

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e
Institucional

PAULA MARQUES DA SILVA

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DE SI

PORTO ALEGRE

2010

PAULA MARQUES DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DE SI**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Tittoni

PORTO ALEGRE

2010

PAULA MARQUES DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA:
A FORMAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DE SI**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Helena Beatriz Kochenborger Scarparo

Profa. Dra. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Profa. Dra. Cleci Maraschin

À Eliane.

Devo lhe dizer que a escrita tem a potência de desafiar a morte, pois nos possibilita a brincar com o tempo. Pode, de uma maneira singela, trazer de volta aqueles que se foram e deixaram-nos muitas marcas.

Se bem me lembro, nos conhecemos quando eu ainda desenhava as minhas primeiras palavras, talvez o meu nome.

Partiste quando eu iniciava esta escrita de “gente grande”. Guardo na lembrança quando me disseste que escrever é como abrir uma caixinha de música: “tem que abrir e deixar tocar”. Trago então a sonoridade desta música em tua homenagem.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes que compõem esta pesquisa, por terem me lançado no território da inquietação, das perguntas, da composição e da arte de fazer uma Psicologia cheia de outros possíveis.

À professora Rosemarie Gartner Tschiedel, pelo carinho e também por me mostrar a arte política de ser uma docente.

À minha orientadora, Jaqueline Tittoni, por ter possibilitado outros sentidos no meu viver, e, melhor ainda, por ter me mostrado que estes sentidos são múltiplos, intensos, engraçados, sérios, cheios de encontros...

À Vanessa Maurenre, por ter aberto caminhos e trilhas fotográficas durante este tempo de mestrado.

Aos trabalhadores que ocupam os espaços das ruas de Porto Alegre para trabalhar e que, com isso, possibilitaram o meu primeiro encontro com outros modos de pesquisar e fotografar.

Às crianças do Comitê, por compartilharem comigo as suas infâncias

À Dani Dias, por me mostrar que a composição entre a vida e a política é uma arte feita de muitos encontros.

À professora Gislei Lazzarotto, por me mostrar o sentidos da composição e do encontro traduzidos nos modos de viver.

À professora Cleci Maraschin, por me lançar questões que movem e exercitam meu pensamento constantemente.

À Andresa, por possibilitar outros olhares sobre o universo das imagens.

Aos professores Henrique Nardi e Nair da Silveira, por compartilharem suas trajetórias profissionais auxiliando com algumas informações nesta pesquisa.

Ao CNPQ, pela bolsa que possibilitou minha dedicação exclusiva ao mestrado.

À minha mãe e ao meu pai, pelo amor que imprimem nas minhas trajetórias.

Aos meus manos Lu e Beta, por desenharem a minha vida com traços cheios de afeto e amor.

Às minhas queridas amigas Grace, Pricila, Thiele, Daiane e Micheli, por terem me possibilitado uma trajetória de mestrado e de vida marcada pela diversão, pela cumplicidade, o carinho, o respeito e a amizade.

À Renata, por nossos encontros e conversas esvoaçantes nas esquinas, nas praças e nas longas viagens de ônibus pela cidade.

Ao Fe e à Vani, pelo companheirismo e carinho.

Ao Iba, pelo companheirismo, amizade, e por me dedicar músicas ao cantar pelos bares da cidade.

Ao Daniel, por estar sempre por perto, fazendo mágica com as distâncias geográficas.

À minha prima Simara, por ter possibilitado o meu (re)começo na cidade, pelo auxílio, amizade e, sobretudo, por ter me ensinado que as diferenças não são oposições e sim possibilidades de invenção.

Ao Rafael Wild, por ter participado e me ajudado em um dos momentos mais complicados dessa trajetória.

À minha tia Cândida, pelo carinho constante.

À Eloá e à Vó Pina, pelas tardes de conforto.

Aos meus amigos de Florianópolis, pela espera constante e por sempre guardarem o meu lugar nos espaços de conversa em frente ao mar.

RESUMO

Este estudo se insere no contexto das políticas públicas e discute as práticas de formação na Psicologia, considerando as interfaces entre a saúde, formação e prática profissional. Nessa trajetória tomamos como eixo principal a experiência de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vinculados, através dos estágios de Psicologia Social e do Trabalho, ao programa Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde). Nessa articulação entre a universidade e o SUS enfatizamos os efeitos que a experiência de vinculação ao programa Pró-Saúde produz na formação profissional desses estudantes. O campo de problematizações deste estudo fundamenta-se na perspectiva teórica de Michel Foucault. Seguindo a elaboração teórica foucaultiana, tomamos a formação como experiência e prática de si, entendendo a experiência como campo de luta em que se articulam determinados campos do saber, tipos de normalidade e formas de subjetivação. A proposta metodológica deste estudo está orientada pela perspectiva da pesquisa-intervenção, ancorada nos pressupostos da Análise Institucional, tendo como principal estratégia a fotografia. Essa proposta tem sido nomeada de intervenção fotográfica e é composta pelo acompanhamento do grupo, realização de oficinas de fotografias e a construção de narrativas visuais coletivas. A fotografia é entendida nesse processo como “ato fotográfico”, integrando a concepção e a produção de fotografias com os processos de discussão sobre visibilidades, invisibilidades e os modos de ver produzidos nos grupos implicados no processo de pesquisa. As narrativas fotográficas foram construídas coletivamente e nos possibilitaram analisar as possibilidades de enunciação e de visibilidades produzidas pelo coletivo de estudantes. Os recortes escolhidos para as produções dessas narrativas fotográficas carregam marcas singulares que, expostos a um coletivo de construção, tornaram-se passíveis a olhares diferenciados e às provocações que já não mais pertencem somente àquele que produziu a imagem. Destacamos como principais efeitos provocados por estratégias de governo, como o Pró-Saúde, a integração e articulação entre ensino e trabalho, bem como o fato de que a comunidade deixa de ocupar a posição instrumental de *locus* de aplicação e passar a ser tomada como espaço de potencialidade ética e política. Apontamos, ainda, a importância do encontro do/da estudante com os cenários de prática, possibilitando às práticas de formação *psi* transcender os territórios predominantemente epistemológicos e conteudistas, tendo como possível horizonte, também, os domínios da ética e da política.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Intervenção Fotográfica. Subjetivação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study is inserted in the context of public policy and discusses the practical training in Psychology considering the interconnections between/among health, formation and professional practice. During this journey we take as the main axis, the experience of students of Psychology at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) linked, through the stages of Psychology and Social Work, the program Pro-Health (National Programme for Re-Training Health). And this relationship between the university and the SUS (Unified Health System) emphasize the effects that the experience of linking to the program Pro-Health, produces in training occupational these students. The field of approach of this study is based on the theoretical perspective of Michel Foucault. Following the theoretical elaboration of Foucault took the training and experience as *pratica* himself, understanding the experience as a battlefield in which they articulate certain fields of knowledge, types of normality, and forms of subjectivity. The proposed methodology of this study is driven by the prospect of intervention research, anchored in the assumptions of Institutional Analysis, with the primary strategy to photography. This proposal has been nominated for photographic intervention and is made by monitoring the group, workshops and photo collective construction of visual narratives. The photograph is understood in this process as "photographic act", integrating the design and production of photos, with the processes of discussion about visibility, invisibility and ways of seeing produced in the groups involved in the research process. Photographic narratives were constructed and collectively enabled us to examine the possibilities of enunciation and visibility of crossing the collective of students. The excerpts chosen for the production of these narratives photographic bear unique marks that are exposed to a collective construction became subject to different looks and provocations, which no longer pertain only one that produced the image. Highlight as the main effects caused by government strategies such as the Pro-Health integration and articulation between education and work in the community ceases to occupy the position, only instrumental in the *locus* application and shall be taken as an area of potential for political. We also stress the importance of the meeting of the student with practice scenarios providing training practices *psi* transcend the territories predominantly epistemological and content with horizon as possible areas of ethics and politics.

Keywords: Training in Psychology. Photo Intervention. Subjectivity. Public Policy.

LISTA DE SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia.

CGC – Distrito de Saúde Cruzeiro/Glória//Cristal.

CSVV – Centro de Saúde Vila dos Comerciantes.

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial.

CAPS/AD – Centro de Atenção Psicossocial/Álcool e Drogas.

COAS – Centro de Testagem e Aconselhamento.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

ESF – Estratégia de Saúde da Família.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior.

MEC – Ministério da Educação.

NASCA – Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente.

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família.

PET SAÚDE – Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde.

PRÓ-SAÚDE – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde.

SUS – Sistema Único de Saúde.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PSICOLOGIA E A SAÚDE EM PAISAGENS BRASILEIRAS	26
2.1 Trajetórias e interfaces entre a formação em Psicologia e o SUS	26
2.2 Sobre o Pró-Saúde na Universidade Federal do Rio Grande Sul, a Psicologia e o Distrito Cruzeiro/Glória/Cristal	42
3 ASPECTOS CONCEITUAIS	46
4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: A INTERVENÇÃO FOTOGRÁFICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	56
4.1 A intervenção fotográfica como estratégia metodológica e os modos de (vi)ver	56
4.2 Mapas e rotas da intervenção fotográfica no contexto dos estágios de Psicologia Social e do Trabalho vinculados ao Pró-Saúde	68
5 ENCONTROS, PERCURSOS, DESLOCAMENTOS E PRODUÇÕES POSSÍVEIS	70
5.1 Sobre os encontros	71
5.2 Modos de ver e fotografar	82
5.3 Sensibilização do olhar: (sobre)viver no universo fotográfico e no espaço-tempo da universidade	87
5.4 Diário de campo: compartilhando textos e contextos	92
5.5 Narrativa coletiva fotográfica	102
5.5.1 Sobre o fazer, o experimentar e o impacto do olhar as fotografias: navegando por percursos e desenhos de um modo de ver gradeado	106
5.5.2 A narrativa visual coletiva: desenhando trilhas fotográficas nos vãos das grades <i>psi</i>	113
5.6 Desdobramentos do estudo: compondo mapas e outras trilhas fotográficas possíveis	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa	142
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143

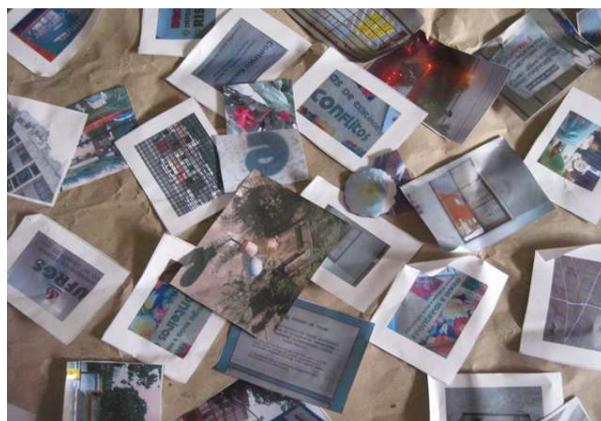
1 INTRODUÇÃO



Multiplicidade



de olhares.



“Mas, é de cima que nós olhamos?”

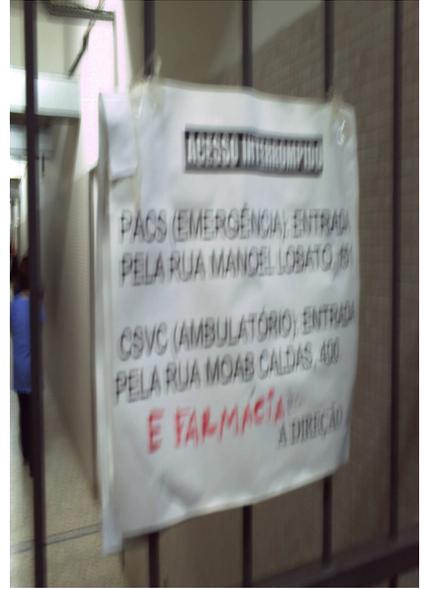


“É
daqui
que
a gente
olha.”



“Mas
grades também
têm furos.
Têm pontos de
fuga.”





“Como um trabalhador pode olhar o jeito que as pessoas vivem através de tantas grades?”





“Eu tinha vontade de olhar as fotos das outras pessoas.
A gente para pouco pra pensar no jeito
como as outras pessoas
olham as mesmas coisas que nós.”

“É porque a gente não olha...”
“A gente tem o olhar adormecido.”



“Cada foto que eu olhava dizia das tristezas e alegrias de um todo. Não consigo explicar nem dizer, muito bem, como eu me sentia olhando as fotografias.”



“Se entrarmos em um prédio da ‘justiça’, não encontraremos as coisas tão degradadas.”



“Olhei para baixo e me deparei com um lugar cinza, despedaçado, faltava vida naquele lugar. Da minha janela eu podia ver os trabalhadores do outro lado, tava todo mundo sério... Eu queria mostrar outras coisas.”



“Às vezes a demanda nos serviços é tão grande que até parece que são anjos. A equipe de saúde usa jalecos brancos. Os jalecos são as asas. Ilusão?”



“Lembrei que já fui usuária daquele serviço. A porta estava aberta, mas tinha uma linha ali. Eu tive medo. Agora estou em outro momento da vida. Estou fazendo estágio nesse lugar. Mas a linha está ali. O que será que tem nessa linha?”



“Naquela cena tinha o aprender e o choque em me deparar com algo muito distante da minha realidade.”



“Nosso caminho é de flores
ou de espinhos?”



“O Pró-Saúde nos aproxima do SUS,
isso é fato. Mas, o que nós fazemos
com tudo isso?”

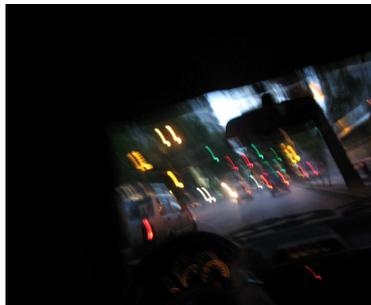
“Dei-me conta de que até
então eu vivia em um triângulo:
casa, Psicologia, e alguma
atividade ligada à formação, mas
tudo neste mundinho *psi* .”



”Ir para vila é ambíguo, pois ao mesmo
tempo em que saímos deste mundinho
psi, encontramos lá algo de muito
pesado.”



“Eu, quando entro no ônibus,
lembro-me dos usuários que
levantam muito mais cedo e
enfrentam este ônibus.”



“Entrei no ônibus e percebi que o
trabalho está aí. Estamos em uma linha
divisória. A universidade tem essa
lógica solta com os horários e com os
compromissos. Mas ali naquele ônibus
tinham trabalhadores. Acordando cedo
e indo trabalhar.”

A textualidade desta dissertação se inicia em um movimento que agencia imagem, texto e palavra. É a partir dessa perspectiva que pretendemos apresentar a descrição e a análise deste estudo que se insere no contexto das políticas públicas e discute as práticas de formação na Psicologia, considerando as interfaces entre a saúde, formação e prática profissional. Nessa trajetória, tomamos como eixo principal a experiência de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vinculados aos estágios de Psicologia Social e do Trabalho e ao Programa Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde). Na articulação entre a universidade e o Sistema Único de Saúde (SUS), enfatizamos os efeitos que a experiência de vinculação ao programa Pró-Saúde produz na formação profissional desses estudantes.

A proposta metodológica deste estudo está orientada pela perspectiva da pesquisa-intervenção, ancorada nos pressupostos da Análise Institucional¹, tendo como principal estratégia a fotografia. Essa proposta tem sido nomeada de intervenção fotográfica e é composta pelo acompanhamento do grupo, realização de oficinas de fotografias e a construção de narrativas visuais coletivas. De acordo com Tittoni (2009), a fotografia é entendida nesse processo como “ato fotográfico”, integrando a concepção e a produção de fotografias com os processos de discussão sobre linhas de visibilidades, invisibilidades e os modos de ver produzidos nos grupos implicados no processo de pesquisa. O diário de campo foi utilizado durante todo o processo investigativo, possibilitando registros, análises e a identificação do próprio percurso da pesquisadora.

Entendemos que a escolha por esses posicionamentos de pesquisa implica em pensarmos a trajetória investigativa como dispositivo de interrogação e desnaturalização de verdades instituídas. Além disso, como sugere Barros (2006), essa proposição também coloca em questão a nossa cumplicidade na construção dessa arquitetura de saber.

Considerando tais proposições, é importante salientar que, dentro da perspectiva da pesquisa intervenção e da intervenção fotográfica, os domínios da ética e da política operam o (con)texto da pesquisa, deslocando as formas de narrar do campo neutro e protegido, muitas vezes comuns ao âmbito da ciência. Assim, este texto traz os resultados ou os fluxos de visibilidade e de análises da trajetória de pesquisa, mas tem o compromisso de operar como desdobramento do processo do estudo e também como dispositivo e disparador de reflexão.

¹ De acordo com Paulon (2005), a corrente do movimento institucionalista desenvolvida na França durante as décadas de 60/70 no seguimento dos trabalhos precursores da Psicoterapia Institucional (Tosquelles, J. Oury, Guattari) e da Pedagogia Institucional (Fonvieuille, Vasquez e F. Oury), a qual teve entre seus principais articuladores os sociólogos George Lapassade e René Lourau e contou, também, com os filósofos da diferença (Nietzsche, Foucault, Deleuze) em seu aporte teórico.

Nesse sentido, a escolha por narrar esse processo através de um desenho que entrelaça a composição textual, as fotografias e alguns fragmentos de falas produzidos durante a intervenção fotográfica não se faz por acaso. Em primeiro lugar, essa proposição se traduz em um convite ao leitor/leitora para um movimento de composição de pontos de vista e também para uma prática de leitura que provoca o olhar.

Em segundo lugar, essa política narrativa² busca transpor as lógicas científicas que restringem a escrita final de textos científicos a um espaço que destaca a transcrição dos resultados e de validação de hipóteses. Para tanto, neste texto buscamos a abertura à multiplicidade de olhares e vozes que teceram o cotidiano e os encontros que foram produzidos e se produziram na experiência desse pesquisar. Trata-se de um modo de narrar que traz, de maneira agenciada e transversal, os modos de ver, saber e fazer dos participantes que compõem este processo de produção de conhecimento.

Assim, as fotografias e alguns fragmentos de falas que estão inscritos nesta “Introdução” foram produzidas pelo grupo de estudantes, pela supervisora do grupo e por mim durante a intervenção fotográfica. São esses olhares entrelaçados que traduzem os modos de ver e de se sentir um formando e uma formanda, uma docente e uma pesquisadora nesse campo de lutas que é a formação da Psicologia em interface com a saúde pública brasileira. É importante salientar que estas produções fotográficas serão trabalhadas no decorrer do texto, mas marcam neste início da narrativa o encontro de alguns pontos de vista que nos lançam questões sobre as práticas de formação *psi*.

No texto, os leitores/leitoras encontrarão a marca de um ponto de vista e de uma posição verbal na primeira pessoa, um “eu pesquisadora”. No entanto, no decorrer da trajetória essa posição irá se entrelaçando em outros lugares e posições, trazendo para a escrita a marca de um “nós” que se traduz nos sujeitos implicados nesse coletivo de pesquisa. Esse “nós” é resultado da composição com a minha orientadora e com o grupo de pesquisa e do encontro com os participantes (estudantes e a supervisora de estágio) que fizeram parte deste estudo.

Narrar esse processo em primeira pessoa implica, inicialmente, em situar o leitor/leitora de onde estou partindo e por onde vou me deslocando nessa trajetória de pesquisa. Assim, alguns fragmentos da minha trajetória como trabalhadora, estudante e

² A expressão política narrativa advém da proposição teórica elaborada a por Passos e Benevides (2009). De acordo com os autores podemos tomar a política de narratividade como uma posição que operamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, determinamos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político (PASSOS & BENEVIDES, 2009, p.151).

mestranda em Psicologia Social serão trazidos, no decorrer deste texto, sem o propósito de textualizar de uma forma intimista. Mas sim para pensarmos o que, dentro da perspectiva da pesquisa intervenção, traduz-se como campo implicacional dos sujeitos que compõem este estudo.

Cabe ressaltar que a análise de implicação, na pesquisa intervenção, atravessa o processo de pesquisa como um todo e se faz no coletivo, dizendo respeito ao jogo de forças e de lugares que vamos tecendo nesses processos.

Aguiar e Rocha (2007) apontam que esse interrogar-se constante traz, para o campo de análise, a história e sua transitoriedade, as verdades e suas parcialidades e, sobretudo, os recortes que a investigação imprime nas práticas e nas maneiras como se produz a relação entre os participantes da pesquisa.

Em consonância com essa concepção, Passos e Benevides (2002) argumentam que a análise de implicação não se restringe ao domínio da vontade, ou mesmo de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui uma análise do sistema de lugares, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele almeja ocupar e do que lhe é designado a ocupar enquanto especialista, “colocando em questão os efeitos que a implicação pode produzir no processo investigativo” (PASSOS e BENEVIDES, 2002, p. 10).

Destarte, abordar a temática da formação em Psicologia implica em pontuar que sou graduada em Psicologia há aproximadamente dez anos e, durante o tempo em que habitei o plano das práticas profissionais *psi*, deparei-me com uma diversidade de fazeres e poderes que foram me provocando muito mais desapontamentos do que potencializações. Em um desses trabalhos, mas especificamente dentro da perspectiva da Psicologia Organizacional, sentia-me habitando um território de lutas e capturas. Em determinado momento, detive-me ao fato de que, por mais que estivesse tentando construir outro modo de fazer *psi*, eu ainda era produtora e reprodutora de uma prática segregadora. De certa forma, percebi que poderia ser cúmplice da fabricação e da manutenção de lógicas que mantêm e docilizam trabalhadores e trabalhadoras em relações precárias de trabalho. Esse foi um daqueles momentos em que nos sentimos como caminhando no deserto em dias de tempestade de areia, onde as certezas se esvoaçam e o que era o chão toma outros desenhos, mas não sem, num mesmo movimento, lançar-nos a outros rumos.

A inserção no mestrado trouxe-me a possibilidade de um outro modo de fazer *psi*, que também diz da maneira como vou sendo tomada pela temática da formação, porém o encontro com essa possibilidade não se traduz em pensar o universo da academia como espaço de verdades absolutas acerca dessas práticas. Muitos outros caminhos poderiam ser traçados

como exercício de pensamento e problematizações da formação acadêmica; no entanto, percorrer um mestrado e um doutorado implica em pensar, especialmente, a docência. Esse caminho lançou-me em um território híbrido, marcado por uma diversidade de questões e inquietações.

Tais inquietações são provocadas, inicialmente, em função do meu encontro com práticas de ensino arquitetadas nos moldes da racionalidade científica moderna³ hegemônica, que prioriza a competência técnica, o forte investimento no patológico, na adequação a certos modos de ser e também com formas de ensinar, em que o teórico está restrito a um espaço e o fazer está em outro. Os conhecimentos, assim, vão sendo operados de forma fragmentada e pautados na lógica política liberal privatista.

Assim sendo, fui percorrendo essa trajetória que entrelaça escolhas profissionais e a temática de pesquisa, pensando o universo da academia como campo de outros possíveis de aprender e de ensinar Psicologia, e também tomando este movimento como um modo de resistência. Essa resistência tem o sentido que Coimbra (2008) nos aponta quando situa o resistir não como uma simples reação aos poderes vigentes, às normas impostas, mas, sim, como a possibilidade de outro modo de existir. Ou seja, “resistência enquanto afirmação de processos inéditos de existir” (COIMBRA, 2008, p.16).

Assim, trago para esta escrita o poeta Manoel de Barros (1997), como forma de traduzir o meu (re)encontro com a formação *psi*.

Desformando o mundo

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo.

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo.

Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.

Agora é só puxar o alarme do silêncio

Que eu saio por aí a desformar.

(As Lições de R.Q. – Manuel de Barros)

³ De acordo com Barros (2000), a racionalidade científica moderna é um paradigma da ciência que objetiva leis universais e tem como princípios básicos a cientificidade e a objetividade. A prioridade é dada à organização racional e ao conhecimento especializado. A ideia de evolução, progresso, linearidade finalista, representação e verdade estão na base da produção de conhecimentos nesse paradigma.

Este estudo enfocou a análise dos modos como a experiência dos/das estudantes de Psicologia da UFRGS, vinculados ao projeto Pró-Saúde, produzem efeitos no processo de se formar um psicólogo(a) na área da saúde. Estamos de acordo com Silveira⁴ (2009), quando ela argumenta que pensar a formação e o tornar-se psicólogo(a) só é possível se deslocarmos os nossos olhares da formação concebida como objeto natural e analisarmos, mesmo que parcialmente, o campo de práticas que a constitui no presente. Assim, formar-se um psicólogo(a) só existe enquanto problema se relacionado e inscrito nas práticas que engendram e sustentam a formação.

Ao nos referirmos a práticas, estamos partindo da perspectiva de Foucault (1996), quando argumenta que a noção de prática diz respeito “a certos domínios do saber, certos tipos de sujeito do conhecimento, certas ordens de verdade a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios do saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 1996, p. 27). Esse regime de práticas é imbuído de suas próprias evidências, de suas próprias regularidades e de suas próprias estratégias e é, nesse sentido, lugar de “encadeamento do que se diz, do que se vê, do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências” (FOUCAULT, 2003, p. 338).

Tomamos a concepção de Barros (2006) como fundamental para pensarmos as práticas da formação *psi*. A autora propõe pensar a formação como múltiplas *formas de ação*. Um processo de produção de saberes e práticas que instituem sujeitos de ação, deslocando e questionando a ideia de uma prática de formação fundamentada na lógica da modelagem e da produção de profissionais como mercadorias amorfas, despotencializadas e serializadas.

Coimbra (2008) também nos auxilia na problematização das práticas *psi* quando afirma que esse campo nos remete ao plano das invenções, das (trans)formações e também ao campo dos desafios. A autora discorre sobre as práticas *psi* como um território político onde as lutas se fazem cotidianamente, argumentando que essa é a possibilidade de assumirmos essas práticas como uma relação com o tempo-acontecimento sempre provisória e plural. Disso decorre a perspectiva de nos lançarmos a compreender os processos de formação, entendendo o indivíduo e a sociedade, a Psicologia e a política em um mesmo plano de produção e coemergência.

O campo de problematizações deste estudo fundamenta-se na perspectiva teórica de Michel Foucault, que foi fundamental para pensarmos e operarmos este processo de produção

⁴ Em entrevista individual para produção do campo empírico em termos das mudanças ocorridas no currículo do curso de graduação em Psicologia. Nair Silveira foi coordenadora da Comissão de Graduação neste período e a entrevista foi realizada em 04/05/2009.

de conhecimento. A perspectiva foucaultiana é contemporânea a esse processo de pesquisa como um todo e marca uma diversidade de deslocamentos de olhar na sua produção. Ela acompanha e lança questões que se entrelaçam a vários momentos e inquietações produzidas no campo de pesquisa e indica recursos teóricos para operarmos o campo de análises deste estudo.

Tendo em vista estes aspectos, passamos a apresentar o desenho da narrativa, indicando como organizamos os capítulos e quais os principais pontos que deles fazem parte. Trata-se de uma espécie de mapa de leitura em que apontamos as rotas que compuseram a escritura do texto.

A narrativa desta dissertação tem o desenho de um percurso que se propõe a deslocamentos, alguns desvios e a um movimento de conversão. Essa trajetória translada os efeitos que o Pró-Saúde produz na experiência dos/das estudantes de formarem-se um/uma psicólogo(a), mas também faz um retorno reflexivo sobre o próprio estudo e, conseqüentemente, sobre a própria formação *psi*. Assim, este desenho narrativo é composto por seis capítulos que se entrelaçam e reverberam uns sobre os outros. Iniciamos esta trajetória com o capítulo “Práticas de Formação na Psicologia e a Saúde em Paisagens Brasileiras”, no qual trataremos, primeiramente, de algumas linhas e fluxos históricos que indicam as condições políticas de emergência e de possibilidade referentes às interfaces entre as práticas de formação *psi* e a saúde pública brasileira. Em seguida, ainda nesse capítulo, abordaremos alguns estudos que nos serviram como ponto de vista, diálogo e reflexão, para pensarmos a formação na Psicologia em intersecção com o SUS, dentre os quais destacamos os estudos a seguir.

A pesquisa intitulada “Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde”, realizada pelo grupo Lappis⁵, resultado do trabalho de um coletivo de pesquisa composta por Pinheiro, Ceccim, Mattos e colaboradores (2006). A trajetória desses estudos teve como fio condutor as atividades da linha de atuação EnsinaSUS⁶ do grupo do CNPq-Lappis, que ocorreu de 2003 a 2005 com o objetivo de mapear e

⁵ O Laboratório de Pesquisas de Práticas de Integralidade em Saúde (LAPPIS) é um programa de estudos que reúne um colegiado de pesquisadores que auxiliam na identificação e construção de práticas de atenção integral à saúde. A proposta do grupo é repensar a noção de integralidade a partir da análise, da divulgação e do apoio à experiências inovadoras. Esse trabalho é multidisciplinar e tem como ponto de partida o conhecimento que é construído na prática dos sujeitos nas instituições de saúde e na sua relação com a sociedade civil.

⁶ EnsinaSUS – trata-se de uma linha de atuação do Laboratório de Pesquisas sobre Práticas de Integralidade em Saúde (Lappis), do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/Uerj). Tem como objetivo identificar, apoiar e desenvolver experiências de ensino e pesquisa (graduação, pós-graduação e extensão), capazes de transformar a formação em saúde, fundamentando-se no princípio da integralidade, na direção da consolidação do SUS como uma política de Estado de garantia do direito à saúde.

sistematizar estudos sobre currículos profissionais voltados à atenção integral à saúde, individual e coletiva, e a integralidade do cuidado em saúde, assim como os efeitos de produção de subjetividade em suas diferentes inserções. Essa linha de atuação, bem como a pesquisa dela desdobrada, originam-se da política do SUS sobre aprendizagem relativa ao sistema de saúde vigente no Brasil (SUS) no âmbito dos cursos de graduação da área da saúde – Aprender-Sus⁷ (BRASIL, 2004).

A partir dessa perspectiva, a pesquisa denominada “Imaginário da Formação em Saúde no Brasil e os Horizontes da Regulação em Saúde”, realizada por Ceccim *et al.* (2008), aponta-nos importantes reflexões acerca dos múltiplos vetores que compõem a formação na saúde. A pesquisa foi feita com estudantes formandos dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia vinculados a três universidades federais da Região Sul do Brasil. O eixo principal do estudo refere-se ao imaginário de estudantes formandos da área da saúde com relação às suas futuras práticas profissionais no campo da saúde.

A formação na Psicologia é tratada com mais especificidade ao tomarmos como reflexão e diálogo a pesquisa intitulada “A Psicologia em Diálogo com o SUS: Prática Profissional e Produção Acadêmica”, realizada no ano de 2006 pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)⁸, e organizada por Mary Jane Paris Spink e colaboradores (SPINK, 2007), a qual nos indicou relevantes aspectos referentes à atuação e formação de psicólogos(as) no contexto do SUS. A pesquisa teve como iniciativa potencializar as reflexões no contexto de formação da Psicologia em interface com o SUS. Para tanto, o grupo teve como estratégia partir dos contextos de trabalho em que estão inseridos os profissionais da Psicologia, para, então, propor reflexões acerca das práticas de ensino na Psicologia.

Para pensarmos questões relativas a mudanças curriculares no âmbito da formação na Psicologia, tomamos como referência a pesquisa “O Debate Atual Sobre a Formação em Psicologia no Brasil: Permanências, Rupturas e Cooptações nas Políticas Educacionais” (BERNARDES, 2004). Esse estudo foi feito por Jefferson de Souza Bernardes, e o autor nos indica questões nodais acerca da trajetória do processo curricular da Psicologia no Brasil.

⁷ Aprender SUS – trata-se de uma política do Ministério da Saúde para o fortalecimento e ampliação dos processos de mudança na graduação em saúde.

⁸ A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) é uma entidade de âmbito nacional, que tem a sua natureza institucional voltada para a reflexão, o desenvolvimento e o aprimoramento da formação em Psicologia no Brasil. O processo de construção da ABEP teve o seu início marcado por um período de discussões nacionais acerca da formação em Psicologia. Sua criação, em outubro de 1998, foi resultado da deliberação do Fórum Nacional de Formação ocorrido em Ribeirão Preto-SP no ano anterior. Esse importante evento foi coordenado pelo Fórum Nacional das Entidades de Psicologia.

Destacamos ainda os estudos de Dimenstein (1998) e os de Ferreira Neto (2004). Os trabalhos realizados por Dimenstein nos auxiliam a refletir sobre a inserção do psicólogo(a) na rede básica de saúde e os efeitos dessa inserção na formação. Já o trabalho genealógico de Ferreira Neto nos indica pontos fundamentais acerca das práticas de formação *psi* como dispositivo de subjetivação, produtoras de efeitos de dominação e ou liberação sobre a vida subjetiva.

Esses estudos nos trouxeram algumas bases para pensarmos de maneira ampla e geral as práticas de formação na Psicologia, a atual constituição de novos cenários de aprendizagem na saúde, as mudanças curriculares e as novas políticas que envolvem os Ministérios da Saúde e da Educação, que visam às transformações na formação dos cursos de graduação na saúde brasileira.

Sendo assim, demos seguimento ao capítulo enfocando de uma maneira mais descritiva o Pró-Saúde, no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a conformação do Distrito Glória/Cruzeiro/Cristal como cenário de aprendizagem. Apresentamos também algumas informações sobre o Programa Pró-Saúde baseadas em entrevistas com professores que participaram e ou participam desse programa.

O segundo capítulo refere-se às ferramentas conceituais que utilizamos como operadores para pensarmos o campo de análise e de intervenção desta pesquisa. Para tanto, utilizamos como principal referência os conceitos de sujeito, jogos de verdade, poder, biopoder, experiência e práticas de si, elaborados por Michel Foucault. Essas ferramentas conceituais nos permitiram problematizar a formação profissional como experiência e prática de si – um trabalho sobre si –, que propicia ao estudante de Psicologia formar-se como profissional da saúde. Esses operadores nos possibilitaram também analisar os modos como a experiência dos/das estudantes de Psicologia, vinculados ao projeto Pró-Saúde, produzem efeitos no processo de se formar um psicólogo(a) na área da saúde. Os conceitos de biopolítica e biopoder foram utilizados na compreensão da saúde como política pública – de atenção e de formação –, na medida em que a discussão sobre a política pública ressalta os sujeitos e os modos de vida que ela pode produzir.

O terceiro capítulo diz respeito aos delineamentos metodológicos utilizados neste estudo. Iniciamos o capítulo abordando algumas questões acerca dos modos como a fotografia vem se produzindo e sendo produzida na sociedade contemporânea. Em seguida, abordamos como a intervenção fotográfica se insere no campo da pesquisa intervenção. Por fim, explicitamos como organizamos a intervenção fotográfica, que abrange o acompanhamento

dos grupos, oficinas de fotografia, a construção coletiva de narrativas fotográficas e seus desdobramentos.

A partir deste primeiro mapa nos lançamos a narrar o quarto capítulo, que nomeamos de “Percurso Deslocamentos e Produções Possíveis”, no qual, inicialmente referimos como foi se produzindo o meu encontro com a questão da formação na Psicologia em interface com as políticas públicas e conseqüentemente com o grupo de estágio que participou desta pesquisa. Em seguida, abordamos como em composição com esse grupo, fomos pensando nas condições de emergência e de possibilidade para trabalharmos com a fotografia. Por fim, descrevemos o processo de realização das oficinas fotográficas e a composição da narrativa coletiva visual indicando também alguns fluxos de visibilidade e de análise que compõem o percurso deste estudo. Nesse capítulo tratamos, ainda, das questões referentes ao diário de campo e também do momento da discussão com o grupo sobre o processo e os possíveis desdobramentos deste estudo.

Na sequência, tecemos as “Considerações Finais” que indicam alguns pontos que se destacaram na análise dos modos como a experiência dos/das estudantes de Psicologia, vinculados ao projeto Pró-Saúde, produz efeitos no processo de se formar um/uma psicólogo(a) na área da saúde.

2 AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PSICOLOGIA E A SAÚDE EM PAISAGENS BRASILEIRAS

Neste capítulo, em um primeiro momento, pretendemos percorrer alguns mapeamentos históricos, suas rupturas e regularidades, como base para a compreensão das condições políticas de possibilidade que demarcam as práticas de formação *psi* em interface com as políticas públicas na saúde.

A história é abordada aqui através da transitoriedade dos acontecimentos, dos movimentos que seguem fluxos diversos, tensionados permanentemente em um jogo de forças constituído por saberes e poderes. Assim, a história mostra marcas e, através delas, pode-se buscar regularidades e rupturas nos contextos a serem percorridos.

Concordamos com Coimbra (1999) quando esta afirma que abordar os processos históricos é fundamental para compreendermos como as práticas de formação *psi*, de maneira geral, carregam marcas, muito bem instituídas e modelares, dentre as quais, predomina “a lógica positivista atrelada aos conceitos de neutralidade, objetividade, cientificidade e tecnicismo” (COIMBRA, 1999, p. 43).

