tem uma direção em que as escolhas vão sendo feitas pelos trajetos a que uma “mochileira” se sente convocada, capturada. “A realidade jamais terá apenas uma versão – ela é, ao mesmo tempo, muitas coisas e tem muitas direções” (MEYER e SOARES, 2005, p. 41). O estudo pretendeu conhecer os movimentos possíveis de coletivos e encontros, possibilidades de uma gestão

local que se utilizava das potencialidades do dispositivo *coletivo* como um componente de reafirmação de um fazer compartilhado.

Reuni Educação e Formação, mas destaco a persistência nessas atividades de uma “ação”, um impermanente, a ação insistindo sobre um educar que não se esgota e sobre um formar que não se conclui, um “eterno retorno” ao educar e ao formar, por isso sugiro o foco em um ponto “trans”. O “eterno retorno” nunca é ao mesmo, mas à mutação, fita de Möbius³³, que ao retornar (sempre retorna), gira. Um círculo em torsão sobre si a cada retorno, não podendo permanecer o mesmo. Educação e formação em processo de transvalorização: educo(*trans*)formação. Uma educo(*trans*)formação quer afirmar uma prática que se propõe apostar na experimentação (não a simples reprodução) do trabalho e na prática educativa (não a simples reprodução) do compartilhamento do conhecimento, experimentação e prática que acontecem no trajeto, acontecem pela problematização, colocando situações concretas em “problema de trabalho vivo em ato”. Uma educação que aposta no encontro acontecimento, em espaços de resistência³⁴, de reconhecimento na experiência.

Robledo Luza em sua dissertação de mestrado em Educação, afirma que “do ponto de vista das bases epistemológicas, a pedagogia problematizante concebe o conhecimento como processo dinâmico e aberto, em constante transformação”, nesta perspectiva marcada por uma inquietude e espírito de busca, inclusive opondo-se à cultura e à tradição na qual o conhecimento está inserido (LUZA, 2009, p. 176). Sandra Corazza e Tomaz da Silva pontuam que “a pedagogia do problema é a pedagogia do pensar. Mas não o pensar entendido como a boa conduta do raciocínio, como a regra do bem-pensar”, reforçam os autores que esta pedagogia não está alinhada com o que tem forma, nela “o pensamento é uma fulguração: acontecimento, intensidade, diferença pura” (CORAZZA e

³³ Fita de Möbius trata-se de um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita após efetuar meia volta de uma delas. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858 (Wikipédia). Caminhando (1963), de Lygia Clark é uma obra de arte que se realiza em ato, de modo que este círculo se transforma em uma fita de Möbius. Sobre a obra e vida de Lygia Clark, sugiro o texto de Suely Rolnik intitulado: “Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark”, em “The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel” (The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999).

³⁴ Resistência ou “a forma da resistência”, como pontua Guattari: “a forma de resistência, na minha opinião, é sair das concepções universalistas e eternas no que diz respeito às relações sociais, relações humanas, universos de valores” (GUATTARI, 2016, p. 121).

SILVA, 2003, p. 63-62).

Em uma ramificação no campo do trabalho, a ergoformação trata da busca por conhecer os saberes produzidos a partir das vivências dos trabalhadores. Quando os trabalhadores se retiram de suas atividades cotidianas e em espaços coletivos podem refletir sobre a atividade do trabalho e problematizar o vivido, retornam para a ação com um outro saber sobre si, sobre o trabalho, sobre a ação do trabalho em suas vidas e a ação e suas vidas sobre o trabalho. Para os ergologistas, este processo é *formação* (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010).

Na viagem da mochileira, a escolha dos interlocutores foi sendo realizada a partir da produção que os encontros moviam ou do *encontro com os acontecimentos*. Nesses encontros, a localização de uma “pedagogia do problema”, pensamento que se produz no desejo, nas atrições dos corpos, nas encruzilhadas em que as dúvidas e as incertezas se impõem, uma pedagogia do problema como questão ética ao fazer juntos. No caminhar vão sendo disparadas escolhas, ativados processos formativos e geradas múltiplas conexões. São processos de experimentação e práticas educativas em coletivo, as trocas e as aprendizagens vão sendo expandidas. Dizem os ergologistas que “ninguém vive no lugar do outro; é, então, associado estreitamente àquele que trabalha que construímos um saber sobre a vivência no trabalho” (DURRIVE, 2010, p. 298).

A ergoformação se interessa pelos saberes construídos e pelas competências desenvolvidas nos encontros do trabalho, ocupa-se com a geração de grupos de estudos/encontro no trabalho. E, nesse *encontro de saberes*, o saber da instituição formadora, o saber do trabalho, o conhecimento dos pesquisadores/estudiosos (professores e estudantes da universidade) e o conhecimento do trabalhador se transversalizam. Já numa educo(*trans*)formação, o que vemos é como em uma guerra de flechas, visualizamos flechas sendo arremessadas de vários pontos, não conseguimos saber onde começou, de qual direção veio ou para qual direção certa vai. Tal como no rizoma de Deleuze e Guattari, não importa a origem quando não se busca a linearidade, busca-se os desmanchamentos, os deslocamentos, as modificações, a potência dos encontros.

A educação permanente em saúde está presente e a formação para as normas e saberes dos protocolos assistenciais está presente; a educação profissional e universitária está presente e a formação especializada está presente; a educação científica está presente e a formação técnica está presente, mas é preciso que trabalhadores, gestores, professores, estudantes e residentes estejam cientes das contradições, da alteridade e dos riscos de tomar uma experiência vivida de forma rasa, como se os obstáculos não existissem e tudo pudesse ser previsto e prescrito em/por cursos formativos, em/por regulação do processo de trabalho. Com esta inclusão de atores sociais do trabalho na educação e formação, em situação de trabalho, desenvolve-se a capacidade de esses atores sociais do trabalho agirem sobre eles mesmos, sobre o campo profissional e sobre as políticas públicas de educação de profissionais de saúde, de educação no/do trabalho e de gestão do trabalho.

No processo educo(*trans*)formador, o encontro se torna imperativo e pensá-lo como multiplicidade, como entrecruzamento de linhas de força e como acontecimento de si, de entornos e do campo profissional, coloca em cena um protagonismo de gestão local, transformação de normas e saberes em ato, transmutação de valores sobre as disciplinas do conhecimento, as especialidades das profissões, o domínio científico dos professores e o domínio de habilidades dos trabalhadores. Na experiência de trabalho e gestão aqui relatados, buscou-se uma “gestão local”, constituição de território geoeducacional com serviço e instituição de ensino, um desenho de gestão com educação. Buscou-se um desprendimento das insígnias do “eu governo”, em uma perspectiva de agenciamentos coletivos e dispositivos que viabilizassem e provocassem a produção de afecções, ativassem a possibilidade de produção do comum, do *fazer com*, da constituição de um grupo de trabalho por simpatia e amizade³⁵.

