



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

EVERSON RACH VARGAS

**EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:**  
**A afirmação do Público na Educação na Saúde**

Niterói

2015

**EVERSON RACH VARGAS**

**EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:**

**A afirmação do Público na Educação na Saúde**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Elizabeth Abbês  
Baeta Neves

Niterói

2015

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

V297 Vargas, Everson Rach.

Experiência e produção de conhecimento: a afirmação do público na educação na saúde / Everson Rach Vargas. – 2015.

178 f.

Orientadora: Cláudia Elizabeth Abbês Baeta Neves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2015.

Bibliografia: f. 172-178.

1. Experiência. 2. Educação em saúde. 3. Política pública. 4. Saúde pública. I. Neves, Cláudia Elizabeth Abbês Baeta. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

EVERSON RACH VARGAS

**EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO:**

**A afirmação do Público na Educação na Saúde**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Elizabeth  
Abbês Baeta Neves**

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2015

---

Profa. Dra. Cláudia Elizabeth Abbês Baeta Neves (orientadora)

---

Profa. Dra. Ana Lucia Coelho Heckert – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

---

Prof. Dr. Túlio Batista Franco – Universidade Federal Fluminense – UFF

---

Prof. Dr. Eduardo Henrique Passos Pereira – Universidade Federal Fluminense - UFF

## AGRADECIMENTOS

*De fato, não poderia realizar algo deste tamanho sem a companhia valiosa de muitos e muitas, de coletivos.*

À minha família. Em especial à minha mãe, Noeli Rach, guerreira aguerrida, em que a aposta em minhas primeiras investidas acadêmicas e profissionais foi importantíssima, mesmo sem saber no que tudo isso daria ou mesmo entender muito bem do que se tratava.

À minha orientadora, Cláudia Abbês, pela acolhida deste forasteiro na Universidade em terras fluminenses, justamente quando a porteira dos seus orientandos estava prestes a fechar. Pela energia e pela ética que contagiaram o meu trabalho, a minha pesquisa, enfim, minhas atuações políticas. Gratidão!

Ao nosso grupo de pesquisa, a experiência coletiva por onde nos constituímos pesquisadores nesse tempo, aposta também da orientadora, especialmente ao Bruno Gama pela atenção inclusive nos momentos mais nebulosos desse percurso, e ao Miguel Maia, pela leitura precisa e implicada nos textos e debates.

À Eduardo Passos, Túlio Franco e Ana Heckert, grandes companheiros nessa empreitada da pesquisa, pela atenção e investimento para o bom desenvolvimento dessa pesquisa.

À maninha Flávia Fernando, sempre por perto, delicada e arrasadora, pelo cuidado que vai se tornando cada vez maior e assumindo outras modulações em nossa amizade.

Ao Gabriel Resende, estudante por excelência, pela companhia (às vezes solitária) no cotidiano e pela grande disponibilidade na última leitura que todo esse texto exigia.

À Cris Gotsis, pela amizade, pelas saídas a noite, como também pelo partilha no dia-a-dia. Especial agradecimento pelo esforço em não me cobrar constantemente o cumprimento das tarefas da casa, na fase de conclusão da dissertação. Esse empenho foi de uma nobreza sem tamanho.

Aos meus chefes, coordenadores no trabalho, José Inácio e Sandra Siqueira que certamente foram imprescindíveis para a realização desse curso. Gratidão pela aposta no meu trabalho, pela companhia e por tudo que conseguimos fazer juntos até então.

Ao maninho Iacã Macerata, pela pronta acolhida nessa cidade que é o Rio de Janeiro, pela casa da pedra que fundamos e pelo intermitente apoio e suporte para a realização desse curso, desde a escrita do projeto para seleção.

À maninha Caroline Zamboni, pelos lindos tempos de casa da pedra que também compartilhamos, pela também acolhida com o aqui recém-chegado na cidade e por todo o carinho que segue intensamente nutrindo nossa relação, mesmo estando distantes geograficamente agora.

À também maninha Cathana Freitas, criatura amável, voz doce, carinhosa e cuidadora dos que envoltos por ela estão. Gratidão pela companhia.

À Renata Kroeff e Carlos Baum, pela companhia à distância dessas elucubrações que conformam essa dissertação. A implicância de vocês além de irritante às vezes, alimentou muito a força propositiva dessa pesquisa.

Aos amigos de ‘ruagem’ Paula Oliveira, Rosa Mira e Sady Marchesin. Meus primeiros amigos no Rio de Janeiro, companheiros de lutas e também trabalhadores da saúde.

Aos meus eternos mestres, professores da graduação, Nelson Rivero, Fátima Fischer, Lígia Hecker, Liane Pessin, Rosemarie Tschiedel, Sandra Torosian, pelo lindo processo de formação em Psicologia que fizemos juntos e com quem muito aprendi a ser: vocês seguem me acompanhando.

Aos meus colegas e amigos da graduação e do movimento estudantil, em especial à Júlia Schenkel e a Mariana Allgayer, cúmplices de ação e conhecimento, até hoje.

Aos meus amigos do portinho, Edinéia Lazzari, Bruna Mendes, Daiana Fritzen, Juliana Costa, Daniel Hennemann, Camila Toledo, Jaques Machado, Anna Luiza, Paula Filippou, Ana Celina, Odete Torres, atentos e amados e amáveis, que aguardam boas novas.

Aos meus queridos companheiros de turma do mestrado, com quem junto retornei aos meus estudos, à Universidade depois de alguns anos. Em especial à passarinha Taynah Marillak, ao curioso Leonardo Izoton, à ácida Ana Luiza Reis, ao queridão e de boas Daniel Maribondo, ao inspirador Ronie Guimarães, ao cirúrgico Lucas Veiga e ao cinéfilo Peehfe Araújo.

Aos amigos Dênis Petuco, Noelle Resende, Lóla Wernek, Jorge Melo, Camila Caires, Dioguito, Tiago Régis, Joãozinho, Elisa Mendonça, Karoline Ruthes, Lívia Valle, Kiko Netto, com os quais criamos nesgas de oxigênio e de alegria nestes tempos baixo-astral.

Ao querido Vitor Regis, pelo cuidado e atenção na escrita do projeto de seleção, o começo disso.

À Universidade pública, da qual pude experimentar agora, e em especialmente à UFF, por sua potência em produzir uma Educação que esteja, de fato, ligada a experiência do público.

À Felix Berzins, amigão, que fez nada menos do que colocar as prateleiras por onde repousam os livros que por aqui passeiam.

Aos demais trabalhadores da saúde, implicados na radical construção de um projeto de saúde com autonomia, e em especial aos trabalhadores da Unidade de Saúde Santíssima Trindade, em Porto Alegre. Especialmente à Christiane Kammsetzer e Geise Devit: *“todo mundo que hoje diz / acabou vai se admirar / o show tem que continuar”*.

Às rodas de samba que fizeram essa pesquisa girar durante o tempo da escrita. À poesia e à música, com quem sempre sou outro.

Às ervas, especialmente ao chimarrão, ao alecrim e também ao chocolate, que muito ajudaram a dar passagem ao corpo que essa pesquisa constrói.

*Linha reta, caminhar sem saber onde vai dar  
No breu sigo só  
E o corpo no espaço é bom  
Me alimento desse breu  
Já nem sinto quem sou eu  
Noturno, fugaz  
Já não sei se sou capaz de parar  
Bifurcação, entroncamento, contramão  
São ruas sem fim  
Vias de fato aos pés de quem  
Desrespeitou sinais e atravessou ileso  
Decidiu flutuar, quis se plantar de peso  
Quando a noite cansar e a luz brotar à esmo  
Sigo o meu caminhar, nunca amanhã o mesmo  
Nunca amanhã o mesmo  
Nunca amanhã o mesmo*

Meta Meta

## RESUMO

A pesquisa busca equivoocar por onde passa a dimensão pública da Educação na Saúde, que é desenvolvida junto aos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS). As problematizações que um percurso como esse exige são diversas. Partimos do princípio de que o caráter público dessa Educação não deve estar somente associado às suas claras relações com o aparelho de Estado e suas racionalidades, sendo composto também pelas conexões que essa Política faz com forças que são exteriores ao Estado e suas razões. Ou seja, com a capacidade de firmar também uma conexão com os coletivos que não são por ele regulamentados e pelos saberes que não são por ele disciplinados. Toma-se o plano da experiência concreta dos trabalhadores do setor saúde como essa dimensão de exterioridade. Concebemos que a produção de conhecimento tem, em sua gênese, uma polimorfia, um disparate e que, assim, não permanece exclusivamente submetida ao discurso e meios de formalização da ciência moderna. Essa hipótese exige que problematizemos a emergência do discurso pedagógico em meio à emergência da Modernidade e das racionalidades que são associadas ao Estado. É nesse contexto que a pesquisa busca analisar a proveniência do conceito de Educação Permanente em Saúde (EPS), no âmbito do SUS. Na medida em que avançamos na aproximação entre a experiência e a produção de conhecimentos, a fim de traçar linhas para uma Educação na Saúde, os conhecimentos são compreendidos como inseparáveis da criação de modos de ser e de modos de ‘conduzir-se’, de agir. Nesse sentido, o fazer do trabalhador, bem como o fazer da Educação, figuram como imanentes à produção de conhecimento. Com isso, abre-se a possibilidade para pensarmos a existência de fazeres e conhecimentos na área da saúde que não tenham fundamentos anteriores ao contexto de onde emergem. Por fim, compreendemos que essas noções trazem importantes repercussões à Educação na Saúde, por colocar em xeque não somente as bases por onde ela se ergueu na Modernidade, bem como as suas relações com as racionalidades de Estado.

**Palavras-Chaves:** Experiência; Educação na Saúde; conhecimento; Política Pública; Saúde Coletiva.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1. PRIMEIRO CAPÍTULO: Construir um olho que olha a si mesmo? Considerações do método da pesquisa</b> .....	<b>17</b>
1.1 O Ar livre e os primeiros vestígios para o método .....	20
1.2 Para um fundamento do conhecimento?.....	34
1.3 Sobre uma ciência maior, uma ciência acertada.....	36
1.4 O conhecimento como objeto da ciência: breves repercussões para a Educação na Saúde .....	38
1.5 A ‘implicância’ do conhecer.....	39
1.6 Extraíndo um como fazer a pesquisa, fazendo a pesquisa.....	47
<b>2. SEGUNDO CAPÍTULO: O Comum como força para a formulação de uma Política: o caso da Política Pública</b> .....	<b>53</b>
2.1 Pensar a Política Pública a partir da Política de Saúde.....	56
2.2 Sobre a ótica do poder: a afirmação de uma Política Pública .....	63
2.3 Quando o “ <i>Pública</i> ” se encontra no Estado, que Política fazemos? .....	69
2.4 A Política Pública e a abertura do Estado à instabilização.....	77
2.5 Política Pública e concretude da experiência: pistas para o reencantamento do concreto .....	78
<b>3. TERCEIRO CAPÍTULO: A Educação Permanente em Saúde e as estratégias de governo pedagógico liberal</b> .....	<b>90</b>
3.1 Uma ação de anexação da Educação pela Saúde.....	90
3.2 Educação = ensino: a emergência da Modernidade .....	93
3.3 Educação = Aprendizagem: viver aprendendo .....	98
3.4 A Emergência do conceito de aprendizagem e suas repercussões no discurso pedagógico .....	102
3.5 Educação Permanente: o aceno para uma sociedade aprendiz .....	106
3.6 Breves contextualizações: A Educação Permanente em Saúde no Brasil .....	112

3.7 A Educação Permanente em Saúde e seus vínculos com o governo pedagógico neoliberal .....	117
<b>4. QUARTO CAPÍTULO: Estética de si e do conhecimento como experiência: linhas para uma Política de Educação <i>Pública</i> na Saúde.....</b>	<b>124</b>
4.1 Cognição informacional e Educação informativa: efeitos letais de um conhecimento-informação .....	126
4.2 Epistemologia ontológica e experiência: o conhecimento e a vida como indissociáveis .....	132
4.3 O fazer em saúde a partir da experiência.....	139
4.4 Rascunhos para uma Educação <i>Pública</i> na Saúde: emergência do educador e do trabalhador por um plano Comum.....	148
4.5 A estetização de si, do conhecimento e a estilização da conduta como materialidades constituintes de uma Política <i>Pública</i> de Educação na Saúde.....	155
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>172</b>

## APRESENTAÇÃO

*“A educação tem a ver com amor e responsabilidade. É o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e o renovamos com a chegada dos mais novos.”*

Jorge Larrosa

A educação nos rejuvenesce. Faz-nos experimentar novas sensações e ações, ao mesmo tempo em que nos faz construir mundo. Os mais novos, contudo, não são aqueles que necessitam alcançar algum ponto, amadurecer para estarem mais prontos para a vida ou aqueles que devem traçar um itinerário para ser algo, na maioria das vezes, predeterminado. A chegada dos mais novos é efeito da ação educativa.

Preferimos pensar que os mais novos são aqueles que apresentam uma sensibilidade para a criação. Aqueles que se constituem pela força que agencia ações e saberes inéditos, impensáveis. Assim, a educação ama o mundo na medida em que tem potencial para construí-lo, e o constrói na medida em que o ama. Ela não fica restrita a função de apresentar o mundo.

Esses sujeitos mais novos, com os quais a educação tem responsabilidade, se diferenciam dos inovadores. Esses últimos tomam a novidade como imperativo. É preciso inovar para aumentar o faturamento, acessar novos mercados, aumentar margens de lucro, sustentar a competitividade e em função de outros benefícios mercantis.

Os mais novos, por sua vez, chegam a criar sem intenção alguma. Fazem-se, novamente, sem nem mesmo saberem qual será o resultado. Eles estão muito atentos ao processo, com o que se experimenta nesse exercício de criar conhecimentos, criar modos de fazer e de estar no mundo. Para os inovadores, sempre muito consumidos pelos benefícios de seu produto, os mais novos não tem utilidade, realizam esforços desnecessários, não tem meta na vida, são mundanos.

A educação não só espera a chegada dos mais novos. Ela rejuvenesce. Ela faz emergir os mais novos em nós, que se atualizam em momentos específicos, em situações concretas. Estar mais novo não necessariamente constitui uma corporeidade mais nova que se conserva.

O corpo é mais novo porque está mais disponível para a experimentação desse processo: sem ponto de chegada pré-definido e que o transforma, inevitavelmente. Os mais novos não estão imunes a isso: eles também padecem de alterações. Pensamos que essa pesquisa acaba sendo uma das infinitas formas de pensar como é possível experimentar o

padecimento que a Educação pode promover. Mas essa experimentação só ganha consistência ao mesmo tempo em que a Educação também experimenta um padecimento, nela e com ela mesma.

*Com e nessa* pesquisa temos como campo problemático o exercício de pensar no que estaria interessada uma Política *Pública* de Educação na Saúde, especificamente voltada para os trabalhadores dessa área. Não queremos propor uma modalidade de Educação, definitivamente projetada e pronta para a sua execução. Queremos, antes, problematizar os efeitos de realidade gerados por uma noção clássica de Educação e como ela, assim constituída, demanda alterações quando incorporada a uma Política de Saúde. E, também, como a Educação se desenvolve como Política Pública, nessa política de saúde.

Em um primeiro momento pensou-se a produção de conhecimentos radicalmente vinculada às experiências no trabalho em saúde, e como isso traria repercussões para a Educação na Saúde. Formulamos, nesse momento, que haveria uma prerrogativa para uma Política *Pública* de Educação na Saúde: permitir/dar condições para que se produzissem conhecimentos apropriados, relacionados às experiências dos trabalhadores e que, por isso, sempre locais.

Isso seria o que uma Política *Pública* de Educação na Saúde teria como função. Com essa formulação, um novo problema emergiu. Haveria como a Educação se constituir como *Pública*, anteriormente a atividade de produção de conhecimento? Ou seja, haveria como ela ser pública antes, para, posteriormente, engendrar a produção de um plano epistemológico vinculado à experiência? Uma Política *Pública* de Educação na Saúde, assim, poderia se constituir separada e anterior à produção de conhecimentos da área? O que estaríamos compreendendo pelo caráter Público de uma Política como essa?

Não estávamos muito distantes do real problema. No entanto, conforme demos prosseguimento à pesquisa, percebemos que a indissociação entre produção de conhecimento e experiência, na sua relação com a Educação na Saúde, já estava enunciando uma de suas dimensões públicas...

Interpelada por essas questões, a aposta da pesquisa constrói-se no sentido de que essa produção de saberes é também a condição ontológica de uma Política *Pública* de Educação na Saúde, onde uma não poderia vir depois da outra. Assim, a Educação não se afirmaria como *Pública* separada dessa atividade. Se não se afirmar essa inseparabilidade, se nós concebermos experiência e conhecimento dissociados, a Educação se torna meramente

instrumental e utilitária: restaria a ela somente oferecer arranjos pedagógicos para que novos conhecimentos emergissem.

Para colocarmos esse problema, o conhecimento, a sua produção e as formas de conhecer compareceram como um objeto de estudo indispensável. Esse objeto não esteve pronto e, assim, não foi possível ‘caçá-lo’ através de procedimentos neutros de estudo. Ele está sendo construído, com certo esforço, na própria experiência de educar e de pesquisar a qual essa dissertação está ligada.

Talvez seja importante sinalizar, nessa apresentação, de que não foi somente através do conhecimento em si que esse trabalho foi realizado. Foi, cirurgicamente, através de sua torção, de uma dimensão abstrata para assumi-lo como ação concreta. Esta passagem figura num plano pelo qual uma Política *Pública* de Educação na Saúde precisa estar atenta.