Em um segundo momento abordaremos alguns estudos que nos serviram como pontos de vista para pensarmos a formação em Psicologia na interface com as políticas públicas na saúde. Em seguida, trataremos de algumas informações acerca da conformação do programa Pró-Saúde e as maneiras como essa política vem se estabelecendo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como cenário de aprendizagem o Distrito Glória/Cruzeiro/Cristal no município de Porto Alegre.

2.1 Trajetórias e interfaces entre a formação em Psicologia e o SUS

De acordo com Esch e Jacó Villela (2001), a atuação e o ensino em Psicologia antecedem ao processo de regulamentação da formação e da prática profissional do psicólogo no Brasil. As autoras referem que, na década de 1930, instituições médicas e educacionais demandavam o uso de práticas e de conhecimentos considerados próprios à Psicologia. A

ênfase, nesse contexto, centrava-se na instrumentalização de testes psicológicos utilizados na prática do exame, do controle e do ajustamento dos sujeitos.

Desse modo, Bernardes (2004) argumenta que a busca pela utilização dessas práticas evidencia certa demanda de profissionalização do psicólogo atuando, sobretudo, em instituições médicas. Surgem, nesse momento, contornos de um modelo clínico *psi* operando práticas de ajustamento individual, com fortes “influências higienistas e, em primeira instância, amparado pelo saber médico” (BERNARDES, 2004 p. 35).

Esse autor explicita ainda que, no cenário sócio-político brasileiro, essa fase (Estado Novo) é fortemente marcada por uma política nacionalista, orientada para o crescimento da indústria no país. A partir do início do processo de industrialização, principalmente no período após a Revolução de 1930, o campo trabalhista passa a incorporar algumas ideias centrais da chamada organização científica do trabalho, tais como a otimização do trabalho e a eficiência no processo educacional (BERNARDES, 2004). E, como nos apontam Esch e Jacó Villela (2001), é nesse contexto que a preocupação com o fator humano vinculado à produção do capital toma grande destaque. Assim, as práticas psicológicas voltadas ao desenvolvimento de aptidões e ao aprimoramento técnico do indivíduo são cada vez mais demandadas pelas áreas da educação e do trabalho.

As autoras nos indicam ainda que, em 1947, respondendo à demanda de um país em vias de modernização, é criado no Brasil o Instituto de Seleção e Orientação Profissional Getúlio Vargas (ISOP/FGV), funcionando como laboratório, escola e centro multiplicador de produções psicológicas e tendo como diretor o reconhecido psicólogo de formação espanhola Emílio Mira y López.

De acordo com Mancebo (1999), nesse processo surge, então, o novo profissional denominado psicotécnico ou psicologista, “que tinham por missão tornar a produção mais eficiente: conseguir os homens mais adequados para os postos de trabalho ou encaminhá-los desde cedo para seus devidos lugares no aparelho escolar” (MANCEBO, 1999, p. 81). Nessa conjuntura, em 1953 é fundado o primeiro curso de Psicologia, localizado no Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/ RJ).

A profissão e o curso de Psicologia foram regulamentados em 1962, por força da Lei Federal nº 4.119. Nesse mesmo ano o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 403, que estabelece o currículo mínimo para os cursos de Psicologia. E, em consequência da regulamentação da profissão, surge, também nesse período, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Lei nº 5.766/71, de 20/12/71.

Sobre esse processo, Esch e Jacó Villela (2001) argumentam que a Psicologia nasce atrelada tanto aos fundamentos da racionalidade científica quanto ao modelo positivista da ciência. Nessa perspectiva, que se conforma fundamentalmente tecnicista, o entendimento de ser humano é atomizado e fragmentado em diferentes “processos”, os quais, aparentemente, se articulam e configuram o que nesse período é considerado como “personalidade”.

De acordo com Bernardes (2004), a Psicologia, ainda nesse primeiro período, surge atrelada a uma concepção tecnicista que, em seguida, viria a ser consolidada nas três áreas tradicionalmente instituídas nas práticas profissionais e de formação *psi*: clínica, escolar e do trabalho.

Não se pode perder de vista que o processo de regulamentação da Psicologia ocorre no contexto da ditadura militar (1964-1985). E, conforme Coimbra (1999), nesse momento, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, verifica-se a grande expansão e difusão dos saberes-fazer *psi*, sobretudo de certa leitura da Psicanálise. A produção dessa “cultura psicológica” foi condição fundamental para o aumento da demanda de serviços de Psicologia, da expansão do campo de atuação e do mercado de trabalho do psicólogo no Brasil.

Bernardes (2004) considera que, mais precisamente na década de 1970, ocorre o primeiro “boom” no número de cursos de Psicologia no país, dos quais a maioria era em faculdades particulares. Segundo o autor, haviam três ou quatro cursos de Psicologia e, no entanto, estima-se que, no ano de 1978, a quantidade de cursos de Psicologia ultrapassava o número de sessenta e oito.

No que tange ao contexto sociopolítico brasileiro, Coimbra (1999) ressalta que este é um período de importantes contradições. Por um lado, o país vive a intensa violência e repressão, ditados pelo golpe civil militar (1964). Por outro, esse é também o período do chamado “milagre econômico”, pelos militares. Há, nessa conjuntura, o recrudescimento do capital monopolista mediante o crescimento da indústria dominada pelo capital estrangeiro. Aliado a isso, verifica-se a intensificação da urbanização e o crescente aumento das chamadas classes médias urbanas. Com efeito, vive-se no Brasil um clima de “progresso” e de “bem-estar”, com ênfase na modernização, enquanto a classe média, aproveitando-se das sobras do “milagre”, vai ascendendo socialmente.

De acordo com Ferreira Neto (2004), é nesse cenário que as classes média e alta brasileiras experimentam processos de subjetivação caracterizados por uma alta valorização da interioridade psicológica, tornando-se ávidos consumidores dos serviços prestados no plano das práticas *psi*. Trata-se de um modo de viver balizado, principalmente, pela sobrevalorização do intimismo em detrimento do público e pela ênfase na ascensão social

meritocrática. Conforma-se, nesse sentido, a lógica de que o “subir na vida” diz respeito principalmente a virtudes e competências pessoais, e o que compreende a política fica restrito ao plano do Estado.

Figueira (1985) e Dimenstein (1988) argumentam que a cultura *psi* predominou nas classes média e alta brasileiras em função da existência de determinados estilos de vida e de escolhas éticas e estéticas, caracterizados por um *ethos* individualista. Ou seja, a centralidade estava no indivíduo, na nuclearização da família e no estabelecimento da dicotomia entre os domínios do privado e do público.

Essa época, segundo Coimbra (1999), é marcada por uma psicologização do cotidiano e, nesse “universo” em que tudo se torna “psicologizável”, os fatos sociais são esvaziados, sendo analisados principalmente pelo prisma psicológico-existencial. “Com essa ‘tirania da intimidade’, qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar é remetido imediatamente para o território da ‘falta’, da ‘carência’, no qual os especialistas ‘*psi*’ estão vigilantes e atentos” (COIMBRA, 1999, p. 87).

De acordo com Ferreira Neto (2004), nesse cenário as psicoterapias exercidas em consultórios particulares por profissionais liberais ganham forte expressividade. Considerando o contexto de Ditadura Militar em que a repressão e a violência se impõem ao cotidiano dos brasileiros, o espaço da clínica privada torna-se uma das alternativas para a expressividade dos sujeitos. Esse território intimista e elitista funcionava como “refúgio” aos terrores sociais, porém, indiferente às referências históricas, políticas ou econômicas.

Ferreira Neto salienta que o Regime Militar não deve ser considerado causa direta da construção da cultura psicológica e individualista no país, mas, sim, como catalisador da promoção da indústria, do comércio e do consumo. Esses vetores são, portanto, solo para emergência da supervalorização da intimidade psicológica e a consequente inflação do campo *psi*. Seguindo essa linha de análise, a “cultura *psi* aparece hegemônica no domínio do privado por meio do seu vocabulário, seus valores, seus critérios de normalidade, enfim, sua ética” (FERREIRA NETO, 2004, p. 109). Nesse campo de forças, tensionado por linhas de saber-poder, a Psicologia atua de forma consoante com as estratégias biopolíticas predominantes no regime militar. A Psicologia, então, tem a tarefa de fortalecer a desconexão entre o público, o privado e o político.

Quanto à formação *psi*, Coimbra (1999) argumenta que, nessa época, ocorre uma produção massiva de subjetividades voltadas à educação e ao trabalho como principais vias para ascensão social. A ideia de que a universidade é fundamental para a mobilidade social e para o desenvolvimento econômico traz como efeitos o tecnicismo e a sobrevalorização dos

especialistas. Esses fatores, associados à intensa difusão dos saberes *psi*, foram fundamentais tanto para o exponencial aumento dos cursos de graduação, quanto para a imensa procura por faculdades de Psicologia no Brasil.

Na graduação de Psicologia produz-se uma “certa” prática “psi”. Desde seu início está impressa a marca da tradição positivista; exemplos são a hegemonia do behaviorismo e de uma Psicologia Social que reproduz mecanicamente conceitos e técnicas de estudo de inspiração norte-americana. É o domínio da Psicologia Experimental positivista, com suas características de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo. A própria Psicanálise ensinada – e, em certos cursos, hegemônica – também está marcada por esse positivismo e pela “psicologização” da vida social e política (COIMBRA, 1999, p. 81).

Assim, de acordo com a autora, o modelo de clínica privada, com forte referência na Psicanálise, torna-se a grande demanda dos estudantes de Psicologia na época. O predomínio dessas práticas estava voltado para os setores privados, em detrimento de outros setores de atuação e acabava por fortalecer as subjetividades dominantes constituídas nas décadas precedentes.

Conforme Bernardes (2004), a crescente ascensão da demanda por Cursos de Psicologia, associada à lógica da clínica privada, estava em conexão com as marcas ditadas pelas forças do sistema político neoliberal. Esse sistema de governo, segundo Mancebo (1996), representa uma alternativa “política, econômica, social, jurídica e cultural para a crise do mundo capitalista, iniciada a partir do esgotamento do regime de acumulação fordista, em finais dos anos 1960. Para tanto, ocorre uma forte reestruturação produtiva, a transnacionalização dos mercados e a desregulamentação das garantias sociais” (MANCEBO 1996, p. 12).

Pires e Demo (2006) esclarecem que o ajuste estrutural ditado pelo conservadorismo neoliberal assume voz firme de comando sobre as nações de todo o mundo, impondo medidas econômicas que restringem o poder do Estado na consecução das políticas públicas. Com efeito, as lógicas em que predominam o lucro, o individualismo, a competitividade e a precarização das relações sociais ramificam-se em toda trama social.

Veiga Neto (2000), fazendo referência a Becker (1964), indica-nos que essa forma de governamento tem bases na produção de sujeitos que saibam jogar o jogo do livre mercado, que tenham fluidez suficiente para acompanhar as modificações desse mercado e das relações. Assim, a normalização é uma produção incessante, em constante mutação, bem como a própria norma que a baliza. Não há mais um governo da sociedade, mas um governo dos indivíduos, os quais se dotam de uma capacidade de escolha infundável. Tal capacidade

pressupõe que os sujeitos saibam fazer combinações de múltiplos critérios de escolha, ter acesso a mais possibilidades, tornando a capacidade de competir um elemento de grande importância, já que, à medida que o Estado assume a forma de empresa, as características dessa forma espalham-se por toda a parte (cf. BECKER, 1964 *apud* VEIGA-NETO, 2000).

Com relação aos efeitos que a lógica neoliberal imprime na arquitetura de saberes-fazer *psi*, Bernardes (2004) aponta:

Psicologia e Neoliberalismo se tocam exatamente nessa concepção de ser humano centrado no indivíduo (considerado livre, autônomo, independente e consciente de si), tornam-se cúmplices das desigualdades sociais, ao permitirem uma corrida em que as condições de igualdade para todos não estão, e nunca estiveram nas mesmas bases [...]. A lógica neoliberal reduz a formação do sujeito a uma formação profissional, técnica, pontual, fragmentada (BERNARDES, 2004, p. 28 e p. 26).

Partindo dessa perspectiva, o autor considera que a formação *psi* se configurava em resposta às condições sociopolíticas, produzindo subjetividades por meio de seus dispositivos teóricos e práticos. Assim, em conexão com a mercantilização da educação, havia cursos de graduação *psi* destinados a formar profissionais com concepções individualistas, tecnicistas e distantes dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do país.

De acordo com Aciole (2006) e Ferreira Neto (2004), na segunda metade da década de 1970 a chamada “cultura *psi*” sofre abalos em decorrência, principalmente, do fim do “milagre econômico” (1968-1973). Nessa conjuntura o Brasil apresentava altos índices econômicos, porém, frágeis, visto que resultavam de endividamento externo. As sucessivas elevações no preço do petróleo em 1973 e 1979 desestabilizam o chamado “milagre econômico”, provocando intensa crise na economia do país e o consequente enfraquecimento do Regime Militar. Com efeito, esses acontecimentos, que estão associados ao contexto do capitalismo internacional, produziram consequências significativas nos modos de vida e de subjetivação da população brasileira. Quanto às classes médias e altas, evidenciou-se uma profunda delimitação dos benefícios conquistados nesse período. Já as classes populares tiveram o agravamento das precárias condições de vida.

Bernardes (2004) argumenta que diante do recesso econômico, o público-alvo do atendimento psicológico, clínico, individual, diminuiu. Entretanto, a formação *psi*, alheia às questões sociais, continuava a formar profissionais com esse perfil. Tal situação provocava a intensificação do número de profissionais liberais *psi* num mercado privado em franco esgotamento. O Poder Público configurava-se como uma possibilidade de reorientação dos

cursos de graduação, mas, segundo o autor, até então a estrutura de formação dos Cursos de Psicologia não estava preparada para tal mudança.

Se, no âmbito das universidades, as práticas *psi* estavam distantes do território da saúde, no mercado de trabalho verificavam-se algumas ações, porém pontuais, em ambulatórios e hospitais, especialmente os psiquiátricos.

Dimenstein (1998) nos esclarece que:

[...] os hospitais, os ambulatórios, postos e centros de saúde foram configurando-se como lugares privilegiados para a construção de novas práticas pelo psicólogo e como oportunidade de resgate de um certo prestígio social que vinha sendo perdido gradativamente com o passar dos anos. Pode-se, então, dizer que esse movimento de inserção no setor saúde configurou-se, ou melhor, vem configurando-se ainda como uma estratégia para escapar ao declínio social e à redução dos empregos que os psicólogos vêm experimentando desde meados dos anos 1980 (DIMENSTEIN, 1998, p. 67-68).

A autora argumenta ainda que, apesar do surgimento desses novos espaços, as práticas *psi* não apresentavam alterações expressivas quando inseridas nesses contextos de saúde. Situação esta que decorria, em parte, em virtude das maneiras como a Psicologia, alicerçada no paradigma da ciência moderna, operava os processos de saúde-doença. Havia, então, profissionais “neutros”, com aportes teóricos provenientes basicamente do exterior, atuando aos moldes dicotômicos de saúde-doença, ciência-política e do normal e patológico.

De acordo com Ferreira Neto (2004), nas décadas de 1970 e 1980, os múltiplos embates que circundavam a política brasileira provocaram a emergência de uma diversidade de movimentos sociais em resistência à Ditadura Militar e na luta pela democratização no país. No âmbito da saúde, destacam-se as reformas sanitária e psiquiátrica articuladas à saúde coletiva e, mais recentemente, a chamada saúde mental coletiva.

Como nos aponta Paim (2008) em articulação com os demais movimentos sociais o movimento estudantil e as bases universitárias, representadas principalmente pelos departamentos de medicina preventiva e social, as escolas de saúde pública, os programas de pós-graduação em Saúde Comunitária e o Programa de Estudos Sócio- Econômicos em Saúde (PESES), marcaram forte presença na luta contra a ditadura militar e também na consolidação da Reforma Sanitária. O autor destaca ainda a criação do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (Cebes), em 1976, como fundamental no processo de luta pela democracia e também como espaço de articulação e de divulgação do movimento sanitário.

Tais movimentos indicam questões centrais para a compreensão dos entrelaçamentos entre as práticas *psi* e as políticas públicas na saúde. De acordo Spink (2007), no Brasil a discussão sobre a saúde e a formação em Psicologia integra o movimento da reforma sanitária e da discussão mais ampla sobre as políticas públicas de saúde. No contexto do movimento da reforma sanitária, surge no Brasil o campo de estudos da saúde coletiva. Esse movimento, conforme Ceccim e Carvalho (2006), é propositivo quanto à articulação de uma produção científica associada às lutas sociais, combatendo, sobretudo, a lógica liberal-privatista no campo da saúde.

Segundo esses autores, dentre as propostas elaboradas pela saúde coletiva, destaca-se a reconfiguração dos processos de saúde e doença através de práticas em que o usuário é tomado como central no processo de formação e de atuação dos profissionais da saúde. Além disso, a perspectiva da saúde coletiva provoca a ampliação dos territórios de práticas para além das lógicas hospitalocêntricas e corporativistas, inserindo outros domínios da ciência em espaços até então demarcados, predominantemente, pela medicina técnico-científica. Entram em cena as ciências sociais e humanas na luta por práticas de saúde mais alinhadas aos problemas de saúde vividos pela população. Este é, portanto, um território possível à multidisciplinaridade, incluindo-se aí a Psicologia.

Spink (2007) aponta a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), que surge no início da década de 1980, em decorrência do movimento de ruptura com a Associação Latino-Americana de Psicologia social (ALAPSO), como importante marcador histórico no contexto das práticas *psi* em articulação com o movimento da reforma sanitária. O surgimento da Abrapso consolida críticas as práticas profissionais e de formação na Psicologia pautadas no modelo hegemônico norte americano, que operava contextos seguindo os pressupostos biomédicos⁹ e positivistas. A ênfase da Abrapso se voltava, então, para a composição de práticas permeadas pela luta por um sistema nacional mais democrático e participativo, e com a universalização dos direitos sociais. Ao contrário da Psicologia que se inseriu no território da saúde através dos espaços hospitalares, com forte referência no modelo médico clínico, a Psicologia Social, dentro desta perspectiva, abre novas possibilidades de atuação trazendo para arena das práticas os contextos institucionais, os processos de trabalho e as relações com a comunidade.

⁹ De acordo com Spink (2007) a biomedicina refere-se ao conjunto de saberes que tem como objeto a doença e a sua relação de causalidade com a objetividade material do corpo, com pretensões universalistas fundado por um lado no discurso biológico e por outro no método científico.

Para Amarante (2003), em consonância com os movimentos da reforma sanitária e da saúde coletiva, nasce, na década de 1980, o movimento da reforma psiquiátrica. Esse movimento investe suas forças em oposição a práticas psiquiátricas e modelos assistenciais, calcados na tutela, no isolamento e na medicalização.

Ferreira Neto (2004) argumenta que a emergência dos movimentos das reformas sanitária e psiquiátrica associados às perspectivas da saúde coletiva produzem efeitos na arquitetura dos saberes - poderes das práticas *psi*. Nesse jogo de forças entram em questão os modelos hegemônicos de subjetividade, de saúde/doença, do normal e do patológico e de neutralidade que fundamentam e constituem as práticas psicológicas. Associado a isso, questiona-se o modelo de clínica que até então era, majoritariamente, elitista e individualista.

Sader (1995) destaca que as novas relações entre Estado e a sociedade civil estabelecidas na busca pela democratização indicam a configuração de um sujeito coletivo com visibilidade pública. E, de acordo com Coimbra (2008), tais modificações e novas composições tensionam a ideia de um Estado como articulador único de políticas sobre uma população. Os domínios do Estado e do público passam a não se justapor, uma vez que o público passa a ser tomado como experiência concreta dos coletivos sempre em movimento, e o Estado se mantém ancorado na condição transcendente característica da modernidade. Nesse sentido a autora ressalta que a política pública não deve se limitar ao Estado, pois opera como afirmação de experiências plurais, podendo tratar-se de micromovimentos inventivos e de luta, os quais se produzem nas práticas cotidianas.

Seguindo essa linha de análise, Ferreira Neto (2004) argumenta que os movimentos sociais provocaram a ampliação da concepção do que é político, desestabilizando a relação até então instituída entre os domínios do público e do privado. Nesse contexto os psicólogos brasileiros atuaram, em grande escala, como atores e trabalhadores sociais, sobretudo no âmbito da chamada saúde mental. O autor enfatiza que, nesse novo momento, a Psicologia, subjetividade, política e vida social não mais caminham separadamente, provocando também efeitos nas práticas de formação *psi*.

Em 1986 ocorreu a VIII Conferência Nacional de Saúde e, conforme Campos (2007), esse espaço político foi marcado pela presença maciça dos vários movimentos sociais e sindicais que lutavam por participação popular e democracia no Brasil. É nesse encontro mobilizador que a reforma sanitária imprime no texto da reforma constituinte de 1988 os conceitos e princípios elaborados durante o período de luta pela saúde como direito. Dimenstein (1998) argumenta que, dentre esses princípios, destacam-se a concepção ampliada de saúde, entendida em uma perspectiva de articulação de políticas sociais e econômicas; a

saúde como direito de cidadania e dever do Estado; a instituição de um Sistema Único de Saúde, que tem como princípios fundamentais a universalidade, a integralidade das ações, a descentralização e hierarquização dos serviços de saúde; a participação popular e o controle social dos serviços públicos de saúde.

De acordo com Ceccim (2005), a saúde como direito de cidadania articula-se amplamente com a noção de controle social. Nesse sentido, o direito à saúde extrapola a lógica do simples acesso a serviços, ou a garantia de um atendimento qualificado. O acesso à saúde passa a ser entendido através da participação da sociedade na tomada de decisões sobre a formulação e avaliação das políticas públicas setoriais, bem como na conformação de práticas de cuidado.

A institucionalização do SUS ocorre dois anos mais tarde (1988), por força das Leis 8.080 e 8.142. A partir de então, o SUS é legitimado enquanto sistema político de saúde, operando as diretrizes: acesso universal e igualitário a ações e serviços; participação comunitária; rede regionalizada e hierarquizada e descentralização, sendo que ações de saúde devem ser desenvolvidas de acordo com as diretrizes previstas no artigo 198 da Constituição Federal. Opera ainda a princípios como: universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; integralidade de assistência, compreendida como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e sua utilização pelo usuário; igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie (BRASIL, 1988).

Benevides e Passos (2006) ressaltam que o fato de o SUS ter se constituído na condição de Lei não encerra os múltiplos embates que se concretizam no território das práticas cotidianas e constitutivas da saúde enquanto política pública. Para os autores, “a efetividade das diretrizes desse sistema político é atravessada por uma diversidade de fatores que fazem do SUS um cenário de lutas constante” (BENEVIDES e PASSOS, 2006, p. 15).

De acordo com Pinheiro e Ceccim (2006), a problematização que permeia a formação profissional na saúde vem ganhando forças significativas nesse processo, sendo pauta frequente nas Conferências Nacionais de Saúde desde 1986. A questão da integração ensino-serviço, entendida como fundamental para consolidação do SUS, configura este campo de problematização sendo apontada também na Conferência Internacional de Cuidados Primários à Saúde, promovida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e realizada em Alma-Ata, em 1978. Não menos importante cabe destacar também as experiências de ensino *extramuros*, na

década de 1980 e também a estruturação da Rede Unida, na década de 1990. Estes movimentos, entre outros, buscaram e buscam no decorrer do processo de institucionalização do SUS tensionar as lógicas de ensino hegemônicas, trazendo para cena a necessidade de ampliar a interface entre o mundo do ensino e do trabalho.

Os autores pontuam que a Reforma Sanitária incluiu no arcabouço jurídico do setor da saúde o ordenamento da formação de seus trabalhadores. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 remete ao SUS a responsabilidade para com a formação de profissionais da saúde. Essa responsabilidade pressupõe a “promoção da interface entre saúde, educação e trabalho entendida como inerente às lutas da sociedade brasileira por saúde, sendo a integralidade (princípio constitucional) eixo condutor desse processo” (PINHEIRO e CECCIM, 2006, p. 14).

Conforme os autores supracitados, a centralidade da integralidade no processo de formação na saúde refere-se a:

Uma noção constitutiva e constituinte de saberes e práticas com potência para superar a modelagem do ensino e dos serviços centrado em procedimentos, com usuários interpretados como “saco de órgãos” ou simples território onde evoluem os quadros fisiopatológicos, nos quais os adoecimentos são enfrentados como eventos apenas biológicos e a doença como história natural (PINHEIRO e CECCIM, 2006, p. 15-16).

Ainda com relação à centralidade da integralidade nos processos de formação na saúde, Ceccim e Carvalho (2006) argumentam que a integralidade está para além da simples atuação de equipes compostas por profissionais de várias áreas da saúde.

Os autores argumentam:

A integralidade, uma exigência ética da organização de práticas cuidadosas, perfila-se pela produção de projetos terapêuticos singulares, donde se presentificam, sobretudo as profissões do assistir individual (a clínica, como um dobrar-se ao leito do paciente) não se podendo esperar da totalidade de profissões referidas a mesma dimensão do cuidado. Essa clínica, entretanto, implica mudanças nas relações de poder entre os profissionais, para que cada profissional chegue a ser um trabalhador em saúde e não um tecnocrata dos saberes profissionais (CECCIM e CARVALHO, 2006, p. 78).

Considerando o estudo “Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde”, Guizardi *et al.* (2006) enfatizam que a permanente luta da reforma sanitária pressupõe constante discussão acerca de possíveis reordenações dos serviços

em saúde e gestão setorial, articulados ao fortalecimento do controle social. A busca por práticas de formação profissional na saúde em interface com o universo do trabalho é inerente a essas discussões e representa um dos maiores desafios à consecução do direito à saúde. A partir da análise das formas como têm sido construídas as vinculações entre os territórios de ensino da graduação em saúde e o trabalho no SUS, os autores destacam que a proposição de espaços de articulação ensino-trabalho, por parte das instituições de ensino, é, muitas vezes, marcada por uma cisão. Ou seja, o intuito dessas propostas de interface se justifica, com frequência, pelo objetivo de se aproximar da “realidade”, tomada como externa à universidade. Isso indica a possibilidade de que, nessa interação, a universidade permaneça como referência de saber absoluto, legitimando e autorizando as formas como institui suas práticas (GUIZARDI *et al.* 2006, p. 159). Essa lógica pode anular o olhar sobre os sistemas de saúde como espaços também legítimos de produção de saberes inovadores na área da atenção à saúde. Essa perspectiva coaduna-se com certa ausência de participação dos atores dos serviços de saúde e usuários nas avaliações, no planejamento das atividades e na produção de conhecimento propostos pelas universidades.

Henriques *et al.* (2006), também pesquisadores do coletivo da pesquisa “Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde”, sugerem que as práticas de ensino têm se mostrado ineficazes no que diz respeito à preparação de profissionais que estejam em consonância com as modalidades de organização contemporâneas do trabalho em saúde. Como consequência, configura-se o baixo impacto do exercício profissional nos indicadores de saúde e a profunda insatisfação dos usuários com os padrões assistenciais. Assim sendo, os autores destacam que a escolha predominante por cenários de aprendizagem centrados em hospitais universitários pode contribuir, de maneira intensa, para a indução precoce à escolha de uma especialização, práticas com visão desfocada da ampla realidade de saúde da população e interesses voltados à assistência centrada nos quadros nosológicos próprios do paradigma biomédico e não da integralidade.

Ceccim *et al.* (2008) afirmam que a pesquisa “Imaginário da Formação em saúde no Brasil e os Horizontes da Regulação em Saúde” evidencia a predominância de um imaginário de atuação liberal-privatista, conjugado ao trabalho no segmento público-estatal. Depreende-se disso que, para os estudantes, o lugar ideal de trabalho seria o privado, entendido como território marcado pela lógica do livre arbítrio tanto dos profissionais quanto de usuários. Mas este lugar ideal de trabalho se articula também ao vínculo profissional no campo estatal, sendo este tomado como espaço de obtenção de experiência, oportunidade de estudo, chances de bolsas de pesquisa e estágios no exterior. Segundo os autores, um grande prejuízo pode

caracterizar os espaços de produção de saúde, principalmente quando os profissionais, capturados em sua subjetividade pelo imaginário liberal-privatista, desqualificam ou oneram o trabalho nas áreas estatais, sobretudo quando operam as lógicas privatistas e corporativistas, subordinando, muitas vezes, os usuários a uma prática de cuidado pouco acolhedora, produzindo, portanto, efeitos na adesão do tratamento. Os autores ressaltam que muitas mudanças vêm ocorrendo nos espaços formativos na área da saúde, principalmente em se tratando de políticas pedagógicas instituídas em contraposição às lógicas de ensino flexneriana¹⁰, tais como a introdução de discussões acerca da saúde da família e o acento na responsabilização. Entretanto, o que se pode compreender disso é que as práticas de ensino em saúde direcionam maior mudança às formas do que em relação às mudanças nas forças que as constituem (CECCIM *et al.*, 2008, p. 1570).

De acordo com Rocha e Rocha (2004), abordar práticas de ensino implica pensarmos no forte atravessamento neoliberal que instaura as universidades na lógica de prestadoras de serviços com o predomínio do lucro – as quais tornam as salas de aulas espaços despolitizados e a-históricos – que traduz a produção de conhecimento no alcance de melhores metas e melhor lugar no mercado de trabalho.

Dimenstein (2007) aponta a importância que os movimentos sociais, a institucionalização do SUS, e as ações propositivas que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) vêm destinando à articulação da Psicologia com as políticas públicas. No entanto, segundo autora, a Psicologia pouco se aproxima das questões inerentes à política pública e à saúde articulada à noção de cidadania. Essa posição despolitizada diz respeito inicialmente à visão de mundo, aos valores, às crenças, à concepção de subjetividade, de saúde/doença, normal e patológico e neutralidade que fundamentam campos de saberes e poderes das práticas psicológicas. Aliada a esses vetores, a “Psicologia ainda atua marcadamente seguindo o ideário individualista, com modelo clínico tradicional, concepção de sujeito/indivíduo e foco nos referenciais modernos de razão e cidadania” (DIMENSTEIN, 2007, p. 41). Tais marcas vão indicando uma forma específica de ser psicólogo e de se relacionar com a saúde pública.

¹⁰ Relatório Flexner refere-se ao modelo hegemônico de ensino americano elaborado nas décadas de 1910 e 1920 por Abraham Flexner e que opera também nos modos de formar na saúde brasileira. Ceccim e Carvalho (2006) apontam que nesse modelo temos na seleção de conteúdos, metodologias e formas de avaliação da hegemonia da atenção hospitalar, das especialidades e do modelo curativo individual no ensino da saúde uma educação dos profissionais de saúde marcada por uma ciência das doenças; um corpo entendido como território onde evoluem as enfermidades e uma clínica como o método experimental de restauração de uma suposta normalidade da saúde dos órgãos (CECCIM; CARVALHO, 2006, p. 73).

A autora propõe a seguinte reflexão sobre essa forma de ser psicólogo(a):

Para onde essa discussão aponta? Para o fato de que o psicólogo não se reconhece não fazendo isso. Se não reproduzir essa lógica, ele não tem identidade, uma consistência subjetiva palpável. Vê-se, então, uma subjetividade comandada pelo medo de se perder de si e de abrir o corpo ao estranhamento! Isso tem consequências especialmente no campo da saúde (DIMENSTEIN, 2007, p. 42).

Diante do exposto, depreende-se que a transformação dessa configuração implica pensar a Psicologia rompendo com tais hegemonias, operando uma série de enfrentamentos, criando dispositivos de resistência em relação à sua base conceitual e ao seu repertório de prática.

Com referência à pesquisa da ABEP, Spink *et al.* (2007) ressaltam que, embora se perceba que o total de psicólogos no país que atuam na rede de saúde vinculada ao SUS pareça grande (N= 14.407), quando se considera o número de estabelecimentos, a presença de profissional da Psicologia na rede de saúde brasileira é ainda bastante incipiente. A média, no país, de estabelecimentos de saúde que têm profissionais de Psicologia com vínculos no SUS é de apenas 6,55%. Os locais de maior concentração de profissionais são as unidades básicas, com 29% desse total, outros 31% em ambulatórios e hospitais (gerais e especializados) e 18% em serviços voltados à saúde mental (CAPS e hospitais psiquiátricos). De acordo com os autores, verifica-se, ainda, grande proporção de profissionais atuando em hospitais, em contrapartida a uma menor proporção (5%) em consultórios. Quanto aos motivos que levaram esses profissionais a ingressar no SUS, a pesquisa aponta que 39% das respostas dizem respeito a motivos relacionados com a necessidade de emprego, estabilidade profissional, por se tratar de espaços que apresentam flexibilidade de horários característicos de alguns cargos de servidor público, ou, ainda, por representar desafios profissionais e melhor remuneração se comparado ao mercado privado.

Conforme os autores referidos, os dados da pesquisa realizada pela ABEP possibilitam importante reflexão sobre o desafio que se coloca para a formação na Psicologia, principalmente com relação a questão que abrange os motivos de ingresso do psicólogo(a) nos serviços de saúde. Durante a pesquisa, quando questionado(as) a respeito dos motivos de inserção profissional no território da pública, grande parte dos entrevistado(as) referiu-se a motivações oportunistas relacionadas à ocorrência de concursos públicos ou resultantes da falta de horizontes no mercado de trabalho tradicionalmente associado à prática *psi*. Os autores ressaltam também que, apesar de não mensuradas, muitas respostas que diziam

respeito à motivação de ingresso em função da vontade em trabalhar de acordo com os princípios do SUS estavam associadas à lógica assistencialista, com enfoque em “ajudar” a população “carente”.

Bernardes (2007) afirma que os dados apontados pela pesquisa da ABEP indicam a ausência do tema da saúde vinculada à cidadania nos formatos curriculares dos cursos de Psicologia. Os currículos, dessa forma, seguem a forte lógica da Psicologia Aplicada, que fragmenta o saber/fazer com foco na intervenção individual e individualizante.

Conforme Ceccim e Carvalho (2006), uma das expressões do complexo debate referente à formação na área da saúde concentra-se na reforma dos arranjos curriculares propostos pelos cursos de formação na saúde e que, até o ano de 1996, estiveram estruturados pelo currículo mínimo. As principais críticas direcionadas a esse modelo de ensino concentram-se nos conteúdos desarticulados entre si, a fragmentação e a dicotomização da produção de conhecimento, disciplinas estanques, desarticulação entre os diversos campos do saber na área saúde, predomínio dos espaços da clínica-escola e dos hospitais como locais de ensino-aprendizagem, ênfase no especialismo, despolitização e práticas de ensino distantes da realidade cotidiana. O currículo mínimo que vigorou de 1968 até 1996 é substituído pela aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior), definindo como nova estrutura as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação. As primeiras DCN da Saúde foram aprovadas em 2001 (Medicina, Enfermagem e Nutrição); as últimas em 2004, dentre elas a de Psicologia.

De acordo com esses autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam a necessidade de maior flexibilidade dos desenhos curriculares, abrindo possibilidades para a maior liberdade de estruturação de práticas de ensino aprendizagem. Tais reformulações oportunizam também a ampla participação nas realidades locais de saúde e a ativa participação estudantil na construção das políticas públicas e de formação no território da saúde.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Saúde e sua homologação, em 2004, por parte do Ministro da Educação (Parecer CNE nº 0062/2004), prevê maior aproximação da formação com as políticas públicas, sendo o SUS uma das expressões desses direcionamentos. Essa discussão é recente e tem provocado múltiplos embates, mas, de acordo com Bernardes (2004), a mudança nos currículos representa mais que a retirada e inserção de disciplinas. O currículo opera na condição de

estratégia com possibilidade de incidência, tanto na possibilidade de mudanças quanto na cristalização das lógicas hegemônicas.

Considerando essas acepções, cabe pontuar que a maioria dos/das estudantes que fizeram parte desta pesquisa estava ligada ao currículo mínimo (1968-1996) e, portanto, teve uma proposta de formação acadêmica pautada pelos pressupostos previstos nessa modalidade de graduação. Na Psicologia da UFRGS, a primeira turma do currículo novo iniciou suas atividades em 2007 e segue em andamento até o momento.

Nessa conjuntura, esses/essas estudantes cursaram, e alguns ainda estão cursando, uma graduação também arquitetada na lógica da fragmentação que se expressa na definição de um currículo mínimo, na divisão departamental “especializada”, nas formas como são compartilhados os conteúdos e no distanciamento entre teoria e prática. Disso decorrem os tantos embates entre as dissonantes visões de saúde e das maneiras de entender o como formar e o formar-se psicólogo(a).

Em contrapartida, nesse processo de transição, alguns/algumas desses/dessas estudantes participaram ativamente dos debates referentes aos ordenamentos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a configuração do novo Projeto Político Pedagógico¹¹ do curso de Psicologia na UFRGS. Trata-se de um período da formação com contornos de transição e que convocam os/as estudantes a refletirem sobre as suas formações.