No processo educo(*trans*)formador, o ato de conhecer vai dando lugar a novas vivências geradas nos encontros, produzindo devires. Deleuze e Parnet alegam que a entrada no

³⁵ Amizade na perspectiva proposta por Michel Foucault, como explica Francisco Ortega em seu livro “Amizade e Estética da Existência em Foucault”: “o projeto foucaultiano de uma amizade no contexto de uma possível atualização da estética da existência permite transcender o marco da autoelaboração individual para se colocar numa dimensão coletiva”. Reforça Ortega que “a amizade supera a tensão entre o indivíduo e a sociedade, mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva) suscetível de considerar tanto necessidades individuais quanto coletivos e de sublinhar sua interação” (ORTEGA, 1999, p. 171).

devir envolve “tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 39). A mochileira é aquela que opta por esta abertura, a mochileira vive essa aventura. Por isso, a mochileira é nômade e irrefreável. Quando termina sua viagem, a sua principal carga está no si mesmo em que se torna, não no volume de objetos em sua mala. Por regra, só carrega o que precisa para manter-se e seguir, deve estar sempre o máximo leve, justamente para assegurar o deslocar-se. A mochileira terá as fotografias, os vídeos, as memórias da retina e do corpo, os arranhões, os perrengues, os aprendizados, as descobertas e uma profusão de minúcias.

Na gestão local, fizemos do cotidiano do trabalho experimentação, com acordos ora provisórios, ora definitivos. Nessa relação, alguns acordos convêm, ou não, àquilo que idealizamos, aumentam ou diminuem a nossa potência de agir, mas é pela abertura de encontros ou de margem aos encontros que abrimos possibilidade de ação no interior da atividade de trabalho. Spinoza salienta que “é útil aos homens formarem associações e se ligarem por vínculos”, atentando que “é-lhes útil fazer tudo aquilo que contribui para consolidar as amizades” (SPINOZA, 2009, p. 206).

Nesse sentido, uma gestão local pode viabilizar a constituição de coletivos e a alocação de intercessores às relações de vizinhança e amizade, provocar potências de agir: a alegria aumenta a potência de agir, enquanto a tristeza a diminui. Nos espaços de trabalho encontramos ressentimentos, oposições, queixas, nem sempre é vigente a alegria. No processo educo(*trans*)formador se daria espaço à produção coletiva do conhecimento, à problematização em que o pensar é o momento do encontro, do choque com o outro. Na educo(*trans*)formação “o aprender é o momento da conjugação [não assimilação, não da imitação, não identificação] com o outro do pensamento” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 62). Encontro que não pretende ser o lugar da transmissão do conhecimento, mas da usinagem e da fabricação de porvires, espaço de reconhecimento dos saberes, dos arranjos e das conexões produzidas na gestão local.

Feuerwerker nos fala que na educação permanente em saúde “o processo de trabalho é tomado como objeto na reflexão participativa e ativa pelos trabalhadores”, reforça que “é

a partir da realidade, de suas práticas, das concepções que aportam e de suas relações de trabalho que se constroem os processos educativos” (FEUERWERKER, 2014, p. 97). Diz Ceccim que “essa Educação não pode ser decretada, ela se estenderá ou crescerá ao ritmo da vida das singularidades que a animarem” (CECCIM, 2005b, p. 175). Assim, o que a mochileira pesquisadora apreendeu foi sobre uma viagem ininterrupta de estrangeiridade, em que os incômodos (ou os encontros) se façam no estranhamento dos trajetos, nos deslocamentos, nos movimentos. A viagem coloca o desafio da retirada das camadas de significação (aquilo que é prévio, a não vida), dando lugar para a produção proveniente dos afectos, da experimentação. Parafraseando Deleuze e Guattari, o trajeto visa “seu aspecto material ou maquínico”, agenciamento que nos remete “a um estado precioso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros” (DELEUZE e GUATTARI, 2011a, p. 33). Nesta proposição o que se busca são processos coletivos que possibilitem a passagem de fluxos na produção de linhas na perspectiva da educo(trans)formação. Educo(trans)formação que se alimenta da educação permanente em saúde, da ergoformação, da pedagogia e análise institucional, da pedagogia do problema, em que o trabalho se torna educativo, no momento vivido, no experimentado.

O educativo do/no espaço do trabalho – exercício de uma gestão local – não corresponde à administração do trabalho, não se trata de qualificar ou aperfeiçoar a gestão administrativa, mas admitir um processo de trabalho que é educativo, que promove coletivos, que engendra encontros, que interroga, que desestabiliza. Lourau sugere que esta é dinâmica de devir, afirma que “o devir potencializa a existência e atualiza existências potenciais” (LOURAU, 2004e, p. 213). Deleuze e Guattari pontuam que “devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas”. Entre tais partículas, se instauram “relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão”, que conformam ou dão contorno àquilo que “estamos em vias de nos tornarmos” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 67). Este

movimento convoca o deslocar-se, a aventura mochileira³⁶, experimentar sem julgar, deixar-se viver.

Nesta perspectiva, o trabalho como ambiente de aprendizagem não significa a elevação dos conhecimentos profissionais, o ajustamento perfeito das normas prescritas ao trabalho praticado, nem a evolução espiral dos saberes pelas práticas colaborativas. A aprendizagem seria justamente a desacumulação dos conhecimentos, o desajustamento entre trabalho prescrito e trabalho realizado, a involução dos saberes pelas convocações colaborativas. Termos heterogêneos entram em relação de proximidade e vizinhança, não se busca mais a exatidão da organização, mas as conexões de operação pedagógica ao seu melhor funcionamento.

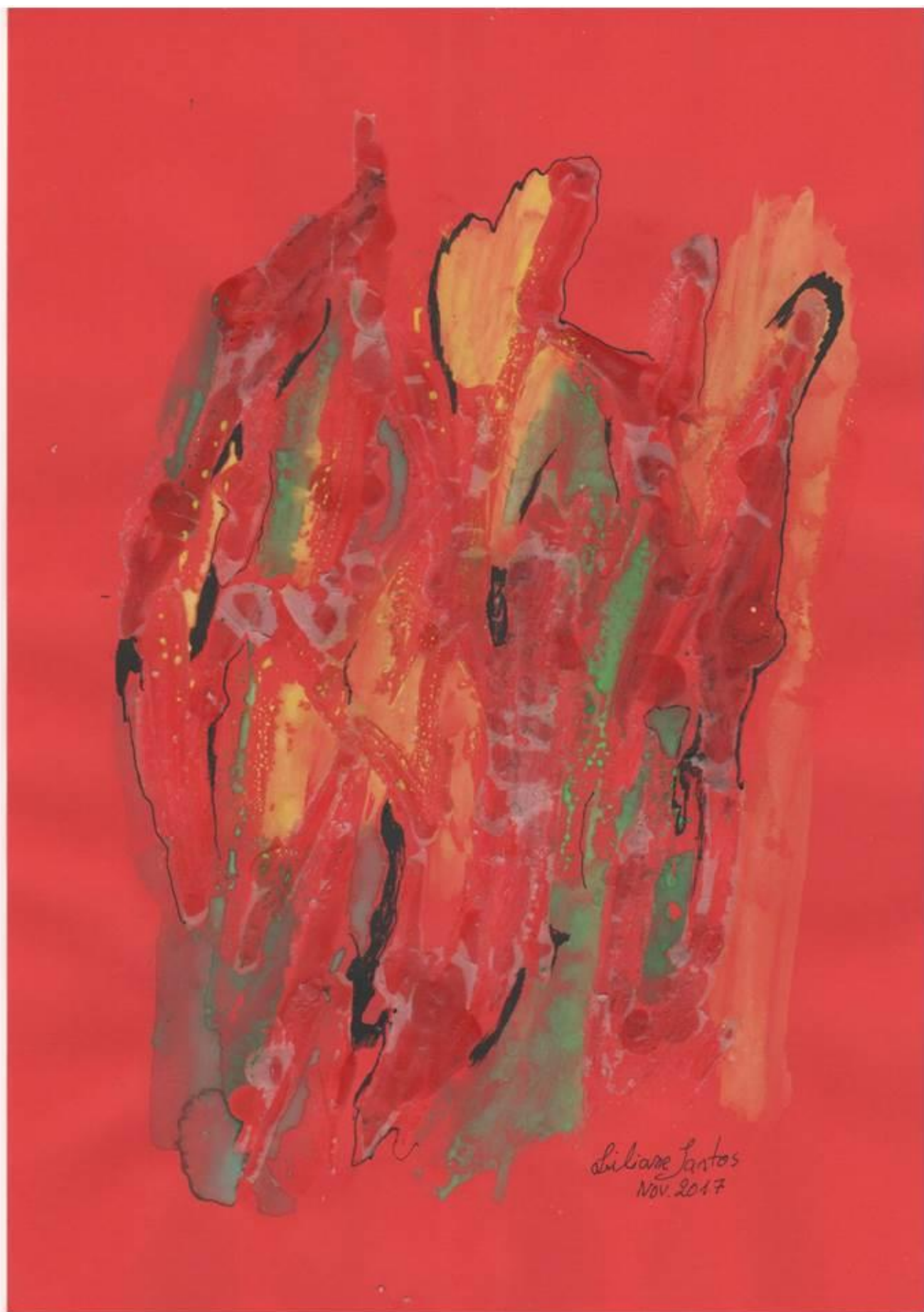
No contexto relatado, foi oportunizada uma sorte de articulações, de um conjunto de equipes gestoras (não trabalhadores sob comando da gestão) às interações interinstitucionais universidade-serviço e a composição de pequenos territórios com estudantes, trabalhadores, gestores, residentes e professores em interface. Nesse contexto de múltiplas interações vêm o educativo, surpresa e devir, aprendizado e criação, resistência e invenção. Agenciamentos coletivos e operações pedagógicas. Não uma formação como ensinamento, mas como processo individual e coletivo em emergência. Seria o educativo um componente de mutação.