Com isso, será pela via de uma ruptura epistemológica que afirmaremos a efetivação não só de uma Política Pública, como de uma Educação na Saúde realizada junto aos trabalhadores do setor. O que apontamos, desde já, é que essa ruptura epistemológica convoca um plano ontológico inseparável do conhecer.

A pesquisa é desenvolvida na e com as experiências que se constituem *em meio* ao trabalho em Educação na Saúde, realizado no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Compreendemos que essas experiências conformam um fora-trabalho: um plano não previsto, não regulamentado, porém inseparável e constituinte do trabalho.

Dito isto, acompanharemos o itinerário de experiências e análises de um pesquisador/trabalhador da área da saúde, com o qual se desenvolve esse trabalho educativo. Na pesquisa e neste texto, a ação da experiência tem um duplo movimento, que acontece simultaneamente: é pelas experiências, que puderam ser aqui escritas, que chamamos os autores e companheiros de caminhada para conversar; bem como é pela companhia deles que pudemos acessar e aticar também esse plano da experiência.

Desse modo, o plano teórico perturba o plano experiencial, e vice-versa. No limite, estes se confundem. Assim, não constituímos a pesquisa e suas articulações teóricas em um esforço interpretativo das experiências. Por outro lado, estamos mais atentos a que rede de problematizações “*mais novas*” essas experiências vão conformando, na medida de suas conexões.

Ainda que a dissertação se distribua em quatro capítulos – os quais apresentaremos brevemente a seguir – há uma circularidade entre os temas que remete àquilo que as experiências fazem emergir juntas. Pontuamos isso, apenas para sinalizar ao leitor de que

quase poderíamos ter desenvolvido todos os aspectos da pesquisa num mesmo momento, aonde correríamos o risco de não alimentar o texto da multiplicidade mesma que o convocou a ser escrito. A partir desse disparate impulsionado pelas experiências, e suas exigências, são pensados os quatro capítulos que tentam organizar essa dissertação.

No *primeiro capítulo*, nos inclinamos a conhecer as bases do nosso conhecer. Como diriam Maturana e Varela, chegamos a ter uma sensação vertiginosa num exercício como esse, já que estamos utilizando um dispositivo de análise (a experiência) para analisar o próprio dispositivo de análise. A centralidade do debate da pesquisa – apresentado neste início – é na afirmação de que conhecimento e experiência são co-emergentes de um mesmo processo do trabalho em saúde que é diferente do discurso científico, que se pretende abstrato e universal.

Para tanto, acompanhamos, através da história, o campo de proveniência do saber que, antes de tudo, diz respeito à dispersão, à polimorfia e à polifonia. Estas que são, justamente, as forças do plano de constituição do conhecimento que a ciência na modernidade busca apaziguar e regulamentar.

A gênese do conhecimento é, sobretudo, selvageria. É afirmando essa potência do conhecimento, e dos modos de conhecer, que é possível instaurar um novo jogo de poder, na medida em que a modernidade, bem como o seu projeto de Estado, constituem suas bases de governo, sobretudo, através do campo epistemológico.

Como efeito, no *segundo capítulo*, foi preciso analisar quais as relações que uma Política *Pública* mantém com o Estado e o seu aparelho. Realizamos essa análise a partir da Política Pública de Saúde do país, passando também pelas transformações realizadas no paradigma de Saúde Pública, chegando até a noção de Saúde Coletiva.

Pensamos que seja a dimensão de conexão dessas Políticas, que extrapolam o Estado e seu aparelho, que conferem a elas o seu caráter *Público*. Esse itinerário é importante para que construamos essa noção, que nos ajudará a pensar uma Política *Pública* de Educação na Saúde.

Acenamos para o fato de que a Política Pública se efetiva, na medida em que se coloca à espreita das ações de coletivos que emergem na tangente das formas de governo associadas ao Estado. Esses coletivos e os seus esforços implicados em sua emergência, promovem, por sua vez, não só novos conhecimentos, como também outras formas de conhecer.

Esse movimento dos coletivos é, justamente, o que acessamos na experiência concreta do labor que devem ser incluídas quando tratamos de uma política interessada na dimensão

pública. Desse modo, o público não é prerrogativa privativa do Estado, mas antes a tensão entre a sua interioridade e a sua exterioridade, inseparável dele. Assim, olhamos a Política Pública como habitante e habitada de/por uma tensão constante. Ela precisa colocar em relação esse plano da experiência concreta dos coletivos e os movimentos de regulamentação advindos do Estado e da ciência.

Após termos debatido a respeito da genealogia dos saberes e sobre uma afirmação da Política Pública, o *terceiro capítulo* aponta a co-emergência da Educação e das práticas pedagógicas com a própria Modernidade. Concebemos, com isso, que a Educação, no setor Saúde, precisa ser analisada a partir dessa malha histórica.

Assim, investigamos como a Educação está vinculada às mesmas racionalidades que operam no interior do próprio Estado, como um caminho para se colocar em análise, já que se pretende afirmar uma Política Pública de Educação. Tanto o ensino como a aprendizagem, ênfases diferentes dadas pelo discurso pedagógico, em diferentes momentos se encontram com essas racionalidades, concorrendo para o campo problemático dessa pesquisa. Isso ganha um estatuto de importância, na medida em que o Sistema de saúde formula a concepção de Educação Permanente em Saúde (EPS) a fim de organizar sua própria política de educação e de desenvolvimento.

Por fim, no *quarto e último capítulo*, mas com questões que certamente poderiam aparecer antes, apostamos no conhecimento como uma produção incessante, inseparável da ação e da constituição de si. A cognição, nesse sentido, não comparece como a capacidade de dar respostas ou de processar informações de um ambiente externo, concepção que emergiu na modernidade e que está fortemente associada aos discursos pedagógicos.

O fenômeno cognitivo efetua-se na ação do ser vivo. Para tanto, consideramos o exercício performático que pode ser apreendido na condição do trabalhador de saúde com o seu fazer. Compreendemos, assim, que o seu fazer, na mesma operação, constitui a si, bem como constitui modos de conhecer, num entre conjurado pela formação profissional do trabalhador, pelos seus códigos de prescrição do trabalho e pelo território relacional e imprevisto da saúde.

No momento em que o conhecimento associado à ação é mais produção do que aquisição ele irrompe questionando os saberes constituídos ditos verdadeiros, bem como as ações como condicionadas a conhecimentos anteriores. Desse modo, as máquinas de produção de conhecimentos nômades, que habitam o plano da experiência desses coletivos de

trabalhadores, deformam e sujam toda ordem de conhecimentos que não se produziram na e com o campo de relações nas quais se estabelecem concretamente.

Se por essa via não for, entendemos que não há experiência humana. No entanto, que repercussões são disparadas quando vinculamos experiência e Educação na Saúde, para a ativação do caráter *Público* dessa última? E que garantias temos ao afirmarmos a existência de um conhecimento não testado, não conhecido e que, por sua vez, precisa compor a prática da Educação na Saúde que é voltada aos trabalhadores do setor?



## QUERER UM OLHO QUE OLHA A SI MESMO? CONSIDERAÇÕES DO MÉTODO DA PESQUISA

*“Ah”, suspira o sujeito tradicional, “se ao menos conseguisse libertar-me deste corpo de vistas curtas e flutuar pelo cosmos, liberto de todos os instrumentos, veria o mundo tal como é, sem palavras, sem modelos, sem controvérsias, em silêncio, contemplativo”. “A sério?”, responde o corpo articulado, com alguma surpresa benévola, “para que queres estar morto? Por mim, prefiro estar vivo, e por isso quero mais palavras, mais controvérsias, mais contextos artificiais, mais instrumentos, para me tornar sensível a cada vez mais diferenças. O meu reino por um corpo mais incorporado!”.*

Bruno Latour

Nesse momento, o meu trabalho com a Educação na área da saúde pública, inserido no Sistema Único de Saúde, será apresentado a partir de dois eixos. Esses eixos, por sua vez, transversalizam-se, ou seja, atravessam-se diretamente, já que um se infiltra no outro, ao invés de se sucederem. O primeiro eixo concerne ao meu fazer, aqui entendido como o território onde a experiência toma consistência. A pesquisa, portanto, seguirá partindo de e se consistindo em meio a esse território.

O segundo eixo é caracterizado pelo fato de que as experiências de trabalho na área da saúde oferecem, a um só tempo, pistas para a montagem metodológica da própria pesquisa. É por isso que a experiência de trabalhar e pesquisar aparece transversal a todo o trabalho, inclusive agora, na parte do método. Não haveria como propor um método se não fosse experimentando-o.

Para efeitos de método, também se considera que há uma relação de co-emergência entre o método da pesquisa – análise da experiência – e o seu objeto – experiência e produção de conhecimento em saúde. O método se constitui inseparável do seu objeto. Essa inseparabilidade acontece em função de uma afecção mútua que borra, conseqüentemente, as fronteiras entre quem pesquisa e quem é pesquisado.

Não há, portanto, uma relação de independência dessas posições. A partir disso, não haveria como construir o método da pesquisa sem o comparecimento da experiência que se quer estudar.

O que se afirma por experiência não é somente o que o indivíduo pode captar ou introjetar de uma situação passada ou o que pode ser replicado através de representações do que se viveu. Não se trata de descartar essa dimensão do vivido, porém, mais do que isso,

tomamos também por experiência um plano pré-refletido e que tem significativas implicações ontológicas, ou seja, um acontecimento que tem a potência de inaugurar, simultaneamente, sujeito e mundo.

Para nós, essa experiência está remetida a um mesmo regime onde ação e conhecimento são inseparáveis, sendo difícil discernir qual vem primeiro. Preferimos pensar, então, que são simultâneos. Agimos sobre o que estudamos e, ao mesmo tempo, o que estudamos age sobre nós. Assim, as nossas ações não são conduzidas por um conhecimento prévio que as tornariam possíveis; ao contrário, é justamente a ação que baliza o que é possível conhecer.

Nossa ação não teria um fundamento. É a partir da ação que constituo aquilo mesmo que conheço. Estas são perspectivas importantes, já que estou posicionando uma experiência de trabalho em um campo de pesquisa onde não há separação entre a epistemologia e a ontologia, ou seja, entre o conhecimento e a constituição de quem conhece.

Nesta perspectiva cognoscente, não paramos de transformar aquilo que estudamos, bem como não paramos de ser transformados pelo que estudamos. Ação de ação, recalitrância do objeto (LATOURET, 2009). Uma advertência metodológica como essa parece ter sido bastante enfatizada também por Foucault:

Eis aí meu problema... essas camadas de objetos, ou melhor, essa camada de relação, é difícil de apreender; e como não há teorias gerais para apreendê-las, eu sou, se quiserem, um empirista cego. Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. Eles são falsos, se meus instrumentos são falsos... procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito, ou titubeio, de livro em livro (FOUCAULT, 1982, p. 229).

Se para esse plano processual de produção dos objetos não existem teorias gerais, tampouco existem modos de produção de conhecimento, modos de formação do saber gerais e únicos. Logo, o que se pretende estudar aqui exige uma produção. A produção de um objeto a ser estudado. A ironia dessa afirmação é que ao termos que produzir um objeto de estudo, e não estudá-lo como já dado, este termo chega a perder seu status: o de objeto. Conclusão possível de ser feita é que ele não se faz independente de quem o estuda: ele também é quem o observa.

A ciência moderna, ao concentrar, absolutamente, seu poderio de investigação no que considera dissociado de si mesma e do pesquisador – o objeto -, acaba por negligenciar todo

um campo de análise sobre as suas próprias ações. Como efeito desse empreendimento, tem-se obliterado o fato de que, apesar de toda sua dedicação hercúlea,

o trabalho com objetos purificados através de práticas controladas, a investigação de um objeto independente de sua história e das inúmeras conexões que o ligam ao mundo, depende de práticas concretas de isolamento de variáveis, essenciais para a reprodução do fenômeno no laboratório (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 54).

Ainda assim, essas práticas de isolamento são, em última análise, práticas científicas de produção do objeto de estudo. Foucault nos dá pistas dessa relação nebulosa, quando afirma que a história – que, em uma analogia à nossa discussão, seria a ciência – não somente descreve a guerra – que seria seu objeto -, mas passa a fazer a própria guerra. E é na medida dessa relação de co-engendramento que a história não poderia explicar o seu objeto, já que ela mesma o produz.

O que essa configuração dos métodos científicos permite afirmar é que o conhecimento, defendido como advindo de um plano abstrato, na verdade, é resultado de um conjunto de práticas concretas. Portanto, as respeitadas descobertas científicas, sustentadas como desprovidas de qualquer comprometimento com as *ações* por parte da ciência – já que esta é, basicamente, neutra - são, em última análise, também efeito dessas práticas.

Contudo, não estamos desavisados em relação a uma proposta como esta, que está implicada com os limites instituídos da produção de conhecimento. Sabemos que essa montagem acaba por gerar uma latente ‘confusão’ em modos mandantes de pesquisar e de produzir conhecimento. Tem-se, portanto, por intermédio dessa *confusão*, a chance de equivocarse o projeto de uma ciência hegemônica e reconhecida, com seus respectivos modos de produção de conhecimento, os quais serão debatidos adiante.

Na sua etimologia, *confusão* vem do latim *confundere*, junção de “com” e “fazer fluir”. A sua disposição está menos para a falta de um método do que para a instabilização que pode provocar nos elementos exaustivamente organizados pelo modo hegemônico de operar da ciência na modernidade, tais como as separações sujeito-objeto e pesquisador-realidade. Deixar fluir... exatamente onde tudo configura um esforço a fim de garantir a pureza dos procedimentos alçados à categoria de científicos, bem como a fidelidade de seus resultados. O objetivo é, então, na medida em que desarticula, gerar outras (e mais) articulações possíveis desses termos em cena.

A *confusão* nos métodos de produção de conhecimento da ciência moderna hegemônica, portanto, é tomada, nessa montagem, em sua positividade. Parafrazeando aqui Tom Zé (1976), “eu *tô* te explicando pra te confundir / *tô* te confundindo pra te esclarecer”. É

através dessa confusão, que é gerada nos parâmetros científicos, que outro mundo é produzido, através da própria atividade da pesquisa. É importante ressaltar que essa confusão é agenciada na medida em que nos auxilia no debate sobre a produção de conhecimentos – por intermédio científico ou não – e não estando para a inviabilidade dessa produção.

Assim, esse movimento permite a afirmação de um território epistemológico, na modernidade, que tenha suas aproximações e suas distâncias do território científico. Logo, uma epistemologia que não resta tributária do discurso científico. Uma epistemologia diversa, mais selvagem, talvez. Como efeito, esse trato metodológico proposto também acena para a formulação de que a produção de conhecimentos não é exclusivamente subordinada ao mandato científico, ainda que este a tenha tomado como sua propriedade através de processos bastante específicos, que serão aqui apresentados.

O que se quer extrair desse caloroso debate é, em última análise, a polimorfia e a polifonia que é própria da produção de conhecimentos vinculada a uma perspectiva Pública, frente a uma ciência que busca se impor como o seu fundamento. Entendemos que fazer isso afirma não só o problema desta pesquisa, como também o seu próprio método.

## 1.1 O AR LIVRE E OS PRIMEIROS VESTÍGIOS PARA O MÉTODO

As experiências que me acometem, a partir do trabalho que realizo, são os condutores dessa investigação, e onde ela ganha consistência. Em função disto, é pertinente que esse trabalho educativo que desenvolvo seja apresentado no momento em que debatemos a respeito das advertências de método dessa pesquisa.

Propomos que um trabalho não seja apresentado por ele mesmo, mas a partir das articulações que ele pode fazer, das perturbações nos jogos de força que ele, a partir da experiência, tem gerado no plano da produção de conhecimento e, especificamente, do fazer educativo em saúde. E, não menos, como essas perturbações todas deformam e sujam e interferem na experiência de pesquisar e de trabalhar.

Há uma composição diversa desse corpo pesquisador. Ainda que esteja pesquisando, também advenho um trabalhador da saúde. Isso tem como efeito estar em uma posição envolvida com um regime de atividade e com um regime de produção dentro de um setor específico: a saúde. Faço porque sou e sou porque faço. Há uma relação de dependência entre sujeito – trabalhador/pesquisador - e a ação – trabalhar/pesquisar, na medida em que o primeiro não se faz fora do regime do segundo.

Trata-se de um trabalho na área da saúde pública, no Sistema Único de Saúde e, mais especificamente, no campo da Educação na Saúde, que é voltada, por sua vez, à formulação de processos educacionais junto aos trabalhadores dessa mesma área. Logo, o trabalho que desenvolvo articula – coloca em relação -, pelo menos, o trabalho, a educação, a saúde e a gestão pública. Elementos que estão entrelaçados a todo o momento na pesquisa.