Esse período também foi marcado pela intensificação das ações integradas entre Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (ME) na reestruturação dos Projetos Pedagógicos (PP) dos cursos de graduação, visando a incorporação e a operacionalização dos princípios do SUS e das políticas públicas na formação nas áreas da saúde. Para tanto, foram criados alguns projetos de fomento com apoio financeiro, sendo que alguns/algumas desses/dessas estudantes participaram, no decorrer de suas trajetórias na formação, de algum deles, dentre os quais podemos citar, como exemplo, o VER/SUS e os estágios de vivência.

¹¹ De acordo com o relatório do Projeto Político Pedagógico do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), esse Projeto Político Pedagógico foi realizado pela Comissão de Reforma Curricular e contempla as discussões realizadas junto à comunidade acadêmica do Curso, contando com apoio e assessoria da Pró-Reitoria de Graduação da universidade. O relatório foi realizado em decorrência do novo cenário nacional, desenhado a partir do exame nacional de cursos realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e também a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, conforme resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, do Conselho Nacional de Educação.

Na UFRGS, alguns/algumas deles/delas também participaram do projeto Integralidade na Saúde¹².

Ceccim (2009) esclarece que, embora sem relação de correspondência necessária, pode-se dizer que a mudança na graduação das profissões de saúde entrou na agenda pública da saúde e da educação contemporaneamente ao debate das Diretrizes Curriculares Nacionais, período de 1997 a 2004, e atualmente. Alguns projetos de fomento buscaram acelerar essas mudanças, com apoio financeiro, inclusive. A exemplo dessas articulações e projetos destacamos: o Internato Rural em Saúde, as Vivências e Estágios na Realidade do Sistema Único de Saúde – VER-SUS; a Residência Integrada em Saúde – RIS – ou as Residências Multiprofissionais em Saúde; o Programa de Reorientação da Graduação em Medicina – Promed; a Política de Educação Permanente em Saúde, com os Pólos de Educação Permanente em Saúde – EducarSUS; a estratégia de articulação do SUS com as Instituições de Educação Superior: o SUS e os Cursos de Graduação da Área da Saúde – AprenderSUS, a pesquisa nacional sobre o ensino da integralidade na graduação em saúde – EnsinaSUS; o VER-SUS/Extensão: Estágios Regionais Interprofissionais no SUS – Erip-SUS e Vivências em Educação Popular no SUS – Vepop-SUS; o Programa de Educação pelo Trabalho na Saúde – PET Saúde e as Comissões de Integração Ensino-Serviço em Saúde – Cies – Pró-Saúde edição I e Pró-Saúde edição II – previstas e disciplinas no Pacto pela Saúde¹³.

Entre as ações-programa, a mais atual e de maior impacto nacional do ponto de vista do fomento é o Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde).

A seguir apresentaremos algumas informações sobre o Programa Pró-Saúde e como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul vem implantando esta política em sua atuação, assim como as relações com Distrito Cruzeiro/Glória/Cristal.

2.2 Sobre o Pró-Saúde na Universidade Federal do Rio Grande Sul, a Psicologia e o Distrito Cruzeiro/Glória/Cristal

¹² As informações aqui apresentadas se originam de entrevista realizada com a professora Nair Silveira, coordenadora da COMGRAD do Curso de Psicologia da UFRGS.

¹³ As informações aqui apresentadas se originam de informações enviadas por correio eletrônico, na data de 03/05/09, pelo professor da FACED- UFRGS Ricardo Burg Ceccim, acerca das políticas públicas de formação na saúde com ênfase na interface ensino-serviço.

O Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), que foi instituído pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.101, de 3 de novembro de 2005, teve inscrições no período de 17/11/2005 a 09/12/2005. A primeira edição do Programa, ano de 2005, envolveu os cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia. O resultado foi homologado pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.530, em 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Com o propósito de ampliar o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os demais cursos de graduação da área da saúde, a segunda edição do programa ocorreu no ano de 2007, instituído pela Portaria Interministerial MS/MEC nº 3.019, de 26 de novembro de 2007. A participação do processo seletivo ocorreu mediante Edital de Convocação nº 13/2007 da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde/MS, e o resultado foi homologado pela Portaria nº 7, de 27 de março de 2008 (BRASIL, 2005). De acordo com tais portarias, o Programa tem como objetivo geral incentivar transformações do processo de formação, de geração de conhecimentos e de prestação de serviços à população, para uma abordagem integral do processo de saúde-doença. Esses objetivos se desdobram em:

I – reorientar o processo de formação dos cursos de graduação da área da saúde, de modo a oferecer à sociedade profissionais habilitados para responder às necessidades da população brasileira e à operacionalização do SUS;

II – estabelecer mecanismos de cooperação entre os gestores do SUS e as Instituições de Educação Superior de cursos da área da saúde, visando à melhoria da qualidade e resolubilidade da atenção prestada ao cidadão e à integração da rede à formação dos profissionais de saúde na graduação e na educação permanente;

III – incorporar a abordagem integral do processo saúde-doença e da promoção de saúde ao processo de formação dos cursos da área da saúde;

IV – ampliar a duração da prática educacional na rede de serviços básicos de saúde (BRASIL, 2005).

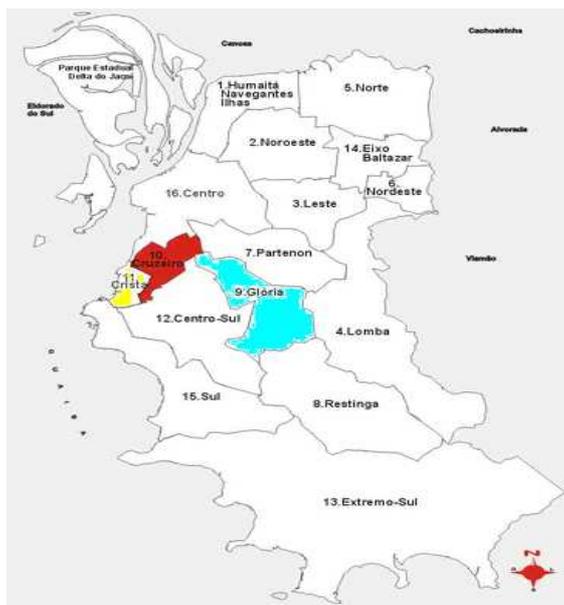
Com relação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fazem parte da primeira edição do Pró Saúde (Pró-Saúde I) os cursos de Medicina e Odontologia. A segunda edição (Pró-Saúde II) é composta pelos cursos da Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Farmácia e Educação Física.

Ainda em relação a segunda edição do Pró-Saúde, Nardi (2009)¹⁴ esclarece que, anteriormente a convocatória do edital da segunda edição do Pró-Saúde, algumas ações foram se delineando com ênfase na interface ensino - SUS. Essas ações, segundo o entrevistado, consolidaram algumas bases para a composição do programa Pró-Saúde (segunda edição). As mobilizações com ênfase na interface ensino - SUS se configuraram, inicialmente, como um programa intitulado de “Núcleo de Educação Permanente em Saúde” – o NEPS. Esse programa era composto por docentes e estudantes pertencentes aos cursos da área da saúde, sendo que a grande maioria destes estudantes era vinculada ao VER-SUS. Os cursos de graduação que compuseram o processo foram: Psicologia, Farmácia, Odontologia, Medicina, Enfermagem, Educação Física e Nutrição. Esse grupo começou seus trabalhos em 2005, em virtude dos projetos apresentados ao Polo Metropolitano de Educação Permanente. Dos 11 projetos apresentados, somente o projeto Integralidade em Saúde (financiamento OPAS), que reunia todos os cursos, foi aprovado em 2006 e executado nos anos de 2007 e 2008. Esse grupo participou da configuração do projeto apresentado na seleção do programa Pró-Saúde.

De acordo com o relatório das atividades do Pró-Saúde segunda edição da UFRGS (2009), com o objetivo de construir uma rede de excelência em ensino e pesquisa na área de atenção primária¹⁵ no contexto do Pró-Saúde II, a UFRGS elegeu o Distrito Docente-Assistencial Cruzeiro/Glória/Cristal (CGC) como um dos principais cenários para o desenvolvimento desta proposta junto aos cursos de graduação da área da saúde. Esse Distrito situa-se na região Centro-Sul de Porto Alegre, onde estão instalados recursos de saúde de diferentes níveis de complexidade, vários equipamentos sociais, uma realidade geográfica particular e uma população estimada em 160.000 habitantes.

¹⁴As informações aqui apresentadas se originam de entrevista individual para produção do campo empírico em termos da constituição do Pró-Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizada com o professor Henrique Nardi do Instituto de Psicologia da UFRGS em 04/05/2009.

¹⁵ O SUS organiza-se em termos da atenção primária, secundária e terciária, sendo que segue uma tendência internacional de organizar-se a partir da atenção primária. A atenção primária é, preferencialmente, a “porta de entrada” do sistema de saúde e tem a Saúde da Família como estratégia prioritária para sua organização de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2009).



Distrito: Cruzzeiro/Glória/Cristal

A inserção do curso da Psicologia nesse Distrito se deu através do projeto de extensão intitulado “Projeto de Reorientação da Formação Profissional Pró-Saúde e Práticas Socioanalíticas”. E, tomando como base as diretrizes do Sistema Único de Saúde e os objetivos traçados pelo programa Pró-Saúde, o referido projeto de extensão propõe, em articulação com os demais cursos da saúde, a elaboração de estratégias de intervenção direcionadas à reorientação da formação dos futuros profissionais dessa área. Desenvolve, também, diálogos entre saberes e práticas em uma relação de cooperação com o Distrito Cruzzeiro/Glória/Cristal.

Diante destes objetivos, os estágios de Psicologia Social e do Trabalho foram estruturados como a principal estratégia de inserção dos/das estudantes de Psicologia no Distrito Cruzzeiro/Glória/Cristal. A intenção inicial do grupo era percorrer esse território, analisando e produzindo demandas. Em um segundo momento, os integrantes do grupo pretendiam elaborar ações-intervenções que abrangessem a rede básica de saúde e que pudessem também produzir efeitos nas práticas de formação. Todas essas ações deveriam ser pensadas conjuntamente com estudantes e trabalhadores das demais áreas da saúde e em relação direta com a comunidade.

A seguir vamos abordar os operadores conceituais que nos auxiliaram a operar esse campo de análises.

3 ASPECTOS CONCEITUAIS

Neste estudo tomamos como principal suporte conceitual a perspectiva foucaultiana para, com base nele, operarmos os contextos de análise e de intervenção durante a trajetória da pesquisa. A escolha por essa elaboração teórica implica em interesses marcados e posições políticas. Trata-se, assim como nos aponta Barros (2006), de um arranjo de saberes e poderes que constituem maneiras de ver o mundo, de nele habitar e de possíveis formas de inventá-lo. Assim, ao longo deste capítulo vamos apresentar alguns operadores conceituais que nos permitiram pensar a formação em Psicologia na interface com as políticas públicas em saúde como experiência e práticas de si. Além disso, apontaremos os conceitos que sustentaram as análises sobre como a estratégia de governo do Pró-Saúde produz efeitos na experiência dos/das estudantes de Psicologia, especialmente em relação à trajetória de formar-se um/uma psicólogo(a) no território da saúde brasileira.

Em um primeiro momento pontuamos que estamos diante de um modo de pesquisar que busca pensar os sujeitos para além de uma identidade individual, portadora de um “eu profundo”. Partimos da perspectiva foucaultiana de que o sujeito se produz na medida em que é tomado como objeto do seu próprio conhecimento, tornando-se sujeito também aos conhecimentos e às modulações que ele mesmo produz (FOUCAULT, 1984). Nesse sentido, o sujeito é entendido como resultante das práticas que o constituem e, nessa configuração, “sujeito e objeto são constituídos simultaneamente num campo de experiência em que ambos não param de se modificar um em relação ao outro” (FERREIRA NETO, 2004, p. 76). Nessa articulação saberes e poderes estão em constante tensão, legitimando verdades, e configurando, assim, condições de possibilidade para a emergência de múltiplas composições e modos de vida.

Para entendermos como o sujeito se constitui e é constituído nesse campo de força, tomamos a noção de poder como relações de poder de Foucault (2005). O autor argumenta que essas relações de forças referem-se à noção de poder em seu caráter relacional, não estando o poder na ordem da posse, da troca, ou mesmo fixado a algum lugar. Não há, dessa forma, “um poder” ou “o poder”, uma vez que ele só existe em ato, é algo que se exerce, que circula, que forma “rede” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Nessa “rede” tensional, há também pontos de resistências. No entanto, essas não são tomadas pelo autor de forma externa ou como um polo antagônico às relações de poder. Assim, a resistência é constitutiva dessa malha de poder em que os indivíduos ocupam posição ativa, podendo, desse modo, tanto

exercer quanto sofrer as ações desse poder. O que Foucault nos indica é que nas práticas cotidianas o poder é imanente e capilar, o que não significa que opere de forma homogênea, uma vez que as relações são marcadas por sobreposição de forças em constante tensão. Isso significa que não há um detentor de poder que mantém o outro em total submissão, a menos que estejamos frente a práticas de violência.

De acordo com o autor:

O poder não é em si uma violência, que, às vezes, se esconderia, ou um consentimento que, implicitamente, se reconduziria. Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1984, p. 11).

Dessa maneira, o poder na sua forma difusa compõe estratégias disciplinares dispersas e inscritas em todo campo social. Ou seja, o poder realiza-se através de dispositivos que, estrategicamente, produzem alguma forma de verdades, arquitetadas como práticas e códigos morais.

Foucault (1984) aponta que é o exercício do poder pelos sujeitos, uns sobre os outros, que caracteriza o governo. É importante ressaltar sua diferença de uma relação de dominação, na qual não há possibilidade de resistência por uma das partes. A análise do governo mostra de que forma certos elementos foram objetivados – *e. g.*: o ser louco, ser mulher, ser doente. Isso não significa dizer que o abuso do poder criou tais categorias, mas que algumas formas particulares de relação foram determinantes na sua objetivação. De acordo com Simons e Masschelein (2006), é possível pensarmos que a ação das “condutas sobre as condutas” leva a um governo de si mesmo, que não é natural, mas criado como tal através de estratégias de governamento.

De acordo com Veiga Neto (2007), o poder, nessa perspectiva, refere-se a ações sobre ações, estando, assim, para além de afrontamentos entre opositores. Ou seja, o poder está na ordem da condução de condutas e, dessa forma, diz respeito ao governamento de si e dos outros. Depreende-se disso que o poder se exerce no Estado, mas não se deriva dele. A relação entre poder e o Estado se estabelece na medida em que o poder se estatiza ao se inserir e se legitimar sob o amparo das instituições estatais.

Veiga Neto esclarece:

Toma-se governo numa acepção ampla e anterior à captura que a Ciência Política fez da palavra governo, a partir dos séculos XVII e XVIII; isto é, governo é tomado no sentido de “dirigir condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família etc. Com isso, Foucault pôde demonstrar que esse significado mais remoto e amplo de governo foi sendo apropriado pelo Estado, produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno das instituições do Estado (VEIGA NETO, 2007, p. 123).

Foucault (2008) propõe uma análise do Estado adotando uma passagem do interior ao exterior, ou seja, analisando não suas estruturas e funções, mas, sim, as condições de emergência do Estado, sob o prisma das tecnologias, de uma análise estratégica e da constituição dos campos, domínios e objetos de saber. Dessa forma, apresenta uma tentativa de apreender o movimento pelo qual, através das tecnologias, se constituía um campo de verdade com objetos de saber. Trata-se, como aponta Fymiar (2008), de uma analítica que examina as práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a “verdade” é produzida nas esferas social, cultural e política.

Ao mencionar jogos de verdade, Foucault (2004a) refere-se a um regime ou sistema de verdades. Trata-se, pois, de um jogo de forças coercitivas em que se articulam saberes e poderes em luta. Este campo tensionado produz e legitima códigos, prescrições e condutas morais que operam nos modos de vida dos sujeitos.

Por verdade, não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 2004a, p. 13).

Esse campo de lutas entre forças determinantes indicam o que deve ser o sujeito, a posição a ocupar para ser legítimo neste ou naquele domínio de conhecimento. Esse arranjo tensionado vai indicando também o que e como algo se torna objeto de um conhecimento, e como os sujeitos se reconhecem através dessas verdades produzidas. Podemos pensar que esses jogos marcam a forma como as práticas de formação *psi* são realizadas, determinando os espaços ocupados por cada agente do processo de formação (professores, estudantes, coordenadores, gestores de políticas públicas) e quais ações são esperadas de cada um deles.

Diante dessas articulações teóricas, compreendemos o Programa Pró-Saúde como uma estratégia de governo no campo das políticas públicas e de formação na saúde. Tal estratégia envolve domínios de saber, vinculações com regras morais e certos tipos de conhecimento que

definem o campo de possibilidade de emergência das políticas públicas na saúde. Desse modo, configuram-se como redes discursivas e morais, as quais conformam ações e produzem sujeitos. Ou seja, estamos nos referindo a um processo de sujeição que institui certo lugar de estudante, de docente, de profissionais da saúde e de pesquisador.

Da mesma forma, entendemos o SUS como operador de uma política pública que produz sujeitos e modos de viver. Essa produção está articulada a um conjunto de regras que inscrevem essa forma de governo no tecido social. Essa política, articulada às suas estratégias de governo, implica experiências, estabelecimento de regras, códigos, normatizações e formas de vida.

As condições em que essas políticas se configuram são coextensivas às formas como os sujeitos se constituem, os domínios do saber e as relações com a verdade. A partir dessa compreensão podemos tomar a noção de modos de subjetivação elaborada Foucault como fundamental para entendermos as práticas de formação *psi*. Foucault (2004b) define modos de subjetivação como “as formas como que nos constituímos a nós mesmos, como sujeitos de nossas próprias ações, mediante os jogos de verdades” (FOUCAULT, 2004b, p. 243).

Dentro dessa formulação complexa, Foucault (2004c) constitui a noção de ética e do seu contraste com qualquer ética retratada como um código abstrato ou conduta costumeira. Para ele, a constituição dos sujeitos está vinculada às formas de conduzir a si e aos outros, mediante esses códigos morais. Entretanto, uma ação moral não se encerra em atos enquadrados a regras e a sistemas de leis, uma vez que temos uma diversidade de possibilidades de nos conduzirmos moralmente. Isso implica pensar também em um sujeito que se constitui a si mesmo como sujeito moral, através de uma relação consigo mesmo e que compõe certo modo de ser, uma ética.

Analisando a noção de trabalho ético elaborada por Foucault (2004c), o sujeito pode circunscrever parte dele mesmo como objeto de julgamento dessa prática moral, na qual determina e almeja para si certo modo de ser, que o legitimará dentro desse sistema de código moral, e, para realizar-se, toma a si como trabalho, aperfeiçoando-se, colocando-se à prova, controlando-se, transformando-se.

De acordo com Gross (2004), o trabalho de si sobre si produz-se através de diferentes práticas, que podem ter como efeitos reflexões ou sujeições. A constituição dos sujeitos se dá através da composição entre técnicas de si e de dominação historicamente datadas e existentes em todas as civilizações. Dessa maneira, a moral na forma da obediência a códigos restritivos e leis normativas é apenas uma possibilidade, havendo, assim, outros possíveis que desacomodam essas lógicas hegemônicas. Referimo-nos a práticas de si, que levam os

sujeitos à reflexão e elaboração de si, e que não tomam os sistemas de direito e convenções legais como referência principal, práticas essas que se traduzem em um constante interrogar-se sobre o que se é, e que efeitos essa constituição de si opera sobre o outro e que residem no âmbito reflexivo da ética.

Para Foucault (2006), as formas de elaboração de si referem-se aos modos como mudamos ou elaboramos a nós mesmos de modo a nos tornarmos sujeitos éticos. A formação de si, com técnicas que lhe são próprias, tem lugar “entre” as instituições pedagógicas e as religiões de salvação. Ou seja, “não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência” (FOUCAULT, 2006 p. 402).

A elaboração ética de si é antes a seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna. Mas da palavra obra devemos reter mais aqui a dimensão artesanal do que artística. Esta ética exige exercícios, regularidades sem efeito de uma coerção anônima (FOUCAULT, 2006, p. 390).

Conforme Eizirik (2002), a possibilidade de lidar com as moralidades hegemônicas, de forma a criar novas relações para si e para os acontecimentos do mundo, diz respeito ao que Foucault define como práticas de liberdade. Trata-se de uma liberdade que se inscreve em um campo de luta e que tensiona, permanentemente, os arranjos de poder-saber e subjetividade dominantes.

Foucault (2004d) nos indica ainda que a ética é entendida como prática reflexiva da liberdade, e a liberdade está referida à possibilidade de não ser escravo de si mesmo. Essa condição só é possível a partir da percepção de que o poder sobre os outros deve ser conduzido a partir do exercício de um poder sobre si mesmo, ou seja, é através desse modo de se conduzir a si mesmo que regulamos o poder sobre os outros. Nesse sentido, o cuidado de si é uma atitude política e ética. A noção do cuidado de si é fundamental para compreendermos como os sujeitos em formação exercem suas relações consigo e com outro o que nos indica também como essas relações operam e dão contornos as práticas de cuidado na saúde.

Neste estudo entendemos a formação profissional como experiência e prática de si, entendendo, ainda, a experiência como “campo de luta e em que se articulam determinados campos do saber, tipos de normatividade, e formas de subjetivação” (FOUCAULT, 2004c, p. 193).

O conceito de experiência é, muitas vezes, tomado como “experimento”. Pode também ser entendido na forma de apreensão, transmissão e repetição de determinados conteúdos. A referência, nesse sentido, está no controle de eventos e na noção empirista da cognição, que entende a experiência como a simples aquisição e reprodução de habilidades. Depreende-se disso que sujeito, objeto e prática operam em esferas distintas e essencializadas. Aqui podemos desdobrar algumas lógicas como a do sujeito que se “torna experiente”, além daquela que “determinados domínios da vida que são considerados estáticos, naturalizados e manipuláveis”. A experiência, dentro dessa perspectiva, é exterior à vida dos sujeitos e, na medida em que é articulada à história concebida *a priori* e a um sujeito fundante, assume o caráter de eixo motor ou de finalidade nas esferas da vida.

Para além de universalidades racionais e apriorísticas, Foucault (2004c) nos propõe pensarmos a experiência como experiência de si, algo como um caminho que se constitui na própria caminhada e diz respeito a uma construção que só existe depois de ter sido feita. A experiência está delimitada pelas possibilidades de sua existência e vinculada às tantas prescrições que marcam nossa cultura e nosso tempo.

Ortega (1999) argumenta que Foucault toma os eixos da verdade, do sujeito e do poder, entrelaçados e historicamente referenciáveis, para indicar a constituição do sujeito de uma experiência. O autor esclarece que a elaboração teórica acerca da experiência foi possível através de três deslocamentos conceituais que foram se constituindo no decorrer da obra de Foucault.

A partir dessa perspectiva, Ortega esclarece que:

O primeiro deslocamento, no eixo do saber, vai da formação do conhecimento às formas do dizer verdadeiro. O segundo deslocamento, no o eixo do poder, leva de uma teoria geral do poder ou do domínio à história e à análise dos procedimentos do pensamento governamental e de suas tecnologias. O terceiro deslocamento, no eixo de sujeito, conduz do desligamento de uma teoria do sujeito a uma análise das e técnicas da relação consigo ou à história das diferentes formas de uma pragmática do sujeito. Ao deslocamento da atenção de um âmbito a outro da experiência corresponde uma sobreposição no domínio da experiência respectiva (ORTEGA, 1999, p. 37).

A experiência, dentro dessa perspectiva, conforma-se como um plano de condutas e ações possíveis, em que o sujeito levando em conta os regimes de verdades, constitui-se e se reconhece a si próprio de maneira singular.

Ao tematizarmos as práticas de formação *psi* em interface com as políticas públicas estamos nos referindo a arranjos que envolvem domínios de saber, vinculações com regras morais e certos tipos de conhecimento. Tal qual a formação profissional, a formação *psi* é uma

condição de sujeição e também se configura como rede discursiva e moral, que conforma ações e produz sujeitos. Enfocamos um processo de subjetivação que institui certos lugares de estudante, de docente, de profissionais da saúde e de pesquisador. Assim, optamos por pensar as práticas de formação *psi* em interface com as políticas públicas trazendo como uma das linhas de reflexão as formas como a Psicologia se inscreve enquanto disciplina no território da ciência, buscando analisar também como estas práticas se instituem a partir do conceito de biopoder.

De acordo com Coimbra (2009), a Psicologia, assim como outras Ciências Sociais e Humanas, surgiu em meados no século XIX, na Europa, quando do fortalecimento do capitalismo industrial, da emergência da sociedade disciplinar¹⁶. Nesse contexto, o controle referente à distribuição das populações, em grande escala, e a produção de indivíduos saudáveis, disciplinados e produtivos tornam-se fundamentais para a manutenção do capitalismo industrial. Tal demanda é condição de possibilidade para a emergência de novas práticas institucionais e de governo que confluem, tanto as tecnologias de poder disciplinar direcionadas a uma anátomo-política do corpo individualizado, quanto as tecnologias de uma biopolítica para o controle da população.

A autora argumenta ainda que é nessa conjuntura e com o objetivo de fabricar corpos dóceis, cada vez mais aperfeiçoáveis e aptos para a produção nos aparelhos capitalistas, que ocorre a ampla difusão, por toda a Europa, daquilo que foi denominado por Foucault de estabelecimentos-sequestro¹⁷. Estes estabelecimentos-sequestro são caracterizados por operar tecnologias de poder que tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal. A configuração arquitetônica e os objetivos políticos que compõem os estabelecimentos-sequestro permitem a configuração de várias práticas de observação de registro e classificação do comportamento dos indivíduos a partir de vários momentos da vida, constituindo, assim, uma rede de saberes a partir do saber-experiência dos indivíduos. É a partir dessas instituições

¹⁶ De acordo com Veiga Neto (2002), quando Foucault faz referência ao poder disciplinar e ao processo de estatização da sociedade (sociedade disciplinar), seu *corpus* de análise está voltado para as transformações de certas práticas institucionais que ocorrem na passagem do Antigo para o Novo Regime. O autor designa de Antigo Regime o período histórico que vai do fim do Renascimento até a época da Revolução Francesa (1789), e de Novo Regime o período que lhe sucede. Nesse período ocorre a sobreposição ou o acoplamento das formas de governo características da sociedade de soberania para a sociedade disciplinar.

¹⁷ Foucault (1983) aponta de forma minuciosa que, em algumas instituições – as quais ele chama de sequestro, como prisões, hospitais, quartel, escola, asilos – passa-se dos suplícios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis. São, portanto, arquitetadas divisões e esquadramentos de modo que os indivíduos possam estar alinhados e distribuídos em locais que possibilitem a maior visibilidade e o controle de suas ações e de seus movimentos. A captura se dá aí tanto dos corpos quanto do tempo e dos saberes dos indivíduos (FOUCAULT, 1983).

de controle disciplinar que o poder epistemológico se concretiza, estabelecendo condições de emergência para a constituição das Ciências Sociais e Humanas, dentre as quais a Psicologia.

Prado (2005) argumenta que a separação e a marcação dos corpos e sua individualização permitem a comparação e a classificação dos indivíduos. As Ciências Sociais e Humanas ocupam, deste modo, o *status* de conhecimento científico a serviço das práticas de ordenamento e regulação social, delimitando estatisticamente faixas de normalidade e estabelecendo marcas divisórias entre os normais e os desviantes.

Conforme Coimbra (2009), num primeiro plano é através dessas práticas disciplinares que a Psicologia produz uma rede de saberes-poderes que descreve, diagnostica e prescreve quando e como os indivíduos devem agir, pensar e sentir. Cria-se, a partir daí, os modelos e certos regimes de verdade que determinam o que é e como o sujeito deve ser, por exemplo, um bom/boa cidadão(ã), um bom/boa trabalhado(a) e um bom/boa estudante.

Seguindo essa perspectiva, pode-se dizer que a Psicologia, como disciplina que se inscreve na ordem da ciência, consolida-se fundamentada nas práticas de observação, de normatização e de ajustamento das condutas dos sujeitos.

A partir dessa análise e pontuando questões sobre a formação *psi*, Coimbra argumenta:

Não por acaso, nossa formação *psi* tem sido atravessada pelas crenças em uma verdade imutável, universal e, portanto, a-histórica e neutra; em uma apreensão objetiva do mundo e do ser humano; em uma natureza específica para cada objeto; em uma identidade própria de cada coisa e nas dicotomias que, por acreditarem nas essências, produzem exclusões sistemáticas. Tais crenças que atravessam, constituem e estão presentes em nossas práticas cotidianas, ao mesmo tempo estão sendo fortalecidas e atualizadas por essas mesmas práticas (COIMBRA, 2009, p. 164).

Mas os atravessamentos entre as práticas *psi* e os fundamentos que configuram o poder disciplinar não cessam com as tecnologias de controle e de disciplina direcionadas ao corpo, ao tempo e aos saberes dos indivíduos de forma individualizada. As Ciências Sociais e Humanas configuraram-se na mesma medida, em estreita conexão com a forma de governo destinada ao controle das populações.

Seguindo a perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2005), um dos principais fenômenos inerentes ao século XIX refere-se à conformação de um conjunto de estratégias políticas de ação sobre a vida, a biopolítica e o biopoder. Nesse arranjo de forças, há um investimento de poder no homem enquanto ser vivo e nas formas de viver da população.

Neste estudo os conceitos de biopoder e biopolítica foram utilizados na compreensão da saúde como política pública – de atenção e de formação –, na medida em que a discussão sobre a política pública ressalta os sujeitos e os modos de vida que ela pode produzir.

De acordo com Veiga Neto (2002), essa forma de governo é nomeada por Foucault de biopolítica, porque os novos objetos que se criam a serviço de um “novo” poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população¹⁸ é o novo conceito que surge para dar conta de uma dimensão coletiva, que até então não havia sido uma problemática no campo dos saberes. O controle das populações implica também em um investimento político e ativo sobre esse corpo múltiplo, a força do biopoder.

Para Foucault (2005) o biopoder possibilita ao indivíduo se reconhecer em sua individualidade, mas somente dentro de regras normativas. A racionalidade política investe no individual e sua inscrição em uma totalidade, através da funcionalidade e de equilíbrios reguladores. Essas são formas estratégicas de comparação indivíduo-população e operam na vida cotidiana de maneira imediata, classificando, fixando identidades e impondo verdades aos indivíduos que, necessariamente, precisam nelas se reconhecer e se situar diante do outro.

A questão da normatividade e dos padrões comparativos nos remete a discussão sobre a saúde, o normal e o patológico elaborada por Canguilhem (1995). O autor nos convoca a pensar a saúde no plano da experiência e, nesse sentido, o indivíduo deve ser tomado como ponto de referência para falar das sensações que estão nos limites do seu corpo. O autor identifica rupturas e limitações no que tange aos conceitos científicos que tratam o indivíduo saudável a partir da ausência da doença, provocando, assim, uma torção no conceito hegemônico de saúde tomada como uma condição evolutivo-curativa da doença.

Canguilhem (1995) nos conduz ainda a pensar que a saúde não é condição reguladora da existência da doença, assim como o adoecer pode ser condição de possibilidades de outras experiências para o indivíduo. O *status* da doença, das infidelidades do meio, faz parte da condição humana e identifica um ser humano que vive no plano dos acontecimentos e que faz, no devir, a sua história. Ser saudável é, nesse sentido, estar em condições de inventar formas de viver face à condições adversas; é a possibilidade de estabelecer pontos de fuga diante da normatividade que estabelece o que é, e como é ser doente e saudável.

¹⁸ Para Foucault (1997), a população não é concebida como uma coleção de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho; é analisada como um conjunto de elementos que, por um lado, se vinculam ao regime geral dos seres vivos (a população diz respeito, então, à “espécie humana”, noção nova na época que se deve distinguir de “gênero humano”) e, por outro, pode dar vazão a intervenções articuladas (por incremento das leis, mas também das mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que podem ser obtidas pelas “campanhas”) (FOUCAULT, 1997, p. 85).

Caponi (1997) argumenta que os conceitos que atravessam o plano da saúde são muito mais que simples enunciados, uma vez que implicam em direcionamentos e ordenações políticas e que se efetivam nas vidas e nos corpos dos sujeitos. O conceito de saúde vinculado a lógicas adaptativas e de conformidade ao meio social pode tornar-se extremante higienista, legitimando estratégias de controle e exclusão. Essas lógicas se conformam à medida que a saúde é associada à normalidade, inserindo o patológico na esfera da anormalidade e, conseqüentemente, em vias de medicalização. Com efeito, a enfermidade passa a ser pensada de maneira marginalizada, produzindo efeitos excludentes aos que não estão adaptados às regras normativas e que definem o que é ou não saudável.

Neste estudo ressaltamos a importância das noções do processo saúde-doença e de normal e patológico para a compreensão dos processos de formação, pois elas nos permitem pensar os modos como se configuram diferentes práticas na área da saúde. Nesse sentido, entendemos que a noção de “saúde” é o que “forma”, sendo um modo de sujeição ao qual estão submetidos esses sujeitos como profissionais. Esses modos como concebem, refletem e operam a “saúde” podem definir práticas de si, que sustentam o trabalho de si, e que apontam para a discussão sobre a produção de subjetividade, conforme veremos no decorrer deste texto.

Assim, ressaltamos que os conceitos de sujeito, poder, biopoder e trabalho ético são importantes operadores das análises deste estudo que enfoca a formação *psi* no território da saúde como prática de si.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: A INTERVENÇÃO FOTOGRÁFICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Este estudo utiliza a intervenção fotográfica como a principal estratégia metodológica, pois se fundamenta nos pressupostos da pesquisa intervenção elaborada pelos institucionalistas, que têm a fotografia como importante instrumento de trabalho e análise. A escolha pelo uso de imagens implica em abordar algumas discussões que se direcionam, inicialmente, para formas como a fotografia aparece nos modos de viver na contemporaneidade. Esse fato sugere a condição híbrida da fotografia, que convoca para o tensionamento do uso da imagem nos processos de produção de conhecimento nos contextos de pesquisa. Em um segundo momento, abordaremos como a intervenção fotográfica se inscreve no campo da pesquisa-intervenção e, por fim, indicaremos o desenho dessa proposição metodológica na experiência dos estagiários(as) de Psicologia Social e do Trabalho vinculados ao Programa Pró-Saúde.

4.1 A intervenção fotográfica como estratégia metodológica e os modos de (vi)ver

A fotografia e os equipamentos de mídia em geral estão cada vez mais inseridos nos modos de viver da sociedade (SONTAG, 2004; FLUSSER, 2002). Nesse mundo mosaico feito de pedaços-cenas (FLUSSER, 2002), está cada vez mais acessível obter uma máquina fotográfica, sendo comum, também, encontrarmos determinados dispositivos fotográficos em celulares, computadores portáteis, e, em alguns casos, até mesmo em calculadoras e canetas, por exemplo. Portar uma máquina fotográfica tornou-se “corriqueiro”, sendo também frequente, no cotidiano da maioria das pessoas, o ato de fotografar, de viabilizar e consumir, de diferentes formas, essas imagens.

Para além da pesquisa científica, o uso da fotografia e de outros recursos de mídia no contexto da sala de aula tem sido feito com uma frequência cada vez maior. É comum nos depararmos com a utilização do cinema, da fotografia e da construção de *blogs* como estratégias pedagógicas. Além disso, temos hoje o crescimento em escala exponencial dos

cursos de educação a distância (EaD), nos quais o recurso midiático e a imagem são o espaço e o veículo de encontro entre docentes e estudantes.

Com relação especificamente à fotografia, Tittoni (2009) argumenta:

A fotografia e o fotografar fazem parte da nossa experiência cotidiana, ampliando, em muito, o campo reduzido dos operadores técnicos, formado por fotógrafos, críticos e estudiosos da fotografia. O fotografar, assim, é uma prática que modula uma forma de existência, onde a vida se mostra através de sucessivos instantes, pela capacidade de registrar, descartar, armazenar, manipular e, enfim, produzir a vida cotidiana na forma de registros instantâneos e descontínuos (TITTONI, 2009, p. 7).

Flusser (2002) sustenta que a fotografia é onipresente em nossa experiência cotidiana. O universo fotográfico é marcado pela substituição diária de imagens que nos cercam e que nos vendem algo. Estamos habituados a alteração e a substituição quase que instantânea de imagens, cartazes, vitrines, capas de jornais e revistas. Paradoxalmente, estranhamos quando uma imagem é utilizada mais de uma vez em qualquer um desses espaços de mídia.