Poderia sugerir que o educativo opera *entre* trabalhadores, gestores, estudantes, residentes e professores, que se misturam não para formar um bloco homogêneo, mas com algo que faz mover pluralidades nas formas de fazer, nas formas de ensinar, nas formas de aprender, nas formas protocolares do processo de trabalho em saúde, nas formas de gestão, fazendo deformar *instituições*. Pontuam Deleuze e Guattari que “tememos, o tempo todo, perder: a segurança, a grande organização molar que nos sustenta, as arborescências onde nos agarramos, as máquinas binárias que nos dão um estatuto bem definido” (DELEUZE e GUATTARI, 2011b, p. 119). Assim, é nos coletivos que

³⁶Gilles Deleuze, no Abecedário, em A, de Animal, diz que “o território é o domínio do ter. [...] sair do território é se aventurar. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (DELEUZE, 1994).

proporcionamos (nos quais nos inserimos) que brechas podem se abrir para a mutação, onde não temos qualquer autoria individual ou de liderança, trata-se de um processo de educação e de transformação, experiências que não são conclusivas, experiências colocadas em análise, códigos quebrados, espaço para a problematização, potência de vida.

No cotidiano do trabalho, verificamos no educativo a emergência possível da amizade e simpatia que agregam coletivos de produção local e institucional. Em uma sociedade individualizante, Ortega propõe repensar a amizade em uma perspectiva de *cortesía*. Desta forma, a amizade se vincula a outra forma de relação: “no amigo encontramos um triplo apoio: emocional, cognitivo e material, uma possibilidade de superação solidária dos riscos e proveito das oportunidades” (ORTEGA, 1999, p. 26). Em um território geoescolar, uma amizade que descobre desafios ou é afetada por desafios pela simpatia disponível quando se “entra em relação com o outro” (LAPOUJADE, 2017, p. 79).



Sibylle Jantos
Nov. 2017

À guisa de conclusão: sobre onde chegamos

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão de tal maneira coberta de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.
Deleuze e Guattari (2013, p. 240).

Nós (trabalhadores, gestores, professores, estudantes) aprendemos, reaprendemos, quebramos, rompemos, (des)construímos no fazer cotidiano das nossas atividades profissionais. Acredito que o dispositivo *coletivo* se coloca como estratégia diante das tendências individualizantes e subjetivantes da sociedade moderna. Vivemos um apelo ao consumo, um estímulo à competitividade. Resistir a estes movimentos se coloca na agenda do presente. Pensar em coletivo como espaço da produção do comum, da amizade e da simpatia torna-se e se faz na urgência da possibilidade de construção de políticas do trabalho e da formação, especialmente nos cenários da saúde (o que não difere dos cenários da educação).

Lembro que utilizei a noção de simpatia onde ela não signifique apenas “simpatia pelos outros, mas também por si mesmo”, como reforça Lapoujade a partir do estudo das obras de Bergson: “é verdade que devemos também passar para o interior de nós mesmos” (LAPOUJADE, 2017, p. 76). Utilizei a amizade na perspectiva de Foucault, isto é, como processo de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização, em constante devir (ORTEGA, 1999). Neste caminhar, a experimentação vivida em uma gestão local se encontrou com as perspectivas da simpatia e da amizade. Uma educo(*trans*)formação, onde apareçam, como educação no/do trabalho, o ensino, a mutação, a formação. O mundo do trabalho sentido como um mundo vivo de relações por simpatia e amizade. Escolher o caminho em que o trajeto foi a problematização de uma gestão vivenciada, mas (re)habitada por uma pesquisadora na ética mochileira, a composição dos serviços de saúde como processo de coletivos organizados.

A mochileira percorreu encontros com a formação, encontros com o trabalho, encontros

com a gestão de processos de trabalho. Encontros que em muitos momentos provocavam surtos, arrebatamento, *elã*. Deleuze e Guattari (2012, p. 125) vão dizer que é no meio que as coisas acontecem, é no ritmo em que elas se movimentam, “o ritmo faz conexões entre os meios”, faz deslocar a formação no acontecimento, no entre. Podemos elevar a potência ao máximo e gerar outras ações, fazer surgir outras práticas. A experimentação de coletivos é *experiência com, experiência junto*. Rolnik nos fala que “entre a vibratibilidade do corpo e sua capacidade de percepção há uma relação paradoxal”. Diz a pensadora que é na tensão desse paradoxo que ocorre a mobilização, a qual “impulsiona a potência da criação, na medida em que nos coloca em crise. [...] Assim, movidos por esse paradoxo, somos continuamente forçados a pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva” (ROLNIK, 2014, p. 13).

Sobre os coletivos experimentados como roda, ágora, fórum e articulação, importa o quanto de vida e novidade institucional produziram. Penso nos coletivos recolhidos da experiência como operadores do educativo em uma gestão local, lugar de problematização, de educação permanente em saúde, de ergoformação. A partir dos autores estudados ao longo da viagem da mochileira visitei e revisitei a realidade, fiz novas descobertas. Os institucionalistas, os ergologistas e os educadores na saúde, assim como filósofos e poetas utilizados no percurso reforçam e argumentam que é por meio da análise coletiva que se torna factível compreender melhor o lugar que ocupamos na instituição: aprendemos, mudamos, nos formamos. É no coletivo que é possível realizar a problematização do vivido (Como faço e/ou como poderia fazer?), que as ações podem emergir em novos processos, em novos jeitos de fazer, em interdisciplinaridade, interprofissionalidade, composições locais.