Componho o grupo de coordenação de um Curso de Especialização em Saúde Pública, uma das formações possíveis para a obtenção do título de sanitarista<sup>1</sup>. O curso está organizado através de diferentes módulos, que buscam contemplar a amplitude de conhecimentos do campo sanitário. A saber:

- 1º Módulo – Introdução à Saúde Pública: Apresenta o campo da Saúde Pública como construído historicamente através de saberes e práticas. Neste bloco são desenvolvidas temáticas referentes à História da Medicina Social, noções de saúde, doença e cuidado; Políticas Públicas e Proteção Social; noções de educação e trabalho.
- 2º Módulo – Epidemiologia & Serviços de Saúde: Este bloco desenvolve um dos mais fortes vetores do campo de convergência de disciplinas que vieram a conformar a Nova Saúde Pública – que trataremos mais à frente -, a Epidemiologia. No curso, ela é desenvolvida como uma via legítima para a produção de conhecimento no setor saúde, através do trato com indicadores, evidências e com o trabalho de demais procedimentos de mensuração dos agravos em saúde de uma determinada população.
- 3º Módulo – Sistemas, Serviços e Práticas em Saúde: Nesse momento do curso são tratadas as noções e as ferramentas das áreas do Planejamento, da Avaliação e da Gestão em saúde. Para isso, faz-se uso da discussão dos Sistemas comparados de saúde, gestão e trabalho gerencial do processo de trabalho em saúde, Planejamento Situacional Estratégico (PES) e as problemáticas colocadas para a Avaliação de programas, sistemas e serviços de saúde.
- 4º Módulo – Organização do Trabalho em Saúde: Vigilâncias em Saúde e Promoção da Saúde: Busca-se nesse bloco apresentar o campo da Vigilância em Saúde (Vigilância Ambiental, Epidemiológica, do Trabalhador e Ambiental),

---

<sup>1</sup> Sanitarista é o profissional especializado para formulação, avaliação e monitoramento de políticas de saúde. Esse trabalho é realizado em íntima relação com as questões sociais em que o sistema de saúde está sendo implantado/implementado. Até hoje, em função da história das práticas da Saúde Pública, os sanitaristas são geralmente conhecidos como ‘higienistas’.

pensada como uma ferramenta de monitoramento e intervenção nos condicionantes e determinantes sanitários de uma população, bem como suas articulações com a promoção da saúde.

- 5º Módulo – Metodologia da Pesquisa: É trabalhado um conjunto de métodos para a realização da investigação científica, através da elaboração processual dos projetos de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Este bloco se encontra disperso ao longo de todo curso, almejando se tornar transversal.

Ainda que esse trabalho se realize em uma Escola – afinal, que outro estabelecimento possibilitaria uma titulação? -, há uma especificidade que considero significativa e que compõe a montagem desse cenário: os estudantes desse curso são, também eles, trabalhadores da área da saúde. Assim, mesmo inserido em uma Escola, trabalho com *estudantes-trabalhadores*.

Portanto, desenvolvo um trabalho de educação com trabalhadores, dentro de uma Escola. Essa edição do curso está voltada para esses trabalhadores e é firmada através de uma parceria entre a gestão do sistema público de saúde – que tem a intenção de *qualificar* seus profissionais e, conseqüentemente, o serviço que presta à população – e uma Instituição de Ensino. É neste campo híbrido que realizo o trabalho educativo.

Antes de eu compor a coordenação do Curso, a equipe realizou uma avaliação, a partir das primeiras edições, considerando dois aspectos chaves no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes: a) frágil capacidade de construir olhares analíticos-reflexivos da realidade onde estão inseridos, para construção e leitura de problemas, que acaba por gerar uma b) dificuldade dos estudantes em organizar um raciocínio metodológico que subsidiassem os processos investigativos e, conseqüentemente, a elaboração de uma pesquisa, exigência acadêmica para conclusão de curso *lato sensu*.

A coordenação constrói essas avaliações a partir dos Grupos de Orientação que são realizados ao longo de todo o Curso, visando à elaboração dos projetos de pesquisa. Esse processo de elaboração da pesquisa, num Curso com essas características, envolve a delimitação de um problema de pesquisa, onde a orientação é que esse problema se dê a partir das experiências no trabalho dos estudantes-trabalhadores. A apresentação desse Trabalho de Conclusão de Curso é requisito acadêmico para a obtenção da titulação.

Nas experiências de educação com trabalhadores, a prática da problematização parece ser realizada com uma significativa dificuldade. A coordenação avalia, nesse momento, que os trabalhadores não conseguem operar processos de problematização de seu campo de

trabalho, o que, por sua vez, parece respingar no desenvolvimento de certos requisitos necessários à academia.

O espaço que é classicamente caracterizado como o do fazer em saúde parece estar condicionado ao estado de coisas <sup>2</sup>e, conseqüentemente, engendra um exercício sobreimplicado<sup>3</sup>. A problematização, que pode incidir justamente na desmontagem das imagens-formas que compõem o cenário desse fazer, aparece bastante tímida e, quando operada, é com muito esforço. Podemos pontuar esse aspecto, relativo ao ato de problematizar as situações concretas do trabalho, como uma força que anima essa atividade de educação desenvolvida nos serviços de saúde.

O trabalho de educação que desenvolvo se volta, particularmente, para a realização de um encontro nos serviços de saúde onde trabalham os estudantes do Curso. A atividade, então, prima pela participação dos demais trabalhadores da rede de serviços, que não estão vinculados ao Curso. Para a realização da atividade, a turma é dividida em pequenos grupos, tomando como principal critério a proximidade geográfica entre os componentes, a partir de onde trabalham.

Isso é feito para possibilitar o deslocamento dos estudantes à Unidade de Saúde onde ocorrerá o encontro que, vale ressaltar, é durante os horários de trabalho. Entranhar atividades de educação dentro do trabalho que não busquem uma resposta pré-definida e imediata para os ditos “problemas do trabalho” ou, até mesmo, que busquem redefinir o que tem se considerado problema, tem sido praticamente um instrumento de guerrilha.

Parece ser impensável a realização de atividades educativas, que são relacionadas ao trabalho, cujos resultados não possam ser definidos previamente e, conseqüentemente, não consigam ser mensurados. Não é estranho que a serventia de atividades como essas seja facilmente questionada...

Esta prevista a realização de um (01) encontro para cada Módulo/grupo ao longo do Curso inteiro. Estes encontros têm como objetivo a articulação dos conteúdos que são trabalhados em cada um desses momentos do Curso, com as questões ou problemas levantados pelos/nos próprios serviços de saúde, junto com os trabalhadores.

---

<sup>2</sup> Estamos concebendo que esse estado diz respeito às formas empíricas e discursos constituídos que se hegemonizam em cada tempo histórico-social.

<sup>3</sup> A partir da noção de implicação, Lourau (1993) mostra o fato de que em nossas mais diversas atividades, estamos em relação direta com um conjunto de instituições. Essas instituições não são mais estabelecimentos, mas um conjunto dinâmico de práticas sociais que compartilhamos. Derivada dessa conceituação, a noção de sobreimplicação remete à restrição do campo de análise dessas instituições que confirmam nossas práticas. Esse processo subjetivo de restrição acaba por sustentar a conservação das práticas institucionalizadas.

Essas questões giram em torno da equipe e seu processo de trabalho, da organização do serviço, da gestão e do território; e de sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Após cada encontro, é solicitado aos estudantes-trabalhadores que escrevam um Diário de Campo, relacionando os fatos inerentes ao processo de trabalho em que se encontram com o que foi discutido na atividade e em relação ao que se discutiu nas aulas do Curso.

O público ao qual se destina essa formação é formado por trabalhadores dos serviços de saúde, tanto lotados em serviços que são próprios para a atenção à saúde, como nos serviços próprios para a gestão do sistema<sup>4</sup>. Tendo um público imerso nessas questões, o Curso e a Escola precisam buscar considerar os diversos processos que sucedem nos territórios de trabalho desses estudantes, nas comunidades com as quais se relacionam.

Também precisam incluir as características do sistema de saúde que atravessam o trabalho desses estudantes. Essa prerrogativa parece trazer, em última análise, a necessidade de que a Escola se abra para outras formas de funcionamentos, eleição de prioridades e meios de formulação do conhecimento, que não estejam ancoradas, necessariamente, sobre as suas próprias legislações.

Contudo, este não seria o único movimento a ser desencadeado nessa relação, tendo em vista que os serviços de saúde - onde estão lotados os trabalhadores-estudantes do Curso, mas principalmente seus demais trabalhadores colegas, também inseridos na rede do Curso - devem abrir um canal de diálogo com a Escola que a reconheça como extensiva do seu território de trabalho. Parece que esse duplo deslocamento rapidamente declarado – tanto o que deve ser operado pela escola de saúde, quanto pelos serviços de saúde -, merece ser melhor desenvolvido a seguir: estou *em meio* a ele e, no limite, induzindo sua produção.

A formação é de nível de pós-graduação *latu sensu* presencial, que é a modalidade de cursos de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, segundo a regulamentação do Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Assim, a carga horária de aulas dos estudantes-trabalhadores está distribuída em dois dias na semana, ou 8h/aula duas vezes por semana. Para estarem presentes nas aulas, e em sendo também trabalhadores, estes têm *liberação* de dois dias na semana durante o período do curso, bem como no turno no qual é realizada a atividade de educação em serviço.

---

<sup>4</sup> Preferimos apresentar dessa forma, para evitar que haja uma dissociação entre lugares onde ocorre atenção em saúde e lugares onde ocorre gestão em saúde. Essa perspectiva, da qual não compartilhamos, faz acreditar, por exemplo, que não há processos de gestão desenvolvidos por trabalhadores nos serviços de atenção (BRASIL, 2009a).



Mas justo o fato de terem a sua assiduidade garantida na Escola, por intermédio de um mecanismo de dispensa, é o que produz uma questão. O nome desse conjunto de horas dadas aos trabalhadores, que permitem com que estejam presentes nas aulas, é definido como *liberação* do trabalho, que é publicada, inclusive, em Diário Oficial.

Se há uma equação, historicamente produzida, que coloca que a presença destes estudantes-trabalhadores na Escola equivale a estarem dispensados do trabalho, na Escola não há, portanto, trabalho. Compreendida por essa prática dispensatória em nós, estudar é uma atividade diferente e, portanto, separada do que é trabalhar.

Esse caráter dissociativo não está, contudo, somente para o lado das instituições vinculadas ao trabalho o que, em nosso caso, seria a gestão do sistema público de saúde. Como produção histórica que é, essa dissociação atravessa, também, as instituições educativas e se dispersa em nossas práticas e modos de entrar em relação com esses termos. Não é trivial o fato de que muitos de nós conseguimos falar, no máximo, que seria bom estudar sem trabalhar... O que parece importante ressaltar é que essa situação remonta, sobretudo, à própria história da ciência.

Foucault (2000) data, na passagem do século XVIII para o século XIX, a emergência de uma diversidade de conhecimentos que foram produzidos. Não havia, nesse cenário histórico, a prerrogativa dada para uma classe ou para uma instituição no que concerne à legitimidade na produção de conhecimentos. Pelo contrário, estes continham uma experiência plural, eram polimorfos – constituídos de diferentes maneiras – e se diferenciavam de acordo com as regiões onde eram forjados, ou pelo tipo de complexo industrial que o produzia para si, por exemplo.

Os saberes eram heterogêneos, continham traços locais e não estavam preocupados em poderem ser utilizados fora do território onde eram necessários e produzidos. Havia, portanto, uma multiplicidade de conhecimentos existentes, colocando-se em um franco cenário de disputa, através de mecanismos de *auto-regulação* dessa relação conflituosa.

E o autor ressalta que é através dessa independência e dessa heterogeneidade que deve se pensar o desenvolvimento do conhecimento nessa passagem de século. Desse modo, a emergência da problemática do conhecimento não deve ser tomada como a instauração de saberes legítimos que se ergueram frente à ignorância. Era, antes, a profusão desses saberes que estava na sua constituição e não os modos pelo qual ele foi, posteriormente, organizado.

Na medida em que esses saberes estavam engendrados na cena das lutas econômico-políticas da época, aumentando o nível dessas tensões, desenvolveram-se arranjos para que se

operasse a anexação desses saberes, para a sua conseqüente regulação. Esses arranjos funcionavam buscando, prioritariamente, os saberes que eram mais amplos, que eram mais gerais e com maior facilidade de circulação, em relação aos conhecimentos mais artesanais e particulares.

Esse movimento de apropriação pretendia uma generalização dos saberes que fosse capaz de abrandar os conflitos inerentes a essa dinâmica. É sobre esse processo que o Estado irá intervir, direta ou indiretamente. A guerra que essa profusão de conhecimentos estava promovendo não era interessante ao aparelho de Estado. Trataremos adiante, a partir de outras chaves de leitura, essa relação entre guerra e Estado e epistemologia.

Essa intervenção do Estado se instrumenta na regulamentação dos saberes. Para tanto, foram desenvolvidos mecanismos que permitissem uma infinidade de manipulações desses saberes difusos e conflituosos: a eliminação dos considerados inúteis, bem como a desqualificação destes, através de processos de seleção; normalização desses saberes entre si, ajustando-os uns aos outros e desfazendo barreiras geográficas; classificação hierárquica, agregando mais valores a saberes/modos de formação desses saberes em detrimentos a outros; centralização e delimitação de um território que tanto legisla sobre o conhecimento verdadeiro, como detém os meios pelos quais ele deve ser produzido (FOUCAULT, 2000).

Esse processo de organização dos saberes pode ser também definido como o seu disciplinamento. E é exatamente essa ação que deu origem para o que se convém chamar de ciência. Ela, portanto, não existia até o século XVIII: haviam conhecimentos, até mesmo ciências.

E, nesse mesmo plano, a filosofia era o sistema de organização, de comunicação de um saber com os outros; ela atuava no interior do desenvolvimento dos conhecimentos não sendo, portanto, extrínseca a eles. Com a emergência desse disciplinamento, desaparece, com efeito, o papel fundamental que a filosofia ocupava na discussão do conhecimento até o século XVIII.

Mesmo tendo o saber como objeto dessa análise, é fundamental que compreendamos a sua articulação com o poder, e tomando como central os mecanismos desse poder. Em última análise, essa é a força que trabalha na constituição de novos saberes e nas suas transformações.

É justamente nesse processo de disciplinar os saberes heterogêneos, polimorfos e polifônicos, que se pode constatar o surgimento da Universidade. Ou, em última análise, o

recrudescimento da instituição Escola. E é exatamente sobre esse aspecto que se pode seguir acompanhando o fato da *liberação* dos trabalhadores para realizarem seu estudo, na Escola.

Em uma sociedade submetida à escolarização, como a nossa atual, a instituição escola acaba por criar dispositivos que “especializam” a geração e gestão do conhecimento para si, desencorajando outras instituições, ou territórios exteriores a ela, a desenvolver essa atividade. Ou mesmo desqualificando quando estas acontecem. É essa medida em que saber constitui poder: a escola advém especialista nessa relação.

Esse processo tem o objetivo de que as próprias Escolas assumam, exclusivamente, as tarefas que estão comprometidas com a produção e até mesmo transmissão de conhecimento. Como efeito desta operação, acaba que tudo o que se aprende é pensado como resultado do ensino, através de linhas de segmentação da realidade que acabam por forjar discursos onde “a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (ILLICH, 1973, p. 39).

“Por uma sociedade sem escolas” é a tese que Ivan Illich defende. Isto poderia se desenvolver, segundo o autor, através da criação de redes de aprendizagens, não institucionalizadas, que desenvolvessem dispositivos de compartilhamento de experiências, com relações bem estabelecidas entre comunidades e territórios. Portanto, onde se queira desenvolver uma atividade de produção de conhecimento, esta será legitimada na medida em que ocorra amparada por uma instituição especialista para tal.

Algumas relações quanto a esse debate da escolarização, podem ser feitas também quando Foucault (2000) aponta o surgimento da Universidade como efeito e como meio para o desenvolvimento dessa ciência *disciplinada*. Duplo movimento, portanto, já que o disciplinamento dos saberes polimorfos exigiu a inauguração de uma série de práticas e de instituições para que se operassem as normalizações necessárias, a partir de então.

A universidade, como chama o autor, ou, em última análise, a Escola, assume a função de realizar uma seleção não de pessoas, mas de saberes. É precisamente essa instituição que tem o monopólio e o direito de tanto gerar, como de gerir um conhecimento válido, de modo

que um saber que não nasceu, que não se formou no interior dessa espécie de campo institucional, com limites aliás relativamente instáveis, mas que constitui em linhas gerais a universidade, os organismos oficiais de pesquisa, fora disso, **o saber em estado selvagem, o saber nascido alhures**, se vê automaticamente, logo de saída, se não totalmente excluído, pelo menos desclassificado *a priori* (FOUCAULT, 2000, p. 219, grifo nosso).

É essa dinâmica que faz com que a Escola tanto desqualifique aquilo que, mesmo estando fora do seu alcance, pretende renunciar a uma certa participação na produção de

conhecimento, quanto realize uma valorização interna extrema de sua missão. Estudar e, no limite, produzir conhecimento, nesta perspectiva, é algo que não pertence ao mundo, que não pertence ao trabalhar. Logo, é preciso estar liberado para poder estudar; parece inconcebível ir estudar, ir até a Escola, trabalhando.

Como, por dentro de uma Escola, com suas relações com o aparelho de Estado, se pode ativar saberes selvagens e sua polimorfia, desenvolvendo processos educativos com trabalhadores da saúde? E como a ativação desses saberes se relaciona com uma dimensão pública de uma Política de Educação na Saúde? Seguiremos sustentando essa pergunta tensora ao longo desta pesquisa.

Quanto a esse processo de escolarização, esse diagrama coloca uma série de problematizações para o campo da Educação na Saúde, que é voltada aos trabalhadores. São afecções que tenho experimentado no campo de trabalho e que, sobretudo, produzem esse corpo trabalhador-pesquisador.