O autor considera que o universo fotográfico é como um mosaico. Cada fotografia individual é considerada uma “pedrinha” do mosaico: superfície clara e diferente das outras. Esse mosaico transforma-se constantemente quanto às cores e às suas formas através da substituição das pedrinhas. O autor ressalta que nesse universo mosaico vivemos, conhecemos, valoramos e agimos em função de imagens fotográficas. Trata-se de um “existir em mundo-mosaico”, no qual o vivenciar torna-se a recombinação constante de experiências através de fotografias. “O conhecer passa a ser elaborar colagens fotográficas para se ter uma visão de mundo. Valorar passa a ser escolher determinadas fotografias como modelos de comportamentos, recusando outros. Agir passa a ser comportar-se diante de determinada escolha” (FLUSSER, 2002, p. 36).

Flusser (2002) nos provoca a pensar que viver no mundo mosaico implica em fazer escolhas, em posicionar-se diante delas, ou seja, condições imanentes às formas como os sujeitos se constituem no mundo. Tal proposição nos convoca a pensar na elaboração teórica de Foucault acerca da ética e da moral. Podemos dizer que a moral é esse mosaico cravejado por códigos, leis e verdades instituídas pela ciência e a possibilidade da escolha e da valoração é o que Foucault nos indica como ética. Ética pensada não somente como a obediência e o enquadramento de leis, mas também como um exercício reflexivo, um trabalho de si sobre si que leva os sujeitos a “se pensarem” e “se reconhecerem” dentro de um universo de outros possíveis modos de existência. Assim, na perspectiva da intervenção fotográfica,

nosso ponto de vista desliza da imagem como fotografia moral, para a ética e a escolha que marcam pontos de vistas do que vai ser fotografado e dos modos de ver uma fotografia.

A partir de Flusser, Baitello Junior (1998) sugere que, na concepção do mundo mosaico, a fotografia se desloca da ideia de uma superfície, tornando-se construção conceitual de um plano através da aglutinação de grânulos, “estes mínimos pontos, mas que reunidos oferecem a ilusão de uma superfície, um mosaico de pedrinhas” (BAITELLO JÚNIOR, 1998, p. 3).

O autor, com referência à obra de Flusser, aponta que o homem contemporâneo vive o retorno ao nomadismo.

O homem vivenciou três grandes catástrofes ao longo de sua história: **a hominização**, trazida pelo uso das ferramentas de pedra; **a civilização**, criada pela vida em aldeias, com sua consequente sedentarização; e **a terceira catástrofe**, em curso e ainda sem nome, é marcada pela **volta ao nomadismo**, pois as casas se tornaram inabitáveis. Na primeira, o homem desenvolve ferramentas e persegue sua caça, é nômade como a caça e como o vento; ao andar (como o vento), toca e apreende o mundo. Na segunda, constrói casas, domestica e cria sua caça; começa a possuir coisas e, como possui, torna-se fixo na terra, não mais pode andar para apreender o mundo; cria as imagens tradicionais e a escrita que substituem o mundo e os seus percursos (e somente apreende o mundo com sua mediação). Na terceira, sua casa fica inabitável, porque por todos os seus buracos entra o vento da informação (com suas imagens técnicas, transmitidas pelas tomadas de eletricidade) (BAITELLO JÚNIOR, 1998 p. 3, grifos no original).

Essa maneira de viver nômade não se configura mais com um corpo que se lança, navega ou caminha. A constante invasão da informação imagética, fluida, faz nômade o seu espírito, o seu vento nômade.

O vento, este intangível fantasmagórico, que impulsiona o nômade a seguir em frente e a cujo chamado este obedece, é uma experiência que para nós se tornou representável como cálculo e computação. Começamos a nos tornar nômades não apenas porque o vento sopra pelas nossas casas perfuradas, mas, sobretudo, também porque ele penetra em nós (FLUSSER (2000) *apud* BAITELLO JÚNIOR, 1998, p. 3).

Anterior a Flusser, na década de 1970, Guy Debord apresenta a sua noção de *sociedade do espetáculo*. Para o autor, a vida moderna provoca um processo de substituição da realidade por aparências de uma realidade outra que possa produzir efeitos menos contraditórios e inquietantes ao homem, restringindo as relações entre os sujeitos a meras imagens e espetáculos.

Tais considerações remontam à discussão dos modos e da ética do ver elaborada por Sontag (2004). Ao retratar essa questão, Sontag nos aponta para um ponto de vista produzido – um olhar treinado. Esse olhar é atravessado por imagens pautadas nas verdades produzidas, configurando certa arquitetura de códigos, regras e sentidos. Esses códigos vão indicando o que pode e o que não pode ser visto, como em uma gramática em que são inscritos olhares do sujeito. Cria, dessa forma, o belo e o feio, determinando o valor do aparente.

Sontag (2004) afirma que a sociedade capitalista é estruturada para produzir e consumir imagens, e essa lógica está intensamente implicada na maneira como são determinadas nossas necessidades em relação à realidade. A ordem predominantemente mercadológica torna a imagem indispensável para a sobrevivência da economia e a estabilidade do corpo social. A fotografia aparece instituindo interpretações da realidade, acomodando a visão, tornando banal o que é inquietante.

Reis (2010) afirma que, se por um lado a fotografia cumpre a função de moduladora de um modo de ver banal, por outro, ela também está atenta ao mundo de outras maneiras. Em um paradoxo, a fotografia produz um efeito de real, mas também fixa e eterniza esteticamente esse real captado.

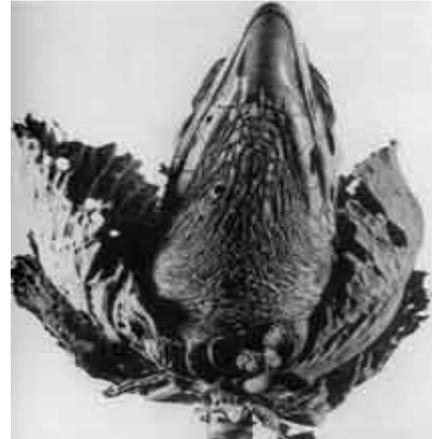
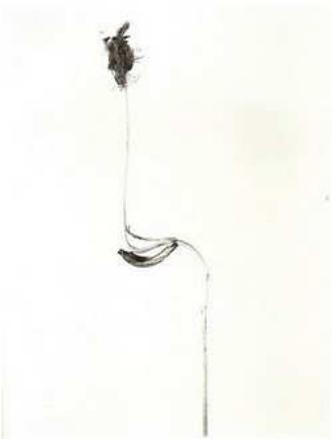
Como sugerem Marques-Silva *et al.* (2009), a história da fotografia mescla-se com a história da tecnologia moderna, do desenvolvimento de equipamentos, aparatos tecnológicos e produtos capazes de capturar, “fixar” e “registrar” imagens da vida cotidiana. Também se inscreve na discursividade da ciência moderna e nos seus efeitos de produção de verdades sobre o mundo, como estratégia para buscar legitimação e revelação da “realidade”. Essas relações entre o ver e o registrar e o conhecer refletem os possíveis usos da fotografia na pesquisa acadêmica na condição de ferramenta de trabalho, de equipamento, de técnica de produção e fixação de imagens e nos modos de ver.

A discussão sobre a relação entre fotografia e verdade mostra a inscrição da fotografia no contexto da modernidade como um recurso técnico capaz de “evidenciar” a realidade e como uma forma de comprovação de sua existência. A ciência e seus atributos de objetividade e comprobabilidade encontram na fotografia uma importante aliada, mas, ao permitir o acesso e o registro das imagens, também evidenciou outras visibilidades possíveis. Podemos citar aqui a ideia da fotografia como sendo capaz de acessar aquilo que o olho nu não se é capaz de ver.



Voo do Pelicano, capturado por Marey, em torno de 1882. Ele encontrou uma maneira de gravar várias fases do movimento em uma única foto.

Fontcuberta (1998, p. 15), entretanto, afirma que “toda a fotografia é uma ficção que se apresenta como verdadeira”.



Cascallus Ferragousus

Rasputina eclética

Lavandula angustifolia

O autor discute fotografia e verdade, tensionando as imagens de modo a provocar a noção de verdade, recorrendo à fotomontagem. Fontcuberta considera que a fotografia pode sustentar, subverter ou inscrever-se na lógica da produção de verdades – tal qual a ciência –, principalmente se baseada na ideia da fotografia como registro do verdadeiro, da “realidade”. As fotos demonstradas anteriormente se referem ao trabalho intitulado Herbarium (1998). Nessa série o fotógrafo constrói plantas utilizando materiais diversos. Em seguida, faz um registro fotográfico detalhado dessas plantas, a exemplo dos catálogos de botânica, nomeando-as com nomes pseudocientíficos.

Já o fotógrafo brasileiro Vik Muniz utiliza em seus trabalhos recursos inventados e narrativas “truncadas” para criar quadros que realmente não funcionem, nem como imagem, nem como objeto.



A ambiguidade de sua obra desacomoda o olhar, convocando-nos a refletir sobre os plurais ordenamentos discursivos e de veridicidade que marcam nossas formas de ver. Muniz utiliza materiais como cabelo, brinquedos, poeira, chocolate, sucata, diamante, açúcar, etc., para compor as suas obras ou recriar outras já consagradas. O que desacomoda nossos olhares é que a arte exposta é uma fotografia. A fotografia acima é intitulada *Narciso de Caravaggio* e foi feita com sucata.

Segundo Marques-Silva *et al.* (2009), essas práticas fotográficas e esses modos de ver indicam também que, por um lado, a fotografia mostra evidências de uma situação ou de um período da História através da sua função de registro de imagens. Por outro, a fotografia desponta evocando imagens pouco visíveis e provocando o olhar. Além disso, ela pode convocar o “olhar a olhar” para si próprio, buscando fatores que podem estar presentes nos jogos de visibilidade-invisibilidade, ampliando e problematizando os modos de ver e as verdades que podem sustentá-los.

Deste modo, ao tensionar a ciência e suas verdades com a possibilidade de invenção e de arte e, ao mesmo tempo, problematizar a arte, ao mostrar-se como registro, documento e referente, a fotografia mostra seu caráter de irredutibilidade e sua potencialidade na produção acadêmica.

Achutti (2004) se refere à relação entre a fotografia e a palavra como outro ponto de tensão entre a imagem e a verdade. O autor argumenta que, no âmbito científico, há ainda a supremacia da palavra escrita sobre a imagem, consolidando a fotografia enquanto papel coadjuvante na composição de um texto. Para tanto, busca em seus trabalhos desmistificar essa ordem, definindo a fotografia como sua principal forma de interação com o mundo.

Em seus trabalhos de pesquisa, Achutti (2004) constrói uma narrativa que é composta por uma sequência de fotos sem a interferência da palavra escrita. Para o autor, a linguagem visual viabiliza a narração do cotidiano que se pretende retratar. A seguir podemos ver um desses trabalhos, intitulado *Série RFFSA /BRASIL*¹⁹, que foi realizado por Achutti (2007) na Rede Ferroviária Federal em Porto Alegre, alguns meses antes de ser privatizada e ter seus mecânicos desempregados.



Muniz (2007) argumenta que a relação entre palavra e imagem é constitutiva do arranjo de forças, as quais configuram o território da ciência e suas legitimações. A linguagem visual considerada apenas como complemento do texto tem sido questionada por vários

¹⁹ Disponível em: <http://www.achutti.com.br/galeria.htm>. Acesso em: 19/11/09.

autores que apostam na coexistência desses dois domínios em constante tensão. O autor ressalta que as imagens nunca estiveram tão imanentes à informação textual e o texto nunca foi tão visual quanto na atualidade. Diante disso, propõe o seguinte questionamento: “Por que, a despeito de toda ambivalência da imagem e do texto nos jornais, continuamos a dizer que lemos o jornal e não que vemos o jornal?” (MUNIZ, 2007, p. 105).

Foucault (1970) apresenta importantes argumentos acerca das articulações e dos confrontos entre a palavra e a imagem:

Não que a palavra seja imperfeita, nem que, em face do visível, ela acuse um *déficit* em vão por superar. Trata-se de duas coisas irreduzíveis uma à outra: por mais que se tente dizer o que se vê, o que se vê jamais reside no que se diz; por mais que se tente fazer ver imagens, por metáforas, comparações, o que se diz, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que olhos projetam, mas sim aquele que as sequências sintáticas definem (FOUCAULT, 1970, p. 65).

Os tensionamentos produzidos entre fotografia e palavra, como também a inscrição da fotografia nos regimes de verdade presentes em sua produção, tornam-se fundamentais na trajetória desta pesquisa, uma vez que tomamos a fotografia como possibilidade de problematização do próprio conhecimento científico.

Como sugerem Marques-Silva *et al.* (2009), no âmbito da intervenção fotográfica, a fotografia e o ato de fotografar estão inscritos nos jogos de verdade que produzem e legitimam discursos sobre a ciência. Assim, nosso enfoque está na coexistência do caráter híbrido e plural da imagem, ou seja, na fotografia como ficção, como registro, como irreduzível às lógicas dualísticas e antagônicas, expressando, ao mesmo tempo, modos de ver legitimados historicamente e aberturas que indicam outras passagens, outros fluxos e produções.

A fotografia tem sido utilizada como ferramenta metodológica em pesquisa nos mais diversos campos da ciência: na Psicologia Social (MAURENTE, 2006; DIEHL, 2007; DIAS, 2009; KIRST, 2000); na Psicologia do Desenvolvimento (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2003); na Sociologia (VON SIMON, 2006); na pesquisa documental (VASCONSELLOS, 1995), e na Antropologia Visual (ACHUTTI, 2004; TACCA, 1991). Essa multiplicidade de usos e perspectivas não se configura como um suporte metodológico estanque, definitivo e com regras imutáveis. As diferenças mostram-se, principalmente, nas formas como a fotografia é utilizada, qual lugar ocupa na análise de dados e na sua articulação com diferentes referenciais teóricos.

De acordo com Tittoni (2009), o uso de imagens, nos mais diversos campos do saber, pode traduzir-se nas formas de registro, de comprovação, de disparador para a fala, modos de ver e a escrita ou como um recurso que tensiona a discursividade científica, trazendo também elementos do campo das artes e da tecnologia para o contexto da produção do conhecimento.

No grupo de pesquisa “Trabalho, Ética e Estética”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, do qual faço parte, buscamos, na pesquisa-intervenção e na produção de fotografias, subsídios metodológicos para as pesquisas na área da Psicologia Social e Institucional. Isso posto, vamos apresentar a seguir como, neste estudo, a fotografia se inscreve no território da pesquisa-intervenção.

Seguindo a perspectiva da análise institucional, Rocha e Uziel (2008) argumentam que a pesquisa-intervenção se configura em um dispositivo no qual se inscreve o ato político inerente a toda e qualquer investigação. Trata-se de uma produção de conhecimento pautada na proposição de uma ética, de escolhas e posicionamentos marcados pelo constante ato de interrogar-se. A partir dessa perspectiva, busca-se colocar em discussão o percurso que vem sendo produzido nas práticas a partir da análise das implicações e de seus efeitos. “É nesse sentido que a intervenção se liga à pesquisa para produzir uma outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimento, teoria/prática, sujeito e objeto, recusando a psicologizar conflitos” (ROCHA e UZIEL 2008, p. 536).

Merhy (2004), também em referência aos institucionalistas franceses, argumenta que na trajetória de pesquisa a análise de implicação conduz o pesquisador a repor suas apostas e modos de ação, possibilitando novos sentidos e significações para os fenômenos. É nesse processo que o/a pesquisador(a) reconhece a si como seu próprio “produtor(a)” num movimento de ressignificação de si, dos sentidos e de suas práticas. A pesquisa, nessa perspectiva, toma contornos de um dispositivo político, um processo de pesquisa em “ato”, que direciona seu olhar no território do cotidiano, da experiência, do “vivido”. “Este olhar busca a desnaturalização dos modelos instituídos, tensionando certas crenças, lógicas e valores que norteiam os processos da vida. Torna-se, assim, ‘espaço’ em que os indivíduos e os coletivos de pesquisa em ação possam operar-se, pensar-se e transformar-se” (MERHY, 2004, p. 13).

Neste estudo consideramos que a proposição da análise de implicação elaborada pelos institucionalistas é o principal ponto de intersecção entre a intervenção fotográfica e a pesquisa intervenção. Em primeiro lugar isso se justifica por acreditarmos que no âmbito da intervenção fotográfica os/as pesquisadores(as) e os/as participantes do estudo de pesquisa são ambos sujeitos da pesquisa, constituem-se e são afetados em um movimento concomitante de

produção e de coemergência, desestabilizando as lógicas de neutralidade e as dualidades entre sujeito e objeto. Em segundo lugar, por entendermos que a intervenção fotográfica se coloca como posição estratégica, potencializando a reflexão sobre como os sujeitos se constituem a si mesmos diante de um jogo de verdades instituídas, indicando também as visibilidades e invisibilidades configuradas nesse arranjo de forças. Pode, nesse sentido, provocar a desestabilização das formas normatizadas de olhar, inscrevendo os sujeitos em outras e redes discursivas que não as hegemônicas. Em terceiro lugar esse ponto de intersecção se justifica porque a intervenção fotográfica sugere os domínios da ética e da política, colocando em questão constantemente os efeitos da intervenção nessa arquitetura da saberes e poderes que compõem a pesquisa.

Outra posição que vem sendo abordada dentro de alguns estudos no plano da pesquisa intervenção (POZZANA; KASTRUP, 2009; ROCHA; UZIEL, 2008) e que se articula perspectiva da análise de implicação refere-se à noção de dispositivo na condução dos movimentos de pesquisa.

No âmbito da intervenção fotográfica tomamos a noção de dispositivo elaborada por Foucault (2004e), que refere esse conceito como uma determinada arquitetura, conformada e tensionada por relações de saber-poder, em um tempo historicamente datado. Trata-se de um arranjo composto por elementos heterogêneos, os quais se articulam de formas plurais e que se ressignificam constantemente. Foucault esclarece que:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2004e, p. 244).

Essa rede composta por elementos diversos inscreve-se, fundamentalmente, em relações de saber-poder, assumindo caráter estratégico. Trata-se de um regime de visibilidade e de enunciação que opera de maneira a fazer ver e fazer falar mediante verdades legitimadas. Outro aspecto importante com referência ao dispositivo diz respeito ao fato de que sua emergência não se conforma de modo essencializado, mas, sim, em decorrência de uma urgência. Isto é, o dispositivo responde de forma estratégica a condições de possibilidades, que são o solo de sua existência.

Kastrup (2008) alerta que, na pesquisa de campo, o dispositivo pode ser entendido como seguindo as funções de referência, de explicitação e de produção de realidade.

A autora explica:

O grupo de supervisão, o consultório, as oficinas e o diário de campo podem atuar como dispositivo. Seu funcionamento mais ou menos regular, onde se articulam a repetição e a variação, aponta sua função de referência. A função do dispositivo é também de explicitação das linhas que circulam o campo de pesquisa. Ele concorre para atualizar o que operava de maneira explícita e virtual (KASTRUP, 2008, p. 472).

Consideramos as oficinas de fotografia que compõem a intervenção fotográfica como dispositivo e produção de realidade, concordando com Carvalho (2010). O autor, pensando a fotografia como dispositivo, indica que, na contemporaneidade, o questionamento sobre a especificidade do estatuto da veracidade fotográfica deixou de ter grande relevância. Questões referentes às hibridizações dos dispositivos imagéticos e da experiência visual vêm se sobrepondo ao purismo fotográfico, principalmente em função das novas modalidades da fotografia no contexto das novas mídias. Essas outras formas de pensar e instrumentalizar a fotografia são, para o autor, condição de possibilidade para a constituição da imagem como proposição para desestabilizar as lógicas que instituem o que é o fotográfico, mas também na relação do observador com a imagem.

Carvalho argumenta ainda que a fotografia, quando pensada na forma de um dispositivo, passa a funcionar como um ativador capaz de suscitar acontecimentos imprevisíveis. “A imagem torna-se o próprio lugar de uma experiência da ordem do virtual. Nota-se que, por um lado, a imagem parece nunca se tornar objeto, nunca se fixar e, por outro, o sujeito parece estar sempre em processo” (CARVALHO, 2010, p. 2).

Assim sendo, consideramos que o sentido da posição estratégica da fotografia está na possibilidade dos sujeitos da pesquisa refletirem sobre sua própria condição neste fotografar. Nesse sentido, assim como nos propõem Maurente e Maraschin (2008), a fotografia, o fotografar e o ver a imagem podem ser tomados como prática de si no sentido foucaultiano.

Pensamos a fotografia como ato fotográfico e, para tanto, nos referenciamos em Dubois (2004). Para esse autor, uma fotografia está para além da imagem como o produto de uma técnica. Assim, o autor propõe um deslocamento na lógica dual de um espectador e/ou um fotógrafo em uma relação fragmentada e descomprometida com o objeto (fotografia). Para Dubois (2004), a fotografia é, portanto, um ato que se produz na relação com o fotógrafo e/ou espectador, não possuindo sentido fora desse arranjo de forças.

A torção que Dubois (2004) produz na relação entre a prática do fotografar e o objeto (fotografia) nos remete à elaboração conceitual de Paul Veyne (2008). Segundo ele, não há

objetos naturais e essencializados ou mesmo que existam de maneira apriorística, mas, sim, práticas que engendram objetos que lhes correspondem.

Os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos. Portanto, partamos, antes, dessa própria prática, de tal modo que o objeto ao qual ela se aplique só seja o que é relativamente a ela [...]. A relação determina o objeto, e só existe o que é determinado (VEYNE, 2008, p. 249).

Esse conceito de prática e de objeto em relação e em um mesmo plano de produção e de coemergência desloca as lógicas dualistas entre os domínios do sujeito que fotografa, a fotografia e o ato de ver uma imagem. A fotografia deixa a condição de um produto predeterminado e essencializado, constituindo-se enquanto produção de sentidos na relação com o espectador e/ou com o fotógrafo.

Portanto, o fotografar, para efeitos deste estudo, é uma produção, e a imagem é efeito de agenciamentos que implicam a concepção da fotografia e o ato de fotografar.

Para pensarmos os modos de fotografar nos referenciamos também em Barthes (2001), que refere o “saber fotográfico” como diretamente dependente de três práticas: fazer, experimentar, olhar (BARTHES, 2001, p. 21). E, de acordo com Tittoni (2009), a proposição de Barthes nos indica que o processo fotográfico não se restringe a um “simples fazer”, mas sim como um movimento que convoca os sujeitos a suportar e de novamente olhar.

Flusser (2002), ao discutir o agenciamento fotógrafo – aparelho –, auxilia-nos a pensar a condição de sujeição do fotógrafo no ato de fotografar. O autor argumenta que a relação do fotógrafo com a máquina pode se encerrar na condição de mero funcionário do programa, uma vez que esse sujeito opera a máquina apenas como fornecedor de *inputs*. Mas esse automatismo no operar a máquina e fazer fotos pode se ressignificar na medida em que o fotógrafo passa a “jogar” contra o próprio aparelho. Esse processo de subversão ao aparelho pode se caracterizar quando o sujeito rompe com a lógica passiva de apertar um botão, passando a conhecer e desvendar a máquina, ou também, quando imprime neste, no ato de fotografar, sentidos, colocando-se na posição de enunciador na produção da imagem.

De acordo com Achutti (2004), o uso da fotografia como linguagem é o resultado de um ato intencional, carregando a marca de seu autor. Constitui olhares sobre o mundo, não se limitando a um ato mecânico. Trata-se de uma prática que implica em escolhas, recortes, produzindo a realidade a partir do olhar de quem fotografa. O fotógrafo é o portador de uma forma específica de escrita que possibilita uma maneira diferente de ver o mundo.

De acordo com Marques-Silva *et al.* (2009) a fotografia também aparece como uma forma de marcar um instante ou uma situação, a qual pode fazer pensar sobre os efeitos de duração, que as experiências cotidianas produzem, em termos da vontade de fixar e produzir algumas marcas em espaços e tempos fugidios. Assim, a experiência do fotografar mostra-se como estratégia do conhecer e do refletir sobre as visibilidades moldadas nos cotidianos e seus efeitos nas produções de modos de sujeição e de resistências.

De posse dessas elaborações teóricas vamos, a seguir, apresentar como pensamos a intervenção fotográfica no contexto dos estágios de Psicologia Social e do Trabalho vinculados ao Programa Pró-Saúde.

4.2 Mapas e rotas da intervenção fotográfica no contexto dos estágios de Psicologia Social e do Trabalho vinculados ao Pró-Saúde

O desenho dessa intervenção fotográfica é composto por momentos que estiveram em constante movimento e interconexão. Tomamos a intervenção fotográfica na condição momentos em movimento porque não sabíamos, *a priori*, como se daria o desenvolvimento desse processo. Possuíamos alguns pontos norteadores, mas o percurso da pesquisa foi se desenhando entrelaçado com a processualidade do grupo, nesse espaço e nesse período da formação.

Momento da inserção – Iniciamos este processo apresentando o nosso projeto de pesquisa ao grupo de estagiários e à supervisora local do estágio. O convite para a participação do processo foi feito para todos os integrantes do grupo e a participação foi voluntária. Nesse momento, negociamos com o grupo o tempo de acompanhamento do processo e o número de encontros para realização das oficinas de fotografia. A princípio, combinamos que ficaríamos trabalhando com o grupo em um tempo de cinco meses e, nesse período, faríamos cinco encontros para a realização das oficinas. Como veremos no decorrer do texto, o tempo de acompanhamento do grupo se estendeu para dez meses e, nesse processo, promovemos sete encontros para compor o processo da intervenção fotográfica.

Momento do acompanhamento do grupo – Começamos o acompanhamento do grupo e, neste processo, buscamos condições de emergência e de possibilidade para o trabalho com imagens. Este processo se desdobrou na definição da questão, que surgiu no grupo, e que

foi tomada como referência na produção das fotografias individuais e na construção da narrativa coletiva visual.

Momento das oficinas – No contexto do acompanhamento do grupo, realizamos as oficinas de fotografia que se desdobraram nas seguintes atividades: uma oficina de sensibilização do olhar, duas oficinas de produção das fotografias e discussão das fotografias individuais. Durante este período ocorreu a apresentação das fotografias que constituíram o diário de campo da pesquisadora no grupo. Em seguida, com base nas fotos produzidas individualmente, realizou-se o segundo passo da oficina: a construção de uma narrativa fotográfica coletiva. Solicitamos, então, que o grupo construísse, coletivamente, uma narrativa acerca do tema proposto. Essa narrativa foi construída em dois momentos. O primeiro em agosto de 2009 e o segundo, em outubro desse mesmo ano.

Momento da discussão sobre o processo de pesquisa – Este momento compõe a discussão sobre o processo da intervenção fotográfica, tanto em termos do que poderia colocar-se como material deste estudo, como outros desdobramentos, a exemplo de exposições ou outras formas de exposição desse material.

5 ENCONTROS, PERCURSOS, DESLOCAMENTOS E PRODUÇÕES POSSÍVEIS

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma de nossos corpos e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos” (Fernando Pessoa).

Neste capítulo mostramos como foi se constituindo o campo de intervenção dessa trajetória de pesquisa. Num primeiro momento, descreveremos como foi o meu encontro com o interesse em pesquisar a temática da formação em Psicologia e as políticas públicas nessa área. Mostraremos, também, como se deu o encontro com o grupo de estágio. Em um segundo momento vamos narrar como, em conjunto com o grupo, fomos constituindo percursos, alguns já entrelaçados, e também como fomos refletindo sobre os nossos modos de ver e de “nos vermos” no plano das práticas de formação *psi*. Esse processo teve implicações nos modos como fomos pensando as condições de emergência do trabalho com a fotografia, apresentando-nos a possibilidade do trabalho com as oficinas de fotografia e a discussão sobre os possíveis desdobramentos desta pesquisa. Essa narrativa vai entrelaçar a descrição desses momentos e os fluxos de análises e visibilidades que nos conduziram a pensar nos modos como a experiência no programa Pró-Saúde produziu efeitos no processo de formar-se um/uma psicólogo(a) no território da saúde brasileira.

Torna-se importante assinalar que consideramos o campo de atuação deste trabalho como um “mergulho no plano da experiência que agencia sujeito, objeto, teoria e prática num mesmo plano de produção ou coemergência” (PASSOS e BARROS, 2009a, p. 17). Nesse campo a expressão singular ganha evidência, sobretudo através da análise das implicações. “Não há mais aqui sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e de objetivação, criação de planos que ao mesmo tempo criam sujeitos/objetos, que se revezam” (PASSOS e BARROS, 2002, p. 76). Nesse sentido, a produção de interfaces entre a Psicologia e as políticas públicas brasileiras, assim como os operadores teóricos que definimos para operamos o contexto de análise e de intervenção, bem como os delineamentos metodológicos, entrecruzaram-se e constituíram-se mutuamente nesse processo.

5.1 Sobre os encontros

Este estudo originou-se da confluência de vários fatores e está marcado pelo início de um projeto de trabalho. Isso significa que a pesquisa teve início juntamente com a inserção da Psicologia no Pró-Saúde, o que trouxe diferentes temporalidades na constituição da sua trajetória. Inicialmente enfrentamos algumas dificuldades com relação à delimitação de um local para a realização do estudo. E, dentro de um processo de mestrado, com exigências e “tempos marcados”, a ausência de um “campo” é, por vezes, como estar ancorado no vazio. Mas, como nos diz Manoel de Barros (1997), um vazio pode ser “cheio de inerências”.

Durante esse “período de espera”, entre buscas e negociações, participei do curso Integralidade na Atenção em Saúde. Esta atividade de formação foi promovida pela UFRGS junto a vários cursos da saúde visando, principalmente, à aproximação dos/das estudantes de graduação ao campo de saúde SUS, de forma a prepará-los para atividades em equipe.

Esse curso, como dispositivo de formação, direcionou meu foco de pesquisa, que foi se deslocando para as políticas públicas na saúde e a formação em Psicologia. Para tanto, apresentarei a seguir alguns fragmentos do meu diário de campo que dizem respeito à minha passagem por esse processo de formação.

O primeiro dia. Logo de início um impacto! Chego um pouco atrasada no prédio da Psicologia, local onde as atividades do curso se iniciaram. De longe, podia se ouvir o “zunido” dos quase setenta estudantes e dez professores vinculados aos cursos de Enfermagem, Educação Física, Psicologia, Medicina, Nutrição e Odontologia. O som do encontro destas diferentes vozes, dentro de uma única sala de aula, carregava tons de “desordem”. Mas por que pensei em desordem? Quais ordenamentos e predomínios eram postos em questão neste espaço?

A palavra desordem é o mesmo que: “**1: Indisciplina, agitação 2: Briga, luta, quiproquó 3: desalinho, desarrumação**” (HOUAISS, 2003). Esses “sinônimos” podem tanto reproduzir quanto “antagonizar” as lógicas dominantes no território da formação na saúde.

Estávamos diante de professores e estudantes, vinculados a campos de saber-poder diferentes, na busca por uma forma de ensinar e de aprender os processos de saúde-doença de forma integral. Diante do predomínio dos arranjos curriculares com disciplinas fragmentadas e a “harmoniosa” distância entres os cursos, o ensinar de forma integral talvez possa **(In)disciplinar e Agitar as cristalizadas formas de ensinar e aprender os processos de saúde e doença .**

A briga, a luta. Num primeiro olhar, este dispositivo de formação parece tensionar a arquitetura de saber-poder que predomina na formação. Destaco aqui o arranjo de forças que compõem as hierarquias entre as profissões, entre professores e estudantes, estudante e o usuário. **Quiproquó?** Sim, pois a conversa entre os estudantes dos primeiros semestres e os que estão em vias de se graduar provoca tanto a troca de experiências, quanto o embate entre estes diferentes olhares sobre as formas de agir na saúde.

Há, portanto, a possibilidade de **desalinho e desarrumação**, pois, além de todas estas lutas e tensionamentos, estes/estas estudantes, de semestres e cursos diferentes, vão realizar algumas atividades pela cidade. Ou seja, vão percorrer algumas unidades da rede de saúde de Porto Alegre. Talvez, este seja um dos “caminhos” para desalinhar os mapas lineares entre a universidade e o mundo das cidades.

Considero que há certos encontros que produzem “marcas”²⁰, “marcas” que desestabilizam as nossas certezas desbotando o que nos é (pré) suposto, e que em um mesmo plano de produção nos lançam a criação de si e de outros territórios²¹ (ROLNIK, 2009). Mas isso não ocorre sem as tantas lutas de si que constituem o processo de produção de conhecimento. Há que se pensar nos prazos, nas tantas convocações a que somos submetidos no universo da academia, ou, talvez, possamos tensionar essas lógicas apostando naquilo que para nós faz mais sentido.

A segunda etapa desse processo de formação compreendia atividades de visitas a algumas unidades da rede de saúde na cidade de Porto Alegre. Esse foi um momento definidor para a coemergência de outras questões e outras direções nesse processo de pesquisa.

Nas longas trajetórias e conversas realizadas até as unidades de saúde, geralmente dentro de transportes coletivos, estes/estas estudantes questionavam as outras “distâncias” que a universidade produz no plano da saúde e os afastamentos que tomam formas, não somente entre os cursos da saúde, mas também entre o universo da academia e as esferas do cotidiano. Quanto a mim, inquietações...

Deslocamentos: do lado de dentro, o ônibus lotado. Amontoamo-nos, ficando bem próximos de uma das janelas. Do lado de fora, os contrastes da cidade, o estreitamento das ruas, a proximidade com os jeitos de viver. A mulher com cabelos grisalhos, lavando a roupa na bacia de latão, abana para quem passa. O homem fumando um cigarro, na parada, olha com olhar distante, para quem fica. Do lado de dentro, os ruídos aumentam com a súbita passagem pela linha fronteira que faz suas “marcas” entre as ruas ornamentadas e asfaltadas e a aridez do chão de terra. Os/as estudantes questionam a dissonância dos conteúdos curriculares e o contexto sociopolítico brasileiro. Por “outras vias” alguns afirmam que o interesse em fazer o curso está voltado unicamente para apreensão de conteúdos e títulos que possam facilitar o acesso aos concursos públicos. Para eles/elas, tornar-se um servidor público na saúde seria, então, sinônimo de estabilidade diante das tantas inseguranças impostas pelos modos de trabalho contemporâneos. Descendo a ladeira, os/as estudantes de Psicologia ficam confusos, perguntam-se sobre quais práticas *psi* são possíveis na atenção básica. Assim, eu escutava expressões como estas: “grupos e oficinas qualquer um pode fazer”; “não consigo ver o que um psicólogo pode fazer nestes lugares”.

“De volta para a casa”, percebia que o encontro destes/destas estudantes com a “vida acontecendo” convocava-os a questões, a posicionamentos e a escolhas que indicavam certas

²⁰ Quando me refiro a marcas, tomo esta ideia da autora Suely Rolnik. Para ela, marcas são como estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir dos encontros e composições que vamos vivendo. “Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir” (ROLNIK, 2009, p. 2).

²¹ De acordo com Herckrt (2007) os territórios são campos delimitados que se articulam uns aos outros e incluem tanto um espaço geográfico quanto um espaço existencial.

formas de ver e agir na saúde. A questão que se colocava instigava a pensar sobre que efeitos estas estratégias de governo, a saber, as políticas públicas para a formação na saúde, poderiam produzir na experiência do formar-se trabalhador da saúde. Essa questão indicava que as tensões entre estes saberes e poderes em luta se encontram no território da ética e da política.

Outros agenciamentos foram se produzindo na constituição desse campo de pesquisa. Nesse mesmo período, ano de 2008, professores dos cursos da Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Farmácia e Educação Física da UFRGS estavam planejando ações integradas em resposta ao edital nº 13/2007, o Pró-Saúde II (BRASIL, 2007).

A partir de nosso interesse em realizarmos este estudo nos espaços de formação em intersecção com políticas públicas na saúde, em especial aquelas voltadas às interfaces entre a formação, a saúde e a prática profissional, entramos em contato com as coordenadoras responsáveis pelo Pró-Saúde do curso de Psicologia. Inicialmente fui convidada, por essas coordenadoras, a participar e acompanhar o projeto de extensão intitulado “Projeto de Reorientação da Formação Profissional Pró-Saúde e Práticas Socioanalíticas”.

A intenção, nesse momento, era a de que, a partir desses estágios, pudéssemos acompanhar os/as estudantes no processo de inserção no território da saúde básica e no encontro destes/destas estagiários de Psicologia com estudantes e trabalhadores de outros campos do saber.

A partir daí iniciamos o processo de inserção e de acompanhamento da pesquisa que foi realizada junto ao grupo de dez estudantes e a supervisora local dos estágios de Psicologia Social e do Trabalho, que estavam vinculados via projeto de extensão ao programa Pró-Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como podemos notar, o campo de pesquisa foi se configurando sem bordas definidas e acabadas. Iniciamos o acompanhamento desse grupo quando o programa Pró-Saúde estava em processo de elaboração e, conseqüentemente, os eixos do estágio também. Nosso foco estava direcionado ao arranjo de forças, composto por estratégias de governo, saberes, poderes e produção de subjetividades que operam e se produzem na experiência dos estudantes de Psicologia.