A minha experimentação na função do “eu governo”, na coordenação de coletivos, nos encontros com o outro, reafirmaram um caminho de perspectiva educo(*trans*)formação, assim compreendi. No cotidiano de trabalho, em uma gestão local, visualizei como caminho a produção de vida e relações no trabalho. A educação no/do trabalho sem o recurso de capacitações e treinamentos, a organização do processo de trabalho como emergência da presença educativa: partilha e abertura para outros *possíveis*. A inserção das IES como construção de território geoes educacional fez movimentar e produzir

novidade na pesquisa-ação. Novidade que vira do avesso os lugares predefinidos de universidade e serviço. Já não se trata do planejamento de pesquisa, mas de interação com repercussão ao ensinar, pesquisa e intervir na realidade. Abrem-se questões para múltiplos atores do ensino, do trabalho e da participação social. Avalio que forças inventivas podem surgir, nos fluxos, nas passagens, na abertura de questões. As diferentes perspectivas dos estudantes, dos professores, dos residentes, dos trabalhadores, dos gestores entram em coprodução.

A vivência na direção institucional de uma Gerência Distrital, na função de gestora local da saúde, permitiu “certa autonomia” para fabricação de coletivos com o propósito (des)construções e subjetivação. A educação no/do trabalho contribuiu e ampliou o debate sobre alguns pontos nevrálgicos no campo da saúde, como o agir centrado na ciência biológica ou no núcleo do saber profissional, questões que são marcadores fortes nos trabalhadores da saúde. As verdades instituídas surgiam em discussão. Em muitos momentos causaram “mal-estar”, quando desmontagens eram produzidas. A instituição formadora, com seus saberes, seu lugar das “verdades”, da seleção das evidências científicas foi inserida na vida das Unidades de Saúde, com as dificuldades que o cotidiano apresenta. Nesta distrital de saúde, os coletivos e o território geoes educacional se desvelaram, se maquinaram como possibilidades de pensamento em movimento. Problematizar situações, condutas e trabalho não foram harmoniosos, nem mesmo um “lugar” de consensos. Muitos embates e posições foram discutidos, entre trabalhadores, entre gestores e trabalhadores, entre professores e trabalhadores, entre estudantes e professores, entre estudantes e trabalhadores.

Não se buscou coletivos por consenso, buscou-se coletivos onde fosse possível praticar a educação permanente em saúde, onde a pedagogia do problema tivesse espaço, onde a ergoformação se fizesse presente. Na rota da educo(*trans*)formação, o *trans* tem um sentido de transvalorização, de elevação da potência: elevar a vida ao máximo, buscar outros modos de vida no/do trabalho, na/da educação. A educo(*trans*)formação se propõe à constituição de espaço coletivo como mecanismo de gestão, para problematizações do cotidiano do trabalho, na contramão da educação pautada na representação, nos universais. Busca-se, nesta perspectiva, uma pedagogia do rizoma,

sem raízes, sem troncos, sem a hierarquia que o sistema arborescente oferece. Uma pedagogia que coloque o pensamento em atividade, uma pedagogia como criação, como ato ético de coletivos organizados de produção.

Ao restituir a viagem da mochileira através da presente escritura, trouxe no decorrer do texto a experimentação de uma vivência em uma gestão local, um trajeto que buscou e busca fazer a viagem na perspectiva ético-estético-política, como pontua Guattari. Tem-se hoje “a prevalência crescente do trabalho imaterial, em substituição ao modelo fordista, conduz a novas modalidades de produção de valor” (PELBART, 2016, p. 14). Espaços do dizer, do falar, do ouvir, do tocar, do afetar emergem como possibilidade de resistência, no sentido de colocar em discussão, trazer para a roda nossas angústias, nossos medos, nossos bloqueios. Maurizio Lazzarato pontua que “o capitalismo reconstrói uma servidão”. Reforça o pensador italiano que “os homens [hoje] funcionam da mesma maneira que peças mecânicas, constituindo componentes e elementos *humanos* do maquinismo” (LAZZARATO, 2017, p. 173). Hoje as empresas de gestão das redes sociais Facebook e Google, os bancos de dados, a produção de informações se constitui em uma relação de comunicação mútua e interior entre o humano e a máquina.

Um dos desafios pautados para pensar no cenário atual, no capitalismo contemporâneo, diz respeito aos avanços no campo tecnológico o qual tem afetado os processos e organização do trabalho. Um dos destaques é a lógica dos aplicativos. O encontro de corpos está sendo realizado por outras configurações. A presença dos corpos ‘humanos’ está cada vez mais escassa. O encontro e a formação estão sendo realizadas por outras formas de comunicação e contatos não mais presenciais, mas virtuais. Os cursos à distância e consultorias ampliam a abrangência nas organizações, como o telessaúde³⁷ no Sistema Único de Saúde. Alguns termos e concepções ganham espaço nas organizações, destaco a discussão da *presencialidade* (disputando o conceito de presença e ausência

³⁷ Telessaúde – Tem sido concebido como uso de tecnologias da informação e comunicação – TIC para oferecer serviços e cuidados em saúde à distância. Telessaúde Brasil Redes na Atenção Básica é um componente do Programa de Requalificação das Unidades Básicas de Saúde (UBS) que objetiva ampliar a resolutividade da Atenção Básica e promover sua integração com o conjunto da Rede de Atenção à Saúde. Dessa forma, tem como perspectiva a melhoria da qualidade do atendimento, a ampliação do escopo de ações ofertadas pelas equipes e o aumento da capacidade clínica, a partir do desenvolvimento de ações de apoio à atenção à saúde e de educação permanente para as equipes de Atenção Básica.
http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_telessaude.php

como interatividade, não a disponibilidade física da presença material), a Aprendizagem Social pelas múltiplas formas de ativação do pensamento e busca de informação, as Comunidades de Prática, como coletivos de compartilhamento ativo de experiências, vivências, conhecimentos formais e conhecimentos tácitos.

A presencialidade se constitui na aprendizagem e mutação, podendo ocorrer mesmo entre sujeitos à distância. Os espaços físicos estão dando lugar ao ciberespaço ou a construção de redes de aprendizagem. A aprendizagem social, hoje, trata de uma das teorias mais influentes à aprendizagem. A teoria do aprendizado social tem sido útil para explicar como as pessoas podem aprender coisas novas e desenvolver novos comportamentos através da interação com outras pessoas. Por meio de Comunidades de Prática – CoP desenvolve-se uma explicação de caráter social da aprendizagem humana na antropologia e teoria social. Termo cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger, dizem os autores que as CoP são lugares onde é possível desenvolver, negociar e compartilhar conhecimentos (FERNANDES; CARDOSO; CAPAVERDE; SILVA, 2016).

Outra mudança que destaco são os aplicativos por telefonia celular, que foram incorporados ao cotidiano de trabalho, principalmente por meio do WhatsApp. Hoje o WhatsApp é utilizado para comunicação, realização de consultoria no processo de trabalho, institucionalizado, corporificado como instrumento de trabalho entre os trabalhadores, os gestores, os estudantes, os professores, os residentes. Na SMS-POA/RS se iniciou um processo de distribuição de smartphones para os Agentes Comunitários de Saúde, o qual será utilizado para comunicação/orientação para o usuário, ou seja, na relação não presencial. Não pretendo tecer “opinião” se as mudanças são melhores e/ou piores, mas elas estão colocadas no cotidiano do trabalho e alteram as formas de se relacionar com o outro. Quando penso na saúde pública, evoco novamente o professor Emerson Elias Merhy, quando ele afirma que o processo de trabalho neste campo está pautado nas relações, nas tecnologias leves. Trouxe estes pontos para problematizar a proposição da educo(*trans*)formação, o desafio colocado com as novas composições que estão se estabelecendo no processo ensino e aprendizagem, que exigem uma reinvenção de si e do mundo.