Os efeitos desse projeto epistemológico e ontológico são diversos. Em relação a um conhecimento objetivo e universal, veiculado por um pensamento científico e especialista, há um modo de viver que não só consome um tipo de conhecimento como este, mas que também o produz e o difunde.

Muitos estudantes-trabalhadores do curso enfrentaram dificuldades com seus colegas de trabalho nos serviços de saúde. Isso parece ocorrer no momento em que estes trabalhadores compreendem que estar *dispensado* para o curso configura algum tipo de folga. Uma vantagem, por não estarem trabalhando, para frequentarem o curso. A tensão promovida por essa relação conflituosa – e não muito bem manejada pelos atores em questão –, entre o serviço e a escola, chegou a ocasionar demissões de trabalhadores-estudantes do Curso, em alguns casos.

É importante contextualizar que o funcionamento da rede de saúde é caracterizado também pela necessidade de notificação do que é produzido no trabalho a uma complexa tabela de produtividade. Essa tabela é atentamente monitorada, por sua vez, pela Secretaria Municipal de Saúde e pelas Organizações Sociais (OS's). Essa vigilância, que acontece sobre o trabalho, ganha sustentação por ele estar vinculado a uma tecnologia de gestão denominada Gratificação por Desempenho e Produtividade (GDP)<sup>5</sup>, inaugurada com a entrada das OS's como estratégia de qualificação da assistência.

---

5 O novo conceito de Administração Pública considera transformações no pagamento um meio de ofertar um serviço de melhor qualidade, sendo a GDP “considerada um instrumento de incentivo concebido tanto para

Desse modo, deve-se considerar os efeitos de uma racionalidade instrumental que são produzidos pela inserção do *modus operandi* do setor privado na gestão da “coisa pública”, que se coloca através do Modelo de Gestão OS’s, gradualmente adotado pelo sistema de saúde brasileiro. O Contrato de Gestão<sup>6</sup>, como um instrumento facilmente expropriado da concretude das demandas do território de vida das pessoas e da experiência dos trabalhadores, acaba por normatizar as atividades realizadas nos serviços de saúde. Esse modelo de gestão é, inevitavelmente, um modo de gestão do conhecimento interessado em sua capacidade técnica, onde ele também figura como uma mercadoria.

Por isso, mais do que identificar sujeitos trabalhadores ou demais responsáveis por tais movimentações negativas, interessa aqui colocar em análise um projeto epistemológico-ontológico. Projeto este, por sua vez, que também constitui os modos pelos quais nos relacionamos, trabalhamos, pesquisamos; em última análise, aquilo que nos subjetiva. Por isso se torna imprescindível a interrogação: em que medida esse jogo de forças também atravessa o fazer pelo qual me torno um trabalhador-pesquisador? Em que medida essa experiência se expõe a isso?

Também experimento ser trabalhador de saúde, desenvolvendo processos educativos com outros também trabalhadores da saúde: compartilhamos um mesmo plano de constituição. Talvez daí venha o meu estranhamento e incômodo quando escuto de alguns amigos e colegas da área que estou “fora da realidade” [da saúde], por não estar “dia-a-dia no serviço”.

Pelo contrário, também estou sensível a todas estas interferências históricas. Estamos. Para seguirmos quero retomar a ideia de que o trabalho que desenvolvo se constitui em realizar ações educativas, que são pertencentes a um Curso de Especialização – portanto, vinculado a uma Escola de Pós-Graduação –, mas em serviços de saúde.

Mesmo que trabalhando em um Curso, numa escola de Pós-Graduação, o que me intriga é que sinto que a minha inserção nesse estabelecimento acontece como trabalhador. Estou também como trabalhador inserido na Escola – e não somente como educador/pesquisador - e operando um recurso pedagógico por dentro dela.

Há um aspecto que reforça essa sensação a partir de onde entro: com o grau de regulamentação das instituições escolares, para conseqüente garantia de um conhecimento

---

motivar indivíduos a realizar suas tarefas quanto para manter as metas individuais compatíveis com os objetivos gerais da organização” (SEABRA, 2001, p. 29).

<sup>6</sup> É caracterizado como “o instrumento básico que garantiria a administração gerencial diferenciada (...) entre o poder público e a organização social, prevendo multas, resultados, prestação de contas, processos de fiscalização, modelo de estrutura e outros itens (...)” (IBANEZ *et al.*, 2001, p. 392).

disciplinado, se põe a exigência de uma titulação de Pós-Graduação aos seus educadores. O fato é que não possuo tal titulação em nível de pós-graduação o que, por sua vez, acaba por constituir meu campo de atuação predominantemente fora da Escola: os serviços de saúde.

Estar também trabalhador de saúde, inserido – seria infiltrado? – em uma Escola de pós-graduação, me faz experimentar um território fronteiro. E, portanto, tensor. Foucault (2000) afirma que para que a Universidade possa selecionar os saberes, vigiá-los e controlá-los, ela não incide exatamente sobre seu conteúdo; mas sobre a regularidade de suas enunciações.

Desse modo, “o problema será quem falou e se era qualificado para falar, em que nível se situa esse enunciado, em que conjunto se pode colocá-lo, e em que medida ele é conforme a outras formas e a outras tipologias de saber” (FOUCAULT, 2000, p. 220). Esse processo de controle das enunciações permite, ao mesmo tempo, um certo “desbloqueio epistemológico” na modernidade, já que não é o saber que é inspecionado, seguindo assim o fluxo de produção desses saberes selvagens; mas, por outro lado, permite um controle mais rigoroso dos procedimentos de enunciação ou nos domínios aos quais determinados saberes possam comparecer.

Como é para os pesquisadores da Escola escutar um enunciado de um trabalhador e que, por isso mesmo, é provavelmente *indisciplinado* em relação às legislações da ciência e do saber (sem pós-graduação)? “Que saber é esse, vindo dessa enunciação, que poderia estar sendo promovido *aqui dentro* desta Escola?”, pergunta-se a própria Escola, provavelmente. Como construir um trabalho educativo a partir dessa tensão?

Esse jogo, que é efeito dessas regulamentações realizadas pela Universidade – atuando como aparelho de Estado, na medida em que busca disciplinar o saber – não deixa de se atualizar e, por isso, de produzir algumas perturbações no funcionamento dessa Escola onde trabalho.

O fato é que após o surgimento de convites para dar aulas no Curso, em sala de aula, dentro da Escola, a titulação desse agora – pretendo – professor e pesquisador se transformou, mais fortemente, em uma questão para o corpo docente da Universidade. Não que já não houvesse preocupações dessa ordem antes desse acontecimento, com base na atividade educativa que já desenvolvo com os serviços e as equipes de saúde. Mas o incomodo ganha formas mais expressivas com esse convite-acontecimento. Como sustentar um trabalho de um professor sem-títulos, em uma Pós-Graduação, na medida em que isto se relaciona com os mecanismos de saber-poder?

Talvez seja por essa via que um estudante-trabalhador do Curso, certa vez, dissertando em seu Diário de Campo sobre a atividade educativa que desenvolvemos no serviço, diz que lhe parece que ela não está nem para a Instituição de Ensino e nem mesmo para o serviço de saúde. Uma diversidade de sensações me acomete quando chego ao serviço de saúde para desenvolver a atividade, parecendo que preciso sustentá-la com meu próprio corpo, com negociações menores, já que ela é estranha e parece inconcebível para todos os lados. Essa posição fronteira que ocupo parece gerar tensão, tanto na Escola, quanto no serviço.

Se esta atividade não está estabilizada em nenhum desses termos que se conhece em relação, ela, ao mesmo tempo, instabiliza os dois. Uma atividade de educação em serviço como esta, nesse contexto onde ela se encontra, gera perturbações na Universidade, erguendo-se regimes de controle de quem a desenvolverá, de como será a relação entre a escola e o serviço promovida pela atividade (as funções devem ser mantidas para cada uma das partes em relação), de que conhecimento seria aí possível produzir – um inferior, certamente.

Mas não só isso está em questão nesse jogo: o que nesses enunciados também comparecem é a relação entre a teoria e a prática, entre conhecimento válido e conhecimento selvagem e, em última análise, entre educador e trabalhador. A linha de corte, que produz segregação, não cessa também de trabalhar, assentando cada aspecto – cada conhecimento - em seu devido segmento.

Toda uma constelação que, ao fim e ao cabo, acaba querendo garantir que ocorra uma boa transposição do conhecimento para a prática: onde uma *coisa* é conhecer; e outra *coisa* é praticar. Da escola de saúde para o serviço de saúde: essa é a trajetória que o conhecimento deve trilhar. Isso parece, enfim, caracterizar um processo educativo de sucesso, já que os saberes que podem vir a ser produzidos fora das instituições escolares são duvidosos.

Não somente a Universidade, mas a atividade educativa que desenvolvo tem também perturbado os serviços de saúde, haja vista a estranheza que gera nos trabalhadores realizar leituras de pequenos textos neste lugar, utilizar de tecnologias pedagógicas que busquem ativar conhecimentos existentes no mesmo plano onde se trabalha e não somente importá-los. Houve muitos casos de se tentar explicar o que seria a atividade para um trabalhador desses serviços e ela, ainda assim, parecer simplesmente inconcebível.

O fato dessa atividade de educação nos serviços ser fortemente *desconhecida* acaba por criar diferentes relações com ela. A curiosidade de poucos; o não interesse de participar de outros trabalhadores; a participação somente em função de uma determinação da chefia do

serviço, num primeiro momento, e perceber que a atividade não era o que tinha pensado anteriormente e passar a investir no exercício coletivo que ali se dá.

Contudo, esses desconhecimentos, em relação ao que é realmente propor um exercício como este no serviço, parecem ir até o momento em que se participa da roda. Algo ali, na vivência, costuma operar sentido...

Sustentar esse não-saber-ainda do trabalhador dos serviços de saúde, por intermédio dessa atividade, me parece importante frente a um trabalho tão bem protegido por uma diversidade de conhecimentos seguros, onde se acredita que já se sabe anteriormente à experiência. São todas essas forças de não-saber-ainda ou de não-ser-ainda que compõem a experiência do fazer em saúde e que, portanto, não podem permanecer como residual para os processos de Educação na Saúde. Nossa aposta tem sido de que devem estar implicados com a produção de conhecimentos polimorfos.

O movimento para integração Ensino-Serviço, sustentado pelo SUS, tem buscado aproximar as escolas da área da saúde com a gestão e os serviços de saúde do Sistema, contudo, focando em uma dimensão organizacional, através de arranjos e estruturas participativas. Este objetivo de “aproximar” ocorre com a intenção de diminuir, justamente, a distância entre a formação acadêmica/profissional na saúde e a dinâmica dos serviços<sup>7</sup>.

Porém, distante de uma transversalização entre elas – trabalharemos essa perspectiva a seguir -, o que venho acompanhando são relações de sobreposição dos saberes que estão localizados em cada uma dessas dimensões. Entendemos que para a efetivação de um projeto desse porte, é também preciso alterar esse diagrama do projeto epistemológico-ontológico da modernidade.

Na medida em que sou interpelado por essas experimentações-interrogações, não busco resolvê-las, mas antes produzir outras. Que escuta pode a Escola fazer dos serviços de saúde, num campo epistemológico-ontológico? Como pode o serviço de saúde incluir uma dimensão de produção de conhecimentos através de seu fazer? Parece que essas questões levam à exigência de um duplo deslocamento da escola e do serviço, descentrá-los de si, para que possamos *tratar* do problema. Talvez na medida em que esses dois termos pudessem coabitar um plano *comum*.

Penso que quando falamos em Integração Ensino-Serviço, a partir do caso da saúde, não podemos ficar restritos a construir estruturas organizacionais ou instâncias de gestão que

---

<sup>7</sup> Para maiores esclarecimentos desta estratégia no campo da Saúde Coletiva, sugerimos a leitura do artigo “A Integração Ensino-serviço o Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2008).



se limitam às representações seja da Escola, seja do serviço de saúde. Devemos estar atentos ao fato de que precisamos colocar, no mesmo plano, os múltiplos elementos que compõem cada um desses dois segmentos: serviços de saúde, instituições formadoras, trabalhadores, modos de trabalhar, professores, pesquisadores, modos de ensinar, modos de produzir conhecimento e práticas de saúde.

Borrar as fronteiras bem delimitadas existentes entre o que é teoria e o que é prática – e cada uma delas com suas respectivas instituições especialistas –; dissolver essas que se apresentam como duas unidades. A partir disso, o debate da Integração pode ser potente, na medida em que possibilita a torção de sentidos já colocados para essas dimensões, tais como: “o serviço trabalha e o ensino ensina”.

O desmonte desse esquema permitirá que ambas as dimensões estejam implicadas com a produção de conhecimentos e com o fazer em saúde. Com efeito, tomando-as não pela dissociação (que acaba por produzir uma hierarquização e um trajeto instituído realizado pelo conhecimento), mas através de uma perspectiva imanente, onde essas se co-produzam.

Então, pensamos que produção de conhecimento e fazer em saúde são potências próprias desses dois territórios (tanto dos serviços, quanto das instituições de ensino). E isso traz novas interrogações e experimentações colocadas para a Educação na Saúde, voltada aos trabalhadores.

Nessa perspectiva, a educação com os trabalhadores não será coerente se, por acaso, buscar manter uma ação colonizadora com o serviço de saúde. Ou até mesmo com a escola. No momento em que serviço e ensino se integram dessa forma, afirmamos que fazer em saúde é produzir conhecimento e ao mesmo tempo, que criar modos de produção de conhecimento em saúde é também um fazer em saúde. Na radicalização dessa perspectiva, as Escolas de saúde estariam constituídas pelo fazer em saúde; bem como os serviços de saúde se tornam uma instituição que promove conhecimentos e consequentes práticas de compartilhamento.

Em verdade, a separação entre o conhecer e o praticar, que está no âmago dessa discussão, exige muito esforço para se manter. Muita força para efetivar um projeto que, no limite, é inviável. Nesse sentido, nossa ação seria potencializar linhas adormecidas de combinações fazer-conhecimento *já presentes* na Escola e no serviço de saúde. Ativar jogos de força que estão enfraquecidos nos serviços de saúde e nas instituições de ensino, e que acabam por produzir esse cenário estático e segmentado a que ainda assistimos nesse contexto.

Fazendo eco ao enunciado anterior do trabalhador-estudante, sobre a atividade não estar situada em nenhum desses âmbitos; e também fazendo eco à experiência fronteira que é sustentá-la nesse interstício, o dispositivo pedagógico, ainda que criado por dentro do Curso, parece ter potência para habitar, exatamente, esse *entre* a teoria e a prática, a escola e o serviço, o trabalho e a educação. Cada um desses termos – Escola e serviço de saúde – portanto, estaria composto por atividades produtivas de ação/prática simultaneamente a atividades de produção de conhecimento/saber.

Assim, podemos afirmar que esse esquema dissociativo, clássico, é desmontado a todo o momento, tanto nos serviços de saúde, quanto na escola de saúde. O que se quer apreender desse debate, tanto para a montagem do método, como do próprio problema da pesquisa é, portanto, o movimento persistente de resistência do conhecimento. Este movimento que não se deixa disciplinar absolutamente, escapando, a todo o momento, desse poder que cria mecanismos para discipliná-lo e, por isso, habitando diversos lugares para além e aquém da Universidade.

## 1.2 PARA UM FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO?

Pontuamos anteriormente que a problemática do saber, que emergiu na passagem do século XVII para o século XVIII, não se caracteriza pela contradição entre saber e não saber, entre conhecimento e ignorância. Ao contrário, a problemática se situa justamente na profusão do conhecimento que, é preciso enfatizar, é forjado alhures e afeito a disputas, não somente na ordem de seu conteúdo, como também de sua morfologia, a ponto disto chegar a exigir uma política de regulamentação do saber nada despretensiosa, operada pelo Estado.

Anteriormente a isto, até o surgimento de uma ciência maiúscula, não havia formas legítimas de produção de conhecimento. Não havia instituições definidas para essa prerrogativa e nem mesmo os conhecimentos estavam atrelados a alguma utilidade necessária. Contudo, mesmo com a emergência dessa *disciplina global*, a existência e a atuação desses *saberes selvagens* não foram extintas. Também eles estão por toda parte, assim como os meios para sua produção.

Tanto Deleuze e Guattari, como Foucault, conectam a gestão do conhecimento e sua produção à formação do Estado moderno e, ao mesmo tempo, a movimentos que estão contrários a tal formação. Para traçar esse mapeamento, os autores, ainda que percorrendo diferentes caminhos, colocam nesse cenário do conhecimento, além da formação do Estado, a guerra.

Foucault (2000), através de análises dos escritos de Boulainvilliers, afirma que o saber histórico não é somente uma ferramenta de descrição das lutas políticas. Nesse processo, passou-se de uma história que não somente descreve a guerra, fala sobre a guerra, através de uma posição distante: o saber histórico acaba por assumir, no século XVII, a própria capacidade de luta sobre a qual narra. A história começa a ser vista como um saber que opera lutas: uma prática de guerra.

O que parece importante destacar, a partir disso, é que ainda que o saber histórico se apresente como capaz de decifrar uma guerra, ele jamais seria capaz disso, na medida em que ele mesmo a faz ou por ela passa. A pista deixada aqui por Foucault é: como seria pensar um conhecimento, portanto, que quer decifrar um objeto, enquanto, na verdade, aquele objeto o constitui? Seria possível o conhecimento alcançar seu objetivo de iluminar aquilo – exterior a ele –, sendo esta iluminação o processo pelo qual ele intenta se produzir? Seguimos.