Esse processo foi realizado em um período de dez meses, tendo como início o mês de março de 2009, quando os estudantes e as estudantes estavam planejando ações de inserção nesse cenário de aprendizagem, e teve seu final em janeiro de 2010, quando alguns destes/destas estudantes terminaram o curso de Psicologia. Cabe assinalar que alguns/algumas destes/destas estudantes continuam no processo e agora cursam o último ano da graduação em Psicologia na UFRGS.

A possibilidade de trabalharmos com a fotografia surgiu entrelaçada a um processo de lutas, de possibilidades e de temporalidades avessas. “Contar” essa história é falar também das intensidades inerentes ao formar-se um trabalhador e uma trabalhadora, um psicólogo e uma psicóloga, no território da saúde brasileira.

O acompanhamento do grupo ocorreu no espaço das reuniões de supervisão de estágio que aconteciam semanalmente no Instituto de Psicologia da UFRGS, e tinham a duração de duas horas. A prática de acompanhamento dos grupos atravessou todo o processo da produção de conhecimento, constituindo-se de maneira concomitante ao campo de pesquisa (TITTONI, 2009).

No plano das pesquisas científicas são vários os significados para a expressão “acompanhamento” e, conseqüentemente, há também várias maneiras de operá-los junto aos sujeitos e grupos na pesquisa. No que tange à perspectiva da intervenção fotográfica, consideramos essa prática tomando o sentido de “*compor com*” (HOUAISS, 2003). Disso decorre a proposição de “*pesquisarmos com os sujeitos de pesquisa e não sobre estes sujeitos*” (KASTRUP, 2008, p. 466).

Esse ato e efeito de acompanhar estão entrelaçados às formas de observar, registrar e aos pontos de vista do pesquisador. O observar é entendido, nesse processo, como exercício do olhar e como possibilidade de estabelecermos interrogações acerca das realidades pesquisadas. Diehl, Maraschin e Tittoni (2006) consideram que o estatuto político do ato do olhar é constitutivo ao campo de pesquisa, principalmente quando essa prática ultrapassa a superfície do especular e do visível. O ato de olhar, nessa perspectiva, torna-se produtor de percursos visuais e “está diretamente envolvido na produção de visibilidades dentro do jogo de forças das relações de poder estabelecidas dentro de determinada coletividade” (DIEHL, MARASCHIN e TITTONI, 2006, p. 413).

Paralelamente a isso, a prática da observação toma contornos, neste estudo, de um olhar de si sobre si que, por sua vez, está implicado no outro. Não se trata, portanto, de uma prática de acompanhamento ou de observação em que há um pesquisador(a) que olha, especula e revela e um pesquisado(a) que oferece os dados. Pesquisadora, supervisora e estudante são, de diferentes modos, sujeitos da pesquisa.

Em um primeiro momento, este ato e efeito de acompanhar os/as estudantes de Psicologia vinculados ao Pró-Saúde foram fundamentais, não somente para a construção dos possíveis questionamentos que foram se delineando a partir desse encontro, mas também para que pudéssemos buscar as condições de emergência e de possibilidade para a produção das imagens e da composição da narrativa fotográfica. Neste caso, pensar sobre as condições de

possibilidade do que se vê foi um importante ponto de partida para pensar modos de sensibilizar o olhar para outras visibilidades.

O acompanhamento desse grupo se deu na forma de um encontro que nos lançou a possíveis trajetórias. Nele as nossas intenções convergiam em certo sentido, pois tínhamos percursos e objetivos singulares e compartilhávamos de alguns ideais. Assim, nosso encontro foi marcado pela vontade comum de repensar o território das práticas *psi*. Esse grupo de estágio buscava, no encontro com o cotidiano das práticas profissionais da saúde, a composição e a elaboração de ações-intervenções que pudessem produzir efeitos na sua formação e na comunidade em que pretendiam se inserir. Não distante desse objetivo, nós²² também buscávamos compor ações-intervenções que produzissem efeitos nas práticas *psi* e estávamos pensando nossas práticas a partir de um mesmo plano, a Psicologia Social e Institucional. Com relação a esse campo, compartilhávamos ainda alguns espaços e tínhamos o grande interesse em percorrer esse momento de nossas formações para além dos tantos “muros” e fronteiras que delimitam os espaços entre a universidade, os territórios das cidades e dos jeitos de viver das comunidades. E, sobretudo, acreditávamos que a proximidade com a saúde básica poderia ser um espaço privilegiado para refletirmos algumas questões fundantes da Psicologia em interface com as políticas públicas na saúde.

O enfoque desses pontos de vista convergentes é importante, na perspectiva da pesquisa-intervenção, em termos de uma análise do sistema de lugares ocupados e que se busca ocupar nesse processo. Ou ainda, como apontam Rocha e Uziel (2008), a análise de implicação busca também colocar em questão o lugar que é designado pelo coletivo ao pesquisador(a), assim como os efeitos decorrentes dos caminhos traçados.

Nesse caso não estamos enfatizando a homogeneização e a fixidez de pontos de vista, mas a possibilidade de sua dissolução. Com relação a esse assunto, Passos e Eirado (2009), consideram que o processo de dissolução do ponto de vista do/da pesquisador(a) desnaturaliza a realidade do objeto, permitindo a abertura para uma multiplicidade de pontos de vista que pertencem a uma mesma experiência de realidade.

A dissolução não significa em hipótese nenhuma o abandono da observação, mas sim a adoção de um olhar onde não há separação entre objetivo e subjetivo. Trata-se da contemplação da coemergência sujeito/mundo, [...] ser atravessado pelas múltiplas vozes que perpassam um processo, sem adotar nenhuma como sendo a própria ou definitiva, conjurando o que, em cada uma delas há de separatividade,

²² Quando me refiro a “nós” estou enfatizando a composição com a minha orientadora Jaqueline Tittoni que esteve presente durante todo o processo através dos espaços de orientação desta pesquisa. Este espaço de discussão ocorria semanalmente sendo um importante dispositivo de reflexão para a condução dos modos de operar o contexto de análise e de intervenção desta produção de conhecimento.

historicidade e fechamento tanto ao coletivo quanto ao seu processo de constituição (PASSOS e EIRADO, 2009, p. 110 e 116).

A possível convergência do olhar da pesquisadora, dos/das estagiários(as) e da supervisora nos indicava outras questões. Apesar dos eixos do Pró-Saúde, dos princípios do SUS e das novas proposições das DCN estarem articulados e propositivos à atuação das práticas de formação de modo integrado, no plano da saúde básica, esse é ainda um caminho bastante novo para a formação *psi*. Talvez, quando do planejamento das nossas inserções, do grupo de estágio e das pesquisadoras, tenhamos desconsiderado a processualidade e o deslocamento de certas lógicas instituídas que implicam a construção de um distrito docente assistencial.

Acredito que, naquele momento, tenhamos pensado nossas ações tomando esses processos e políticas de formação como modelos, moldes fechados e não como pontos de partida para a criação. Talvez tenhamos almejado encontrar essa que, para nós, traduzia-se em uma Psicologia possível, mas a partir dos nossos (con)formados e idealizados modos de ver o SUS. Talvez tenhamos ignorado as linhas de força, o caminho, a processualidade e a luta que configuram os modos de fazer política no território das práticas *psi*.

Assim, a partir desse olhar, pensamos que o(s) nosso(s) encontro(s) com as práticas profissionais instituídas na saúde pública e a possibilidade de “um SUS vivido” provocaram-nos algumas inquietações que nos convocavam a um exercício de reflexão acerca dos nossos próprios territórios existenciais e institucionais.

Nosso primeiro embate: as fronteiras. Como já referimos, os/as professores(as) dos cursos que compõem o Pró-Saúde II estavam planejando e configurando ações em resposta ao edital de Convocação nº 13/2007 (BRASIL, 2007). Dentro da arquitetura da universidade, os campos de saber-poder que compõem a formação na saúde vinham, até então, atuando preponderantemente de forma isolada e pontual. As tentativas de novas conexões enfrentavam dificuldades decorrentes, sobretudo, das fronteiras marcadamente instituídas entre os diferentes modos de formar na saúde. O curso de Psicologia, assim como os demais cursos da saúde, iniciou suas atividades no Distrito seguindo seus próprios e fragmentados movimentos. Tal situação colocava em questão a proposição de inserção do grupo de estágio de forma integrada e, conseqüentemente, a nossa de, naquele momento, acompanhá-los no encontro com outros estudantes.

Nosso encontro com o contexto do SUS foi marcado também pela evidência da crescente industrialização, da privatização e da precarização das condições de trabalho na

saúde. Aliado a isso, deparamo-nos com a discussão do ato médico, “a intensificação da medicalização da sociedade, a ausência de políticas públicas na e para a produção da saúde mental e a crescente produção das políticas esvaziadas” (HECKRT, 2008 p. 81).

A direção do projeto do Pró-Saúde indicava os caminhos do território da saúde básica como o espaço para a composição dos estágios; no entanto, por orientações legais, os estágios curriculares em Psicologia devem ter um/uma profissional psicólogo(a) no local e que possa ficar na condição de supervisor(a) local do estágio. Nesse Distrito os profissionais da Psicologia estavam trabalhando nos serviços especializados, mais especificamente no Centro de Saúde Vila dos Comerciantes. Nos PSF (Programas de Saúde da Família) não há, necessariamente, o/a profissional psicólogo(a) na composição das equipes multiprofissionais²³ de saúde. Na situação em estudo os/as psicólogo(as) estavam ligados à saúde básica através de políticas como o NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família). Entretanto, o NASF ainda não foi implantado no município de Porto Alegre. Alguns Distritos de Saúde já vêm trabalhando com a metodologia do matriciamento²⁴, porém até aquele momento o Distrito Cruzeiro/Glória/Cristal ainda não operava esta prática. As trabalhadoras psicólogas dialogavam com profissionais que atuavam na rede básica através das interconsultas²⁵.

Esse tensionamento entre o que se define como lei dos estágios em Psicologia, o que se define como lei no território da saúde pública e os princípios do Pró-Saúde direcionava, naquele momento, a inserção dos estudantes no Distrito, via serviços especializados, para, a partir desses, elaborar estratégias de intervenção na rede básica.

Nem sempre essa forma de pensar o estágio fazia sentido ou se enquadrava no tempo restrito e pautado pela lógica de produção desses/dessas trabalhadores(as) da saúde. Muitas vezes, a demanda era de um/uma estagiário(a) que pudesse auxiliar e complementar aquilo que já se configurava como “sobrecarga” no cotidiano de trabalho. Além disso, o Curso de

²³ De acordo com a Portaria Nº 648, de 28 de Março de 2006 (BRASIL, 2006), que aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS), a equipe multiprofissional composta por médico, enfermeiro, cirurgião-dentista, auxiliar de consultório dentário ou técnico em higiene dental, auxiliar de enfermagem ou técnico de enfermagem e agente comunitário de saúde, entre outros.

²⁴ Os conceitos de apoio matricial e equipe de referência foram propostos por Campos e Domitti (2006) dentro da linha de pesquisa voltada para a reforma das organizações e do trabalho em saúde. Posteriormente, essa metodologia de gestão do cuidado foi adotada em serviços de saúde mental, de atenção básica e da área hospitalar do Sistema Único de Saúde (SUS) de Campinas 3. Algum tempo depois, alguns programas do Ministério da Saúde – Humaniza-SUS, Saúde Mental e Atenção Básica/Saúde da Família – também incorporaram essa perspectiva.

²⁵ De acordo com Carvalho e Lustosa (2008), a interconsulta consiste na presença de um profissional de saúde em uma unidade ou serviço médico geral atendendo à solicitação de um médico em relação ao atendimento de um paciente. Isso garante um atendimento global do paciente, tendo a Psicologia um importante papel a cumprir nesse contexto.

Psicologia atuava, até então, de maneira pontual e isolada nesse Centro de Saúde. A maioria das atividades de estágio eram realizadas nos serviços especializados, com ênfase na Psicologia Clínica. A proposta de estágio elaborada pelo grupo tensionava essa lógica, mas era preciso ainda um longo caminho de construção e desconstrução de certas lógicas instituídas.

Inicialmente, o grupo estabeleceu como estratégia de inserção nesse Distrito acompanhar o grupo de estudantes do PET-Saúde²⁶ (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) que, na ocasião, estavam iniciando o módulo de visitas nos serviços especializados de Psicologia²⁷ que compreendem o Centro de Saúde Vila dos Comerciários, localizado nesse Distrito.

Nesse período, além dessas visitas, os/as estudantes estagiários do Pró-Saúde participaram em conjunto com os/as estudantes do PET-Saúde de reuniões semanais, realizadas com a supervisora local, a tutora do PET-Saúde e a preceptoria formada por seis psicólogas e uma assistente social que atuavam nos serviços especializados do Centro de Saúde Vila dos Comerciários. Nessas reuniões os grupos que compunham esses dois programas selecionavam textos que compreendessem as práticas *psi* no território da saúde pública, para, então, refletir o cotidiano do Distrito Glória/Cruzeiro/Cristal e também para planejar a inserção do grupo nos serviços da rede de atenção básica em saúde neste mesmo Distrito.

O espaço de supervisão local ficou inicialmente vinculado ao projeto de extensão, sendo que a supervisão era realizada por uma das coordenadoras do Pró-Saúde da Psicologia, que é, também, professora do Departamento de Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pode-se dizer que esse grupo estava em um “entre-espaço” e também em um “entre-tempo”. Nessa trajetória, tinham como linha indicativa a possibilidade de inventar o cotidiano

²⁶O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-SAÚDE), instituído pela Portaria Interministerial MS/MEC nº. 1.802/08, é destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial no âmbito da Estratégia Saúde da Família, viabilizando programas de aperfeiçoamento e especialização em serviço dos profissionais da Saúde, bem como de iniciação ao trabalho, estágios e vivências dirigidos aos estudantes da área, por meio do pagamento de bolsas. De acordo com relatórios das atividades do Pró-Saúde da UFRGS (2009) A proposta de trabalho do Pró-Saúde II UFRGS promove o envolvimento de todo o Campus da Saúde, direta ou indiretamente, em ações integradas de formação em saúde. A problematização sobre ações naquele distrito possibilitou a construção do Projeto PET-Saúde que foi contemplado e que conta com tutorias para os cursos de Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Psicologia.

²⁷As atividades compreendiam visitas ao NASCA (reunião de equipe NASCA e assessoria a escolas) – CAPS AD (reunião de equipe) – CAPS AD (interconsulta) – COAS – (reunião de equipe) – COAS – (aconselhamento pré/pós-teste) – COAS – (palestra) – CAPS CRUZEIRO – (reunião de equipe) – CAPS CRUZEIRO (interconsulta) – reunião do Conselho Distrital de Saúde.

psi, pelo fazer, assim como nos aponta Michel de Certeau (1998). Para alguns/algumas estudantes, essa questão tensionava a ordem do tempo acadêmico, pois a maioria deles/delas estava no último ano do Curso. A pergunta que se colocava para o grupo era: Como em um tempo tão curto, poderiam estabelecer estratégias para a atuação da formação *psi* na atenção básica? E, nesse tempo, em que lugar ficariam?

A questão do tempo e do espaço se fazia presente também para nós, do grupo de pesquisa. Como, então, poderíamos esperar que esses estágios acontecessem no território da atenção básica? Em que lugar ficaríamos? Além disso, quando a supervisão local de um estágio, que pressupõe a conversa com o território das cidades, acaba por acontecer dentro do “universo-universidade”, de que local, afinal, estamos falando?

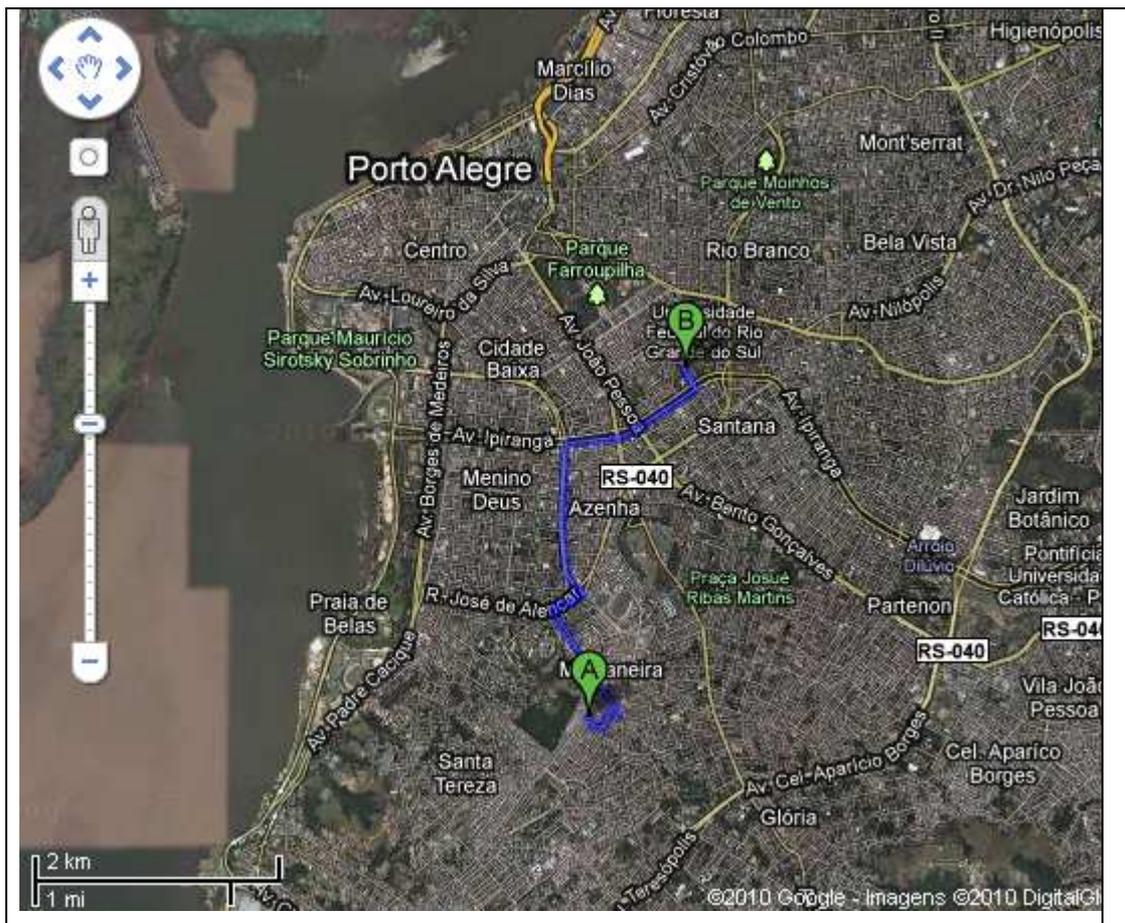
Assim, imbuídos dessas questões e dessas inquietações, embarcamos em conjunto com o grupo de estagiários(as) e supervisora nesse espaço de supervisão local, no espaço do “entre tantos”. Nessa trajetória cheia de imprevisibilidades, possuíamos apenas eixos e códigos: eixos da extensão acadêmica, eixos do Pró-Saúde, eixos das DCN, eixos do estágio e da ordem acadêmica. Com tantos eixos e com direções indefinidas, todos nós tínhamos, então, que nos depararmos com uma Psicologia acontecendo no processo.

Havia um percurso que marcava possíveis deslocamentos e talvez muitas paradas. O estágio configurava-se, assim, como um espaço-tempo de passagem do qual, talvez, não saíssemos ilesos, pois o grupo já habitava o território da inquietação. Não se tratava de um estágio em que os movimentos se davam na reprodução de algo já dado. Não se tratava também de um movimento em que cada um buscava apenas uma titulação ou uma passagem asséptica.

Diehl, Maraschin e Tittoni (2006) nos apontam que a inquietação quanto aos lugares que podemos ocupar no território do estágio pode se constituir como um dispositivo potente no plano da formação. A inquietude pode instaurar questões com relação aos modos como vamos concebendo e instituindo os nossos fazeres e as nossas ausências nos processos. No caso de nossa trajetória, o não-lugar ou um lugar “entre tantos” nos convocava a refletir os modos e os lugares a partir dos quais estamos habituados a ver. Tensionava-se, dessa forma, “um modo de ver a partir de um lugar centralizado e a partir de onde organizamos os fluxos de maneira apriorística e circundante” (DIEHL, MARASCHIN e TITTONI, 2006, p. 412).

Nessa perspectiva, consideramos que o processo de formação e produção de conhecimento no estágio do Pró-Saúde se deu como em uma travessia entre diferentes lugares: o local das experiências irredutíveis do campo do estágio, o espaço da supervisão, os percursos individuais, os modos de habitar a cidade, entre outros. Essas práticas se constituem

em um outro plano de construção da experiência e que compõem os modos de se formar um/uma psicólogo(a) no plano da saúde. Essa travessia, que se constitui no “entre tantos” lugares pode ser tomada, então, como uma “passagem que se modula pela constituição política e pela contextualização histórica das produções de saberes e práticas envolvidas no trabalho do/da psicólogo(a). (DIEHL, MARASCHIN e TITTONI, 2006, p. 413).



“Percurso e espaços possíveis ‘entre’ as práticas *psi* e a saúde básica”.

(B) Prédio da Psicologia da UFRGS.

(A) Centro de Saúde Vila dos Comerciantes localizado no Distrito de Saúde Cruzeiro/Glória/Cristal.

Mapa retirado do diário de campo. Produzido a partir do *Google Maps*.

Esse processo de estágio, da maneira como o pensamos, nos remete à discussão proposta por Foucault na *Hermenêutica do Sujeito* (2006), quando o autor confere ao cuidado de si o estatuto de uma conversão de si, do fazer um retorno sobre si. Não se trata apenas da noção do cuidado de si como uma prática do prestar a atenção a si mesmo ou de dirigir um olhar atento a si, mas, sim, de um deslocamento que implica um movimento, uma trajetória e um esforço em que o sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio. A ideia de

conversão traz também a noção de um retorno a si entendido como um circuito e uma dobra que devemos operar relativamente a algo que, contudo, não nos é dado *a priori*.

A partir disso o autor apresenta as noções de deslocamento e de retorno de si utilizando a metáfora da navegação: primeiro, por se tratar de um trajeto, um “deslocamento efetivo de um ponto a outro”; segundo, por ser uma metáfora que traz o sentido de um deslocamento que é dirigido “a uma determinada meta” (FOUCAULT, 2006, p. 303) que diz respeito ao ancoradouro, ao porto de segurança ao qual nos dirigimos. Trata-se do porto inicial, “aquele onde encontramos o nosso lugar de origem, a nossa pátria” (FOUCAULT, 2006, p. 303). Em terceiro lugar, a metáfora da navegação dá ainda a ideia de que “se desejamos voltar ao ancoradouro, este lugar seguro, é porque a própria trajetória se faz perigosa” (FOUCAULT, 2006, p. 304). Essa trajetória é aquela que nos conduz ao porto seguro, atravessando certos perigos, conhecidos e mesmo pouco conhecidos. Mas, conduzir-se nessa trajetória, a fim de se atingir seu objetivo, implica um saber, uma técnica, uma arte. Ou seja, um “saber complexo, a um tempo teórico e prático, saber conjectural, que é, sem dúvida, um saber muito próximo da pilotagem” (FOUCAULT, 2006, p. 304).

A concepção de pilotagem também é fundamental para indicarmos o modo como estamos tomando a prática do estágio. A pilotagem, para Foucault, diz respeito a uma arte, uma técnica que abrange a Medicina, o governo político, e a direção do governo de si mesmo, ou seja, curar, dirigir os outros e a si mesmo. “Um sistema refletido de práticas relacionado a princípios gerais, a noções e a conceitos” (FOUCAULT, 2006, p. 303). Essas práticas são consideradas por Foucault como práticas de si, onde o eu surge fundamentalmente como a meta, o fim de uma trajetória incerta, uma dobra, eventualmente circular, que é a trajetória da vida.

É nesse movimento de deslocamento, de dobra e retorno de si que temos a possibilidade de nos formar a nós mesmos como psicólogos(as), tomando a estética e a ética como sentido principal dessa formação.

Foucault (2006) salienta que “nos dias de hoje” as concepções de cuidado, retorno e de deslocamento de si são facilmente deturpadas e entendidas de forma intimista, ou como forma de ser autêntico, ser si mesmo, ou de uma falsa liberdade em que nos movimentamos na vida sem qualquer implicação com o outro.

É possível que nestes tantos empenhos para reconstituir uma ética do eu, nesta série de esforços mais ou menos estanques, fixados em si mesmo, neste movimento que nos leva hoje, ao mesmo tempo ao nos referir incessantemente a esta ética do eu sem, contudo, fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de construir hoje uma certa ética do eu, quando talvez seja

esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade afinal, não há, outro ponto, primeiro e último de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 304).

Assim, pode-se pensar que só nos é possível articular a ética e a política quando, nos movimentos do cotidiano, consideramos entrelaçadas as relações de poder, de governamentalidade, de governo de si e dos outros, e a relação de si para consigo.

É nesse fio da navalha que Foucault nos lança e que nos aventuramos a pensar a formação *psi* em interface com o SUS. Mas o autor nos coloca ainda outra questão na medida em que define a técnica da pilotagem como tecnologias do curar, do dirigir os outros e a si mesmo: Foucault nos inspira a pensar a Psicologia como ciência que, muitas vezes, reproduz e produz subjetividades, operando a noção de um cuidado de si intimista, na lógica do curar pela confissão e na sobreposição de um saber sobre o outro.

Nesse sentido, nossa trajetória como pesquisadoras em composição com este grupo de estágio implicava, também, em um movimento de constante problematização acerca dos nossos fazeres, nossas produções e as possibilidades de inventarmos outras rotas para navegar e pilotar as práticas *psi*. Outras éticas e outras estéticas eram-nos o desafio nesse percurso e trajetória, cheia de riscos, que traz o contorno de uma (trans)formação na processualidade, desta que Foucault (2006) chama de “trajetória da vida”.

Através desses percursos e deslocamentos vividos no acompanhamento do grupo, fomos compondo o nosso olhar sobre alguns fluxos que indicavam a possibilidade de trabalharmos com a fotografia nesse espaço de formação, conforme veremos a seguir.

5.2 Modos de ver e fotografar

Uma das marcas que operava no grupo de estágio durante o processo do acompanhamento era a de que as reuniões de estágio eram tensas e o espaço parecia uma “caldeira” de intensidades e estranhamentos. A atividade de delinear ações para a configuração do estágio parecia desbotar – em detrimento dos tensionamentos produzidos pelos apontamentos, ausências e faltas nesse processo de estágio.

Dentre os tantos (des)apontamentos referidos por estes/estas estagiários(as), os que ganhavam mais evidência eram: a ausência de disciplinas no decorrer do curso que

abordassem a questão do SUS e das possíveis práticas de um trabalhador(a) psicólogo(a) na saúde básica; a provável incongruência de um projeto que previa ações na saúde básica, mas que ficava, até então, preso a questões do serviço especializado; a falta de interesse por parte de alguns/algumas docentes em compor a discussão da reorientação com foco na formação e a incongruência dos cursos da saúde com a proposta de integralidade do projeto Pró-Saúde, as quais estavam se inserindo no Distrito de forma isolada, cada qual seguindo “o seu o curso”.

Assim, durante as reuniões, era frequente que os/as estagiários(as) compartilhassem expressões como estas: “O tempo de estágio é curto. Já estamos nos graduando e eu até agora não consegui ver o que um estagiário ou o que a Psicologia pode fazer na saúde básica”. “Um enfermeiro, uma médica, um dentista têm claro quais procedimentos e instrumentos que podem utilizar”. “É palpável, mas, e nós? Tudo parece turvo em nossa prática”. “Estamos participando de uma política pública de formação que não tem visibilidade, muitos não querem discuti-la, um edital a mais”. “De tão grande, o Pró-Saúde chega até a cegar a gente”. “Somos invisíveis”.

Em alguns momentos, esses/essas estagiários(as) diziam-se perdidos diante da ideia de elaborar uma proposta de estágio para além da execução e da complementação das atividades já executadas nos serviços. Habitavam o território do “não saber como e o que fazer” (LAZZAROTTO, 2009) e, nessa conjuntura, as ações planejadas e as sugestões de leituras perdiam-se no decorrer das semanas, ficando na condição de sobreposição de pautas nas reuniões de estágio.

Com efeito, em uma destas reuniões um estagiário trouxe, como forma de reflexão, parte do texto de Dostoiévski (2000), publicado originalmente em 1864 e intitulado *Memórias do Subsolo*. O estagiário iniciou a reunião dizendo que o recurso da Literatura o convocara a pensar sobre como determinadas práticas estavam sendo conduzidas no Pró-Saúde. As tantas pautas empilhadas, a inércia, assim como a recorrência de discussões evasivas assemelhavam-se ao que Dostoiévski discorria como os pontos principais do modo de viver e de trabalhar de um funcionário público.

Nem sempre a busca por outros recursos, como no caso da Literatura, assim como a participação nos vários espaços de discussão e os encontros com as trabalhadoras no Centro de Saúde, eram percebidos como ações concretas no âmbito do estágio. O que saía do planejado, ou seja, as imprevisibilidades de um processo acontecendo, era desconsiderado ou tomado como um obstáculo.

Nesse campo de forças entravam em questão as ordens de uma formação acadêmica pautada nas noções disciplinares de um tempo marcado, das tarefas a serem obrigatoriamente

cumpridas e da previsibilidade dos resultados (BOCCO e LAZZAROTTO, 2004). Entretanto, outros fluxos se produziam em tensão a essas lógicas, principalmente em função desse espaço de supervisão ter como um de seus pressupostos principais a análise de implicação, o que convocava o grupo a não só apontar o que não fora realizado nesse tempo linear, mas também ao exercício de pensar-se a si, nesse tempo e nessa produção.

Considerando o processo de inserção no cenário de prática, uma das estagiárias trouxe a seguinte consideração: “Lá no Distrito, me sinto uma perita, uma juíza que tem que olhar e anotar tudo, apontando o que elas (as trabalhadoras psicólogas) estão fazendo de certo e errado”. Outra estagiária continua a conversa complementando: “Me sinto olhando para o jeito de viver daquela população e pensando como é que eles deveriam ser para viver melhor. Ao mesmo tempo precisamos ajudá-los, precisamos de alguma forma transformar esta realidade”.

Tais considerações apontavam para os modos bastante instituídos e modelares que operam nas “formas” de ver e de se fazer Psicologia. Coimbra e Leitão (2003), dialogando com a produção de Rolnik, assinalam que uma das estratégias dos fazeres/poderes *psi* é a busca pelo que “falta” no outro, por aquilo que se apresenta como deficitário e desqualificado. Essa gama de proposições “faltantes” associa-se à produção de modelos e à imposição de certos modos de ser. Disso decorre a formação em série de técnicos que se movimentam seguindo os ordenamentos do assistencialismo e do especialismo *psi*.

Merhy e Franco (2007) argumentam que a questão dos modos de ver é fundamental para compreendermos como os campos de saber inerentes ao território da saúde vêm instituindo suas práticas. Nessa arquitetura de saberes, poderes e fazeres, deparamo-nos, predominantemente, com a conformação de um olhar pré-programado para enxergar os movimentos do cotidiano. Trata-se do que estes autores denominam de “olho fundamento”, ou seja, um olhar pautado e fixo nas lógicas da racionalidade científica.

Essa ótica racionalmente concebida que Merhy e Franco (2007) nos apontam vai ao encontro com os estudos realizados pela pesquisadora em educação Alik Wunder (2006), da Unicamp. A autora vem realizando algumas pesquisas que abrangem os modos de ver no campo da formação, argumentando que o racionalismo da ciência vem construindo um olhar distante das sensibilidades. Esse modo de ver é pautado, principalmente, pelas lógicas da fragmentação, da avaliação, da análise e da correção. “Um olhar geometrizado e em perspectiva que quer ver e organizar o mundo dentro de uma única lógica. Atrelado a isso, este é também um olhar ativo e racional que não se deixa afetar pelas coisas” (WUNDER, 2006, p. 3).

Novaes (2000) argumenta que essa visão normativa, própria do pensamento moderno, não apenas reforça, mas se torna também veículo privilegiado das lógicas dicotômicas que operam nos nossos modos de vida. A soberania desse olhar institui a “separação entre sujeito e objeto, corpo e alma, interior e exterior e a consequente redução do real, ora a imediatez à operação do intelecto, como é o caso do intelectualismo, ora a imediatez dos dados sensíveis, como é o caso do empirismo” (NOVAES, 2000, p. 26).

Assim sendo, a maneira como o grupo em determinados momentos, posicionava-se nessa supervisão direcionava-nos a certos modos de ver e a certas éticas. Essas fabricações não estão só na ordem da graduação *psi*. As formas de pesquisar também entram em questão, uma vez que, muitas vezes, acabam por reificar as formas hegemônicas de formar no território da saúde.

Sobre essa questão, Novaes aponta:

Se a visão intelectualista é um olhar a distância, que não sente o rugoso, o polido, o nu, o pelo, o cortante, o molhado, o seco – olhar, portanto, de sobrevoos – o olhar empírico imediato não passa de uma cópia degradada do dado sensível, que, tomado isoladamente, trai a realidade espiritual. Visto desta maneira, torna-se impossível uma relação entre sujeito que olha e objeto que é olhado, criando, portanto, o domínio do intelecto sobre a coisa ou do objeto sobre o pensamento (NOVAES, 2000, p. 26).

Considerando o campo de análise de implicação a que se propõe esta pesquisa, não poderíamos perder de vista o fato de que sou mestrande e pesquisadora, vinculada à mesma instituição de formação que esses/essas estudantes e também psicóloga graduada há mais de dez anos. A atenção voltava-se, então, para os riscos de possíveis capturas e essencializações no encontro com esses acontecimentos.

Dessa forma, fomos pensando a intervenção fotográfica como possibilidade de um “entre nós” tensionarmos os planos de visibilidades e invisibilidades, os quais são modulados por formas de ver. Nessa perspectiva a fotografia, o fotografar e os sentidos desse processo poderiam viabilizar o desacomodar dessas formas de olhar normativas, inscrevendo os sujeitos (pesquisadora, supervisora, estudantes) em outras possibilidades e redes discursivas que não as hegemônicas.

A fotografia, como estratégia metodológica, poderia colocar-se também como possibilidade de compor com esses “formandos”, na condição de “artesões/artesãs de si no mundo”, outros modos de ver e de agir no território da formação *psi*.

A solicitação para que iniciássemos as oficinas de fotografia surgiu da supervisora do estágio, como uma intervenção em um momento em que, o grupo parecia, ainda, permanecer na ordem dos “fatos” e das “falhas” do processo. Diante dessa situação, elaborar uma proposta de estágio tornava-se bastante “complicado”.

De acordo com a supervisora, a fotografia poderia ser um importante disparador de reflexões nesse momento do estágio e uma forma de compormos com o grupo um processo de supervisão voltado para a análise dos caminhos que estavam sendo traçados.

Frente a esse encontro e às questões que foram se produzindo no decorrer do processo, conversamos com o grupo sobre a possibilidade de iniciarmos as oficinas de fotografia. O grupo foi convidado a fotografar cenas e/ou elementos que evocassem a experiência que estava se produzindo nos estágios vinculados ao Pró-Saúde, do formar-se um/uma trabalhador(a) psicólogo(a) na saúde.

Esse tema é pensado aqui seguindo a perspectiva de que a “forma-ação” tem na “forma” o sentido de um estilo da vida (FOUCAULT, 2006, p. 512), e a “ação” é atribuída um fazer ético na processualidade cotidiana desse viver. Assim, pensar a experiência dos/das estagiários(as) que vinham “se produzindo” nesses estágios vinculados ao Pró-Saúde foi colocar as práticas institucionais e as práticas de si transcendendo a fixidez de um tempo e de um espaço. Ou seja, falamos de uma formação *psi* não tanto na lógica do que ela foi ou do que ela poderá ser, mas, fundamentalmente, de uma formação na Psicologia e de uma prática de si acontecendo no processo.

5.3 Sensibilização do olhar: (sobre)viver no universo fotográfico e no espaço-tempo da universidade



Estar diante de uma fotografia é ritual pouco celebrado, pois é preciso tempo e silêncio (TACCA, 2008, p. 44).

Um dos momentos previstos no processo desta intervenção fotográfica era o da realização da oficina de sensibilização do olhar. Essa oficina seria efetuada antes da oficina de produção e discussão das fotografias individuais, porém, nesse período as reuniões dispunham de pouco tempo e a possibilidade de efetuar-la em outro local e hora era inviável. Além disso, o grupo ainda enfrentava o processo das pautas sobrepostas, o que deixava os/as estudantes bastante apreensivos, sobretudo com a questão do tempo do estágio transcorrendo e o fato de se sentirem estagnados no processo.