Diante do expressado, por meio dos relatos, memórias e anotações da mochileira, alguns sinais foram surgindo: sinais que deixaram alguns vestígios, deixaram alguns marcadores que são importantes para colocar na cena cotidiana do trabalho. Na educo(*trans*)formação, em uma geografia do educativo, o *geoeducacional*, quais são as pistas para uma educação no/do trabalho em face de uma gestão participativa?

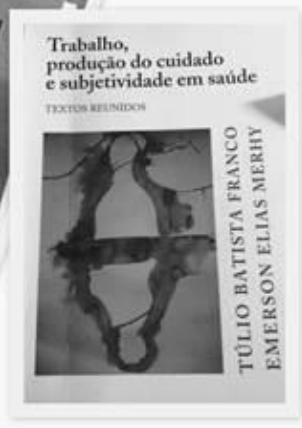
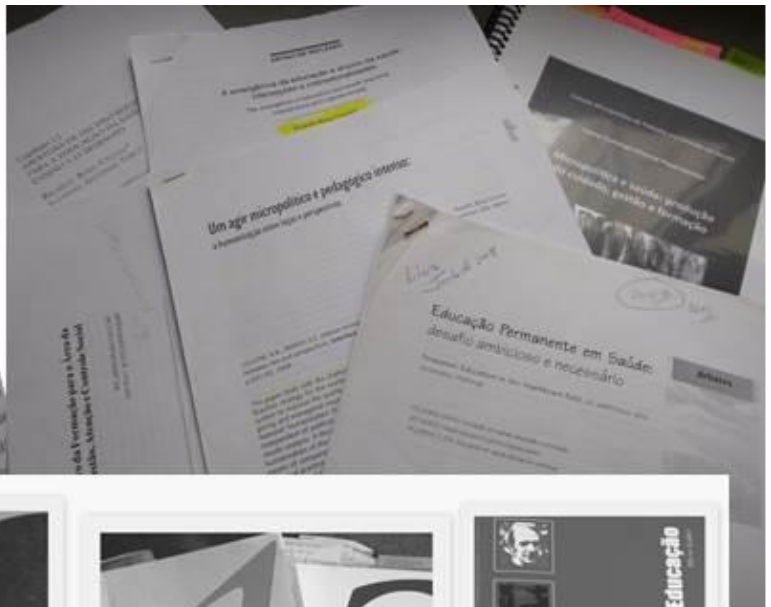
São elas:

- cenários de compartilhamento com o outro, utilizando múltiplas gambiarras de encontro, encontros que se atravessam com diversas modalidades, podem ser presenciais, podem ser virtuais, com entidades e com pessoas, mas tem que ser mediante amizade e simpatia;
- criação de modos de existir no trabalho, cultivo de si, com abertura para a alteridade;
- experiência sobre si, fabricação de espaços de problematização, acolhimento de curtos-circuitos que provoquem e gerem colapso, produzam situações imprevistas, desmoronamentos, pois é nestes entrecruzamentos que linhas são rompidas para o surgimento de outras possibilidades, é neste emaranhado que formas inventivas no trabalho podem surgir;
- produção de dinâmicas que permitam interrogar as forças e os movimentos que existem e os que poderiam existir;
- reencantamento pelo mundo, porque ele é necessário para novos processos de subjetividade pautados numa ético-estético-política afirmativa da vida e das invenções;
- aprender com os erros e ter coragem de se rever, o que exige abertura com o “outro”;
- deixar-se levar pelo que se entende e pelo que não se entende, com abertura para o devir;
- fabricação de coletivos e experimentação de prelúdios, em que formas se desestabilizam para que outras formas de pensar, agir e afetar possam surgir, possam emergir;
- a lógica linear deve ceder lugar para o acontecimento, ceder lugar para o ziguezague dos movimentos, ceder lugar para a transversalidade;
- ter o coletivo não garante, mas possibilita, viabiliza o encontro, a conversa, o estar

junto, o “com”;

- tudo vai depender de como um coletivo é agenciado, quais composições são feitas, se as relações que são estabelecidas aumentam ou diminuem nossa potência de agir;
- os encontros “entre”: trabalhadores, usuários, estudantes, professores, gestores vão produzir algo, vão realizar uma feitura de uma obra;
- o coletivo como operador de gestão local produz o comum na heterogeneidade;
- a produção coletiva do conhecimento, pois pensar é o momento do encontro com o outro, do choque com o outro, da usinagem do pensamento e da fabricação de porvires.

A viagem mochileira se diferencia da viagem turística, que possui um roteiro preestabelecido, com hora determinada e com um tempo cronológico, com os lugares para conhecer já definidos. A relação do turista é uma relação programada, fixada. A viagem mochileira busca a experiência, as sensações da estrangeiridade. Em uma viagem não se projetam as dificuldades que podemos encontrar no caminho, pois, como pergunta Kerouac “para que pensar nisso quando se tem pela frente toda a vastidão dourada da terra”? Para, então, lembrar-nos que “acontecimentos imprevisíveis de todos os tipos estão à espera de tocaia para surpreendê-lo e fazê-lo ficar satisfeito simplesmente por estar vivo para presenciá-los” (KEUROAUC, 2017, p. 269). Nesta tese, a vivência institucional foi uma experimentação física no passado; a teoria foi a experimentação com saberes no presente. A mochileira chegou ao final da viagem: viagem que teve momentos de estagnação, de avanços e de encontros, o resultado foi um extrato enunciativo para gestores de processos vivos de trabalho e gestores de educação no/do trabalho.



REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALENCAR, Heloisa Helena Rousselet de. **O quadrilátero da educação na saúde em movimento: a perspectiva do controle social no caleidoscópio**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ALTOÉ, Solange. (Org). **Renè Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

ALTOÉ, Sônia; CONDE, Heliana de Barros (Org.). **SaúdeLoucura 8: análise institucional**. São Paulo: Hucitec, 2004.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Paulo: Rima, 2003.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 6. ed. Belo Horizonte: FGB/IFG, 2012.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Desafios para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. In: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Rubem Araújo de. **Ensinar saúde: a integralidade e os SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 131-152.

BARROS, Regina Duarte Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Editora da UFRGS Editora/Sulina, 2007.

BARROS, Regina Duarte Benevides de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Da dor ao prazer no trabalho. In: SANTOS FILHO, Serafim Barbosa; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **Trabalhador da saúde: muito prazer!** Ijuí: EdUnijuí, 2017, p. 61-71.

BENDASSOLLI, Pedro F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 63-98, 2011.

BORGES, Renato Levin. **A grande saúde peregrina: vidas que constituem o jornal Boca de Rua**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cartilha da Política Nacional de Humanização: gestão participativa e cogestão**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Núcleo de apoio à saúde da família – volume 1: ferramentas para a gestão e para**

o trabalho cotidiano. Brasília: DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRITO, Janaína M.; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Prática de pesquisa e saúde docente: a narratividade como estratégia metodológica. **Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 6, n. 2, p. 38-46, jul./dez. 2014.