Na medida em que o saber, assim, se articula às práticas de guerra, há uma resposta vinda do Estado, pelo fato de que a guerra não favorece a sua formação e o seu desenvolvimento. Portanto, sob a visão do Estado, haveria que se docilizar a relação entre os saberes para, a partir disso, suspender a guerra que se instaurava.

A manobra operada pelo Estado, através do disciplinamento, foi a de anexar o saber a um uso que está *sempre* a serviço da paz e da ordem e, assim, jamais estando relacionado ao registro da violência ou da desordem, ou a um regime da instabilização. Assim, “tratava-se também de tentar estabelecer um tipo de paz imposta nessas lutas histórico-políticas. Tratava-se de codificar de uma vez por todas esse discurso da história [**o saber**] para que ele pudesse integrar-se a prática do Estado” (FOUCAULT, 2000, p. 212, grifo nosso).

Desse modo, o projeto epistemológico construído na modernidade inclui o conhecimento para estabilizar, organizar, conservar; o que não era sua função até então. A disputa, ou, se preferirmos, as guerras que a proliferação desses saberes estavam gerando foram, exatamente, o acontecimento que motivou o Estado a realizar a regulamentação desses saberes. E é possível dizer que este é o berço da ciência moderna...

Contudo, é preciso insistir no aspecto de que essa ação do Estado não foi primeira, como vimos. O conhecimento, em sua origem, não está traçado pelo disciplinamento, mas, sobretudo, pelo seu indisciplinamento. Essa linha de análise abre duas perspectivas históricas que abordaremos a seguir: a história das ciências – eixo conhecimento-verdade – e a genealogia dos saberes - eixo discurso-poder (FOUCAULT, 2000).

Seguiremos apresentando quais características assumem cada uma dessas epistemologias vinculadas a uma ontologia. Assim como quais implicações trazem tanto ao método, quanto ao campo problemático desse estudo, na medida em que se apresentam como fundamento da produção de conhecimento. Esse caminho é tomado para que possamos fortalecer a vinculação da experiência e, portanto, de saberes indiscriminados na área da saúde, a este campo da produção de conhecimento.

### 1.3 SOBRE UMA CIÊNCIA MAIOR, UMA CIÊNCIA ACERTADA

Pontuamos um possível nascimento da ciência moderna, como campo de regulamentação global do saber, justamente no processo de disciplinamento, organizado pelo Estado, frente às disputas que estavam sendo promovidas pela profusão dos saberes. Deleuze e Guattari (1997) em seu *“Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”* denominam a ciência que emergiu desse acontecimento como ciência régia ou ciência de estado; ainda que esta ciência esteja permanentemente em relação de tensão com o plano dos saberes selvagens, que é o plano, por sua vez, de uma filosofia nômade.

A ciência régia é a ciência que conhecemos como tal. A ciência que conseguiu absorver todo o significado dessa palavra para si mesma, ou o projeto epistemológico hegemônico posto pela modernidade. Sua prerrogativa é para compreender a matéria - aquilo que toma para si, como seu objeto de interesse - como forma, exclusivamente. Como unidades estáveis e inconstantes que são dissociadas, através dos procedimentos científicos, de qualquer *força* que atue nessa matéria, equivocando a sua forma.

O objeto estudado precisa ser estabilizado, aparecendo como residual o seu regime de produção. Por esta perspectiva, o que se estuda é sempre separado da história. O objeto é sempre independente das ações da própria ciência, que nada interferem, nada produzem nele quando o estuda, além do conhecimento.

Este conhecimento-produto, por sua vez, está relacionado à paz, à manutenção, à ordem. Assim, na medida em que é a realidade um objeto de estudo da ciência, tudo o que tem poder de produzir realidade está fora do que é ciência.

Este modo de conceber o objeto, nos procedimentos de pesquisa, instaura o dispositivo experimental (BARROS, KASTRUP, 2002; LATOUR, 2008). Esse arranjo busca, justamente, operar a distinção entre quem pesquisa (sujeito) e o que é pesquisado (objeto).

Pode-se pontuar, nesse momento, que essa diferenciação distante entre sujeito-objeto figura como condição para a emergência dos métodos de produção do conhecimento. Outro

efeito disso é que essa distinção parece ser tomada como sinônimo de separação, o que nos leva a crer que o que é diferente está, por isto mesmo, separado.

Isso ocorre na medida em que o esforço científico preconiza não alterar ou construir a realidade, ou não produzir mundos e seres vivos, como efeito do próprio processo da pesquisa: o manto da neutralidade. O que sonha essa ciência é o conhecimento como produto neutro (de um processo também neutro), ou seja, apartado das dinâmicas de forças de seu próprio território. Ao fim e ao cabo, um conhecimento posto para a paz, não para a perturbação.

Dada sua história, essa ciência não tem boas relações com o que é múltiplo, com o que diversifica e com o que ainda não é conhecido. Por isso, todas as operações que não partem de teorias já reconhecidas e consensuais, são, muito provavelmente excluídas, para serem “convertidas”. Essas produções – que advém de outros territórios, como a experiência –, que são compostas por outros regimes, são convertidas em um sistema de categorias, formulados por esse modo de constituição hegemônico do saber. Portanto, não há pura exclusão dos modos de conhecer ambulantes; há inclusão, tendo como condição a submissão a estes regimes científicos, docilizando o selvagem e tornando-o o mais conhecível possível.

É como se o ponto de chegada dessa ciência acabasse por ser sempre o mesmo, quando consideramos uma processualidade inerente a essa prática. Há sempre um arranjo teórico que busca explicar o objeto; e a descoberta da ciência deve ser sempre remetida a esse arranjo teórico construído, fundamentalmente, anterior ao objeto que se estuda, para que esse então seja aplicado. Não há espaço para uma ação de não-saber.

Acontecimentos semelhantes se deram ao longo da história dessa ciência. A força gravitacional, no século XVIII, foi tomada como uma lei universal. Isso se passa na medida em que a gravidade começa a ser pensada como a força que regularia *toda* a relação possível entre dois corpos. A partir disso, o esforço foi abrir novos campos de pesquisa para que estes novos fenômenos pudessem ser formalizados segundo o modelo gravitacional. Na medida em que estamos colocando isso como uma das características fundantes da ciência, é importante registrar que esse esforço não foi realizado através de interesses metafísicos, mas exclusivamente científicos. Esta é a interioridade da ciência, a sua característica que faz, senão, duplicar o Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34), reforçar a si mesmo.

Se há uma perturbação desta ciência, um momento de instabilidade no seu fazer, a estabilização busca se efetivar justamente nesse aparelho de conceitos transcendentais, e não no que o fenômeno estudado pode estar apresentando de funcionamento em si. É essa

reterritorialização nos conceitos, nas relações constantes, que impede que a ciência siga a evolução real de um fenômeno, porque “ao realizar as experimentações ao ar livre, as construções diretamente sobre o solo, jamais se disporia de coordenadas capazes de as erigir em modelos estáveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 44).

#### 1.4 O CONHECIMENTO COMO OBJETO DA CIÊNCIA: BREVES REPERCUSSÕES PARA A EDUCAÇÃO NA SAÚDE

Tradicionalmente, a filosofia tomou como prerrogativa o estudo do conhecimento, chegando, em algum momento, muito próxima de tomar para si esse estudo como o campo de toda sua problemática. Dessa forma, até os anos 1940, os estudos relativos ao conhecimento figuravam como produção restrita a este domínio, o filosófico.

A partir desta mesma década, a ciência também começa a se interessar pelo campo do conhecimento, buscando aproximá-lo de seu prestigioso cercado. Para isso, começa a desenvolver métodos e técnicas científicas que permitissem compreender, de acordo com seus respectivos princípios, como se conhece, o que se conhece, o que é necessário para conhecer. A associação da cognição, nesse movimento de articulação com a ciência, para a formulação do que seria, a partir daí, as ciências cognitivas, foi realizada através da cibernética. Essa aproximação entre conhecimento e ciência é elucidada pelo

O projeto de tratar na ciência questões de interesse tradicionalmente confinados à filosofia, como o estudo da mente e do conhecimento, e, ainda, que isso fosse feito numa abordagem que congregasse inúmeras disciplinas, que se pretendesse universal, que dependesse da postulação de sistemas funcionais especializados, tomando as ciências da natureza como paradigmáticas do conhecimento científico verdadeiro – portanto o modelo a ser seguido (MAGRO, 2002, p. 15).

É neste movimento de incorporação do conhecimento pela ciência régia que a cognição – entendida como modos de conhecer -, tendo como forte inspiração desde o princípio dos seus estudos o sujeito cognoscente de Immanuel Kant, organiza-se através de formas e estruturas que se relacionam por um viés hierarquizado. Nesta perspectiva epistemológica, a realidade é tomada como um termo passivo, não só por ser natural e existir anterior ao estabelecimento de uma relação com ela – pré-estabelecida – como também porque o que resta a ela é entregar-se a conhecer.

Como consequência da separação entre sujeito e realidade, colocados anteriormente a sua relação, não haveria alteração *mútua* pelo contato entre eles, pois o conhecimento produzido, bem como os seus efeitos, fica sob a posse deste sujeito cognoscente. O

conhecimento, assim, é gerado apartado da realidade investigada, não produzindo nesta alteração alguma, já que ele está remetido exclusivamente ao sujeito.

Sujeito e objeto são tomados como termos transcendentais, pré-existentes à relação entre eles. O sujeito é pensado como se constituindo independente dos objetos e da realidade que, por sua vez, parecem aguardar por sua atitude investigativa.

Se considerarmos que a representação dos objetos é uma paixão da ciência moderna (BARROS; KASTRUP, 2009), o conhecimento, como produto dessa representação, tem a função de alcançar uma exatidão que serve, apenas, para descobrir o que acontece na realidade. Nesta perspectiva, uma afirmação, que é o produto gerado pelo conhecimento, deve garantir uma correspondência que seja válida sobre a situação em causa – a realidade.

Assim, a afirmação tem a prerrogativa de fechar a discussão, na medida em que no momento que é validada sua correspondência leal, não há nada mais a se declarar, já que ela é, senão, a réplica do original. Nesse contexto,

[...] há um corpo, correspondente a um sujeito; há um mundo, correspondente aos objetos; e há um intermediário, correspondente à linguagem que estabelece ligações entre o mundo e os sujeitos. Se recorrermos a este modelo, ser-nos-á extremamente difícil tornar dinâmica a aprendizagem pelo corpo: o sujeito está ‘ali dentro do corpo’ com uma essência definida e **a aprendizagem não é necessária para a sua existência**; o mundo está fora do corpo, ali, e afectar os outros não é necessário para a sua essência. Por sua vez os intermediários – linguagem, [...] – desaparecem mal seja estabelecida a ligação, porque o seu papel é apenas esse, conduzir uma ligação (LATOURETTE, 2009, p. 41, grifo nosso)

Queremos chamar atenção ao fato de que talvez sejam lógicas como essas que venham sustentando os projetos educativos na modernidade, e que por isso não são diferentes no caso da saúde. Uma educação disciplinada, aliada a um imperativo de segurança dos saberes, que considera a prática perigosa, e por isso, a entende como posterior; e somente possibilitada pelo conhecimento, esse sim anterior. Como efeito, temos uma formação *para* o fazer, e não uma formação *no* e *com* o fazer. Esta última é nossa aposta para a produção do objeto dessa pesquisa, através da experiência de pesquisar.

### 1.5 A ‘IMPLICÂNCIA’ DO CONHECER E DO CONHECIMENTO

O que se quer apontar com esse debate, relativo a uma ciência *imperiosa*, é o funcionamento do Estado (ao se pretender extrínseco e regulatório) que se apropria de uma função de gestão do conhecimento. E, como efeito, nomeia instituições especializadas para legislarem as verdadeiras produções dessa área. Essa articulação não se deu por nada, bem como traz fortes implicações para o projeto epistemológico na modernidade.

Contudo, frente à interiorização que é própria do Estado, há um exterior que, por isso mesmo, se mantém permanentemente enquanto força. Iremos apresentar a seguir essa força, com a intenção, justamente, de seguir as suas implicações na direção de afirmar um modo de conhecer que podemos dizer que se situa no limite entre o científico e o não-científico.

Deleuze e Guattari (1997) operam uma intrigante articulação entre conhecimento, Estado e guerra. Nas suas análises, esta entra na equação não como fato, mas como um modo permanente de funcionamento: como uma máquina. Essa máquina perturba o Estado por se colocar insistentemente exterior a ele, em função de vir de outro lugar. Por ter outra origem. E, no limite, por ser irreduzível a ele. Dessa forma,

[...] a exterioridade da máquina de guerra em relação ao aparelho de Estado revela-se por toda parte, mas continua sendo difícil de pensar. Não basta afirmar que a máquina é exterior ao aparelho, é preciso chegar a pensar a máquina de guerra como sendo ela mesma uma pura forma de exterioridade, ao passo que o aparelho de Estado constitui a forma de interioridade que tomamos habitualmente por modelo, ou segundo a qual temos o hábito de pensar (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 15-16).

No momento que o Estado se constitui, basicamente, por um movimento que é de formar interioridade, este, como efeito, deve se manter. Não existem instabilizações que sejam bem-vindas se a conservação é a prioridade. É por isso que a guerra e o aparelho de Estado não têm boas relações; o segundo não consegue atuar sob o plano da primeira. É justamente por isso que essa máquina é de guerra, por combater o modo de funcionamento do Estado e até mesmo a sua formação.

A máquina de guerra, em última análise, ameaça o Estado. Por isso, é possível concluir que Estado existe contra a guerra, a guerra existe contra o Estado, e o torna impossível (*idem*, p. 14-15). Logo, ainda que o Estado empregue ações violentas em seu próprio território, elas não passam pela guerra.

Seguindo em teses que objetivam confirmar essa exterioridade-em-relação da máquina de guerra com o aparelho de Estado, os autores fazem um uso da epistemologia para chegarem a tal confirmação. Como efeito, a exterioridade da máquina de guerra é constatada na medida da existência e da perpetuação gerada no Estado por uma máquina nômade de produção de conhecimento (DELEUZE; GUATTARI, 2007).

Que repercussões no campo epistemológico-ontológico podem ocorrer no momento em que se coloca uma mesma equação composta pelo Estado, pelo conhecimento e pela guerra? E como a guerra se torna uma condição de pura exterioridade ao Estado e que, por essa relação, estaria implicada na produção do conhecimento? Quando que um modo



conhecer pode se afirmar num movimento de resistência ao Estado e aos seus mecanismos de disciplinamento?

Parece haver a afirmação de uma epistemologia que não está totalmente sob o registro estatal. E mais: essa epistemologia não é somente efeito dessa força de exterioridade, como é também condição de existência para a máquina de guerra. Temos, assim, um conhecimento que sustenta uma exterioridade e que tem a potência de instabilizar o funcionamento do Estado.

Foi exatamente esta a razão para que se desenvolvessem os processos de disciplinamento do saber dos quais falávamos. Estes mecanismos tem o objetivo de docilizar o conhecimento que, na verdade, sempre esteve para o combate, para a perturbação, para a desordem. Sempre esteve sensível ao que é heterogêneo para com o Estado.

Por intermédio desse conhecimento, a máquina de guerra afirma sua irreduzibilidade ao aparelho de Estado: quando ela é capturada, ela se metamorfoseia. A máquina de guerra se localiza exterior à soberania do Estado. Logo, nesta pesquisa, partimos de uma reconciliação entre o conhecimento e a guerra, ao invés de deixá-lo sob o manto da ordem e da paz.

Contudo, essa força de exterioridade não está separada do Estado. Essa força, sobretudo, o constitui: ela é diferente dele, porém inseparável dele. Ao contrário, portanto, de uma lógica científica que nos fazia acreditar que o que é diferente está, necessariamente, separado. Não há uma relação de *independência* entre isso que estamos atribuindo à interioridade e à exterioridade. Nesse sentido, a partir da interioridade formada pelo Estado, há o aceno para essa política da exterioridade, na medida em que algo precisa ficar como fora desse interior.

A exterioridade pode aparecer tanto na forma de grandes mercados mundiais, que mantêm uma certa autonomia em relação aos Estados, como na forma de bandos, coletivos, minorias que podem se afirmar diante dos órgãos de poder do Estado. O que parece importante ressaltar é que essas exterioridades, essas duas formas exteriores, se mantêm irreduzíveis aos Estados (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Funcionam, assim, de maneira dispersa, não regulada universalmente.

Se a história das ciências se constituiu através de suas articulações com os poderes disciplinares efetuados pelo Estado, há uma via de produção de conhecimentos/modos de viver que está ligada à máquina de guerra. Essa filosofia chamada nômade se caracteriza pela polimorfia, não podendo ser inibida ou barrada pelos parâmetros da ciência régia, ou da ciência moderna, já que é impulsionada pela máquina de guerra.

O conhecimento, então, não para de circular e de ser produzido alhures, independente, portanto, da Universidade. O que este aparelho de disciplinamento faz, no máximo, é desqualificá-lo, rotulá-lo como inferior, deixá-lo fora de uso e até mesmo defini-lo como perigoso, já que não é dotado de uma sistemática validada por ele.

Contudo, pelo território do qual advém, esse conhecimento ambulante não se dobra a estes movimentos de controle e classificação, sendo gerado e circulando por regimes e espaços não pensáveis por essa instituição. O saber, bem como seus modos de produção, se colocam exteriores à soberania da Universidade, tomada como a instituição especializada nesse campo.