De acordo com Bocco e Lazzarotto (2004), a perspectiva da pesquisa-intervenção pressupõe a negociação e a composição dos processos da pesquisa com os/as participantes. Essa forma de pesquisar nos convoca a colocar em questão, frequentemente, como se articula o que é proposto, como ponto de partida, com a realidade em questão.

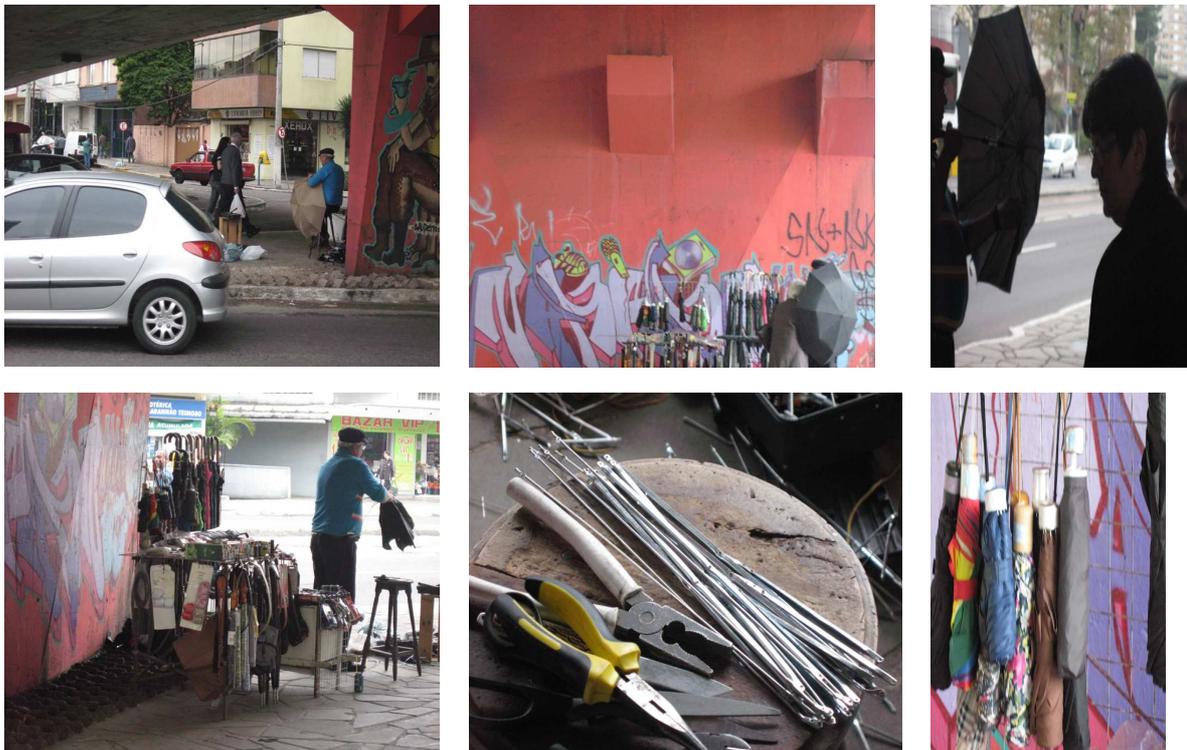
Dentro da lógica disciplinar que opera tanto na formação quanto nas práticas de pesquisa em Psicologia, o tempo é pensado de forma linear, cronológica e como espaço para a produção de resultados. Seguindo essa lógica, o imprevisto do tempo restrito para a realização da primeira oficina poderia ser compreendido como obstáculo ou mesmo como resistência do grupo em participar da pesquisa. Em contraposição a esse olhar, buscamos pensar os sentidos que a intervenção fotográfica produzia nesse espaço de formação. Percebemos que o ato fotográfico, da maneira como o compreendemos, pode ser propositivo a um exercício de si sobre si, um trabalho de si sobre si, mas que se constitui, com frequência, em uma temporalidade que tensiona a lógica do tempo disciplinar. Essa questão foi fundamental para a condução da intervenção e a compreensão dos movimentos que compõem este espaço de formação em interface com o SUS.

É importante pontuar que tanto a supervisora quanto os/as estudantes estiveram sempre abertos a conversar sobre como estava se processando a pesquisa. Esses, por sinal, foram momentos fundamentais para que nós todas/todos, sujeitos implicados nesse plano de produção, pudéssemos refletir sobre a produção e reprodução de certas lógicas consideradas hegemônicas no espaço da pesquisa e também na condução do estágio.

Em virtude do tempo restrito para a realização da primeira atividade, expressamos ao grupo que talvez fosse necessário um pequeno espaço de tempo para esclarecermos algumas dúvidas com relação à produção das fotografias individuais. Propusemos que esse momento de esclarecimento e de organização do processo fosse realizado através de imagens. Assim, esse também poderia ser um movimento que convocaria o grupo a um certo exercício de sensibilização do olhar.

Combinamos, então, que traríamos para a supervisão as fotografias que foram produzidas em outro estudo, também dentro da perspectiva da intervenção fotográfica, porém com contornos diferentes. Tais fotografias fazem parte de um estudo em que trabalhadores e trabalhadoras que labutam nas ruas de Porto Alegre foram convidados a fotografar ou apontar os cenários que indicassem os sentidos desse trabalhar (MARQUES-SILVA, 2009).

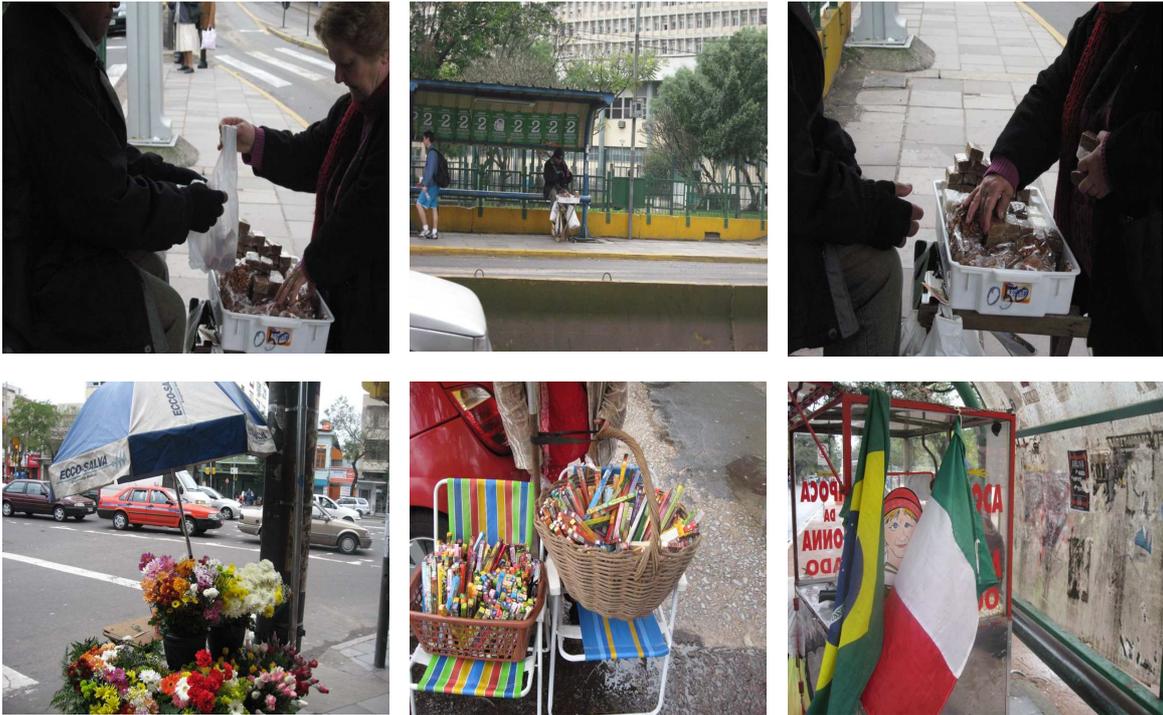
A princípio, nutríamos a expectativa de que este momento fosse mais voltado ao esclarecimento de questões “teóricas”, a exemplo de como a Psicologia vem usando imagens na pesquisa. Essas questões já haviam sido colocadas no grupo e, por esse motivo, consideramos conveniente esclarecê-las, pontuando como, na intervenção fotográfica compreendemos o ato fotográfico. Entretanto, nesse processo, não surgiram perguntas de ordem teórica, pois o processo seguiu outros fluxos.



Olhando as imagens, alguns/algumas desses/dessas estudantes se surpreenderam ao perceberem que estes trabalhadores e trabalhadoras atuavam nas proximidades da universidade, lugares em que esses/essas estudantes passavam quase que diariamente, mas que muitos/muitas deles não haviam visto esses homens e mulheres trabalhando.

Em outro momento, a fotografia trouxe a questão das diferentes formas de “ver” a cidade. Alguns espaços da cidade, que eram bastante rotineiros e reconhecíveis, pareciam

estranhos para o grupo, dependendo da maneira como os/as trabalhadores(as) produziam seus recortes e enquadramentos ao fotografar. Assim, os/as estudantes só conseguiam reconhecer esses lugares da cidade ao contemplarem os vários detalhes da foto. As fotografias foram, conseqüentemente, aproximadas e distanciadas pelo mecanismo do zoom, tomando uma única imagem em múltiplos lugares possíveis.



Por fim, alguns/algumas estudantes se impactaram com as formas como, através das imagens, ficava nítida a precariedade desses trabalhos, como no caso da fotografia em que um dos trabalhadores indicou um carrinho de supermercado com os produtos do seu trabalho dispostos na parte de cima e, na parte de baixo, tudo o que ele utilizava para dormir e se alimentar na rua.



As expressões produzidas nesse exercício do olhar apontavam para a conformação de determinadas gramáticas do ver, indicando também a produção dos impactos, no olhar, daquilo que é supostamente próximo e visível no espaço-tempo da academia.

Embora tenhamos marcado este como “o momento da oficina de sensibilização do olhar”, torna-se importante salientar que o exercício e a sensibilização do ver estiveram presentes em todos os momentos da intervenção fotográfica. Podemos dizer que essa primeira oficina provocou um deslocamento inicial e a sensibilização para os múltiplos percursos do ver, importantes na trajetória do formar-se um/uma trabalhador(a) da saúde. Esses modos de ver e esses percursos do olhar foram sendo evocados, fazendo-se presente e entrecruzando-se também nos momentos seguintes.

Assim, consideramos os argumentos de Valle e Nuciari (2010) como fundamentais para entendermos esse processo de sensibilização do olhar. Segundo elas, a viagem de percorrer uma fotografia (fazer – experimentar e olhar) se constitui levando o presente como equipamento. Somos e estamos imbuídos de nossos modos de olhar e nossos corpos que se fazem nas nossas experiências. A subjetividade do nosso olhar encontra na fotografia novos significados e novas marcas que produzem ou reproduzem outros olhares. Esse encontro, fragmento de tempo aparentemente inalterável que, muitas vezes, confunde-se com a ideia de um olhar fixo olhando um objeto “morto”, nunca é o mesmo, sempre é outro. “Porque nossa percepção das coisas se altera e com ela nossos critérios de realidade e de valor: o percurso do olhar nunca é o mesmo” (VALLE e NUCIARI, 2010, p. 2).

Esse foi também um importante momento para que pudéssemos desnaturalizar a ideia de uma fotografia vista apenas como produto e independente dos sentidos inscritos pelo fotógrafo. Nesse movimento, a proposição do fotografar foi se deslocando da lógica de um ato mecânico para a produção de sentidos e de autoria.

Após esse momento, conversamos também sobre o início da produção de fotografias individuais diante do tema já proposto e combinamos o prazo de uma semana para a produção dessas fotografias. Nesse processo não colocamos um número limite de fotografias a serem feitas, sendo que as imagens foram produzidas com câmeras fotográficas digitais. A maioria dos/das estudantes utilizou câmera fotográfica própria.

5.4 Diário de campo: compartilhando textos e contextos

Importante ressaltar as funções que o diário de campo foi assumindo no decorrer da trajetória de pesquisa. Inicialmente apontaremos como esse texto diarístico foi elaborado, e também de que maneira foi se tornando um disparador de questões e de possíveis linhas de análise no processo. Em seguida, trataremos da possibilidade do diário adquirir a função de restituição, uma vez que algumas das fotografias inscritas no texto do diário foram compartilhadas com o grupo de estágio. O processo do compartilhar o diário de campo ocorreu após a apresentação e a discussão das fotografias produzidas individualmente. É importante salientar que algumas das imagens que compõem o diário fizeram parte da narrativa visual coletiva.



Fotografia produzida pela pesquisadora e inscrita no diário de campo.

Quando iniciei o acompanhamento do grupo, abri o meu diário de campo com uma fotografia. A prática de inscrever imagens no diário de campo me despertava questões sobre os sentidos que a fotografia poderia produzir nesta pesquisa-intervenção. Geralmente, após os encontros com o grupo de estágio, eu buscava passear pela cidade com a câmera fotográfica, estabelecendo algum tema que aparecia, com mais evidência, durante a reunião. Percebi que fotografar sobre o “como algo nos convoca” implica em complexidades e percursos do olhar, sensibilidades que apontam para o comum, o despercebido, o estranhamento e para as ordens discursivas que nos atravessam constantemente. Talvez esse fotografar “sobre” tenha os sentidos que Manoel de Barros nos aponta quando escreve: “Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar o sobre” (BARROS, 2001, p. 12).

Esse exercício foi ampliando o meu olhar sobre o cotidiano, sobre os fluxos da cidade, da universidade e da geografia muito bem marcada entre estes dois territórios. O fotografar pode, sim, ser difícil, como nos propõe o poeta, ainda mais quando nos lança ao que é inquietante.

Consideramos que o fotografar por parte do/da pesquisador(a) diz respeito ao movimento de pesquisa que não se ancora na dualidade pesquisador(a)/pesquisado(a), mas em um processo de recíproca interferência, em que as práticas e a experiência da investigação são geradoras de transformações e produzem efeitos tanto nos grupos pesquisados quanto nas pesquisadoras.

Assim, fui compondo o diário de campo com as minhas fotografias e também com as fotografias que foram produzidas pelo grupo de estágio, sobretudo as que me indicavam possíveis linhas de análise no processo. Nessa tessitura fui inserindo também alguns registros do cotidiano do campo e alguns fragmentos teóricos.

A inscrição da experiência de campo em um texto diarístico me levou a outra questão, que se engendra ao questionamento sobre os sentidos que fotografia pode produzir nesta pesquisa intervenção: de que modo a fotografia faz sentido e pode ser potente no universo da formação *psi*? Esse universo tão marcado pela escuta e pela palavra. Tive que fazer certo percurso para encontrar algumas pistas para essa questão. Encontrei algumas linhas que me levaram a mais questões, porém, em outro diário. Escrita essa que se refere à época da minha graduação e do meu estágio em Psicologia. O título dessa página “guardada” é “A fotografia entre as janelas do mundo e a prisão”. Compartilho aqui o fragmento, já que neste pequeno espaço do texto estou discorrendo sobre diários, (sobre)textos, (pré-)textos e (con)textos.

O portão do presídio demorou um tempão para se abrir. Logo hoje que fez um calor danado e as famílias estavam esperando lá fora para a visita. Quando entrei, fui direto à cozinha tomar o café da dona Ana. Achei que ela estaria bem contente, afinal, hoje foi dia de visita. Encontrei no balcão somente um pente que ela usa a todo o momento. Donanana, como eu a chamo, me ensinou que mulheres de cabelo crespo, assim como eu, devem estar sempre com um pente em mãos. “Não se pode ficar feia”, diz ela, “mesmo dentro do calabouço”. Quando encontrei o pente, senti uma gota de suor percorrendo a minha face e as minhas mãos ficaram geladas. Perguntei por ela e o “Dandão”, amigo carcereiro, disse que ela estava na cama há dois dias. “Tá que nem morta”, disse ele. Pedi para entrar na ala das mulheres, atravessei por mais cinco portões, cinco ruídos, e muita gente apertada. Encontrei Donana, deitada, com os cabelos grudados no rosto, de tanto suar e de tanto chorar. Recebera uma carta avisando que os filhos não poderiam mais visitá-la. A irmã, que está responsável pelas crianças no momento, não acha conveniente, afirmando também que as crianças não gostavam muito de ir ao presídio. Sentei na cama, peguei o pente e me perguntei “**Será que um psicólogo pode pentear o cabelo de alguém em sofrimento? Será que isso basta? O que eu posso fazer? O que eu posso dizer?**” Olhei para o lado e havia uma sequência de fotografias coladas na parede. Todas elas com muito tom de azul. Um contraste com a parede cinza e suja. Donana mora perto do mar. As fotos tinham o colorido das crianças e do crochê que ela fazia para deixar o lar bem bonito. Fiquei olhando, olhando e escutando os silêncios e os ruídos das fotografias. Sonoridades da vida. Ela disse, então: “Essa é a minha janela para o mundo... é a minha janela para as coisas que ainda moram em mim...”.

O que gostaria de marcar com esse relato diz respeito ao que, no âmbito da formação *psi*, aprendemos como um olhar clínico que, frequentemente, é considerado como de propriedade do/da médico(a), uma escuta clínica, por sua vez, como de propriedade do/da psicólogo(a) e onde a escrita fica circunscrita ao plano das hipóteses e da transposição de certezas científicas. Seguindo essas lógicas, a fala pode inscrever-se na dualidade de um usuário que confessa e de um especialista que dita modos de viver. Olhares, vozes, escutas e escritas que, pautados nos fundamentos biomédicos, estão, por vezes, a serviço da interpretação e da sobrecodificação generalizante da experiência e dos encontros que vamos tecendo em nossas formações.

Outra questão, não menos importante, é a de que, ao nos depararmos com a vida em ato, percebemos que esses saberes-propriedades nos conduzem a uma espécie de aprisionamento que nos impossibilita de operar práticas de cuidado que sejam mais resolutivas. O encontro de um/uma estudante com a vida acontecendo desafia um saber único e onipotente, colocando em questão os conteúdos pré-programados que aprendemos nos laboratórios e através de “estudos de caso” colados a “imposições” teóricas. Por isso, neste estudo, não estamos problematizando a inserção e retirada de disciplinas no currículo ou mesmo discutindo sobre a veridicidade de determinados conteúdos. É no território da ética e da política que colocamos as nossas questões, quanto à formação *psi* em interface com o SUS, tornando a formação como prática de si.

É certo que, na intervenção fotográfica, estamos fazendo um recorte que nos orienta para os modos de ver baseadas na proposição de que o olhar pode tornar-se uma tecnologia potente nas formas como entendemos o cuidado na saúde na Psicologia. O olhar não é menos ou mais importante que a escuta, a fala ou a escrita, muito pelo contrário, buscamos transcender esse “corpo de sentidos” que foi sendo “esquartejado” pelas lógicas da racionalidade científica e onde a cada parte foi imposto um pretense “dono”. O recorte que estamos propondo busca marcar, ética e politicamente, que as práticas do olhar, do falar, do escrever e do escutar, quando reflexivas, enquanto prática e tecnologias de si, são fundamentais para a formação integral no território da saúde brasileira. A fotografia e os modos de ver são, nesse caso, um ponto de vista para compreendermos e problematizarmos as marcas instituídas e modelares no plano das práticas *psi*.

Pozzana e Kastrup (2009) argumentam que o diário de campo pode ser uma peça fundamental para a elaboração do texto que traz os resultados ou linhas de análise de uma

pesquisa, principalmente quando a proposição dessa escrita está ancorada na experiência que se produz no encontro do pesquisador com o campo.

Assim, mostra-se como um “espaço” de reflexão que compõe a prática reflexiva da escrita e do fotografar pelo(a) pesquisador(a). O diário de campo, deste modo, diz respeito às escolhas e aos posicionamentos políticos, na proposição de uma pesquisa que se constitui atravessada pelo(a) pesquisador(a) de modo algum asséptica. Lourau (1993) argumenta que o uso do diário de campo diz respeito ao campo subjetivo do/da pesquisador(a) e torna-se também a possibilidade de termos acesso não apenas ao que é belo no percurso da pesquisa, pois mostra, entre outras coisas, a contradição entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional, ou burocrática.

O autor citado, sobre a escrita no diário de campo, afirma:

Lembrei ontem que o praticante ou adepto de tal exercício passa, em um determinado momento qualquer, a refletir diferente dos demais, mesmo se seu interesse é explorar a imaginação como as vestimentas de domingo. O exercício cotidiano de escrever sobre o cotidiano constrói e se apropria de realidades, num movimento especular. É a pesquisa não é, certamente, apenas uma indumentária de domingo (LOURAU, 1993, p 79).

Além das funções citadas anteriormente, o diário de campo assumiu, nessa trajetória, a função de restituição. Passos e Barros (2009b), referenciados por Lourau (1993), argumentam que a restituição do texto diarístico aos diferentes intervenientes possibilita a amplificação e publicização das análises de implicações que se entrelaçam no trabalho da pesquisa. Assim sendo, as inscrições produzidas no diário de pesquisa adquirem a atribuição de dispositivo, “não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar os resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa” (PASSOS e BARROS 2009b, p. 173).

Sobre esta questão, Lourau argumenta:

A restituição não é um ato caridoso, gentil; é uma atividade intrínseca à pesquisa, um *feedback* tão importante quanto os dados contidos em artigos de revistas e livros científicos ou especializados. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação final; ou melhor, de sua transformação em mercadoria cultural para servir unicamente ao pesquisador e à academia (LOURAU, 1993, p. 56).

A ideia de compartilhar o diário de campo com o grupo surgiu de uma pergunta e de um encontro. Eu estava fotografando pelas ruas da cidade e uma das estudantes me perguntou: “O que tu tanto fotografas?”.

Esse “encontro” com esta “questão” me levou a compartilhar olhares sobre o processo da pesquisa com o grupo, através da fotografia. Apresentei uma das narrativas visuais que compõem o texto do diário de campo no mês de junho, final do semestre, período que o grupo se reuniu para fazer uma avaliação sobre processo do estágio e também o planejamento de ações para os próximos meses. Considerei que seria importante, nesse espaço, demonstrar o meu modo de ver e de me ver nesse processo, da mesma forma como eles/elas haviam feito quando do momento da produção e apresentação das fotografias individuais.

Após o tenso processo de avaliação, no qual todos haviam falado, escutado e discutido bastante, convidei o grupo a olhar o meu ponto de vista sobre o processo através das fotografias que eu vinha realizando desde o início da pesquisa. Utilizei o recurso do *Power Point* e apresentei as fotografias ao som de uma música que eu sempre escutava quando da escrita e da produção das fotos. A intenção da música²⁸ não se pautou na palavra nem na letra. Escutei essa música logo quando encontrei – e me encontrei – (n)o campo de pesquisa. Portanto, quis apenas, de uma maneira simples, demonstrar e dizer: “Eu ando pela cidade escutando essa música e fotografando essa Psicologia que estamos produzindo aqui”.

²⁸ A música é de autoria do cantor e compositor Arnaldo Antunes (2007) e é intitulada “Qualquer”. A letra está disposta no entremeio da narrativa.

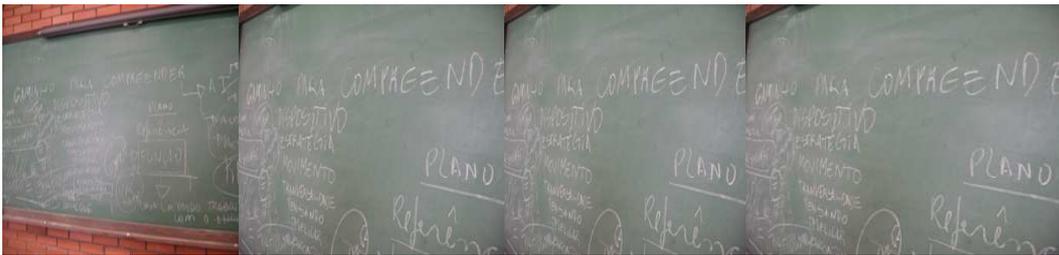


“Eu ando pela cidade
escutando essa música e
fotografando essa Psicologia
que estamos produzindo aqui”.



“Qualquer
Traço, linha, ponto de fuga
Um buraco de agulha ou de telha
Onde chova





Qualquer pedra, passo, perna, braço
 Parte de um pedaço que se mova



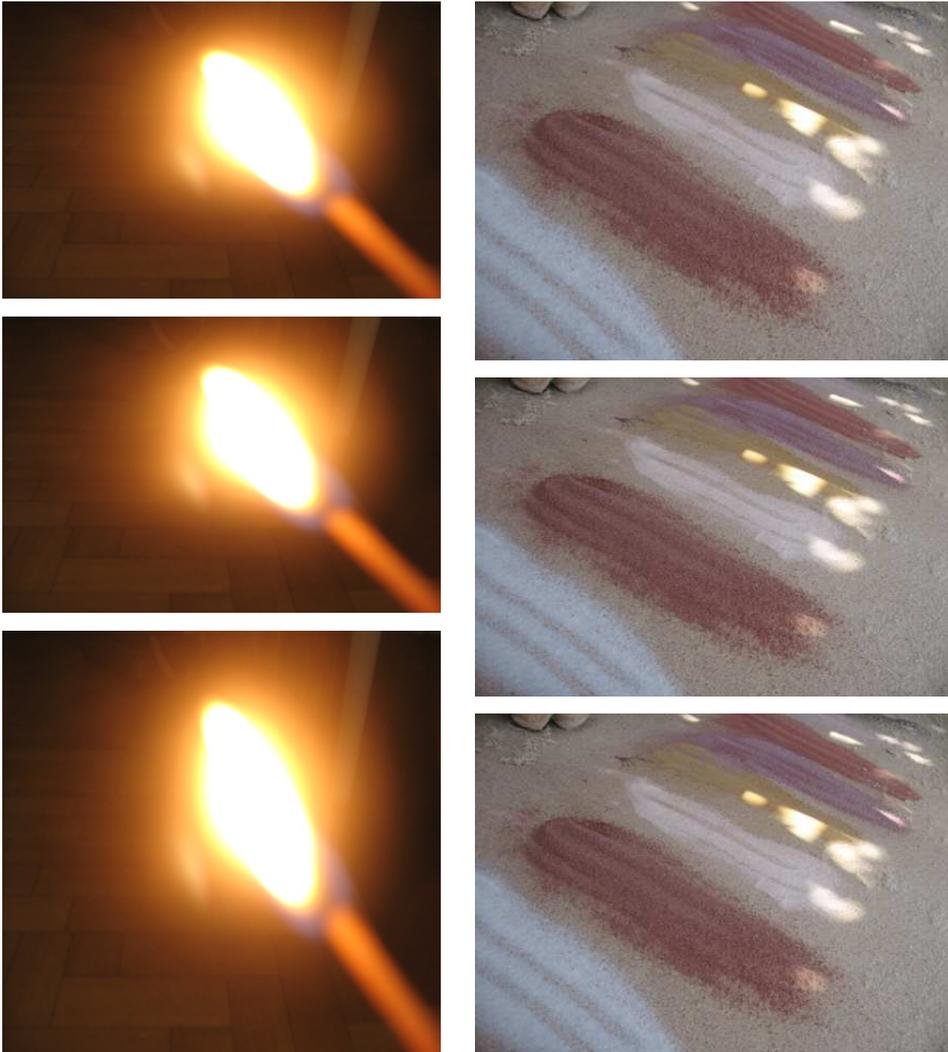


Qualquer
Qualquer dobra, nesga, rasgo, risco



onde a prega, a ruga, o vinco da pele
apareça.





Qualquer
Lapso, abalo, curto-circuito
Qualquer susto que não se mereça
Qualquer curva de qualquer destino que desfaça o curso de qualquer certeza”.

(Arnaldo Antunes)

Nesse processo, optei por não falar sobre as imagens. O convite feito ao grupo era o de nos permitirmos contemplar e realizarmos um exercício do olhar, habitando de alguma maneira o silêncio²⁹.

De acordo com Foucault:

Certos silêncios podem implicar em uma hostilidade virulenta; outros, por outro lado, são indicativos de uma amizade profunda, de uma admiração emocionada, de um amor. É possível que um outro elemento desta apreciação do silêncio tenha a ver com a obrigação de falar. Eu passei minha infância em um meio pequeno-burguês da França provincial, e a obrigação de falar, de conversar com os visitantes era, para mim, ao mesmo tempo algo muito estranho e muito entediante. Eu me lembro de perguntar por que as pessoas sentiam a obrigação de falar. O silêncio pode ser uma forma de relação muito mais interessante (FOUCAULT, 1994, p. 02).

Nesse espaço (academia), em que somos convocados a usar a palavra constantemente, o “ato” de contemplar poderia nos possibilitar a ocupar outro lugar, desafiando as marcas de uma temporalidade acadêmica. Espaço onde, muitas vezes, temos que pensar e dar respostas em tempos marcados pelo imediato e onde tensões se produzem entre o tempo do controle e a possibilidade da invenção de outras temporalidades, rompendo com as previsibilidades. Quando terminei de apresentar, estávamos em silêncio e no silêncio ficamos por alguns minutos.

A reunião já estava no final quando uma das estudantes solicitou que nos aproximássemos para uma foto. A fotografia foi produzida no modo automático. Éramos todos fotógrafos(as)? Fotografados(as)? O que estávamos fotografando? Estávamos nos fotografando? Para que direção olhávamos quando nos postamos para essa foto? Saí da reunião com os ruídos do silêncio e com a sensação de que a fotografia havia nos marcado em um traço de luz, num tempo e num espaço. Sentidos que talvez se traduzam na vontade de se sentir “presente” nesse tempo tão fugidio, tão fluido e com tantas descartabilidades. De “se sentir” nesse espaço de formação onde os processos são como os riscos de giz, deixam pequenas marcas, mas são constantemente apagados.

É importante pontuar que a apresentação do diário de campo não se descola do fluxo dos movimentos de construção da narrativa coletiva visual e do exercício de sensibilização do

²⁹ A expressão “habitar o silêncio de alguma maneira” é tomada nesse sentido, pois estou me referindo ao silêncio da palavra falada. Seria pretensioso dizer que no contexto da universidade podemos habitar um silêncio pleno. Este universo onde há uma certa orquestra no bater e no fechar das portas, nos ruídos das grades e de suas trancas, no “batuque” das vassouras dos/das trabalhadores(as) da limpeza, no vento que range ao atravessar pelas janelas “em falso”, nos passos apressados e sorrisos fugidios dos estudantes pelo corredor, nas vozes altivas, e, às vezes, roucas de tanto falar, dos docentes, nas sonoridades dos livros que caem sobre as mesas, nas folhas manuseadas, no grito das ambulâncias, e nas buzinas dos carros que passam por ali. Além disso, como referi, olhamos as fotografias com a sonoridade de uma música. Trata-se, então, de outra forma de silêncio.

olhar. Esse foi um momento que pude, através da fotografia, colocar o meu ponto de vista sobre o processo e permitir que este olhar fosse compartilhado e/ou colocado em tensão e embate.

5.5 Narrativa coletiva fotográfica

Deslocamentos Possíveis.

Primeiro

M
O
M
E
N
T
O

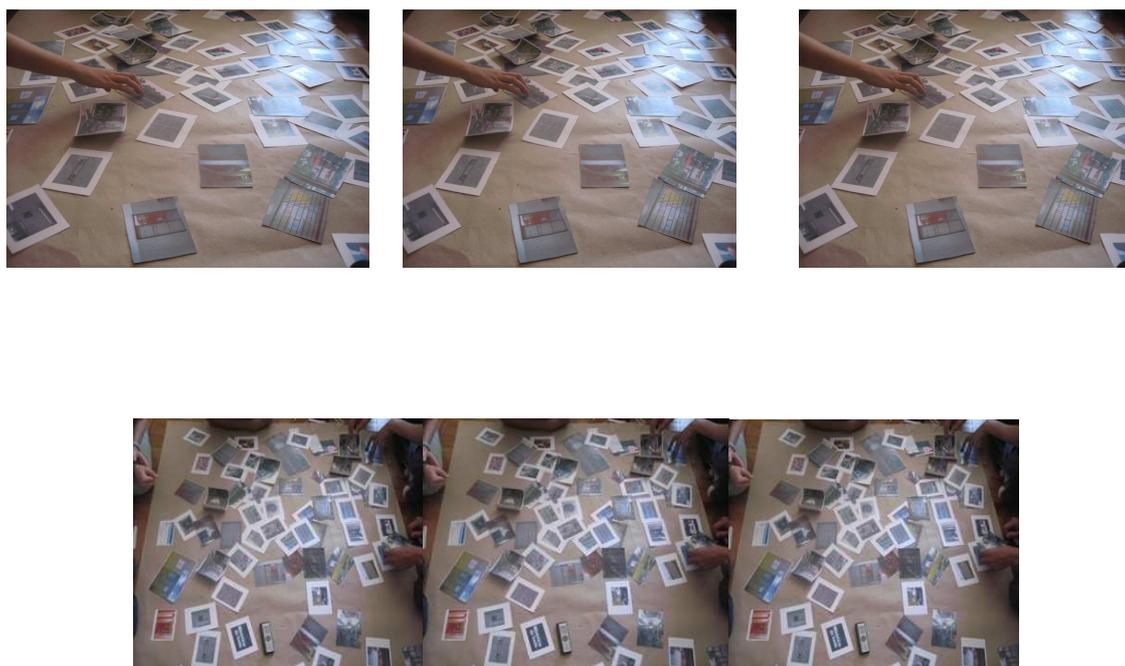


Segundo

M
O
M
E
N
T
O



Os processos de sensibilização do olhar e de apresentação do diário de campo desencadearam as oficinas de fotografias que foram sendo orientadores das experiências individuais a produções coletivas. Escóssia e Kastrup (2005) nos indicam que o coletivo está para além de um agrupamento de pessoas ou da relação de indivíduos com a sociedade. De acordo com as autoras, os domínios do indivíduo e do coletivo não são unidades fechadas em si ou mesmo situadas em pólos dissonantes. Não se trata, também, de tomá-los como objetos apriorísticos e essencializados ou mesmo em uma relação de causa e efeito. O coletivo não é motor nem consequência da atitude de um agrupamento de pessoas, tampouco os indivíduos são produtos de ações de uma coletividade. Assim, as autoras ressaltam que as esferas do coletivo e do indivíduo só existem em uma relação que acontece no processo, no engendramento que integra e constitui os seres em um mesmo plano de produção e coemergência.



É fundamental, para melhor compreendermos como ocorreu o processo da composição da narrativa fotográfica, pontuarmos que o espaço de supervisão foi se constituindo como espaço de conversa e reflexão acerca do processo de formação. A proposição de estabelecer ações e políticas de inserção da Psicologia no território das cidades e da saúde básica fez com que este grupo pensasse de forma conjunta, mesmo traçando trajetórias singulares. O grupo, então, reunia-se com o propósito de partilhar como cada um estava experienciando o estágio. Tratava-se de uma reflexão sobre a condição de sujeição a que estes/estas estudantes, a

supervisora e eu, como pesquisadora, estávamos submetidos nesse contexto. Quando nos referimos à sujeição, estamos tratando do que Foucault (1984) define como a formação dos sujeitos, nos dois sentidos do termo, ou seja, “sujeito submetido a outro pelo controle e pela dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete” (FOUCAULT, 1984 p. 5). Com base nisso podemos dizer que, no território da academia, propúnhamos refletir as maneiras como nos relacionávamos com as verdades instituídas pela ciência e também como nos reconhecíamos ligados à obrigação de colocá-las em prática nesse contexto de formação. Tais considerações nos levam ao que Foucault (2004c) considera como moral, ou seja, a “moral como comportamento real dos indivíduos em sua relação com as regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira como pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem e/ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição” (FOUCAULT, 2004c, p. 211). Mas como nos diria também Foucault, isso não é tudo, pois, temos as maneiras como devemos nos conduzir e nos constituirmos a nós mesmos como sujeitos morais diante destas regras de conduta, mas temos também uma multiplicidade de outros modos de nos conduzirmos e nos constituirmos a nós mesmos não nos restringindo apenas ao enquadramento dessas regras. Nesse processo articula-se o que Foucault (2004c) denomina como trabalho ético realizado sobre si mesmo na tratativa do sujeito (trans)formar-se em sujeito moral de sua conduta. Esse trabalho ético implica em reflexões frente aos percursos definidos na multiplicidade e nas marcas da moralidade vigente.



Teixeira (2003) argumenta que o espaço da conversa é uma tecnologia de si que opera nos processos de formação e de práticas profissionais na saúde. Esse espaço se conforma no encontro dos sujeitos através das artes do falar e do escutar, e é nesse espaço, também, que essas artes se fazem em ato e indicam a maneira como os sujeitos se movimentam e se constituem no mundo, através de suas escolhas, suas posições e suas éticas.