BUENO, Denise; TSCHIEDEL, Rosemarie (Org.). **A arte de ensinar e fazer saúde**: UFRGS no Pró-Saúde II: relatos de uma experiência. Porto Alegre: Libretos, 2011.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Grupo Autêntica. 2015.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 393-403, 1999.

CANGUILHEM. Georges. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CARVALHO-DA-SILVA, Maria Cristina; CECCIM, Ricardo Burg. Educação do lugar: saúde mental e pedagogia da cidade. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 7-19, 2015.

CECCIM, Ricardo Burg. A emergência da educação e ensino da saúde: interseções e intersetorialidade. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 9-23, jan./jun. 2008.

CECCIM, Ricardo Burg. **Anotações de sala de aula**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2015. Disciplina de Educação e cultura da saúde: diversidades e pluralidades.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 9, n.16, p. 161-177, 2004/2005.

CECCIM, Ricardo Burg. Equipe de saúde: perspectiva entredisciplinar na produção dos atos terapêuticos. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de (Org.). **Cuidado**: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 259-278.

CECCIM, Ricardo Burg. Invenção da Saúde coletiva e do controle social em saúde no Brasil: nova educação na saúde e novos contornos e potencialidades à cidadania. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 33, n. 1, p. 29-48, 2007.

CECCIM, Ricardo Burg. Onde se lê “recursos humanos da saúde”, leia-se “coletivos organizados de produção da saúde”: desafios para a educação. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de (Org.). **Construção social da demanda**: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaço públicos. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 161-180.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da

formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Phisys: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 41-65, 2004.

CECCIM, Ricardo Burg; GAI, Daniele Noal. Apontamentos sobre ética na pesquisa: tensões da educação no encontro com a saúde. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 31-38, 2015.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COCCO, Giuseppe. Introdução. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013. p. 7-46.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, Adriana Ribeiro Rice; ABRAHÃO, Ana Lúcia; COIMBRA, Cecília Maria Bouças (Org.). **Subjetividades, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde**. Niterói, RJ: EdUF, 2008. p. 143-153.

CONHECENDO a UFRGS – LABIN. UFRGS TV. 2015. 1 vídeo (13 min.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HLHVu9XJOIU&feature=youtu.be>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1997.

CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz, Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Janaina Trindade; STRADA, Juliana Karine Rodrigues; SANTOS, Liliane Maria dos. “PET Gestão”: Caminhos na construção de saberes. In: FERLA, Alcindo Antônio et al. (Orgs.). **Redes vivas de educação e saúde**: relatos de vivências da integração Universidade e Sistema de Saúde. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 77-86.

CRUZ, Kathleen Tereza da. **Agires militantes, produção de territórios e modos de governar**: conversações sobre o governo de si e dos outros. Porto Alegre: Rede Unida, 2016.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo, Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas 1975-1995. Rio de Janeiro: 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa, filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: v. 3. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: v. 4. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1994. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wpcontent/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DURRIVE, Louis. O formador ergológico ou “Ergoformador”: uma introdução a ergoformação. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p 295-307.

DURRIVE, Louis. Pistas para o ergoformador animar os encontros sobre o trabalho. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 309-318.

ESCÓSSIA, Liliana. **O coletivo como plano de coengendramento do indivíduo e da sociedade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

FERLA, Alcindo Antônio et al. **Cadernos de saúde coletiva: integração ensino-serviço: caminhos possíveis?** Porto Alegre: Rede UNIDA, 2013.

FERLA, Alcindo Antônio. Desenvolvendo conhecimento e práticas em saúde: desafios a pesquisa e divulgação científica. **Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 238-240, 2016.

FERNANDES, Flávia Roberta et al. Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sobre casos de aplicação organizacional. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 44-52, jan./jun. 2016.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **Micropolítica e saúde**: produção do cuidado, gestão e formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

FINLEY, Moses Israel. **Economia e sociedade da Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FORTUNA, Cinira Magali et al. Uma pesquisa socioclínica na França: notas sobre a análise institucional. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. 2, p. 255-266, maio/ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1988.

FRANCO, Túlio. As Redes na Micropolítica do Processo de Trabalho em Saúde. In: FRANCO, Túlio; MERHY, Emerson Elias (Org). **Trabalho produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos**. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 226-242.

FRANCO, Túlio; MERHY, Emerson Elias. **Trabalho produção do cuidado e subjetividade em saúde: textos reunidos**. São Paulo: Hucitec, 2013.

FUGANTI, Luiz Antônio. **Saúde, desejo e pensamento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2012.

GUATTARI, Félix. **Guattari confrontações: conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos**. São Paulo: N-1 edições, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michel; NEGRI Antonio. **Declaração isto não é um manifesto**. São Paulo: N-1 edições, 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HUR, Domenico Uhng. Da biopolítica à noopolítica: contribuições de Deleuze. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 201-215, 2013.

HUR, Domenico Uhng. O dispositivo de grupo na esquizoanálise: tetravalência e esquizodrama. **Vínculo: revista do NESME**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 51-69, 2012.

KEROUAC, Jack. **On the road: o manuscrito original**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. 2. ed. São Paulo: n- 1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2013.
- LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1 edições, 2017.
- LAZZARATO, Maurizio. Para uma definição do conceito de “bio-política”. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 81-96, 1998.
- LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições SESC, 2014.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial formas de vida e produção de subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2013.
- LEMAIRE, Gérard-Georges. **Kafka**. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- LIMA, Elizabeth Araújo; ARAGON, Luís Eduardo Ponciano. Agenciamento coletivo de clínica: conceitos se fazendo nos encontros. In: LIMA, Elizabeth Araújo; FERREIRA NETO, João Leite; ARAGON Luís Eduardo Ponciano (Org.). **Subjetividade contemporânea**: desafios teóricos e metodológicos. Curitiba: CRV, 2010, p. 127-148.
- LOURAU, René. **A análise institucional e prática de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURAU, René. Dispositif et champ d'intervention. In: LES CAHIER de L'implication. Revue d'analyse institutionnelle, n. 3 hiver 99\00. Paris: Université-Saint-Denis, 1999. p. 128-142.
- LOURAU, René. Implicação – Transdução. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo. Hucitec, 2004e. p. 213-245.
- LOURAU, René. Implicação transdução. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo. Hucitec, 2004b. p. 212-223.
- LOURAU, René. O instituinte contra o instituído. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo. Hucitec, 2004a. p. 47-65.
- LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo. Hucitec, 2004c. p. 66-86.
- LOURAU, René. Uma técnica de análise de implicações: Malinowski, Diário de etnógrafo (1914-1918). In: ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo. Hucitec, 2004d. p. 259-283.
- LUZ, Madel Therezinha. A contribuição de René Lourau para uma sociologia crítica das instituições. In: ALTOÉ, Sônia; CONDE, Heliana de Barros (Org.). **SaúdeLoucura 8**: análise institucional. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 21-27.

LUZA, Robledo dos Santos. **Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema**. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

MACIEL JR., Auterives. O problema da escolha e os impasses da clínica na era do biopoder. In: MACIEL JR., Auterives; KUPERMANN, Daniel E.; TEDESCO, Silvia (Org.). **Polifonias: clínica, política e criação**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2005. p. 51-61.

MARCHAT, Jean-François. Desimpliquons-nous! Recherche-Action et écriture collective. In: MONCEAU, Gilles (Org.). **L'analyse institutionnelle des pratiques: une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France**. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 151-169.