Deleuze e Guattari (2012) nos trazem elementos históricos precisos para pensarmos a definição, bem como a relação entre a ciência régia e os modos de produção de conhecimento nômades. Por exemplo, os regimes que versavam sobre a construção de Pontes, que não eram os mesmos que versavam sobre a construção das Estradas. Para cada uma dessas construções, diferentes modalidades de administração e da divisão do trabalho eram adotadas.

A construção das estradas estava submetida a uma administração centralizada, a um regime de princípios bem estabelecidos e aos órgãos de controle. No entanto, a construção das pontes ainda era uma zona de experimentação, inspirada em diferentes modelos, formatos variados. O trabalho não acontecia através da execução de princípios já definidos, mas se realizava através de assembleias entre os obreiros.

Porém, essa diferença, no processo de construção dessas duas obras, vai até o momento da criação da Escola das Pontes e Vias. A partir daí, esse fazer é normalizado, progressivamente. Parece, nesse caso, que os bandos que construíam as pontes eram estranhos ao Estado. Desconhecidos; não se remetiam a um centro de poder, mas antes procediam por difusão, proliferação. A ação de bandos, a *bandidagem*, dessa forma, é uma metamorfose da máquina de guerra no regime epistemológico.

O que diferencia esses modos de produção de conhecimento – e as coloca em um tipo de relação bastante específica – são os seus diferentes tipos de formalização. Porém, ainda que com diferentes formalizações, é importante perceber que se trata de um mesmo plano onde estas entram em disputa. Este é um território de incessante atividade dessa máquina nômade de produção de conhecimento, proliferando saberes selvagens, afirmando sua polimorfia e, ao mesmo tempo, de tentativa de inibição desse funcionamento, operada pela ciência régia.

Não se trata, assim, de planos paralelos e independentes. Se assim fosse, estaríamos reforçando, também, mais uma tentativa de dissociação entre a Escola e o serviço de saúde: existem saberes que habitam a universidade; e, de outro lado, existem saberes que habitam o trabalho e os serviços de saúde. Não havendo, portanto, contato direto e interferência de um no outro. Se estiverem, pois, na mesma dimensão, se afirma uma tensão entre esses dois modos de funcionamentos:

Estamos diante de duas concepções da ciência, formalmente diferentes; e, ontologicamente, diante de um só e mesmo campo de interação onde uma ciência régia não para de apropriar-se dos conteúdos de uma ciência nômade ou vaga, e onde uma ciência nômade não para de fazer fugir os conteúdos da ciência régia. No limite, só conta a fronteira constantemente móvel (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 35).

Nesta perspectiva, uma ciência é dotada de poder sobre a outra. Um poder de incidir sobre o campo de ação da outra. Os conhecimentos que são gerados alhures no serviço de saúde, bem como os conhecimentos que são gerados especialmente nas Escolas, estão, inevitavelmente, em constante relação. E é por isso também que falávamos, anteriormente, que há muito esforço envolvido para sustentar uma concepção de que existem aí dois universos absolutamente dissociados.

Se no princípio o que temos é a multiplicidade dos saberes, é exatamente neste mesmo território que a ciência régia tenta constantemente exercer, até hoje, o seu domínio, buscando, quando não pode se apropriar das suas produções – discipliná-las -, reprimir os saberes da *bandidagem*. O saber dos bandos, o saber dos coletivos. Este “bandido” da filosofia nômade, ou, em nosso caso, essas modulações subjetivas que não estão exclusivamente comprometidas com a máquina-Universidade, se encontram permanentemente numa posição tensa entre a máquina de guerra que o impulsiona, e o Estado que o impõe uma ordem e legisla uma responsabilidade. Há sempre um risco envolvido.

É característico desse modo de conhecer da máquina de guerra que os problemas que encontra no seu caminho sejam tomados por uma equação que é: *material-força*. Não seria possível estabilizar os objetos para, conseqüentemente, estudá-los. Mas é mesmo através de seu movimento, de suas transformações, inclusive das atividades científicas, das atividades de pesquisa, que o estudo acontece.

Nesse sentido, tudo tem seu potencial de instabilidade, inseparável de sua forma aparente, não havendo esforços para deixar essa potência como resíduo. O que parece ser bastante importante para uma ciência imperiosa é que ela acabou por promover uma produção

subjetiva onde delegamos a ela a capacidade de criar os meios pelos quais se geram os conhecimentos válidos. Bem como as utilidades que eles tomam.

[...] no nosso mundo atual a ciência é de tal modo dominante que lhe damos a autoridade para explicar, mesmo quando nega o que é mais imediato e direto – a nossa experiência imediata do dia-a-dia. Deste modo, a maioria das pessoas considerariam como uma verdade fundamental a descrição/espaço como conjunto de partículas atômicas, ao mesmo tempo que tratavam o que se dá na sua experiência imediata, com toda sua riqueza, como menos profundo e verdadeiro (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1991, p. 36).

E ao mesmo tempo em que a delegamos à ciência, nos privamos dessa atividade, também consideramos que os saberes que incorporamos através de nossas práticas são duvidáveis, ou de menor utilidade. E os efeitos desse funcionamento não param por aí. No momento em que concebemos que a ação concreta e o conhecimento estão dissociados, conferimos menor grau de importância também às nossas atividades como potência de experimentação de saber, de produção de saber: há toda uma tentativa, enfim, de regular nossa experiência com o saber.

A verdade é que onde há vida, há efeitos de instabilização, incertezas, riscos envolvidos. Não existem ambientes controlados, objetos purificados quando se está ao ar livre. Se, portanto, é desta dimensão que os conhecimentos podem advir, no momento em que são avaliados por essa ciência, eles se tornam questionáveis, pelo mesmo motivo de se aproximarem do que é movimento: “estamos tão persuadidos da incerteza e irrealidade de nossos juízos e da perene mudança das leis e conceitos humanos, que ficamos realmente espantados ao ver quão firmes permanecem os resultados da ciência” (NIETZSCHE, 2012, p. 84).

Ao revés disso, a filosofia nômade não está interessada em assumir um lugar de poder. Tornar-se legítima ou válida. E este fato comparece na relação de rivalidade que há com esses dois tipos de ciência. Elas sabem que não são dotadas de meios para isso, já que “subordinam todas as suas operações às condições sensíveis da intuição e da construção, seguir o fluxo de matéria, traçar e conectar o espaço liso” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 44). Uma ciência de ‘itinerância’, e não de reprodução.

Ainda que a máquina nômade de produção de conhecimento sofra forças de inibição, é esta interação que também a mantém. E aqui, neste plano interacional, parece haver uma consideração importante para pensarmos não só essas duas modalidades de produção de conhecimento, mas também o próprio conhecimento que elas promovem.

Primeiramente, a máquina de conhecimentos de bando está implicadas com a invenção de problemas, não partindo, dessa forma, da prerrogativa de responder. E isso gera diferenças significativas no processo do saber.

Isso implica em torcer a lógica clássica problema-solução para a lógica problematização-solução. Nessa inversão, a aposta está no primado da problematização: não do problema, mas no processo de construção do problema. Em outras palavras, se afirma que a atividade cognoscente seja arrastada pela problematização, ao invés da busca incessante e primeira da solução. Afirma-se que o

problema não é objetivo, que não é da ordem do percebido, mas que consiste numa problematização da subjetividade, numa exigência de criação. A invenção começa como invenção de um problema, problema que exige uma solução. Só assim, precedida de problematização, a invenção pode, do ponto de vista de seus resultados, ser entendida como solução de problema (KASTRUP, 2007, p. 117).

A solução, nesta perspectiva, tomada como invento, emerge de um plano de forças e mantém relações íntimas com ele. Ela não se cristaliza. Por essa condição, esse produto não figura com formas fixas e invariantes. Antes, essa solução se encontra em relação com a instabilidade que é própria do plano que a constitui, garantindo sua imprevisibilidade e redefinição, bem como a do problema criado.

Diferente, pois, da ciência régia, esse modo nômade vai desenvolver o que aprende por solução a partir de um conjunto de ações de base *coletivas e não científicas*. Ou seja: a partir de regras que são formuladas no mesmo plano onde estas ações acontecem; não sendo estas ações tributárias de parâmetros universais e conhecidos e, logo, de uma exterioridade legislativa. Já as soluções científicas, de fato, dependerão da ciência régia, a partir de como esta se apropriou desse problema-problematização: categorizando-os, hierarquizando-os, estabilizando-os.

Portanto, temos aqui uma formulação que faz funcionar o problema da pesquisa, bem como seu método. Existe um plano de solução dos problemas que não é científico, já que a ciência não é compatível com a paixão, com a intuição, com a experimentação o que, por sua vez, é próprio desse plano não-científico. Contudo, é exatamente o fato de tornar residual essa dimensão dos afetos que a permitiu triunfar na sua prerrogativa de gerar e gerir os saberes, e se colocar como seu fundamento:

A boa fé na ciência, o preconceito a seu favor, que hoje predomina em nossos Estados (até na Igreja, antes), no fundo baseia-se no fato de que esse incondicional ímpeto e pendor manifestou-se raramente nela, e de que justamente a ciência não é considerada uma paixão, mas um estado e um ethos (NIETZSCHE, 2012, p. 144).

Desse modo, nem todas as soluções são científicas. Nem toda a produção de conhecimento deve ficar sob a tutela da ciência. E isso, por sua vez, exige uma outra produção subjetiva! Assim, que outras soluções podemos agenciar? A que outros modos de produção de conhecimento podemos dar passagem, que não pelo mérito científico, mas que possam servir à construção de uma vida com graus elevados de autonomia?

É preciso lembrar que é possível confirmar a exterioridade da máquina de guerra, dentre outros caminhos, justamente pela epistemologia. Pelo que é denominado de filosofia nômade e que, por isso, é uma polimorfia irreduzível de produção de saberes. E no momento em que tomamos essa modalidade de produção de conhecimento por uma perspectiva legisladora, própria da ciência de Estado, vemo-la como sub-científica, ao invés de ser apenas entendida a partir de outro regime. A questão, nesse ponto, é apreendermos que os problemas se colocam e se resolvem de forma inteiramente diferentes em cada uma dessas modalidades.

Mas este registro hegemônico, da ciência de Estado, transversaliza o campo político e social. Tanto é que foi preciso fazer essa passagem, utilizando-se dessa discussão feita até o momento, para afirmar que há uma produção de conhecimento mais difusa e mais combativa do que a forma ordinária.

Há conhecimentos selvagens sendo produzidos de forma polimorfa. E de forma emblemática, estamos localizando essa atividade – produção de conhecimento – no plano do fazer em saúde, deslocando-o de onde classicamente estaria, justamente disciplinada, seja na Escola, seja nos serviços de saúde.

Assim, não significa afirmar que os trabalhadores da área da saúde, e a sua divisão do trabalho, ou os regimes nos quais estão envolvidos, assumam como dignos os conhecimentos que se produzem neste território do serviço de saúde, na medida em que enunciam que é a Escola que pode trazer novos conhecimentos para o seu trabalho. Por outro lado, é também verdade que não significa que os educadores dos trabalhadores, igualmente da área da saúde, estejam fazendo de sua prática educativa nas Instituições de Ensino de saúde um fazer em saúde – na medida em que este é sustentado como se acontecesse somente no serviço. A Escola também pode advir um fazer em saúde. E talvez a problemática esteja neste ponto.

Ao passo que a produção de conhecimento e a experiência dos trabalhadores - “objeto” desta pesquisa – se constitui muito próximo a este plano formado entre o científico e o não-científico, o método da pesquisa igualmente se põe nessa tensão-limite. Há um diálogo que pode se criar nessa tensão, na medida em que colocamos que há uma produção de

conhecimento na área da saúde, que acontece não só pelo modo-Universidade que dissocia teoria e prática.

Esse outro modo pode não ter grande capacidade de circulação e, por isso, não pode ser catalogada. Mas, antes, uma produção que se processa junto ao fazer dos trabalhadores da área da saúde, junto ao que se sabe sem se saber como, e qual utilidade tem em suas ações de *bandidagem*, ações de bando, auto-organizadas.

Porém, também advenho trabalhador, mesmo ainda enquanto pesquisador: é preciso esclarecer que sou da *bandidagem*. E é por isso que convoco também a experiência que constitui o fazer em saúde, como o território que dá consistência para a pesquisa. E, por sua vez, deve ser exatamente dessa dimensão dos bandos que uma Política de Educação no setor, voltada aos trabalhadores do Sistema Único de Saúde, que se pretende *Pública*, precisa se ocupar. É por isso que essa discussão, acerca do caráter público de uma Política, será a que realizaremos a seguir, no próximo capítulo.

#### 1.6 EXTRAINDO UM COMO FAZER A PESQUISA, FAZENDO A PESQUISA

É importante destacar que o *fazer* não está concebido como segundo, mas sim no mesmo plano do conhecer, sendo eles inseparáveis: conhecer é uma ação. Em função disso é que nos parece descabido afirmar que o conjunto de ações desenvolvidas pelos trabalhadores da área da saúde estariam *absolutamente* referidas a determinados conhecimentos prévios ou somente aos protocolos de atendimento. Há uma ação encarnada, um saber encarnado em plena constituição. Assim como é preciso descartar, desse debate, o fato de que mesmo se deparando com uma situação imprevista e inédita no cenário do trabalho, às vezes arrebatadora por tão desconhecida, uma ação ainda assim pode ser desenvolvida.

Como efeito disso, há acenos de que o *fazer* em saúde é um *misto* entre a formação profissional e/ou processos educativos formais já realizados pelos trabalhadores e entre o que se encontra como condição de sua realização no presente e o que está por vir, que é da ordem do imprevisto. E pensamos, portanto, que a Educação neste setor não poderá ficar limitada a organizar os aspectos relativos ao primeiro conjunto.

Educar para a (consequente) ação não parece ser uma concepção que se sustente neste paradigma, ainda que este seja o projeto educativo que triunfa na modernidade: “educar no presente para garantir o futuro”. É preciso educar na ação, semelhante aos gregos na antiguidade, que passavam por processos de formação no próprio contexto político, no contexto da ação política; ao invés de serem formados para uma futura atuação.

Assim, o *fazer em saúde* não é absolutamente condicionado e, portanto, sucedido pela formação profissional em Saúde<sup>8</sup>. Em última análise, esse fazer está fora da soberania da formação, pois ele é primeiro e, em última análise, não permite ser disciplinado. A segurança, que busca erigir práticas de disciplinamento desses saberes através dos processos educativos na área da saúde, cai por terra. Anunciamos, dessa forma, a possibilidade de um fazer profissional em que não há fundamento.

O fazer em saúde atua a todo o momento, constituindo, também ele, o que se denomina a produção de conhecimento. Veremos, mais adiante, como isto funciona especificamente (Quarto capítulo). Por hora, afirmamos que é justamente essa produção, digna ou não aos olhos dos trabalhadores ou aos esquemas da Escola, que “*não para de fazer fugir os conceitos*” dessa formação profissional tomada como compulsória para a atuação.

Pensar que o problema da pesquisa e a construção do seu método insurgem inseparáveis de um plano do fazer é, em certa medida, inverter equações. Passa-se de uma necessidade exclusiva de conhecer para intervir – e, em última análise, do formar para atuar – ao intervir para conhecer. Só é possível, então, entender os movimentos revirando os elementos dados num determinado campo e por eles sendo revirado. Alterando suas disposições, inserindo outros componentes em relações já instituídas, considerando o que correntemente se coloca como resíduo nos processos investigativos, colocando o corpo, enfim.

Semelhante a uma criança que olha os objetos ao seu redor e o seu mundo aparente com as mãos, pés, boca. Conhecer, para ela, implica em mudar de lugar, em passar a língua, em balançar; isso sim pode gerar algo em torno de um saber, simultaneamente com seu corpo. Assim, considero este um processo de experimentação que, por estas características, tem potência de abrir brechas ao inesperado, afirmando que é intervindo que se conhece e compreendendo que conhecer é problematizar – é agir.

E nessas experiências não temos qualquer corpo, diga-se de passagem. Nelas, um corpo é, sobretudo, o que ele pode colocar em relação. Senão, aqui, não se trataria de um. Construo na e com a experiência de pesquisar um corpo articulado; e para Bruno Latour (2009), é precisamente a realização de maiores articulações que nos faz ficar mais sensíveis às diferenças.

---

<sup>8</sup> Trata-se da formação realizada por Instituições de Ensino (IE) que, a partir dela, possibilitam a atuação profissional, seja de nível técnico ou de nível superior. Para os demais processos educativos, que são voltados aos trabalhadores da área da saúde – objeto desse estudo -, estamos nos referindo por Educação Profissional em Saúde.



Há, portanto, uma diferenciação de um sujeito articulado, para um sujeito inarticulado. Esse último, por estar desprovido de articulações, (ou seja, estar com um baixo potencial de conexão com outras matérias-forças), não está afetado, senão por si próprio. Como efeito dessa constelação subjetiva, de um modo de subjetivação indivíduo (BENEVIDES, 1996) ele está fadado a sentir, pensar e fazer sempre da mesma forma, independente do que esses *outros* lhe digam. Diferentes acontecimentos suscitam os mesmos comportamentos, os mesmos modos de se relacionar que são referenciados, por sua vez, a um sistema universal de procedimentos: modos de agir e pensar.