As reflexões sobre o fazer, o experimentar e o olhar as fotografias (BARTHES, 2001), assim como a feitura da narrativa se inseriram nesse espaço constituído pelos movimentos da conversa política (TEIXEIRA, 2003). A proposta da intervenção fotográfica, construída em composição com esse grupo de formação, partiu da proposição de transcender a ideia da expressão (fotográfica) como uma tecnologia restrita a revelação de saberes. A intenção era a transpormos essas lógicas para a proposição de uma arte do fazer e do olhar que convocava os sujeitos implicados nesse coletivo a refletirem a si próprios implicados também no outro.

Assim, entendemos que o ato de produzir as imagens, o conversar, e o olhar as fotografias são modos de fazer e de expressar distintos, mas não dissonantes. Embora, na ocasião dessa oficina, tenhamos iniciado conversando sobre como foi o fotografar para depois mostrarmos as imagens, esse movimento foi tomando outros fluxos com o decorrer da discussão.

Do mesmo modo, ao descrevermos essas oficinas, não estamos nos referindo a um sujeito, o qual, a partir de uma fala solitária, aponta para uma imagem como maneira de reificar e/ou de complementar o que se diz, mas, sim, descrevendo como nesse espaço de conversa e de discussão esses elementos em interconexão foram evidenciando os jogos de visibilidades e invisibilidades. Jogos estes que compõem os modos de ver e de operar a saúde, sobretudo, nesse processo de formação em interface com as políticas públicas e a prática profissional na Psicologia.

De acordo com Foucault:

Se quisermos manter a relação da linguagem e do visível, se quisermos falar não contra, mas a partir de tal incompatibilidade, de tal modo que fiquemos o mais perto possível de uma e de outra, então é necessário pôr de parte os nomes próprios e permanecer no infinito da tarefa (FOUCAULT, 1970, p. 75).

A construção de uma narrativa fotográfica é entendida como possibilidade para experienciar problematizações acerca das temáticas postas em questão. Neste estudo a discussão voltou-se para os sentidos das imagens, o processo de produção das fotografias e os efeitos dessas análises no grupo, ou seja, a fotografia não foi entendida como produto-resposta, ou revelação de sentidos ocultos, mas como reflexão sobre as práticas de formação às quais estávamos inscritos. As narrativas fotográficas foram construídas coletivamente e nos permitiram analisar as possibilidades de enunciação e de visibilidades que atravessam o coletivo de estudantes. Os recortes escolhidos para a sua produção carregam marcas singulares, que, expostos a um coletivo em construção, tornaram-se passíveis a olhares

diferenciados e às provocações, que já não mais pertencem somente àquele que produziu a imagem. Esse processo idêntico ocorreu com a pesquisadora, que, em um mesmo movimento de implicação, foi afetada e também produziu afecções naquela produção (AGUIAR e ROCHA, 2007).

A ênfase de nossas análises está na feitura e nos deslocamentos que foram produzidos nesse fazer. Nesse sentido, estamos de acordo com Kastrup e Barros (2009) ao abordarem as oficinas como movimento-função de explicitação de linhas que disparam processos de produção de subjetividade.

Nesse processo foram produzidas fluxos e linhas de que indicaram os efeitos da experiência desses estudantes no processo de formação. De acordo com Aguiar e Rocha (2007), essas linhas de análise são como catalisadores de sentido, expõem o saber e o não-saber de uma sociedade sobre si mesma, e poderíamos dizer que desnaturalizam o existente, suas condições e, ao realizar análise, desesacomodando as evidências naturalizadas de um cotidiano.

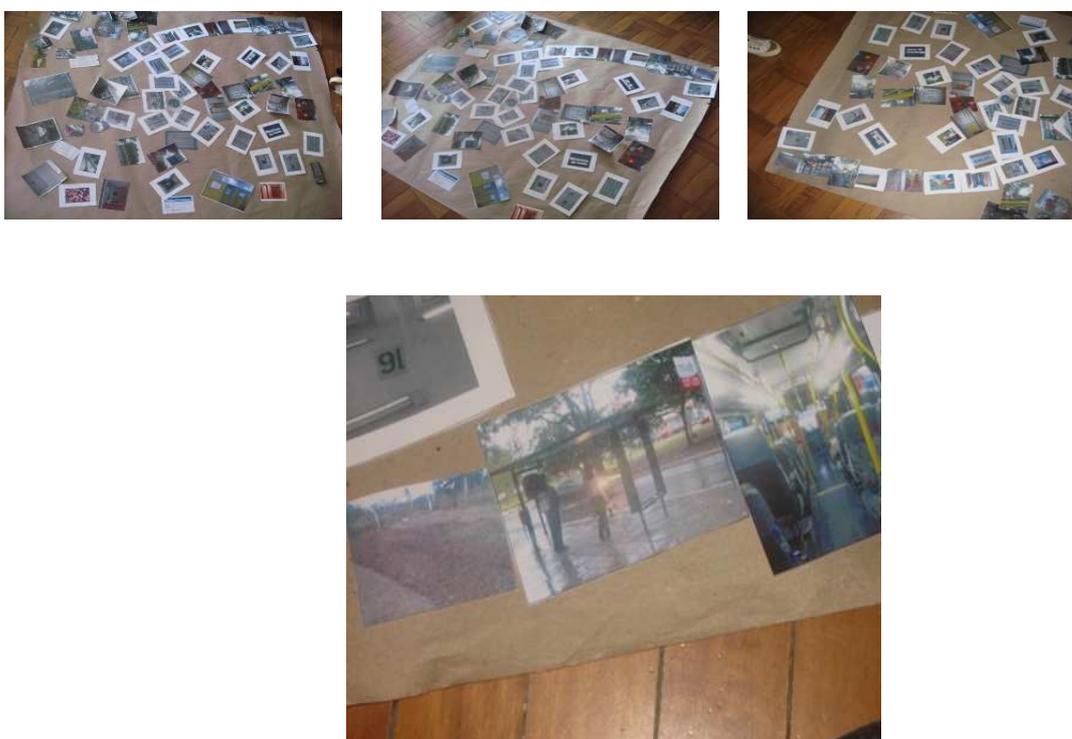
5.5.1 Sobre o fazer, o experimentar e o impacto do olhar as fotografias: navegando por percursos e desenhos de um modo de ver gradeado

O processo de composição da narrativa fotográfica partiu da produção individual das fotografias diante do tema proposto. Em seguida, cada um apresentou as fotografias discutindo como foi o processo de fotografar. As fotografias de meu diário de campo também fizeram parte da construção da narrativa. Após, começamos a montagem da narrativa fotográfica, que aconteceu em dois momentos. O primeiro ocorreu em agosto, quando os estudantes ainda estavam realizando o estágio somente no Centro de Saúde CSVC. O segundo foi realizado no mês de outubro quando os estudantes estavam iniciando os seus estágios no território da saúde básica.

Iniciamos a oficina de composição da narrativa fotográfica com a apresentação das fotos realizadas individualmente, bem como com a discussão sobre como foi fotografar diante do tema estabelecido. Deste processo foram tecidos alguns pontos de reflexão, conforme veremos a seguir.

A princípio consideramos que, diante do ato do fazer as fotografias, os/as participantes do grupo efetuaram um processo de escolhas, de deslocamentos de espaços, de

enquadramentos e de paradas para determinados enfoques construindo um percurso do olhar. Esse percurso indicou que os/as estudantes se depararam com a inquietação e com o estranhamento. Perceberam que passavam frequentemente por muitos lugares, pessoas, acontecimentos, mas que, no entanto, esses elementos até então lhes passavam de maneira despercebida. Ao mesmo tempo constataram que, durante a formação, percorriam espaços orientados pela universidade, porém esses lugares eram predominantemente distantes dos cenários de prática que estavam se propondo a realizar o estágio. Assim, em alguns momentos das oficinas, a ênfase voltava-se à produção das fotografias que indicavam os caminhos e as formas como estes percursos eram percorridos entre a universidade e a cidade.



A ênfase que o grupo demonstrava com relação às travessias e aos percursos percorridos nos indica, por um lado, a importância de proposições formativas que ultrapassem os “muros” da universidade e o predomínio das clínicas-escola; por outro, aponta para a relevância em compor interfaces entre a universidade e os cenários de prática percorrendo espaços, traçando percursos e “caminhando pelos fluxos da cidade”. Podemos aqui tomar as proposições de Michel de Certeau (1998), que se refere à arte da travessia e da caminhada como um movimento de resistência às lógicas disciplinares que regulam os modos habitar, produzir e ver as cidades. Essas práticas, quando propostas e operadas como modos de fazer cotidianos, do espaço vivido, podem se tornar caminhos possíveis e de escape às lógicas que instituem as cidades como lugares de controle e esquadramento. Ao pensar na proposição

de uma prática de formação no território da saúde básica, onde os/as estudantes, necessariamente, transitam pelos modos de viver da população, essas possibilidades podem se tornar tecnologias fundamentais para a composição desses modos de formar.



A discussão acerca dos distanciamentos entre teoria e prática nos remete aos apontamentos de Barros (2006), quando esta afirma que a dicotomia teoria-prática coloca em espaços dissonantes o trabalho e os processos de formação. O que se depreende é a aceção de que a formação e o exercício profissional são momentos sucessivos, encerrados em si. Outra forte perspectiva que sustenta essa “separação” é a ideia de disciplinas curriculares configuradas como prontas e acabadas, como verdades absolutas, as quais devem ser memorizadas para posterior utilização e adequação em contextos de trabalho. A organização dessa arquitetura se configura por etapas previamente estabelecidas pela ordem acadêmico-escolar e cumpridas, sequencialmente, até que se alcance o “modelo” profissional/pessoal concebido como desejado, esperado e, portanto, natural (cf. BARROS, 2006). Nessa perspectiva, institui-se a lógica do estudante com o domínio de técnicas e teorias, que, diante de habilidades transmitidas, está apto para a experiência profissional.

A autora ressalta que, por outras vias, a formação com ênfase na habilidade técnica se configura na preparação de profissionais mediante acúmulo de conhecimentos disciplinares com a finalidade de atingir competência técnica. Esse processo é marcado por formas de ensinar orientadas por perspectivas científicas e dicotômicas, com frequente descarte das experiências e construções cotidianas.



Ao olharmos as imagens, nos deparamos com inúmeras fotografias de grades. Os participantes do grupo trouxeram a questão das grades que separam os cursos da saúde no território da universidade. Grades que também foram percebidas e fotografadas no prédio da Psicologia, sobretudo, as que separam os três departamentos do Curso³⁰. A reflexão e os olhares se voltaram para as formas como essas grades operam nas novas proposições curriculares na Psicologia, o que, conforme estes/estas estudantes, mantém-se seguindo a lógica das tradicionais grades dos currículos anteriores e das divisões departamentais.

Além disso, as fotografias traziam a arquitetura gradeada que cerca principalmente as janelas e as entradas do prédio do Centro de Saúde CSVC. As fronteiras e os limites entre o Centro de Saúde, a comunidade, e a universidade foram apontados como algo que também fragmenta o olhar do/a trabalhador/trabalhadora da saúde e deixa o estudante enredado em percursos de formação limitados. Essas grades causavam certo incômodo também, pois o grupo compreendia que determinados serviços de saúde têm como proposta “portas abertas”. Não menos distante, há também na universidade a proposta do dia das “portas abertas”. “Mas até que ponto e para quem?”



³⁰ Até o momento, o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é dividido em três departamentos que seguem linhas epistemológicas diferentes: Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento e a Psicanálise.

A vontade em trabalhar com a saúde básica entrava em tensão com o impacto de perceber que as equipes de saúde da família do Distrito eram vinculadas a empresas terceirizadas³¹. “O PSF tem patrão”, argumenta uma estudante. Segundo alguns participantes do grupo, as grades se expandiam por outros campos, principalmente quando percebiam que o Pró-Saúde poderia estar sendo conivente com tal situação.

No decorrer da conversa nos deparamos também com fotografias que evidenciavam a degradação da estrutura do prédio do CSVC. Esse olhar criava o impacto e a percepção de que trabalhar nesse lugar restringia bastante a qualidade dos serviços prestados à população.



A geografia gradeada, os territórios privatizados, a complexidade do cotidiano da saúde provocavam no grupo a necessidade de atuar para além do Centro de Saúde. Em outras palavras era um deslocar-se do “centro” para as ramificações, para o lugar onde e como vivem as pessoas, um deslocamento que se traduz como uma fissura nos modos de ser da Psicologia, tão habituada a se manter por “de trás das mesas” à espera de “quem busca por cuidado”.

Por outro lado, não podemos afirmar que habitar o território da saúde na rede básica funcione também de modo integrado. Podemos também encontrar, nesse contexto, unidades

³¹ Segundo a pesquisa realizada no Distrito intitulada “Repercussões da inclusão da saúde mental no PSF: estudo comparativo em serviços da atenção básica no rio grande do norte e no Rio Grande do Sul”(SILVA *et al.* 2010), entre 2000 e 2007, as contratações de médicos, técnicos, enfermeiros e agentes comunitários de Porto Alegre se deram via CLT, com a terceirização dos serviços sendo intermediada pela Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS). Em julho de 2007, com a não-renovação do contrato com a FAURGS, os 731 servidores do Programa de Saúde da Família de Porto Alegre foram demitidos, ficando sua situação contratual indefinida por mais de um mês. Por esse período, houve uma paralisação que atingiu 80% das equipes e a quase totalidade dos médicos, o que acarretou o fechamento temporário de várias unidades. Em caráter emergencial, realizou-se a recontração das equipes por uma nova empresa terceirizada (Sollus, de São Paulo), mantendo-se a precarização do vínculo. No início de 2008, por não ter sido encontrada uma solução para o problema e frente às pressões judiciais e do Conselho Municipal de Saúde, a prefeitura de Porto Alegre acordou em realizar, tão logo quanto possível, um concurso público para regularizar a situação dos trabalhadores do Programa. Até o momento os trabalhadores continuam sendo contratados por empresas terceirizadas. Atualmente, a empresa privada responsável por este tipo de contratação é o Instituto de Cardiologia.

de saúde que operaram espaços esquadrihados e marcados por fronteiras muito bem demarcadas e instituídas. Não podemos deixar de pontuar também que muitas vezes as grades que até então estavam sendo apontadas pelo grupo eram cercas “físicas” e/ou não eram tomadas como algo que lhes “dizia” respeito. Ou seja, os/as participantes do grupo não se sentiam como fazendo parte desse modo de olhar gradeado, tão marcado nos modos de viver contemporâneos.

Conforme Rocha e Uziel (2008), essas grades são, muitas vezes, invisibilizadas pelo cotidiano e justificadas quando a questão se coloca na forma das grades de segurança e de proteção, grades que ganham sentido quando os nossos espaços privados são colocados em risco. “Ou seja, grades com correntes que encarceram e que têm seus elos tão bem atrelados uns aos outros que se torna difícil de mexê-los. Nesse sentido, trazer a questão das grades nos convoca também a trazer os movimentos de implicação que cada um de nós produz nestes processos e modos de viver” (ROCHA e UZIEL, 2008, p .551).

Ainda com relação ao deslocamento dos/das estudantes para o território da saúde básica, consideramos, assim como Ferreira Neto (2004), que o deslocamento das práticas *psi* do plano do “*setting* de atuação” para o território das comunidades implica mais do que uma mudança geográfica. Com vistas às transformações que estão em curso na formação *psi*, o autor pensa ser fundamental colocarmos em questão a concepção de subjetividade implicada nessas novas práticas.

Percebemos, assim, que as concepções e tendências em desenvolvimento no campo da clínica apontam na direção de uma revisão necessária das concepções teóricas em Psicologia a partir de dois vetores: o primeiro demanda a inclusão do social como fator fundamental para investigar a constituição da subjetividade; o segundo aponta o campo multidisciplinar e transdisciplinar como base indispensável para a produção de conhecimento. Em outras palavras, decreta-se o fim do solipsismo, para se pensar tanto a subjetividade quanto o conhecimento (FERREIRA NETO, 2004, p. 91).

As considerações de Ferreira Neto nos auxiliam na compreensão do impasse que o grupo experienciava naquele momento, que se traduzia, por um lado, em uma intensa vontade de transpor as lógicas de uma prática *psi* marcadamente elitista e intimista. Por outro lado, o grupo não encontrava referências concretas de como fazer e por onde percorrer esses novos caminhos. Como já referimos, esses/essas estudantes estavam sendo formados(as) em um momento de passagem dos moldes do currículo mínimo para as novas DCN. A estrutura curricular que orientou essa experiência de graduação esteve pautada na lógica de uma formação em que o território da prática se dava no final do Curso e com forte proposição na

colagem de “receitas” teóricas ao que é vivido no estágio. Ao mesmo tempo, a grade curricular que contemplou o tempo em que estiveram no “plano teórico” era composta por pouquíssimas disciplinas que pudessem dar algum rumo de como pensar as práticas *psi* no plano da saúde básica. A universidade foi para esses(as) estudantes, durante muito tempo, dispositivo de produção de subjetividade que orientava a operar as práticas *psi* pensando, preponderantemente, a subjetividade como algo intimista, onde sujeito e coletivo operam em territórios dissonantes. A aproximação com a saúde básica, desse modo, ainda trazia a sensação de um estágio com proporções muito maiores do que poderiam dar conta. As direções eram difusas, ficavam entre a percepção da multiplicidade e a restrição, o que, para eles, era considerado “o não- saber como e que lugar ocupar no Distrito”.

Não distante da questão das formas como esses/essas estudantes percebiam os territórios apontados como “gradeados”, outra questão se fazia presente, ou seja, apesar da congruência e da evidência das várias críticas e apontamentos sobre o processo de formação, eles(as) pareciam, em alguns momentos, colocarem-se “fora” desse território em comum (ROCHA e UZIEL, 2008), o qual configura o cotidiano das práticas profissionais e da formação *psi* e que, por sua vez, diz respeito à realidade da política e da saúde pública no Brasil. De certa forma, muitas vezes, responsabilizavam os professores, o governo, a formação e a universidade pelos impasses vividos no estágio. Esse movimento, de alguma maneira, convocava-nos a pensar sobre as marcas de uma formação em que a ciência e a política, a teoria e a prática, e também a ética e o viver o cotidiano, constituem-se em territórios dissonantes.

Percebemos que o estranhamento que se produzia nessa trajetória de estágio, que trazia contornos de um “SUS vivido”, desacomodava direções, provocando inquietações nesses/nessas estudantes. Nesse movimento experienciavam, também, cotidianamente, o plano do desconhecimento, “onde tudo parece, às vezes, opaco, onde parece que o olhar se turva, diante do que é tão superfície e tão visível” (COIMBRA e LEITÃO, 2003, p. 7). A potência de ver o que estava acontecendo era presente, entretanto, pareciam desconsiderar as muitas produções de si no mundo.

Ao considerar o momento da intervenção fotográfica, podemos dizer que o ato de fotografar se fez dispositivo desde o momento em que nos colocamos uma questão, que nos convocava a posicionamentos, escolhas e mútuas implicações. Não estamos nos referindo a fotografias produzidas ao acaso, mas, sim, encontros com “acazos” que se deslocam dos espaços invisíveis e despercebidos para o lugar de visibilidade e reflexão. É preciso pontuar também que entendemos os processos de visibilidade e invisibilidade constituídos dentro de

um jogo e de um regime de forças. Assim, a argumentação de Novaes (2008) sobre essa produção de visíveis e invisíveis se faz importante nas análises produzidas nesta intervenção fotográfica. Segundo o autor, a visibilidade não reside nem no objeto, nem no sujeito, “mas no reconhecimento de que cada visível guarda também uma dobra invisível que é preciso desvendar a cada instante e a cada momento” (NOVAES, 2008, p. 27).



Estamos de acordo também com Wunder (2006) quando afirma que há, por detrás das lentes, um olho que escolhe, recorta e define o momento certo do clique. Diante de um problema, tema ou pergunta, fazer um conjunto de fotografias implica em percorrer espaços, explorar lugares e movimentos com o olhar, assim como, deparar-se com espaços invisíveis, ou que, de tão visíveis, perdem os seus traços e os seus contornos, tornando-se outras formas de invisibilidades.

5.5.2 A narrativa visual coletiva: desenhando trilhas fotográficas nos vãos das grades *psi*

Para a montagem da narrativa, as fotografias produzidas individualmente foram impressas em folha de papel A4, somando um total de oitenta e cinco fotos. Os/as estudantes foram convidados a contar ou narrar coletivamente, através dessas fotografias, como a experiência do estágio no Pró-Saúde estava se produzindo, considerando o processo de formar-se um/uma psicólogo(a) na saúde. Não foi estabelecido *a priori* o número de fotografias que poderiam ser utilizadas. No decorrer desse processo o grupo fotografou a feitura e a composição das narrativas. Essas fotos estão dispostas no decorrer do texto.



Após a apresentação e as reflexões sobre o fazer, experimentar e olhar as fotografias (BARTHES, 2001), iniciamos a montagem da narrativa fotográfica coletiva. Nesse momento já estávamos no segundo semestre do ano letivo, e a mudança do calendário trouxe uma questão contemporânea à proposição da composição desta narrativa ao grupo: “Até que ponto somos um grupo?”. Essa foi uma das perguntas elaboradas por um dos/das estudantes na ocasião da oficina e a questão surgiu inicialmente, pois com o começo do semestre onde os horários, tanto das atividades de cada estudante quanto da supervisora, sofreram modificações, colocando em embate o momento da supervisão. Tais alterações provocaram certa dificuldade no consenso de um horário que possibilitasse a participação de todos. Por um lado, isso ocorreu em virtude do excesso e da prioridade de compromissos que cada um dispunha nesse contexto e nesse momento da formação. Por outro, essa dificuldade se traduzia na impossibilidade de deixar de lado o que cada um considerava como fundamental para as suas próprias trajetórias. Disso decorreu a impossibilidade da continuidade de participação de dois estudantes e essa escolha “consensual” foi uma das grandes marcas nesse processo, já que uma das estudantes não pôde continuar em função do trabalho.

Em período anterior ao momento da narrativa, esses dois estudantes solicitaram que as fotografias que haviam sido produzidas individualmente também fizessem parte da narrativa coletiva. Essa situação nos levou a conversar sobre o sentido de fazer uma narrativa coletiva naquele momento e consideramos a possibilidade de não fazê-la caso não quisessem. Entretanto, o grupo se mostrou interessado e considerou importante continuar o processo.

No momento da oficina, espalhamos as fotografias produzidas individualmente no chão. A ideia era a de compor a narrativa fixando-as em um cartaz. Surgiu, inicialmente, a questão do estranhamento em mexer, colocar em um outro lugar e dar outro sentido para a fotografia que havia sido produzida por outro colega. Ao mesmo tempo, necessitávamos escutar e colocar em luta nossos próprios pontos de vista quando nossas próprias fotografias ganhavam outros movimentos no coletivo.



Esse estranhamento nos aponta para os modos de viver na contemporaneidade, em que o íntimo e o individual são territórios sagrados e que devem ser protegidos. Esses fundamentos entram em choque com a proposição de práticas de cuidado na saúde que se traduzem na composição e na interface de olhares e práticas acerca dos modos de trabalhar, viver e formar na saúde.

Nesse movimento inicial de inquietude e de lançar-se do território privado para uma produção coletiva, o grupo trouxe como argumento que essas fotografias não eram somente fotografias, mas algo que se traduzia de forma semelhante ao que estava acontecendo no Centro de Saúde. Outras perguntas se fizeram presentes: “Até que ponto estas trabalhadoras têm o desejo de compor um processo de formação entre a universidade e o Distrito?”; “Até que ponto é isto que nós queremos?”. Um(a) dos/das estudantes trouxe como argumento que, nesse movimento, talvez o fato de não participar dos momentos de discussões em grupo poderia tornar a Psicologia um fazer mais concreto e mais resolutivo. A discussão em grupo era entendida em alguns momentos como um obstáculo burocrático.

As perguntas que foram tecendo e sendo tecidas na proposição de se elaborar uma narrativa coletiva nos indicavam determinados deslocamentos nos movimentos desse grupo. Percebemos certo exercício de reflexão, em que o grupo colocou-se como implicado no processo. Até então vinham indicando (des)apontamentos *desse* processo de formação e a partir daí, passaram a apontar-se *a si nesse* processo.

Em contrapartida, essas reflexões nos remetem a várias dualidades presentes no decorrer desta análise, dualidades essas que se traduzem nas grades e fronteiras entre a universidade e a comunidade, teorias e práticas, Psicologia e política, ciência e saber comum, Centro de Saúde e saúde básica, governantes e governados e, não menos importante, a formação e a ética.

A percepção de que um caminho singular se faz distante e dissonante do coletivo, e vice-versa, traz para este contexto de análise outra dicotomia: a do indivíduo-sociedade. Para

Escóssia (2009), essa lógica dual é produto e produtora de fundamentos característicos da modernidade, o que acaba por reificar outras dicotomizações, tais como saúde-doença, normal-patológico, sujeito-objeto, entre outras. Podemos dizer que essas polaridades produzem efeitos na forma como operamos as práticas de saúde, engendrando-se nos modos como nos colocamos na posição de (co)responsáveis nos processos de saúde, doença, cura, e, não menos importante, na constituição das políticas públicas brasileiras.

Nesse campo de análise podemos dizer, também, que essas linhas dicotomizadas e dicomizantes vão produzindo os contornos desse modo de ver geometrizado e gradeado, ou mesmo como nos apontam Merhy e Franco (2007), citados no capítulo anterior, quando abordam a questão do olho-fundamento como um olhar pautado e fixo nas lógicas da racionalidade científica.

Com relação a composição do desenho da narrativa, o grupo dispôs as fotos no formato de vários caminhos, e essas trilhas fotográficas se dirigiam e também partiam de um núcleo central, um centro que foi marcado com a fotografia da letra “e”. Circundando esta fotografia, foram colocadas as fotos que traziam como referência as grades, a universidade e o Centro de Saúde. A fotografia da letra “e” trazia o sentido da coexistência de uma multiplicidade de vetores em luta. Os caminhos não tinham uma direção linear, eram caminhos marcados com “flores e espinhos” e que estavam ainda emaranhados nesse processo de formação. Algumas fotografias ficaram “soltas” nas bordas do cartaz.



Em determinado momento, perguntei aos participantes do grupo se essas fotografias faziam parte da narrativa. Alguns/algumas destes/destas participantes responderam que há muitos elementos nesse processo que ainda não tinham um lugar certo, mas faziam parte do movimento e, portanto, deveriam ficar na narrativa. Uma estudante disse, então, que “a disposição das fotos é como a vida, há coisas que não têm ainda um lugar definido, mas se fazem presentes”.



Inicialmente, tive dificuldade em lidar com tantas fotos e tantas trilhas fotográficas. Isso indicava, de algum modo, a posição de pesquisadora ainda muito marcada pela busca daquilo que pudesse ser objetivo para a transposição de resultados. Percebi que, naquele momento, buscava algo linear, com início, meio e fim, marcas também de uma lógica cientificista. Tive que me lançar nessas trilhas fotográficas em um desafio que colocava em tensão o meu modo de ver, possibilitando também a abertura para a coexistência dos movimentos e a processualidade da vida.

Em virtude da ausência de alguns/algumas colegas, decidimos que a narrativa ficaria com este formato inicial, mas deveria ser apresentada posteriormente aos demais componentes do grupo, principalmente àqueles que não puderam participar em decorrência da impossibilidade do horário. As fotografias foram dispostas em um cartaz e “fixadas” com um pequeno pedaço de fita adesiva, de maneira que pudessem ser deslocadas mais tarde pelos demais.

O segundo momento da “feitura” dessa narrativa foi realizado no mês de outubro. Nesse período o grupo já estava compondo o estágio no território da saúde básica. Grande parte das atividades voltava-se para o acompanhando dos processos de trabalho em unidades de saúde e efetuando visitas domiciliares junto às equipes de saúde. Torna-se importante ressaltar que a atuação na atenção básica não se fez descolada do grupo de trabalhadoras psicólogas que atuam no Centro de Saúde CSVC. Como já referido, a estratégia inicial desse grupo era a de elaborar intervenções na saúde básica a partir desses serviços e em composição com estas trabalhadoras. Nesse momento o grupo estava realizando também seminários temáticos, abertos a estudantes e docentes de outros Cursos de outras universidades. Nesse espaço de discussão eram convidados palestrantes de diversos campos do saber, trabalhadores/trabalhadoras do Distrito, sendo que esses encontros também eram divulgados nos espaços do controle social.

Quando da composição do segundo momento da narrativa, estavam presentes todos/todas os/as participantes desse grupo de estágio. A ideia inicial era a de que os/as participantes que montaram o primeiro momento da narrativa mostrassem como realizaram essa composição aos demais participantes que estavam ausentes. Entretanto, já estávamos em outro movimento e traçando outros caminhos no processo e, assim, iniciamos a reunião conversando sobre como havíamos montado a narrativa. Retomamos o processo e os percursos percorridos e refletimos sobre as mudanças ocorridas no estágio. Deparamo-nos também com a marca do tempo que se fazia presente no papel envelhecido, nas fotos um pouco desbotadas, no impacto de nos reconhecermos em outro momento do processo e com outro jeito de ver e operar essa prática de formação. Assim, as fotografias foram sendo deslocadas, traduzindo outros sentidos e outros movimentos.

A questão das fotografias das grades foi trazida novamente como um vetor importante na formação, entretanto, com outros sentidos. O grupo discutiu sobre como dispor essas fotografias de “grades” na narrativa e, num primeiro instante, pensaram em retirar algumas dessas fotos. Contudo, perceberam que, naquele momento, o fato do estágio ter mais ênfase na atenção básica do que no Centro de Saúde não implicava a retirada das fotografias com grades. Assim sendo, essas fotografias foram (re)distribuídas por vários espaços da narrativa, e um dos estudantes afirmou que esse deslocamento fazia sentido, pois “vivemos um modo de viver grades”, “elas estão no jeito de se conduzir, pensar, sentir e ver o mundo”.

As fotografias que possuíam o sentido do olhar e do percurso ganharam centralidade. O interessante desse deslocamento é que, durante a conversa, o grupo já não trazia com tanta ênfase o impacto de olhar e perceber certos lugares como distantes das suas experiências cotidianas. O que foi se tecendo nessa conversa fotográfica dizia respeito à importância do(a) psicólogo(a) em percorrer o território da saúde básica, no encontro com os modos de viver das pessoas, imbuído de um outro olhar, bem como com uma outra forma de perceber o cotidiano. E, nessa reflexão, o olhar sobre a comunidade também sofreu mudanças na medida em que essa se deslocou do território de *alvo* de políticas assistencialistas para o de sociedade, sendo a comunidade fundamentada na ideia do “em comum” (ROCHA, 2010), onde todos são (co)responsáveis pela produção dos direitos políticos e sociais.



As fotografias que traziam os sentidos das tecnologias da escuta também se tornaram centrais, uma vez que o grupo percebeu que, no contato com as equipes de trabalho, moradores e mesmo com os/as colegas desse grupo, essas tecnologias ganhavam corpo e instrumentalizavam os fazeres de um/uma psicólogo(a). Não se tratava de uma escuta “treinada”, reduzida a coletar “dados”, mas, sim, de um modo de fazer que foi se compondo na processualidade da experiência e do encontro com os modos de trabalhar, viver, formar, olhar e sentir que compõem o cotidiano complexo das práticas na saúde. Desse modo, concordamos com Heckert (2007), quando este argumenta que a escuta nas práticas de formação torna-se um desafio e um exercício constante e se faz nos interstícios, “entre vozes e silêncios, entre forças e formas” (HECKERT, 2007 p. 10).

Esse movimento reflexivo nos remete à discussão elaborada por Ceccim (2009) sobre o controle social e as práticas na Psicologia. O autor argumenta que, com o advento do SUS e da participação social, o papel das práticas *psi* sofreu sensíveis mudanças, deslocando-se do lugar de operadora das práticas assistencialistas. Nessa nova configuração, a importância do exercício social da Psicologia tem se voltado ao exercício da tecnologia da escuta como instrumento da inclusividade em políticas públicas, ou seja, “a escuta da subjetividade e a luta pelo direito à singularização” (CECCIM, 2009, p. 160).

Essa discussão nos aponta também para a percepção destes/dessas estudantes com relação às noções de governo e de Estado. O “Estado” deixou de ser percebido como articulador único das políticas sociais e, nesse movimento, essas políticas foram percebidas como estratégias de governo com intencionalidades bem específicas, conformando um território de forças e lutas constituído por vetores de saberes e poderes. Nesse sentido, a

concepção de saúde também sofreu deslocamentos. A multiplicidade de ações e modos de ver que, no cotidiano das práticas em saúde vão se traduzindo em composições, alianças e confrontos, trouxeram para esse grupo a ideia de que a saúde é uma composição que se produz nas formas de operar as políticas da vida acontecendo em ato.

Como já referido, discorremos sobre um percurso que traz o contorno de deslocamentos possíveis. Em outras palavras, estamos tratando esse processo de formação tomando a ideia da metáfora da navegação.

No decorrer deste texto referimos que, no início desse estágio, tanto nós, pesquisadoras, quanto esse grupo de estagiários, possuíamos uma diversidade de eixos e ordenamentos, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos eixos do Pró-Saúde, leis de estágio, princípios do SUS e ordenamentos psicologizantes. É importante notar que Foucault (2006) nos indica que na trajetória da navegação não estamos livres dos códigos e leis da ciência. Para o autor só existe a liberdade através da possibilidade de percorrer esse caminho e operar essas artes possuindo, como meta, um trabalho ético e estético do eu que se faz através das práticas de si- um trabalho de si sobre si. Não se trata de uma regra de vida, mas de uma arte de viver (*tékhne*).

O autor esclarece:

Fazer da própria vida objeto de uma *tékhne*, portanto fazer da própria vida uma obra de arte –obra que (como deve ser tudo o que é produzido por uma boa *tékhne* uma *tékhne* razoável) seja bela e boa – implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne*. Se a *tékhne* devesse ser uma *corpus* de regras às quais seria preciso submeter-se de ponta a ponta , minuto a minuto, instante a instante se nela não houvesse precisamente essa liberdade do sujeito, fazendo atuar a sua *tékhne* em função de seu objetivo , do desejo, de sua vontade de fazer uma obra bela, não haveria aperfeiçoamento de vida (FOUCAULT, 2006, p. 513).

Foucault nos indica que a vida como uma arte de viver obedece a uma forma, ou seja, um estilo de vida e uma forma que se deve imprimir à própria vida, mas não sem antes seguir a certas técnicas, que são indispensáveis. Entretanto, aquele que se propõe artesão de si deve fazer uso suficiente de suas escolhas e de sua liberdade para conferir a si uma forma que é bela. Durante a trajetória de pesquisa fomos indicando e compondo um desenho que demarca possibilidades de pensarmos o processo de formação como uma arte de viver, um trabalho de si sobre si que implica ação, escolhas e posicionamentos éticos e políticos. Disso decorre o posicionamento de que as práticas de formação na Psicologia em interface com o SUS devem estar atentas a formas de aprender e de ensinar que considerem as sensibilidades e os afetos na definição das tecnologias de produção da vida.

Podemos dizer, também, que no início dessa trajetória de pesquisa e de estágio esses eixos, que se traduziam em códigos morais, foram “insuficientes” quando da experiência e do encontro com o “não saber o que fazer” e “que lugar ocupar” no território de confrontos e nos jogos de força que compõem o SUS. A princípio, habitar o plano do “não-saber o que fazer” e do “não-saber que lugar entre tantos” ocupar nos lançava ao caos, e as nossas percepções eram a de estarmos em um processo de formação restrito. Entretanto, podemos sugerir que foi nas errâncias e nas múltiplas tentativas de percorrer o território desse “entre tantos” que nos permitimos a potência de elaborar um trabalho de si sobre si artesanal, que nos abria a possibilidade de outros fazeres de nós mesmos, como psicólogos e psicólogas em constante formação. Mas, como nos aponta Foucault, a trajetória de navegações e pilotagem implica em riscos e em desafios constantes que nos convocam a um “eterno” exercício do pensamento.

Navegar é Preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

"Navegar é preciso; viver não é preciso".

Quero para mim o espírito [d]esta frase,

transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.

Só quero torná-la grande,

ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder

como minha. Cada vez mais assim penso.

(Fernando Pessoa)

5.6 Desdobramentos do estudo: compondo mapas e outras trilhas fotográficas possíveis

O nosso último encontro ocorreu em janeiro de 2010, e essa era a semana em que alguns/algumas dos estudantes estavam se preparando para a sua formatura. Outros/outras se preparavam para o último ano da graduação e, além disso, nessa reunião havia também novos/novas estudantes que pretendiam compor e dar continuidade aos trabalhos realizados. Esse encontro foi marcado por fluxos de passagens. Apresentei ao grupo como eu estava pensando em construir a dissertação de mestrado e mostrei a eles/elas o mapa do percurso construído durante a pesquisa. Esse foi o momento em que o grupo expressou a importância das oficinas como momentos de parada, de reflexão sobre diferentes olhares.