MARTON, Scarlett. Apresentação. In: LAUTER, Wolfgang Müller. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche**. São Paulo: Annablume, 1997.

MERHY, Emerson E. A organização não existe, a organização existe: uma conversa da micropolítica do trabalho, da educação permanente e da análise institucional. In: L'ABBATE, Solange; MOURÃO, Lucia Cardoso; PEZZATO, Luciane Maria (Org.). **Análise institucional e saúde coletiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 579-596.

MERHY, Emerson Elias. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 171-174, 2004/2005.

MERHY, Emerson Elias. Saúde e direitos: tensões de um SUS em disputa, molecularidades. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 267-279, 2012.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann.; FÉLIX, Jeane; VASCONCELOS, Michele de F. Por uma educação que se movimenta como maré e inunde os cotidianos de serviços de saúde. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 17, n. 47, p. 859-871, 2013.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONCEAU, Gilles. A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L'ABBATE, Solange; MOURÃO, Lucia Cardoso; PEZZATO, Luciane Maria (Org.). **Análise institucional e saúde coletiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 91-103.

MONCEAU, Gilles. Éthique et idéologie professionnelles, apports socio-clinique. **Recherche & Formation**, Lyon, n. 52, p. 55-70, 2006. Disponível em: <<http://rechercheformation.revues.org/1216>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 20, n. 1, p. 19-26, 2008.

MONCEAU, Gilles. Técnicas socio-clínicas para a análise institucional das práticas. In: MONCEAU, Gilles (Org.). **L'análise institucional das práticas: uma socio-clínica dos tormentos institucionais no Brasil e na França**. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 15-36.

MONCEAU, Gilles; CATINI, L. O staff rotativo. In: LES CAHIER de L'implicação. Revista de análise institucional, n. 3 inverno 99\00. Paris: Université-Saint-Denis, 1999. p. 145-151.

MONCEAU, Gilles; SPAGNOL, Carla Aparecida. Acompanhamento ou análise? Alguns desafios de acompanhamento socioclínico de uma equipe de ação social. **Educação Permanente**, Paris, n. 205, p. 139-149, 2015.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão: poemas em prosa e verso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

NASCIMENTO, Lívia do; SCHEINVAR, Estela. Formação profissional e ferramentas de análise institucional em formação de psicólogos. In: MONCEAU, Gilles (Org.). **L'análise institucional das práticas: uma socio-clínica dos tormentos institucionais no Brasil e na França**. Paris: L'Harmattan, 2012. p. 71-81.

NEVES, Cláudia E. Abêes Baeta. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Schwarcz, 2012.

OLIVEIRA, Thiago R. M. de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa na educação. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlycy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 279-304.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

PASSOS, Eduardo et al. Entrevista com Gilles Monceau. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 20, n. 1, p. 309-318, jan./jun. 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílina da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; TEDESCO, Sílvia da (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum: volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PAULON, Simone Mainieri; PASCHE, Dário Frederico; RIGHI, Líane Beatriz. Função apoio: da mudança institucional à institucionalização da mudança. **Interface – comunicação**,

saúde, educação, Botucatu, v. 18, supl. 1, p. 809-820, 2014.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Saúde. **Resolução Nº 1, de 29 de agosto de 2012**. Regulamenta os fluxos e procedimentos para ações de Ensino serviço, na área da pesquisa, da extensão e do ensino, nos níveis técnicos, graduação e pós-graduação na SMS.

PRUDENTE, Jéssica; TITTONI, Jaqueline. A pesquisa como exercício ético e a metodologia como paraskeuê. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 26, n. 1, p 17-28, jan./abr. 2014.

RODRIGUES, Alexsandro; ALVIM, Davis Moreira. Como cartografar resistências? **Revista Lugar Comum** nº 48, 2016. 103-119.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista, **Psicologia e sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, 2014.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In. Gênero e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SENNETT, Richard; **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. A grande saúde, uma introdução à medicina do corpo sem órgãos. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 35-72, 2003/2004.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. **As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público**. 2005. Disponível em: <<http://www.corposem.org/rizoma/redefetiva.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TESSER, Charles Dalcanale. Núcleos de Apoio à Saúde da Família, seus potenciais e entraves: uma interpretação a partir da atenção primária à saúde. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 565-578, 2016.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 93-113, ago. 2010.

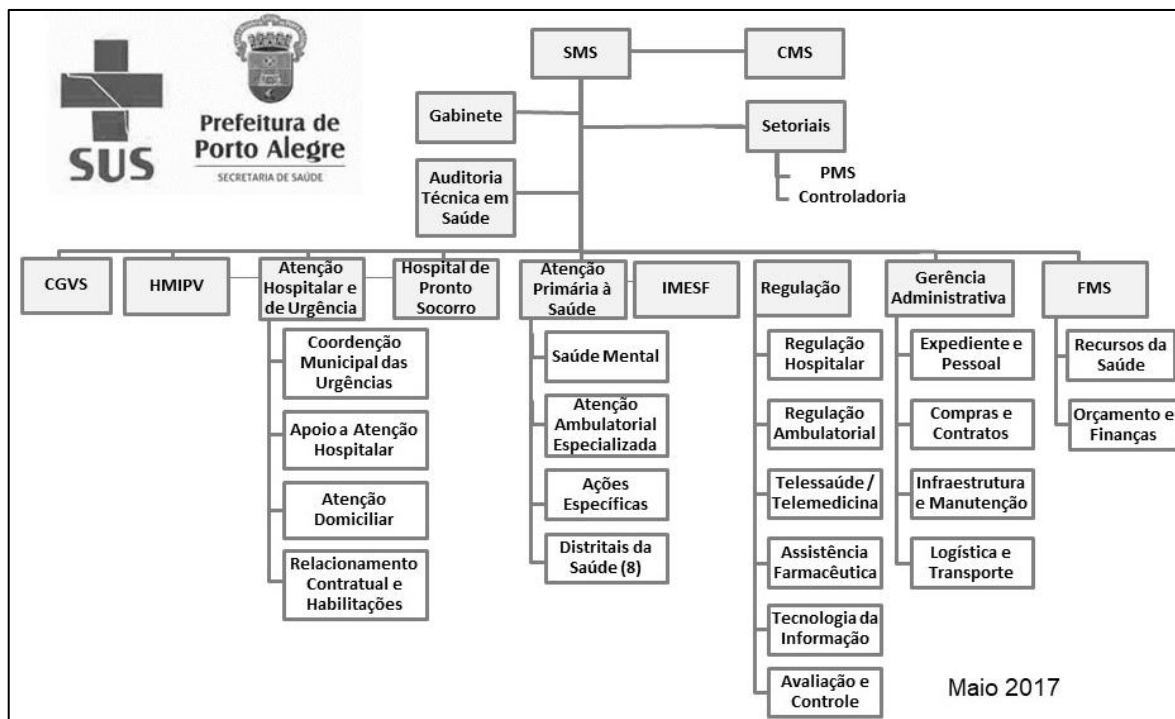
UFRGS. CoorSaúde. Histórico. 2017. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coorsaude/coorsaude-1/historico>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

VASCONCELOS, Michele de F.; MORSCHE, Aline. O apoio institucional e a produção de redes: do desassossego dos mapas vigentes na saúde coletiva. **Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 13, supl., p. 729-38, 2009.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe**: prosas poéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANEXOS

ANEXO 01 - Organograma SMS



ANEXO 2 - Documento orientador para Gerências Distritais de Saúde (SMS-POA/RS)

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde



**DOCUMENTO ORIENTADOR PARA CONSTITUIÇÃO DE FÓRUMS DA REDE
DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NAS GERÊNCIAS DISTRITAIS DE SAÚDE
DE PORTO ALEGRE**

Coordenação da Atenção Básica
Coordenação dos Serviços Ambulatoriais Especializados
Coordenadoria Geral de Políticas Públicas - Gerência de
Políticas Públicas de Cuidados em Saúde - Não Transmissíveis

Porto Alegre, junho de 2016.



Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde



FÓRUM DA REDE DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NAS GERÊNCIAS DISTRITAIS:
DOCUMENTO ORIENTADOR

1. Caracterização da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)

A Política Nacional de Saúde Mental, com a publicação da Portaria 3088/2011 pelo Ministério da Saúde, estabelece e propõe diretrizes para a consolidação da Rede de Atenção Psicossocial - RAPS. A RAPS tem como um dos seus pressupostos a articulação dos diferentes pontos de atenção para as pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2011).

Como diretrizes para o funcionamento da Rede de Atenção Psicossocial, a Portaria aponta para:

I - Respeito aos direitos humanos, garantindo a autonomia e a liberdade das pessoas;

II - Promoção da equidade, reconhecendo os determinantes sociais da saúde;

III - Combate a estigmas e preconceitos;

IV - Garantia do acesso e da qualidade dos serviços, ofertando cuidado integral e assistência multiprofissional, sob a lógica interdisciplinar;

V - Atenção humanizada e centrada nas necessidades das pessoas;

VI - Diversificação das estratégias de cuidado;

VII - Desenvolvimento de atividades no território, que favoreçam a inclusão social com vistas à promoção de autonomia e ao exercício da cidadania.

VIII - Desenvolvimento de estratégias de Redução de Danos;

IX - Ênfase em serviços de base territorial e comunitária, com participação e controle social dos usuários e de seus familiares;

X - Organização dos serviços em rede de atenção à saúde regionalizada, com estabelecimento de ações intersetoriais para garantir a integralidade do cuidado;

XI - Promoção de estratégias de educação permanente; e

XII - Desenvolvimento da lógica do cuidado para pessoas com transtornos mentais e com necessidades decorrentes do uso de álcool, crack e outras drogas, tendo como eixo central à construção do projeto terapêutico singular.



Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde



A Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre-RS através da Política de Saúde Mental e das Coordenações das Atenções Básica e Especializada em Saúde tem constituído nos territórios das Gerências Distritais um Fórum colegiado de gestão composto por representantes dos diferentes componentes da rede de atenção psicossocial no território (RAPS locais). A composição desses espaços demarca um processo que visa articular os diferentes pontos de atenção da RAPS no território, promovendo a interlocução entre os serviços. Mas, para além da interlocução, entende-se que é estratégico que os trabalhadores, gestores, usuários (representantes do Conselho Distrital), Instituição de Ensino Superior (IES), estagiários, residentes participem dos processos de trabalho, configurando a corresponsabilidade e a indissociabilidade entre gestão e atenção em saúde. O fórum da RAPS pressupõe, também, a inclusão de outras políticas sociais instituições do território, como assistência social, educação, proteção especial, entre outros, de maneira que se possa trabalhar na perspectiva da intersetorialidade e da integralidade do cuidado.

Contudo, é importante destacar que a organização dos Fóruns terá a configuração e composição a partir de cada realidade territorial, visto as diferenças que caracterizam as Gerências Distritais de Saúde de Porto Alegre. Nesse sentido, este espaço favorece para que se possa ampliar as perspectivas de produção de saúde considerando as diferenças, os conflitos e os interesses que emergem no contexto do trabalho e a aposta de construção de um plano comum para alinhar os fazeres em saúde no território em consonância com a Lei 10216/2001, reafirmando os princípios da Reforma Psiquiátrica Brasileira.

Nesse aspecto, considera-se que a constituição dos Fóruns da RAPS em todas as Gerências Distritais propõe-se a estabelecer espaços de reflexão, de intersecções de concepções acerca do trabalho, de educação permanente e gestão em saúde. E, a partir da problematização das questões e demandas emergentes que os atores envolvidos trazem, identificar os nós críticos e buscar estratégias de reorganização e mudanças nos processos de trabalho, quando necessário.

2. Objetivo Geral do Fórum da RAPS (FRAPS)

Promover a articulação e integração dos pontos de atenção da Rede de Atenção Psicossocial do território, qualificando o cuidado por meio do acolhimento, do acompanhamento contínuo e da atenção às urgências.



2.1 Objetivos Específicos

- Promover a articulação dos recursos comunitários;
- Conhecer os serviços territoriais;
- Organizar as demandas e os fluxos assistenciais da Rede de Atenção Psicossocial do território, promovendo pactuações;

- Promover ações intersetoriais para garantir a integralidade do cuidado em parceria com organizações governamentais e da sociedade civil;
- Constituir estratégias de ampliação de acesso de usuários aos serviços de saúde do território;
- Constituir espaço coletivo de reflexão e problematização acerca do trabalho em saúde, a partir das demandas que os participantes do FRAPS apresentam;
- Propor estratégias de Educação Permanente em Saúde relacionadas a temática a partir das necessidades do território.

3. Organização:

A título de organização dos encontros, sugere-se que possam ser organizados os seguintes pontos:

- Factuação do funcionamento entre os diferentes atores, através de:
- Organização de cronograma anual dos encontros, com datas previamente estabelecidas e horários de início e término dos fóruns;
 - Reuniões com periodicidade mensal, preferencialmente;
 - Levantamento de Pauta construída entre os participantes do Fórum, a partir das demandas dos atores da RAPS do território;
 - Elaboração de Ata de cada encontro, escrita por um dos participantes;
 - A Coordenação dos Fóruns deve ser feita pela (o) Gerente Distrital, ou seu (sua) assessor (a), em virtude de ser um espaço que se configura como propositivo e deliberativo, em algumas pautas. Contudo, a (o) gerente pode designar a coordenação para algum serviço ou profissional que compõe o FRAPS, dividindo as responsabilidades pela logística da organização do Fórum.

4. Composição:

A composição do Fórum da RAPS contempla os serviços do território:

- Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)
- Equipe de Saúde Mental Adulto (ESMA)
- NASF
- Consultório na rua
- Equipe Especializada em Saúde da Criança e Adolescente



Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Saúde



(EESCA)

- Residencial Terapêutico
- Oficina de Geração de Renda
- Plantão de Emergência em Saúde Mental
- Gerente Distrital ou Assessor
- Assessoria Técnica de Saúde Mental
- Apoiador Institucional
- Representação das Unidades Básicas de Saúde garantindo a participação de US com saúde da família e sem saúde da família.
- Representação de usuários dos serviços com ou sem conselho local e/ou usuários do Conselho Distrital
- Serviços Conveniados
- Instituição de Ensino
- Serviços/equipamentos que compõem a Rede Intersetorial do território (Gestão local da Assistência e Educação, por exemplo).
- E outros componentes que venham a constituir a RAPS local.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N° 3.088, de 23 de dezembro de 2011.

Lei 10216/2001

Lei 8080 e 8142

Incluir a referência ao Grupo Condutor (como está no texto da Política) e representação dos fóruns RAPS no mesmo. Reforçando que só ~~teram~~ representação do GC/RAPS, os territórios que possuem Fórum RAPS.