Já o sujeito articulado buscaria manter uma íntima relação com essa dimensão heterogenética que, sobretudo, o constitui, bem como constitui suas práticas. Aprende, dessa forma, a ser afetado por esses outros e não excessivamente por si próprio, pelo que entende, ensimesmado, ser a maneira de ser e sentir no mundo.

“Um sujeito só se torna interessante, profundo ou válido quando ressoa com os outros, quando é efectuado, influenciado, posto em movimento por novas entidades cujas diferenças são registradas de formas novas e inesperadas” (LATOUR, 2009, p. 43). Não existem sujeitos e objetos a serem purificados, mas termos para serem postos em relação de co-engendramento. Corpos, portanto, para serem criados.

Em termos de uma experiência de pesquisa, quando se parte da articulação, não há um fechamento, já que ela está envolvida com as processualidades em cena. Não haveria, portanto, um conhecimento isento de alteração da própria realidade: a sua emergência implica a emergência, simultânea, de um mundo outro. As articulações produzem mais articulações, aumentando, cada vez mais, o grau de sensibilidade às diferenças. Sou da *bandidagem*, pesquisando: habitamos um mesmo plano intensivo.

Permaneço trabalhador da saúde, experimentando um exercício de pesquisa, apesar de toda segmentaridade imposta por esses universos, como vimos. Assim como os trabalhadores da área da saúde podem advir pesquisadores, investigadores nômades. Investigadores de bando, afirmando formas infinitamente mais variadas de produção de conhecimentos inéditos, combinamos com o seus modos de fazer.

O que esses investigadores procuram, digo, o que nós procuramos, nesses casos, são as processualidades que não têm fim e que insistem em alterar o material-forma dos elementos em jogo, para aceder à matéria-força de seus modos de relação e de constituição da própria realidade. É nesse sentido, também, que o plano do fazer não se restringe ao feito; ele é processo contínuo, marcado por matérias-forças e, por isso, sempre disponíveis a produzirem

um novo fazer. Uma nova operação. O plano do fazer é o plano da virtualidade (DELEUZE; PARNET, 2004).

Constituo-me nessa experiência a partir de um plano que é, inevitavelmente, o da multiplicidade. Agenciando-me a um conhecimento e, ao mesmo tempo, produzindo-o. Logo, a pesquisa não pode ser concebida para que haja, então, a produção de conhecimento; para a própria realização da pesquisa algum conhecimento também já deve ter se constituído, para além ou aquém dela. Reconhecido por essas leis da pesquisa, ou não.

Se se fala em experimentação, é por haver uma dimensão tangente, bastante significativa, onde as ações/conduitas desse corpo-pesquisador foram tomadas sem mesmo definir *a priori* onde queriam chegar. O que, contudo, não exclui uma atitude atenta aos efeitos e às alterações que daí advêm. Pensando a partir do homem do conhecimento de Nietzsche,

Aquele, que, no trato com os homens, eventualmente não percorre as muitas cores da aflição, que não enrubesce e empalidece de nojo, fastio, compaixão, tristeza, isolamento, não é certamente um homem de gosto elevado; mas se ele não assume voluntariamente todo esse fardo e desgosto, sempre se esquia dele e permanece, como foi dito, quieto e orgulhoso em seu castelo, uma coisa é certa: ele não foi feito, não está predestinado ao conhecimento (NIETZSCHE, 2005, p. 31).

Esse processo é o que um pesquisador produz. Um investigador que se suja - altera as composições e é por elas alterado - neste emaranhado para que se apresentem as relações de forças que ali estão operando; plano que, em última análise, é sempre problemático.

A noção de implicação (LOURAU, 1993) ajuda a dar consistência a essas atitudes de pesquisa. Constituo-me como pesquisador a partir das mesmas instituições que atravessam e compõe o campo de pesquisa em que me encontro e as suas práticas: a instituição Educação, Conhecimento, Saúde, Pesquisa, Ciência, Estado. Por sua vez, as condutas, ações e interlocuções criadas, nesses e por esses planos de ação, alteram os modos do campo de pesquisa se constituir e se apresentar.

Bem como essas atitudes também alteram a experiência de pesquisa e as próprias práticas que são desenvolvidas, conjuradas também por forças deste campo. E essa é a rigorosidade e a condição para que esta pesquisa seja desenvolvida.

É a partir daí que podemos conceber uma pesquisa participativa. Uma pesquisa dessa ordem não pode estar preocupada somente com o imperativo da participação de um “todos” que, facilmente, se transforma num bloco homogêneo e, por isso, em apenas mais uma palavra de ordem.

É através do exercício de análise das implicações que o pesquisador pode acessar a experiência de pesquisa, se colocando neste plano intensivo, que é o plano da investigação por excelência. Ele também se inclui e experimenta as forças que estão postas no campo, não criando a ilusão de que estejam lá, suscetíveis a elas, somente os seus objetos que pretende estudar. Sou da bandidagem.

O dispositivo que se apresentou efetivo, para o desenvolvimento da pesquisa, foi a própria escrita, ou melhor, o exercício da escrita do presente texto. Dispositivo este que, no momento em que foi justamente ocupando este lugar, suscitou certa surpresa em quem calhou de escrever essa dissertação.

A surpresa acontece justamente porque este dispositivo não foi planejado, mas, sobretudo, se apresentou. A escrita se posiciona então como esse dispositivo de pesquisa, porque não havia um corpo anterior a ela; não havia um corpo dado que se entregasse, então, a ser codificado, descrito, falado. Não houve produções analíticas realizadas anteriormente que esperavam, então, serem transpostas para um texto de pesquisa.

Desse modo, não houve pesquisa antes da escrita; não houve pesquisa depois da escrita. A pesquisa acontece na escrita: é o seu exercício que está acionando memórias intensivas do trabalho, que está criando contornos provisórios de cenas sensíveis ao que está sendo colocado em análise aqui. Na medida em que a pesquisa está acontecendo nesse exato momento; e na medida em que ela ganha consistência com uma experiência de trabalho como educador no Sistema Único de Saúde,

aquele que lembra aparece através de um ponto de vista particular que emerge com o lembrar. [...] Essa lembrança efetivamente transforma a história pessoal do sujeito e o que ele toma como sendo o mundo e ele mesmo. O caráter criativo dessa experiência de lembrar não está apenas em seu processo de constituição, mas, sobretudo, nos seus efeitos, ou seja, no fato de que expressa a criação do próprio sujeito que lembra e do mundo no qual ele se insere (SILVA *et al.*, 2010, p. 91).

Não haverá, portanto, uma representação do que foi visto ou do que foi feito no trabalho, tomando assim o passado como referente. Pelo contrário, é pelo caráter transformador e performático da escrita que seguiremos operando a pesquisa, exatamente do modo como foi realizado até então. Essas memórias são, portanto, criadas na e para a própria experiência da pesquisa e, assim, talvez fossem inacessíveis fora dessa experiência.

O Diário de Campo, que é solicitado aos trabalhadores-estudantes do Curso após a atividade de educação em serviço, comparece como um exercício dispendioso para ser realizado. As entregas do trabalho atrasam, textos muito curtos também já foram entregues ou

textos extremamente descritivos do encontro, se assemelhando com uma relatoria, também não são raros.

Remetendo-nos novamente à discussão sobre as operações características do disciplinamento do saber e, a partir disso, à necessidade de se instaurar regimes segregatórios para o conhecimento, entre universos de teoria e universos de prática, busco enfatizar com eles, nessas situações de escrita com o Diário, que ela também pode se exercer como um fazer em saúde. E que, portanto, não poderia estar apartado dessa dimensão.

Trata-se de uma tentativa de incluir a escrita como um fazer em saúde, como uma ação que, de alguma forma, possa promovê-la. Enfim, escrevendo a pesquisa e, em última análise, colocando o exercício de escrita como um fazer em saúde, sigo à espreita dos *bandos*.

## O COMUM COMO FORÇA PARA A FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA: O CASO DA POLÍTICA PÚBLICA

Abarcamos nessa pesquisa um conjunto de práticas de saúde-educacionais, que vão ser desenvolvidas no âmbito de uma política pública de saúde. Parece-nos importante essa entrada, na medida em que apostamos que essas práticas de saúde, incluindo a educativa, precisam estar conectadas com a dimensão “pública”. Por sua vez, entendemos que o público é uma força que problematiza o campo da saúde, ao mesmo tempo em que performa o caminho da própria pesquisa.

Nesse sentido, queremos agora interrogar qual é o caráter público de uma política. Esse exercício permite que possamos definir o que seria uma Política Pública de Educação na Saúde.

Na fase de desgaste da ditadura militar, nos anos 1980, o Movimento da Reforma Sanitária<sup>9</sup> (MRS) emerge, tornando-se, também, catalisador de uma diversidade de movimentos sociais, políticos e culturais que reivindicavam a democratização do Estado brasileiro. Entre esses movimentos podemos citar a “Frente Ampla”, a Ação Libertadora Nacional (ALN), o Partido Comunista Brasileiro (PCBR), o Movimento Revolucionário 08 de Outubro (MR-8), a Política Operária (POLOP) (PRIORI et al., 2012).

A partir das reivindicações feitas pelo RMS, o Sistema Único de Saúde (SUS), que figura como política pública de saúde no país, pode ser entendido como construção-efeito de lutas políticas e sociais envolvendo como atores os trabalhadores da saúde, a população e as universidades. A composição peculiar desse movimento que é *constituente* do SUS é resultado de associações entre o MRS e esses outros movimentos sociais ativos da época.

Por sua vez, isso nos dá pistas para pensarmos a potência que pode ter tido essa agenda-força – a saúde – na interferência que culmina em uma conquista de garantias constitucionais que tornaram possível a democratização, bem como dá pistas constituintes de uma relação de tensão entre a saúde e o aparelho de Estado.

---

<sup>9</sup> Paim (2008) define a Reforma Sanitária Brasileira como reforma social, constituída por três elementos. A democratização na saúde, como a elevação da consciência sanitária sobre a saúde, que envolve tanto o reconhecimento dos seus determinantes, do seu direito (acesso universal) que poderia garantir a participação social. A democratização do Estado, a fim de que se reconheçam os processos decisórios através do controle social das instituições. E, por último, a democratização da sociedade, incluindo a ação nos espaços de organização econômica e da cultura, distribuição de renda e do saber, motivando um conjunto de políticas públicas nessa direção.

Os movimentos sociais que se erguem nesta época no Brasil (cujo cenário é composto também pelo MRS), como resistência ao modo ditatorial de governo, chegam a inaugurar uma nova via de fazer política, para aquele tempo. Eles buscam, através de suas próprias estratégias de luta, outras matrizes para pensar as políticas públicas no país.

Lutavam por uma alteração estrutural na política do país, grosso modo, através de duas estratégias distintas, porém complementares, a saber: por um lado deveriam alcançar as garantias de direitos constitucionais via uma nova formatação do aparato estatal; por outro, apostavam na transformação das práticas cotidianas, valorizando experiências locais e a criação de outros modos de viver e de entrar em relação como uma via de afirmação de uma experiência do público. Essas estratégias atuavam como dispositivos indispensáveis para a instauração de um efeito publicizante que aquela estrutura ditatorial não sustentaria.

Ainda que como seu plano de atuação política esses movimentos tenham mapeado muito bem essas duas dimensões – que consideramos inseparáveis -, parece ter havido um privilégio no primeiro vetor de luta citado. Ou seja, as reivindicações feitas pelos movimentos sociais passaram a se pautar, intensamente, por aspectos que só seriam assegurados na própria Constituição Federal de 1988.

A agenda, assim, estava bastante voltada para o que seria a reforma do aparelho de Estado. No caso específico do MRS, podemos incluir, junto ao primeiro vetor, o direito de acesso gratuito às ações e serviços de saúde. Com isso, a ampliação e potencialização daquilo que se entendia por público só parecia possível através do Estado.

A partir disso, foi operada a “ocupação do Estado” por esses movimentos sociais, como a grande estratégia eleita para a agenda política, por compreenderem que é do Estado que emanam as condições para a existência do público. Ou colocando o problema de outra forma: uma concepção de que o público estaria condicionado ao aparelho de Estado.

Objetivou-se conquistá-lo, contudo, com a intenção de fazê-lo operar de outra maneira. Porém, compreendemos que esta ação, longe de solucionar um problema, instaurava uma nova rede problemática que não pode ser tomada como trivial, na medida em que

o que fica obliterado por este esquema de entendimento é a ideia de que um lugar de poder instituído, como o aparelho do Estado, funciona segundo certas lógicas, e que “ocupá-lo” é, na maior parte das vezes, servi-lo na condição de operador de seus dispositivos e, nesta condição, o operador não muda a máquina, ele a faz funcionar. (MONTEIRO; COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006, p. 11).

É nesse sentido que precisaremos produzir, nas próximas linhas, uma dobra na concepção tanto de Estado quanto de poder. Noções que, acreditamos, de certa maneira,

subsidiaram as grandes estratégias de luta desses movimentos na época e que, sobretudo, se atualizam nas lutas hoje. A saber: um poder reificado, tomado como propriedade de alguém ou localizado em algum lugar e que é, em si, dominação; e o Estado entendido como o centralizador dessas relações de poder, bem como o detentor primeiro da viabilidade da experiência do *público*.

Temos a intenção de desenvolver a tese de que o SUS - como Política Pública – e o discurso de saúde que ele busca produzir, tendo como base uma produção subjetiva autônoma, se fazem na possibilidade de disputa e, portanto, em um tensionamento permanente com a dinâmica do aparelho de Estado. E que esta relação tensora, em última análise, é sua força constituinte, não sendo resolvida pelo ato de ocupação do Estado pela sociedade.

Mas esse contexto não era “o absoluto” das lutas travadas na época. Havia múltiplas lutas operando nesse tempo, tantas quantas a própria sociedade pode conter, quando entendemos que “nela tudo foge, e que uma sociedade se define pelas suas linhas de fuga que afetam as massas de todas as naturezas.” (DELEUZE, 2004, p. 163).

Logo, a perspectiva de análise que utilizaremos para a operação dessa dobra, pensando a partir do que fez Foucault<sup>10</sup> atravessado por Nietzsche, será pela inclusão daquele vetor dos movimentos sociais que parece ter ficado esquecido na história, que não foram legítimos para ocuparem as páginas dos livros. Mas que estão no plano constituinte das Políticas Públicas, como fizemos questão de afirmar antes.

Essa analítica busca decompor a dimensão microfísica da agenda de lutas desses movimentos. Olhar para as suas estratégias menores de luta, as estratégias não reconhecidas. Isso nos faz ver um outro plano, que está intimamente relacionada à experiência concreta dos coletivos, e não somente a instauração de um plano transcendente como o do Estado.

Estas atitudes investigativas fazem aparecer uma linha contida nestes movimentos, que permitem incluir no cenário uma outra concepção tanto de Estado quanto de poder. Esse esforço, por sua vez, oferece pistas indispensáveis para pensar numa relação peculiar entre o Estado e as Políticas Públicas e as práticas de gestão da vida que advém deste plano relacional.

---

<sup>10</sup> Foucault desenvolve um modo de analisar e construir a história, aonde não se compreende o começo histórico das coisas através de uma identidade de origem. Na genealogia, os acontecimentos históricos, em sua gênese, se colocam antes como um campo de batalha, sendo que uma análise deles deve “espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

O que nesta pesquisa queremos afirmar por Política Pública, interrogando a solenidade de origem não só do SUS, mas do próprio campo de conhecimento Sanitário? Com quais forças essa Política estaria aliada e que dinâmicas caracterizar-lhe-iam? E, por fim, qual seria a sua relação com o aparelho de Estado? Apostamos que as análises formuladas a partir desses problemas contribuem, mais à frente, para pensarmos qual seria a dimensão pública da Educação na Saúde no SUS.

## 2.1 PENSAR A POLÍTICA PÚBLICA A PARTIR DA POLÍTICA DE SAÚDE

Nesse momento estamos precisando equivococar algumas noções e estratégias políticas que foram majoritárias na história. Essa atitude é necessária para que possamos formular uma noção de *público*, que, em última instância, será uma ferramenta de grande importância para analisar o problema que se coloca através dessa pesquisa.

O modo como optamos por realizar não somente a análise desse processo específico, mas a própria pesquisa, é através das experiências que constituem o pesquisador. Desse modo, o problema da pesquisa também está relacionado à pergunta: como é possível operar uma política *pública* de Educação na Saúde, inserido na máquina de Estado?

O trabalho na área da saúde pública deve nos colocar uma série de interrogações. Não somente por estarmos trabalhando numa das posições privilegiadas para realizarmos o governo da vida no contemporâneo; só isso já demandaria um bom tempo de trabalho analítico dispendido. Mas, além deste atravessamento, estamos intimamente implicados com a instituição Estado, ou a com a instituição das instituições, na medida em que ele está “em todo lugar e em todas as cabeças e corpos, sociedade civil ou não [...]. Mesmo quando não totalitário; mesmo se democrático. [...] Toda a análise institucional encontra o Estado” (LOURAU, 1993, p. 68-69). Suas aspirações não pedem licença para se atualizarem nos processos em que nos produzimos historicamente, nas relações que constituímos em nossas práticas profissionais e, como efeito disso, na constituição dos nossos modos de viver.