Retomamos a narrativa e o grupo destacou os deslocamentos das fotografias e as mudanças que foram acontecendo no decorrer do estágio. O grupo destacou, ainda, a

importância do estudo como registro dessa trajetória de lutas, de inserções e de aberturas para as práticas de formação *psi* no território da saúde básica.

Combinamos, então, que continuaríamos a trabalhar com as fotografias, realizando algumas exposições que possam abranger tanto os espaços da universidade quanto do Distrito. Além disso, falamos da possibilidade de apresentarmos os fluxos de análise e de visibilidade deste estudo em alguns espaços como no Centro de Saúde CSVC e em alguns seminários de integração realizados na universidade. Pensamos em realizar essas apresentações integrando estudantes que estavam se graduando, os que estavam no último ano, e também os/as novos(as) participantes. Essa ideia volta-se para a proposição de contar essa história com a marca da multiplicidade de olhares acerca das práticas de formação *psi* no território da saúde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse processo de estudo, buscamos compreender os modos como a vinculação das/dos estagiários(as) no programa Pró-Saúde pode produzir efeitos na experiência de se formar um psicólogo e uma psicóloga no território da saúde. Paralelo a isso, buscamos colocar em análise nossos lugares de pesquisadoras e psicólogas nessa arquitetura do saber.

Nesse percurso, caminhamos lado a lado com esse grupo de estagiários em um movimento mútuo que produziu tanto as linhas de composição dos estágios, quanto a configuração e as possíveis rotas da nossa pesquisa. Lançamo-nos ao desafio de experienciar a intervenção fotográfica na pesquisa-intervenção, em um movimento que nos convocou a um exercício e a um trabalho de si sobre si constante.

Embarcamos com esse grupo, à deriva, na busca por produzir e nos produzirmos nesse território tensionado pelas leis da ciência e pela possibilidade de inventarmos outros modos de fazer Psicologia. Permitimo-nos um exercício do pensamento, do qual não saímos ilesos, tendo o propósito de nos pensarmos enquanto formandos(as), não somente do curso da graduação, mas sim de uma formação permanente que se insere no plano da ética e da política.

Consideramos que a estratégia de governo denominada Pró-Saúde provocou, nesse contexto de formação, deslocamentos e tensionamentos, os quais colocam em questão as práticas *psi* que ainda estão operando predominantemente dentro das salas de espelhos, onde o estudante fica neutro e “invisível” de um lado, e a vida acontece no lado oposto. No entanto, a passagem desse/dessa estudante para compor processos de cuidado que impliquem o outro e onde estejam também implicados nesse movimento de (co)responsabilidade não se faz apenas com diretrizes.

Nesse percurso de pesquisa percebemos que o espaço de supervisão, da forma como foi sendo operada, tem o contorno de um modo de ensinar e aprender que se faz intervenção e traz a implicação como diretriz. A ordem dos eixos se inverte. O Pró-Saúde, nos seus códigos, é apenas um ponto de partida. Porém, quem faz operar esse desenho são os sujeitos implicados nesse fazer coletivo. Não se trata de essencializar esses domínios, mas, sim, de colocar o/a estudante em um movimento de articulação com os/as trabalhadores(as) de saúde, gestores(as) e as/os moradores(as) do Distrito de Saúde como protagonistas nesse processo.

Disso decorre o posicionamento, necessário, em relação ao modo de tomar a construção das ações no campo da saúde e da formação, implicadas com a visão em dobra. Para Merhy (2005), todo o processo que esteja comprometido com as questões da formação implicada necessita ter a potência de provocar transformações nas práticas dos sujeitos e “no seu cotidiano de produção do cuidado em saúde, o que implicaria a força para produzir a capacidade de problematizar a si mesmo no agir, através da geração de problematizações” (MERHY, 2005, p. 2).

Durante esse período observamos que esse grupo de estágio estabeleceu forte relação de interface com os/as trabalhadores(as), os/as gestores(as), e os/as moradores(as) que compõem o Distrito de Saúde Glória/Cruzeiro/Cristal. Isso nos indica a importância da integração e articulação entre ensino e trabalho, em que a comunidade deixa de ocupar a posição, unicamente instrumental, de *locus* de aplicação e passa a ser tomada como espaço de potencialidade para políticas de construção das cidades.

Conforme já referimos ao longo deste texto, percebemos, no entanto, que a relação entre os cursos de graduação ainda se apresenta de forma bastante fragmentada, sendo que o fato de termos acompanhado Pró-Saúde em seu período de implementação possivelmente enfatizava lógicas fragmentadas já em desacomodação.

Percebemos que a estratégia de governo Pró-Saúde provocava tanto o deslocamento do grupo de estágio da universidade em direção aos cenários de práticas, quanto a movimentação das psicólogas do Centro de Saúde em direção ao contexto da universidade. Essas movimentações tornaram-se evidentes quando da participação dessas trabalhadoras nos seminários de integração promovidos pela universidade, e também quando participavam de alguns espaços e reuniões deliberativas que ocorriam no território da academia. Esses deslocamentos produziram efeitos, tanto no Distrito, quanto na universidade, dentre os quais visualizamos a mudança de posição adotada por estas trabalhadoras que passaram a compor com esses/essas estudantes práticas de formação. Essa composição ocorreu na medida em que trouxeram para o espaço de conversa questões que aconteciam no cotidiano dos serviços, abandonando, assim, a postura voltada unicamente para a avaliação das ações dos/das estudantes nesse contexto do estágio. Ao mesmo tempo os/as estudantes foram se despidendo do papel voltado predominantemente para ações de observação de fazeres prontos, colocando em questão também a maneira como vinham olhando esse cenário, de modo a apontar as falhas. Nessa composição, estudantes e trabalhadoras articulavam ações que reverberavam nos dois contextos, torcendo as lógicas que dicotomizavam teoria e prática.

Nesse sentido, ressaltamos a importância dos espaços de conversa e de reflexão ligados às trocas e às cumplicidades que foram se produzindo entre esses estudantes e essas trabalhadoras nesses processos. Nesse movimento, as fronteiras entre os campos de saber-poder que constituem a saúde tornaram-se mais fluídas, uma vez que tanto esses/essas estudantes, quanto essas trabalhadoras, desapropriaram-se de um saber único e onipotente, para uma possível construção da saúde que se traduz no encontro, na composição e nas trajetórias da vida.

Nesse processo visualizamos que o encontro do grupo de estágio com o Distrito Cruzeiro/Glória/Cristal foi desacomodando a ideia de que a universidade é a única responsável pela formação de uma/um estudante durante a trajetória da graduação. Dessa forma, destacamos a importância da comunidade como agente formador, criando interfaces entre saúde, comunidade, formação e trabalho e que configuram outras redes discursivas que atravessam a constituição desses/dessas estudantes em suas formações profissionais. Os efeitos desses encontros podem gerar novos movimentos e novas éticas, desacomodando o território de saberes hierarquizados pela ciência na formação profissional. Assim, esse movimento acabou por tensionar as hierarquias, as posições e as definições de lugares específicos para o "científico", o "afetivo" e o "racional".

No decorrer desse percurso percebemos também que, em muitos casos, os/as estudantes não participaram das instâncias do controle social. Por um lado, isso nos aponta para práticas de formação ainda bastante atravessadas pelas lógicas neoliberais em que a concepção de saúde é centrada no indivíduo autônomo, livre e competitivo. Disso decorre a formação de estudantes com os seus olhares voltados somente para os seus próprios percursos e onde o outro é percebido na lógica da competição. Por outro lado, isso indica a ausência dessa questão no planejamento das atividades de estágio ou mesmo no que tange à temática da reformulação das grades curriculares. Essas lógicas entram em tensão com a perspectiva do SUS, em que os sujeitos devem operar práticas de cuidado na saúde imbuídas de um movimento implicado e de (co)responsabilidade de produção das políticas públicas nessa área.

Reiteramos a importância da configuração de estratégias de ensino que provoquem a reflexão acerca do tema do controle social na construção dos planos políticos pedagógicos. Apostamos, ainda, na percepção de que essas reflexões devam se configurar em interface com a comunidade, convocando tanto os/as estudantes, quanto os/as docentes e gestores(as) da universidade, os/as trabalhadores, os/as gestores(as), os/as moradores(as) do Distrito de Saúde e os/as gestores(as) do Estado na busca pelo fortalecimento destes espaços de configuração

das políticas públicas, e também pela implementação de práticas de ensino implicadas com o SUS.

A discussão sobre a gestão na saúde como tema da formação tomou corpo durante o processo de estágio, pois até então as práticas de gestão eram percebidas pelo grupo como restritas ao campo da Administração. Ao adentrarem no complexo território da saúde, o grupo foi ampliando essa percepção na medida em que foram se deparando com o campo de forças, lutas e alianças que compõem o SUS. Esse encontro foi provocando a demanda de um maior entendimento sobre a gestão em saúde, assim como a percepção de que esse domínio não poderia ficar restrito a determinados campos de saber. A gestão em saúde passou a ocupar lugar central nas discussões, sendo estas constantemente entrelaçadas as formas de ver o cuidado na saúde.

Outro fator importante a considerar é que o uso da fotografia na pesquisa é coextensivo à discussão sobre a veiculação de imagens, a conservação da autoria e a participação dos sujeitos na produção de conhecimento. Por isso, implica em buscar refletir sobre a ética que permeia a pesquisa e seu compromisso com os sujeitos que dela participam, em detrimento a ordenamentos puramente normativos.

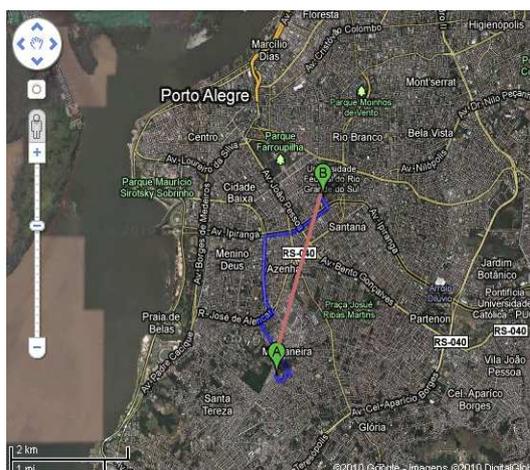
Torna-se importante ressaltar também que todas as imagens que estão dispostas neste texto foram produzidas pelo grupo no decorrer deste processo. Cabe ressaltar também que, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, solicitamos ao grupo quais imagens poderiam ser utilizadas neste texto, e o grupo permitiu que usássemos todas as fotografias produzidas no decorrer desse período. Da mesma forma, todas as fotografias que foram feitas para o diário de campo e que poderiam ser utilizadas na composição desta escrita foram demonstradas em determinados momentos da trajetória dessa pesquisa.

No decorrer das oficinas fomos indicando algumas linhas de análise e de visibilidades contemporâneas aos percursos e deslocamentos que o grupo foi percorrendo durante a trajetória do estágio. O que tentamos demarcar diz respeito aos contornos de alguns mapas, que indicam os modos de ver e de agir, e que se encontram e se atravessam com o olhar da pesquisadora formando outros mapas possíveis. A seguir vamos indicar como visualizamos o desenho desse percurso.

- **Linhas iniciais: modos de ver gradeados**

Inicialmente pudemos perceber modos de ver desenhados e modulados por linhas dualizadas e dualizantes que se traduzem nas dicotomias entre teoria e prática, universidade e as cidades, indivíduo e coletivo, fazer e pensar, centro de saúde e rede básica e também entre

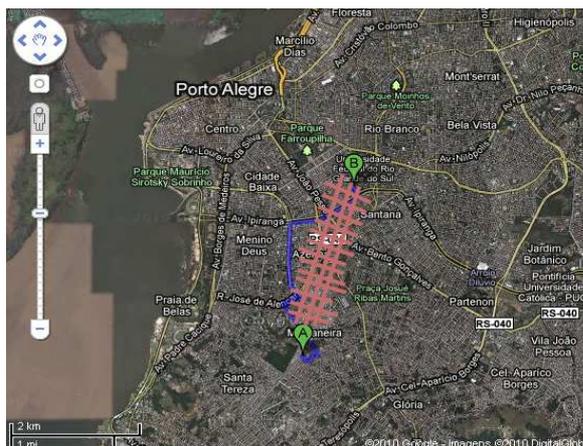
a formação política e ética. Esses modos de ver nos apontam para as marcas ainda bastante modelares e instituídas pelas lógicas da racionalidade moderna científica. Como já referimos, Barros (2000) argumenta que essa lógica opera leis universais e tem como princípios básicos a cientificidade e a objetividade. A arquitetura desse modo de ver e de pensar é estruturada pela organização racional e pelo conhecimento especializado. Além disso, a ideia de evolução, progresso, linearidade finalista, representação e verdade estão na base da produção de conhecimentos desse modelo de ciência.



Sobre os percursos e linhas que foram se produzindo na trajetória da pesquisa e do estágio. Mapa retirado do diário de campo, produzido pela pesquisadora a partir de *Google Maps*. (B) Prédio da Psicologia da UFRGS. (A) Centro de Saúde Vila dos Comerciantes localizado no Distrito de Saúde Cruzeiro/Glória/Cristal.

Outra questão que se insere nesse campo de análise diz respeito a um modo de ver e de fazer *psi* ainda pautado em práticas assistencialistas e psicologizantes. Um olhar ainda voltado para ajudar e apontar certos modos viver e de trabalhar do outro, que evidencia indícios de um saber hierarquizante entre os saberes da universidade e os das práticas cotidianas, produzidos nos cenários de aprendizagem.

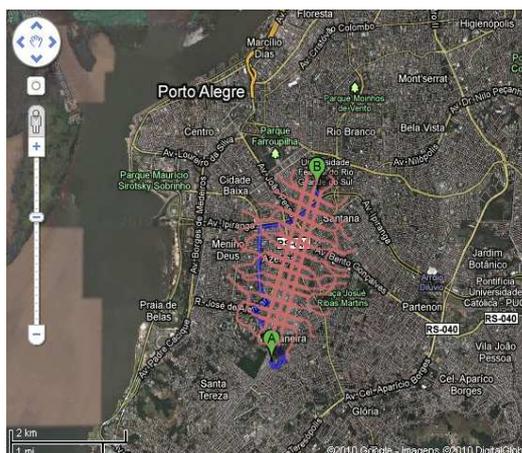
Destacamos ainda que as lógicas neoliberais inicialmente tomavam corpo com mais evidência, sobretudo, nas formas como o grupo se movimentava no encontro com o SUS, definindo certas óticas que operam nas relações de cuidado na saúde. Essas marcas se manifestavam, principalmente, na sobreposição dos interesses individuais e também nos nossos modos de ver e de agir que, por vezes, mostravam-se ainda desimplicados com o território em comum das políticas públicas no território da saúde.



Sobre os percursos e linhas que foram se produzindo na trajetória da pesquisa e do estágio. Mapa retirado do diário de campo, produzido pela pesquisadora a partir de *Google Maps*. (B) Prédio da Psicologia da UFRGS. (A) Centro de Saúde Vila dos Comerciantes localizado no Distrito de Saúde Glória/ Cruzeiro/ Cristal.

- **Fluxos e confrontos: as linhas da inquietação**

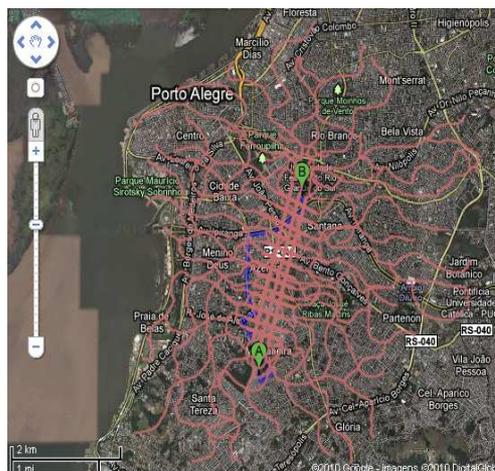
Em um segundo momento percebemos que as linhas que conformam e restringem os modos de ver do grupo foram sofrendo torções quando do encontro com um “SUS sendo vivido”. O estranhamento do grupo se deu com o impacto do encontro com os modos de viver, ver, sentir e trabalhar que desenham os fluxos das cidades percebendo, também que a universidade não a está aquém da conformação desses mapeamentos.



Sobre os percursos e linhas que foram se produzindo na trajetória da pesquisa e do estágio”. Mapa retirado do diário de campo, produzido pela pesquisadora a partir de *Google Maps*. (B) Prédio da Psicologia da UFRGS. (A) Centro de Saúde Vila dos Comerciantes localizado no Distrito de Saúde Cruzeiro/Glória/ Cristal.

- **Linhas de composição e de fuga: Torcendo as grades e produzindo outros modos de ver**

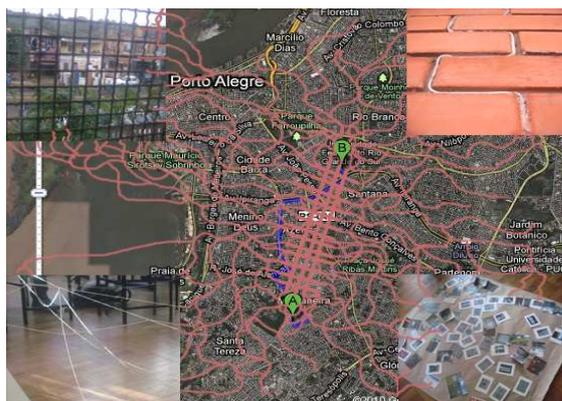
Em um terceiro momento visualizamos que o estranhamento, o encontro e o impacto com os modos de viver da população, acontecendo em fluxo, foram se tornando mais evidentes quando o grupo “se percebeu” como sendo produzido e produzindo certas lógicas de cuidado na saúde. O grupo foi se afetando e se implicando nesses desenhos da vida através de um trabalho de si sobre si, ou seja, reconheceram-se como artesões de si.



Sobre os percursos e linhas que foram se produzindo na trajetória da pesquisa e do estágio. Mapa retirado do diário de campo, produzido pela pesquisadora a partir de *Google Maps*.

- **Linhas de olhar da pesquisadora**

Gostaria de ressaltar que os mapas que foram sendo indicados dizem respeito a um ponto de vista. Não são mapas fechados, com endereços fixos, mas sim linhas que vão compondo desenhos mutantes, reverberando em outros mapeamentos. Esses mapas foram, também, produzindo outros modos de eu olhar, tanto a composição da pesquisa, quanto as formas de composição com esses artesões de si e do mundo.



Sobre os percursos e linhas que foram se produzindo na trajetória da pesquisa e do estágio. Mapa retirado do diário de campo, produzido pela pesquisadora a partir de *Google Maps*.

Ressaltamos a importância da fotografia como dispositivo e disparador de reflexão. Na composição da narrativa visual coletiva que indicamos aqui na forma de um mapa, deparamo-nos com trilhas de vidas fotográficas compondo outras possibilidades de um *mundo mosaico* (FLUSSER, 2002). Outros desenhos, que não anulam os primeiros, mas entram em confronto e luta podendo desenhar outros modos de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Série RFFSA/BRASIL**. Disponível em: <http://www.achutti.com.br/galeria.htm>. Acesso em: 19 de novembro de 2009.

_____. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ACIOLE, Giovanni Gurgel. **Saúde no Brasil: cartografias do público e do privado**. São Paulo: Hucitec, 2006.

AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007.

AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho. A (clínica) e a Reforma Psiquiátrica. *In*: AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho (Org.). **Archivos de saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003, v. 1, p. 45-66.

ANTUNES, Arnaldo. **Qualquer**. Ao vivo no estúdio. Biscoito Fino, 2007.

BAITELLO JR. Vilém Flusser e a Terceira Catástrofe do Homem ou as Dores do Espaço, a Fotografia e o Vento. 1988. Disponível em: <http://www.flusserstudies.net/pag/03/terceira-catastrofe> homem. Acesso em: 19 de novembro de 2009.

BARROS, Manuel de. **Ensaaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Livro Sobre Nada**. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Desafio Ético-Políticos para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. *In*: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Rubem Araújo. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2006.

BARROS, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 3, n. 30, p. 561-571, 2006.

_____. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A Psicologia no SUS: alguns desafios na formação. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A Psicologia em diálogo com o SUS prática profissional e produção acadêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. **O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais.** Tese de Doutorado – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

BOCCO, Fernanda; LAZZAROTO, Gislei Domingas Romanzini. (Infr)atores juvenis: artesãos de análise. **Psicologia & Sociedade**. v. 16, n. 2, p. 37-46 maio/ago, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.766/71, que instala a organização dos psicólogos brasileiros, por meio do Sistema Conselhos de Psicologia – Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1971_5766.pdf Acesso em: 19 nov. 2009.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 218/97**. Reconhece como profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias: assistentes sociais, biólogos, profissionais de educação física, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, médicos veterinários, nutricionistas, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/conselho/RESOL97/indresol.htm> Acesso em: 19 de novembro de 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.

_____. Decreto nº 5.773 de 09 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 mai 2006.

_____. Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Disponível em: http://www.portalsaude.net/4119_1962.htm Acesso em: 19 de novembro de 2009.

_____. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 set. 1990.

_____. Lei n. 8.142, de 28 de setembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. *In*: **SUS é legal: legislação federal e estadual**. Secretaria de Saúde do Estado/RS: Porto Alegre, out., 2000.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério do Estado da Saúde e da Educação. Portaria Interministerial n. 2530/2005. Homologa o resultado do processo de seleção dos Cursos que se candidataram ao Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – PROSAÚDE. Disponível em:

http://portal.saude.gov.br/portal/sgtes/visualizar_texto.cfm?idtxt=23214 Acesso em: 17 de novembro de 2009.

_____. Ministério do Estado da Saúde e da Educação. Portaria Interministerial n. 3.019 de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. Disponível em: http://www.abem-educmed.org.br/boletim_virtual/volume_31/portaria_interministerial_3019.pdf Acesso em: 19 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – **Pró-Saúde** : objetivos, implementação e desenvolvimento potencial. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.prosaude.org/rel/pro_saude1.pdf Acesso em: 16 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Saúde. **AprenderSUS**: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde. Série B. Textos básicos de saúde. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Edital de convocação nº 13/2007. Em 11 de dezembro de 2007 seleção para o programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde - PRÓ-SAÚDE. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/edital_13_convocatoria_pro_saude_2007.pdf Acesso em 03 de fevereiro de 2010.

_____. Ministério da Saúde. Portaria 648, de 28 de março de 2006. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF). Disponível em: http://www.saude.sc.gov.br/gestores/Pacto_de_Gestao/portarias/GM-648.html Acesso em: 03 de fevereiro de 2010.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Ver – SUS Brasil: cadernos de textos**. Brasília, DF, 2004.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O SUS entre a tradição dos Sistemas Nacionais e o modo liberal-privado para organizar o cuidado à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p.1865-1874, 2007.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CAPONI, Sandra. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. **História, ciência e saúde**, v. 4, n. 2, 1997.

CARVALHO, Victa de. **Dispositivo e imagem: o papel da fotografia na arte contemporânea**. Disponível em: <http://www.studium.iar.unicamp.br/27/01.html> Acesso em: 09 de março de 2010.

CARVALHO, Marcele Regine de e LUSTOSA, Maria Alice. Interconsulta psicológica. **Rev. SBPH**, jun. 2008, vol.11.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, 2005.

_____. Psicologia Social e políticas Públicas na Saúde abordagem a partir da invenção da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. BAUMKARTN, S (org) Tecendo relações e intervenções em psicologia social. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.

CECCIM, Ricardo Burg; ARMANI, Teresa Borgert; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Correa de; BILIBIO, Luiz Fernando; MORAES, Maurício; SANTOS, Naiane Dartora. Imaginários da formação em saúde no Brasil e os horizontes da regulação em saúde suplementar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 5, p. 1567-1578, 2008.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Yara Maria de. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. *In*: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Rubem Araújo. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção de Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação. *In*: BONAMINGO, Irme Salete; TONDIN, Celso Francisco; BRUXEL, Karin (orgs). **As práticas da psicologia social com(o) movimentos de resistência e criação**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2008.

_____. Práticas "psi" no Brasil do "milagre": algumas de suas produções. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. **Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

_____. Psicologia Social, Políticas Públicas e Biopoder. *In*: TATSCH, D; GUARESCHI, Neusa; BAUMKARTN, S (org) Tecendo relações e intervenções em psicologia social. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; LEITÃO, Maria Beatriz Sá. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicologia e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 6-17, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Editorial CFP. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v.9, n. 1, 1989.

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

DIEHL, Rafael. **Do mapa à fotografia: planografias de um espaço louco**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____.; MARASCHIN, Cleci; TITTONI, Jaqueline. Ferramentas para uma Psicologia Social. **Psicologia em Estudo**, v. 11, p. 409-417, 2006.

DIMENSTEIN, Magda. Micropolítica dos afetos: reinventando a participação e o controle social em saúde. *In*: ROSA, Edinete Maria *et al.* **Psicologia e Saúde: desafio às políticas públicas no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2007.

_____. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. **Estudos de Psicologia**. v. 3, n.1, p. 53-81, 1998.

DOSTOIÉVSKI, F. **Memórias do subsolo**. Trad. de Dóris Schnaidermann. São Paulo: Editora 34, 2000.

DIAS, Daniela. **Política de assistência social: entre o controle e a autonomia**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas: Papyrus, 2004.

EIZIRIK, Marisa. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

ESCH, Cristiane Ferreira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. A regulamentação da profissão de Psicólogo e os currículos de formação psi. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CERREZZO, Antonio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (orgs). **CLIO-PSYCHÉ HOJE - Fazeres e Dizeres Psi na História do Brasil**. Rio de Janeiro: RELUME-DUMARÁ-FAPERJ, 2001.

ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia e estudo**, v.10, n. 2, 2005.

ESCOSSIA, Liliana da. O coletivo como plano de criação na Saúde Pública. **Interface (Botucatu)** [online]. 2009, vol.13, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500019&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15de janeiro de 2010.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, Belo Horizonte: FUMEC/FHC, 2004.

FIGUEIRA, Sérvulo A. Introdução: psicologismo, Psicanálise e Ciências Sociais na “cultura psicanalítica”. *In*: FIGUEIRA, Sérvulo A. (org.). **Cultura da Psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FIMYAR, Olena. Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. London: **Educate**, march, 2008. p. 3-18.

FONTCUBERTA, Joan. **Ciência y ficción: fotografía, naturaleza, artificio**. Madrid: Mestizo, 1998.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. Rio de Janeiro: Relume, 2002.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d.

- _____. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- _____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 525-538 por Wanderson Flor do Nascimento. <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/silencio>.
- _____. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. Tradução parcial do texto: Michel Foucault, "Deux essais sur le sujet et le pouvoir", in **Hubert Freyfus e Paul Rabinow, Michel Foucault. Un parcours philosophique, Paris, Gallimard, 1984, pp. 297-321** Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sujeitopoder> Acesso em: 13 de março de 2009
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.
- _____. Sobre A História Da Sexualidade. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004e.
- _____. Mesa-Redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber: Ditos & Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.
- _____. Foucault: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- _____. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.
- _____. Sobre A História Da Sexualidade. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004e.
- _____. **Ética, sexualidade, política: ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- GROS, Frédéric. A situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GUIZARDI, Francini Lube; STELET, Bruno; PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg. A formação de profissionais orientada para a integralidade e as relações político institucionais na saúde: uma discussão sobre a interação ensino-trabalho. *In*: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Rubem Araújo. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2006.

HECKERT, Ana Lucia C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor**. Rio de Janeiro: ABRASCO/CEPESC, 2007, v. 1, p. 199-212.

HECKERT, Ana Lucia C. Ética e técnica: exercício e fabricações *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de. (Org.). **Cuidar do cuidado: responsabilidade com a integralidade das ações de saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC: IMS/UERJ: ABRASCO, 2008.

HENRIQUES, Regina Lúcia Monteiro *et al.* Cenários de aprendizagem: interseção entre os mundos do trabalho e formação *In*: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Rubem Araújo. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2006

HOUAISS, Antonio. Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa intervenção. *In*: Castro Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

_____.; BARROS, Regina. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KIRST, Patrícia. **Fotográfico e subjetivação: hibridização, multiplicidade e diferença**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. **Pragmática de uma língua menor na formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis**. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MANCEBO, Deise. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. **Revista do Departamento de Psicologia**. Niterói: Universidade Federal Fluminense. v. 8, n. 3, p. 11-21, 1996.

_____. Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. *In*: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). **Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999

MARQUES-SILVA, Paula. A arte de pesquisar o trabalho no território das cidades: a rua como o “lugar da questão”. In: TITTONI, Jaqueline (org) **Psicologia e Fotografia - experiências em intervenções fotográficas**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

_____.; TITTONI, Jaqueline; GHISLENI, Renata; TANIKADO, Grace V. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. **Informática na Educação**, v. xxx, p. xxxx-xxx, 2009. No prelo.

MAURENTE, Vanessa. **Experiência de si no trabalho nas ruas através da fotocomposição**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

_____.; MARASCHIN, Cleci. Experiência de Si e Autoria: articulações teóricas a partir de oficinas de fotografia. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 39-46, jul./dez 2008.

_____. O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. In: FRANCO, Tulio B.; PANIZZI, Mirvaine; FOSCHIERA, Marlene. **Acolher Chapecó: uma mudança do modelo assistencial com base no processo de trabalho**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. O desafio que a educação permanente tem em si: a pedagogia da implicação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 9, n.16, 2005.

MERHY, Emerson Elias; FRANCO, Tulio. Mapas analíticos: um olhar sobre a organização e seus processos de trabalho. 2007 Disponível em: www.hucff.ufrj.br/micropolitica/. Acesso em: 27 de setembro de 2008.

MUNIZ, Vik. **Reflex: a Vik Muniz primer**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Silvia Helena. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.7, n. 2, 2002.

NOVAES, Adauto. Evgen Bavcar – não se vê com os olhos. In: **Evgen Bavcar**. O ponto zero da fotografia. Rio de Janeiro: Very Special Arts, 2000, p.25-36.

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

PAIM, Jairnilson Silva. **A reforma sanitária brasileira e o Sistema Único de Saúde: dialogando com hipóteses concorrentes**. *Physis* [online]. 2008, vol.18, n.4, pp. 625-644. ISSN 0103-7331.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinariedade. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 71-79, abril de 2002.

_____. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009a.

_____. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009b.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULON, Simone Mainieri. **A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção**. *Psicol. Soc.* [online]. 2005, vol.17, n.3, pp. 18-25. ISSN 0102-7182.

PESSOA, Fernando. Mar Português. *In*: PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora, 1965.

_____. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.

PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo B. Experienciação, Formação, cuidado e conhecimento em saúde: articulando concepções, percepções e sensações para efetivar o ensino integralidade. *In*: PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo Burg; MATTOS, Rubem Araújo. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2006.

PINHEIRO, Roseni; CECCIM, Ricardo B; MATTOS, Rubem Araújo. (Org.). **Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde**. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2006.

PIRES, Maria Raquel Gomes; DEMO, Pedro. Políticas de saúde e crise do Estado de Bem-Estar: repercussões e possibilidades para o Sistema Único de Saúde. **Saúde e Sociedade**. v. 15, n. 2, p. 56-71, 2006.

POZZANA, Laura; KASTRUP, Vergínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO FILHO, Kleber. Para uma arqueologia da Psicologia (ou: para pensar uma Psicologia em outras bases). *In*: GUARESCHI, Neusa; HÜNING, Simone (Org.). **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFRGS. Não publicado. 2006

PRO-SAÚDE II UFRGS-SMS/POA. **Relatório das Atividades**. Não publicado. 2009

REIS, Margarida Gil dos. **Vozes e Silêncios na fotografia de Jorge Molder**. (2010) Disponível em: <http://desesperandogodot.blogspot.com/search/label/barthes> Acesso em: 23 de janeiro de 2010.

ROCHA, Marisa Lopes da. Entreatos: percursos e construções da Psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisas em Psicologia/UERJ** (Online), n.1, v. 10, 2010 – prelo.

ROCHA, Marisa Lopes da; UZIEL, Ana Paula. Pesquisa intervenção e as novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. *In*: CASTRO, Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

ROCHA, Marisa Lopes da; ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia e Sociedade**. v. 16, n. 1, p. 13-36, 2004.

ROLNIK, Suely. Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 2009.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SILVA, Rosane Neves; DIMENSTEIN, Magda; PAULON, Simone Mainieri; NARDI, Henrique Caetano; BRAVO, Omar Alejandro. Repercussões da inclusão da saúde mental no PSF: estudo comparativo em serviços da atenção básica no Rio Grande do Norte e no Rio Grande do Sul. *In*: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 10, n 1, 2010. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a19.pdf> Acesso em: 29 de março de 2010.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *In*: **Educational Philosophy and Teory**. 38 (4), 2006, p. 417-430.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPINK, Mary Jane Paris (org.). **A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TACCA, Fernando de. Olho mágico. **Pro-Prosições** [online]. v.19, n.1, p. 43-50, 2008.

_____. **Sapateiro: o retrato da casa** [Dissertação de mestrado]. Mestrado em Multimeios. Unicamp, 1991. Disponível em: <http://www.studium.iar.unicamp.br/10/4.html>. Acesso em: 9 de março de 2009.

TEIXEIRA, Ricardo. O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. *In*: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de. (orgs.). **Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2003.

TITTONI, Jaqueline. Sobre Psicologia e Fotografia. In: TITTONI, Jaqueline (org). **Psicologia e Fotografia - experiências em intervenções fotográficas**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

VALLE, Verônica del; NUCIARI, Valéria. **Cárcere de Caseros - “Desaparecimentos: retratos na ausência”**. 2008. Disponível em <http://www.studium.iar.unicamp.br/20/04.html>
Acesso em: 9 de março de 2009.

VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa. Os (des)caminhos da saúde pública. In: VASCONCELLOS, Maria da Penha Costa (org). **Memórias da Saúde Pública. A fotografia como testemunha**. São Paulo: Ed. Hucitec – ABRASCO, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Brancos e negros no carnaval popular paulistano. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 2006.

WUNDER, Alik. Fotografias como exercícios de olhar. In: 29ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2006, Caxambu, MG. **Anais de Resumos e Trabalhos Completos da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006**

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Título da pesquisa: Políticas Públicas e Formação em Saúde: a formação profissional como experiência e prática de si.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da pesquisadora: Paula Marques da Silva.

Nome do orientador: Jaqueline Tittoni

Ao assinar este documento estou consentindo participar do estudo realizado pela pesquisadora Paula Marques da Silva, orientada pelo Prof^a. Dra. Jaqueline Tittoni, sobre o tema de pesquisa: Políticas Públicas e Formação em Saúde: a formação profissional como experiência e prática de si. O objetivo desse estudo é analisar a experiência dos estudantes de psicologia da UFRGS que estão se inserindo no projeto Pró-Saúde e os efeitos dessa experiência na formação profissional desses estudantes. Para tanto, deverei dispor de aproximadamente 8 encontros de duas horas cada para participar das oficinas de fotografia, bem como autorizar a participação da pesquisadora no acompanhamento das atividades do grupo nos contextos em que se realizarão as atividades do Pró-Saúde.

Declaro ter recebido uma explicação clara e completa sobre as tarefas de que participarei e me submeto as mesmas de livre e espontânea vontade, reconhecendo que:

1º Foram explicados a justificativa e o objetivo da presente pesquisa, que consiste na elaboração de Dissertação de Mestrado.

2º Foi explicado o procedimento que será utilizado.

3º Poderei interromper a realização das tarefas quando desejar.

4º Em caso de qualquer desconforto gerado no momento da aplicação do instrumento poderei recorrer ao Comitê de Ética do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

5º Participarei desta pesquisa sem qualquer ônus financeiro para mim.

6º Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme as normas estabelecidas para a realização de pesquisa com seres humanos pelo Conselho Nacional de Saúde (1996) - Resolução nº 196/96.

7º Os dados por mim fornecidos serão armazenados na sala 128 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo período de cinco anos, após o qual serão eliminados.

8º A minha assinatura neste documento dará autorização aos pesquisadores para utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos dentro das prerrogativas de sigilo e preservação de identidade inerentes à pesquisa científica.

9º Fui informado(a) de que, caso apareçam pessoas nas fotografias por mim produzidas, apresentarei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos às mesmas.

10º Assino o presente documento em duas vias de igual teor, ficando uma em minha posse.

A pesquisadora responsável por este projeto é a Profª Dra. Jaqueline Tittoni. Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia, sito à rua Ramiro Barcelos, 2600, o qual poderá ser contatado pelo telefone 3308.5698 ou pelo e-mail cep-psico@ufrgs.br, e aprovado em _____. Para quaisquer esclarecimentos, a pesquisadora Paula Marques da Silva coloca-se à disposição através do telefone (51) 8144-3992 ou pelo e-mail: paulilinha1976@yahoo.com.br

Data _____

Pesquisadora _____

Participante _____