A serviço de quê estão os conhecimentos que produzimos na área da saúde? Que concepção de vida estamos afirmando com nossas práticas? Onde, exatamente, é preciso criar um corte<sup>11</sup> para interromper um trabalho na saúde, que acabe tendo como efeito uma produção

---

<sup>11</sup> Para Foucault, o corte é o lapso que ocorre na ordem do discurso científico que tem por efeito a alteração no modo de relação com as coisas, com a mudança mesma do olhar dirigido aos objetos de estudo. Em suas palavras, ele é o que faz com que “consideremos todas as diferenças, somemo-las, não depreciemos as diferenças existentes e busquemos saber o que aconteceu, o que foi transformado, o que foi diminuído, o que foi deslocado, qual é o conjunto das transformações que permitem passar de um estado do discurso científico a outro” (FOUCAULT, 2003, p. 233).



iatrogênica? Enfim, onde e como se atualiza essa virtualidade do Estado nas práticas em saúde?

Desenvolver um trabalho no campo da Saúde Pública, logo, inserido na máquina do Estado, é para mim uma questão diária. E me inquieta o fato de que, ao mesmo tempo, não vejo ainda outra forma que não pela via do Estado.

Mas ainda que coloque isso, não me parece ser necessário afirmar que o trabalho esteja exclusivamente implicado com essa dimensão estatal. E que a vida foi, definitivamente, capturada. Só podemos dizer isso no momento em que conseguimos olhar de perto as ações dos trabalhadores e as implicações dos usuários desse Sistema de saúde.

Mas é curioso como esta questão foi tomando corpo, foi se apropriando do meu corpo. Foi justamente através desse estranhamento que comecei a ponderar que não é compulsório que a saúde (assim como o “*público*”) esteja absolutamente referida ao Estado. Exatamente como talvez tenha sido naturalizado em algum momento da história...

Mas então, nesse campo do trabalho na máquina do Estado, ao que mais estaríamos conectados? E mais: como produzir outras conexões para cunhar um modo de fazer que não esteja sobreimplicado com o Estado? No próprio processo em que me constituo trabalhador de saúde, essa é uma aposta.

Mas isso figura enquanto *aposta* pela mesma razão de ser uma questão tão estranha no trabalho, ou ao trabalho. Não trataria de um estranho que é incluído no trabalho. Essa é a própria luta, talvez. Essa interrogação está mais para um estranho não considerado, que nem mesmo chega a existir. Uma interrogação que não se faz presente. Parece até mesmo um exercício reflexivo que não tem relação alguma com o trabalho desenvolvido. Ou melhor, com a tarefa realizada. Essa última é apenas uma das possíveis formas de pontuarmos o que estrategicamente chamamos de práticas concretas, mas figura como a forma que está instituída.

Poderíamos convocar aqui a própria constituição das ciências da saúde: extremamente tecnicista e centrípeta em parâmetros biológicos positivistas (e não criacionistas), que são aferíveis e inegavelmente controláveis. Ciências da saúde, portanto, que são bastante obedientes aos princípios construídos pela ciência moderna. Ciência que prolifera conhecimentos e modos de conhecer.

O campo de atuação na área da saúde parece cada vez mais se estabelecer como um cenário para uma tarefa que, por sua vez, se concebe deslocada de suas dinâmicas de

produção. E, com isso, deslocada de considerar os seus efeitos na vida. Sugeriria que é justamente esse processo que faz com que essas ações adquiram um caráter tarefeiro.

Seria, então, a esta dimensão que as práticas e discursos na área da saúde devem estar atentos. Seria? Se entendermos que sim, tudo que não respondesse à demanda de um corpo, que é tomado como restrito ao seu funcionamento orgânico-organizado e pré-conhecido, seria mesmo estranho à saúde. Toda essa *outra* dimensão seria residual.

Qual não é meu incomodo quando isso emerge. E diria que não raro isso se passa nas práticas e contextos educativos nos quais me inscrevo atualmente. Os estudantes-trabalhadores, ao entrarem no Curso de Especialização em Saúde Pública, têm o seu primeiro contato com esse *outro* (dimensão) por intermédio das Ciências Humanas e Sociais. Estes são os debates que abrem a formação em que estão ingressando: teorias de Estado e das Políticas Públicas, história do trabalho humano, noções sobre o campo da Educação, nascimento da Medicina moderna, em linhas gerais.

Parece válido registrar, nesse momento, que a Saúde Coletiva se ergue no Brasil, justamente, para embaralhar esse constrangido grau comunicacional das ciências da saúde com outras disciplinas que não são próprias de seu campo, ou até mesmo de saberes que não sejam tributários imediatos das ciências naturais. E, a meu ver, faz isso através da inclusão, especificamente, das Ciências Humanas e Sociais no seu escopo. Contudo, não deixando de fora, nesse processo de inclusão-formação do núcleo da Saúde Coletiva, a Epidemiologia e a o Planejamento/Gestão (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998).

A inclusão dessas outras disciplinas no próprio campo da Saúde Coletiva acontece no mesmo momento de sua formação, quando rompe com o paradigma sustentado pela Saúde Pública. Muitas já foram as ações desenvolvidas no país, sob o campo legítimo dessa última concepção citada.

Ainda que isso date de mais de um século e, portanto, seja tributário de uma infinidade de modos de intervir na vida que foram elaborados ao longo desse período, há na concepção primeira do campo da Saúde Pública uma robusta racionalidade *biomédica*. E isso, por sua vez, não é algo banal, ainda que naturalizado até os dias de hoje.

Se atentarmos apenas aos últimos cem anos na história do Brasil, podemos perceber uma sequência de estratégias sanitárias, em diferentes épocas, que tem como objeto não somente as populações – como categoria já objetificada. Essas estratégias visam, isoladamente, sobretudo, as mazelas que acometem essa população.

O modelo Campanhista<sup>12</sup>, de 1904, nos faz ver traços deste funcionamento. Trata-se de um momento de grande proliferação da Varíola no país, mas que tem como palco de suas primeiras ações a cidade do Rio de Janeiro, na época capital federal, em função da importância do Porto para a exportação centrada no café.

Nessa época, a identificação da Varíola na cidade era feita a partir de segregações urbano-sociais, por parte dos governantes. A peste em questão estava localizada nos “cortiços” e, logo, associada à população eminentemente pobre.

A incorporação desse fato na agenda ocorreu na medida em que a peste estava comprometendo a principal economia do país: a agro-exportação, concentrada no mercado do café. Desse modo, os grandes esforços que foram assumidos não pareciam ter como motivação a melhoria dos índices de vida daquela população, e sim a conservação da economia.

A partir disso, nomearam-se funções públicas para o desenvolvimento de tecnologias que pudessem intervir nisso que era tomado como problema, nitidamente relacionado às dinâmicas da política econômica: o vírus. É com essa prerrogativa que é criado o Instituto Soroterápico de Manguinhos, para a produção do “soroantipestoso” e dos protocolos de procedimentos que advinham daí, nomeando o Médico Oswaldo Cruz como Diretor. Esse Instituto foi incorporado ao que veio a se tornar a Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, que tem como slogan para o ano de 2015: “115 anos de ciência e saúde”.

As ações de saúde pública nessa época, além de visarem, absolutamente, ao controle e à eliminação da doença, estavam ancoradas numa lógica militar-policial. A Saúde Pública tinha uma atribuição de cunho policialesco, onde quem não cooperasse era considerado seu inimigo. A campanha de vacinação - que se organizou a partir dessas articulações – colocava-a como obrigatória ao seu público-alvo.

Dessa forma, os agentes de saúde, que eram encarregados da realização da vacinação dos doentes-pobres, eram denominados guardas-sanitários. Ou apenas uma outra forma de chamarmos os trabalhadores da saúde daquela época... A imposição da vacinação, para essa população, acaba por disparar uma série de revoltas populares, o contra-acontecimento que se conhece por Revolta da Vacina.

---

<sup>12</sup> O Campanhismo configurou uma das estratégias sanitárias adotadas no país sob o paradigma da Saúde Pública. Esse modelo se baseava exclusivamente em ações preventivistas, especificamente relacionadas a agravos em saúde que prejudicavam o mercado agroexportador, no início do século XX. Além da Varíola, esse modelo também se centrou na prevenção e erradicação da febre amarela e da peste bubônica. Além da vacina obrigatória à população, o Campanhismo animou uma série de transformações nos espaços públicos, que atingiram basicamente as populações mais pobres.

Se considerarmos essa racionalidade biomédica não somente restrita a esse acontecimento, mas extensiva a todo o período que se denomina o paradigma da Saúde Pública no Brasil<sup>13</sup>, é possível que concluamos que tínhamos uma saúde do público que, *basicamente*, se constituía através de práticas-conhecimentos que se destinavam à eliminação ou controle (tanto da proliferação, quanto a busca de menos danos aos doentes) das doenças, exclusivamente. É por esta razão que uma racionalidade que defende a supremacia da dimensão biológica, em relação aos demais fatores, tais como políticos ou culturais, por exemplo, é bastante cara ao que podemos dizer que é o paradigma da Saúde Pública.

Os movimentos sociais desenvolvidos no país pelo MRS não só interrogavam a estrutura da política de saúde no país, como também colocavam em questão o paradigma de saúde a que haveríamos de nos aliar. Assim, não estava somente em jogo a estruturação dos serviços de saúde, mas também a própria concepção de saúde.

A “*nova saúde pública*”, que emerge através da crise colocada por esse paradigma biologicista, opta por romper com a então Saúde Pública. Isso acontece no momento em que se aposta na formulação de um projeto de saúde que não seja tributário da dimensão biológica dos fatos que interessam a este campo, criticando, a partir disso, o universalismo naturalista do saber médico.

Desse modo, a superação do biologicismo dominante é posicionada como um dos marcos fundantes da Saúde Coletiva. É sob esse novo projeto de conhecimento e práticas que é formulado o Sistema Único de Saúde.

Se para a Saúde Pública o que importa são as doenças, o que se tem como efeito é que seus objetos de estudo e intervenção são bastante restritos, já que visam exclusivamente um corpo adoentado. Na medida em que a Saúde Coletiva se propõe incluir no debate a produção social das doenças, inclui, ao mesmo momento, todo um universo de práticas próprias que estão relacionadas com a produção de saúde, de doença e de cuidado, vistos como inseparáveis. Assim,

a discussão entre as finalidades das práticas de saúde e o seu objeto, meios de trabalho e atividades, bem como a análise das relações técnicas e sociais do trabalho em saúde como via de aproximação entre os modelos assistenciais e de gestão, constituem desafios teóricos e práticos para a saúde coletiva (PAIM; ALMEIDA FILHO, 1998, p. 311).

---

<sup>13</sup> Estamos especificando no Brasil o debate sobre a passagem da Saúde Pública para Saúde Coletiva, em função de esta última ter sido uma formulação própria do país. Assim, essa construção não encontra nem mesmo na América Latina alguma equivalência (ABRANTES PEGO; ALMEIDA, 2002).

Em outras palavras, a partir dessa formulação do que é o campo da saúde, se tensiona a elaboração de que saúde não está baseada em conhecimentos ou ações que busquem, somente, o bom funcionamento orgânico e biológico do corpo, que pode ser impedido pela instauração de uma doença. Esse projeto posiciona o imperativo de apreensão de outras práticas que, até então, não eram consideradas como próprias do campo da saúde, como a inclusão do estudo dos processos de trabalho, das práticas de gestão, das estratégias epidemiológicas inseparáveis do complexo saúde-doença-cuidado. Assim, esses não figuravam como objetos de estudo/intervenção no paradigma da Saúde Pública.

O que se opera, nessa transição, parece ser a *inflexão sobre si*, realizada pelo próprio campo da saúde. Anteriormente as ações e o conhecimento da saúde estavam baseados, sobretudo, na possibilidade de se intervir sobre a doença como objeto preestabelecido e nos posteriores resultados disso; não sendo, portanto, incluída na análise, pela própria saúde, a dimensão da produção de suas práticas a partir de um enlace social, cultural, político.

O equívoco, então, colocado pela Saúde Coletiva, é afirmar que o trinômio saúde-doença-cuidado é produzido socialmente e que, nessa rede de articulações de práticas de coprodução – que é também seu objeto – ela também é uma importante partícipe. Desse modo, as necessidades em saúde também são produções do próprio discurso de saúde que define, em última análise, o que pode ser considerado um problema de saúde. A doença que antes era um objeto purificado, sem história e sem agência da saúde em sua produção, agora figura como um objeto que é construído, também, por ela mesma.

O que podemos apreender desses deslocamentos propostos pela Saúde Coletiva? Que corte operado foi esse? Estou convencido de que não precisamos estar restritos a um regime de intervenção em um corpo doente, bio-psicossocialmente, para usarmos os termos oferecidos pelas OMS, para fazermos saúde.

Como efeito disso, abre-se uma brecha para a inclusão de outras ações/conhecimentos sob a tutela desse regime, que se diferenciam dele, mas são tomados como inseparáveis. Fazendo coro com o que é sustentado por essa “*nova Saúde Pública*”: deve-se considerar a própria atividade de análise das práticas em saúde como, ela também, uma prática em saúde.

Apesar dos esforços para a criação de maiores articulações para o campo da saúde, as disputas pela legitimação de um paradigma para o campo de conhecimento sanitário não se abrandaram. A luta segue então se atualizando, exatamente nesse território concreto e múltiplo em que as ciências naturais chamam, inadvertidamente, de corpo.

No trabalho, muitos dos enunciados que escuto não emergem durante a aula, mas após ela. Ou nos corredores da escola, ou após a atividade que tivemos nos serviços de saúde. Ou em alguma intervenção sem maiores pretensões.

Nesses espaços-tempo outros é frequentemente dito pelos estudantes o quanto esse debate em torno das análises históricas, conceituais e até mesmo filosóficas do campo da saúde não é prático. E, portanto, não é útil e, com certa prudência, colocado como desnecessário. Afirmam eles, a partir disso, o quanto a discussão que se produz nesse momento do Curso não tem conexão nenhuma com o que realmente fazem e com onde trabalham.

Se há um tarefismo, onde a ação existe pela e na ação, há eles em nós. Em nós, pois, não existe abstratamente, mas existe nas práticas que nos atravessam, nas práticas que constituímos e pelas quais somos constituídos. Talvez uma via para rachar esse modo-tarefa seria, justamente, a afirmação como prática de saúde da análise dos modos como nós mesmos nos constituímos trabalhadores. E esses modos, por sua vez, devem nos devolver, inevitavelmente, à dimensão do que fazemos concretamente.

Temos buscado colocar a questão, ao menos em alguns guetos, sobre a não trivialidade de um trabalho na saúde que considere a radicalidade do conceito de autonomia e, por isso, em tensão constante com o aparelho de Estado. E para realizarmos esse micro-projeto, não há como estarmos sob um regime da tarefa: problema! E mais: estes guetos referidos são, na melhor das hipóteses, acadêmicos.

Em uma primeira mirada, parece-nos que as Políticas Públicas mantêm uma certa relação de proximidade com as políticas de Estado. Há, portanto, a afirmação de uma nítida diferenciação pontuada por nós entre essas duas modalidades de política: a Política Pública e a Política de Estado. Seguiremos nessa pista.

Mesmo guardando uma relação de proximidade com as Políticas de Estado, as Políticas Públicas sustentam um tensionamento permanente com as primeiras. Incluir o seu peculiar processo de constituição na montagem desta análise faz emergir outras possíveis conexões e implicações das Políticas Públicas para além ou aquém do Estado.

Localizamos, então, essa distinta modalidade de política em um território de tensão *entre* o Estado e o plano da vida concreta dos coletivos. Há, portanto, uma superfície de contato das Políticas Públicas com a máquina do Estado, com seus modos específicos de operação. Mas apostamos que esse não pode ser o seu canal exclusivo de relação. Para nós, isso levaria não só à negligência da potência disruptiva que compõe essa política no momento

em que se adjectiva enquanto *pública*, como também a uma tese que reforça a noção de que o que há de público está condicionado, exclusivamente, ao aparelho estatal. Não nos interessa nenhuma dessas duas alternativas.

Contudo, o *entre* conjurado nessa relação problematiza que não deve haver uma meta-localização (uma média, representativa) dessa Política, ora referenciada absolutamente ao aparelho de Estado, ora remetida absolutamente para este plano concreto da vida. Muito menos se trataria de uma síntese dos dois polos, o que, se fosse o caso, ainda manteria esse encontro sob o regime da binariedade.

Em suma, a Política Pública não se trata de um movimento de vai-e-vem, um movimento de incerteza ou dúvida. Essa perspectiva, sobretudo, desmancha o dualismo e volta a atenção, precisamente, para a tensão que se produz quando a diferença dos modos de operar desses territórios entra em relação: “as linhas moleculares fazem passar, entre os segmentos, fluxos de desterritorialização que já não pertencem nem a um nem a outro [...]” (DELEUZE, 2004, p. 158).

O que atua não é somente um, ou o outro, mas também o limite, a fronteira, que é por onde *tudo* passa. Pensar a Política Pública é pensar nessa linha trêmula, posicionada neste território que é, antes de tudo, perturbação.

Um desfiladeiro estreito, pensando com Deleuze. Uma multiplicidade independente do número de partes envolvidas. Em uma perspectiva temos as formas segmentárias (homem-mulher, rico-pobre, saudável-doente), que são importantíssimas ao aparelho de Estado por serem o máximo de visualização da existência. Junto a isso, a força da Política Pública deve ser a de extrair partículas, os pequenos componentes desses segmentos estabilizados, desmanchando-os. Ou seja, operar a extração de micro-partes fazendo assim ver o plano das forças que constituem todas as formas e as processualidades inerentes a qualquer atividade de produção.

## 2.2 SOBRE A ÓTICA DO PODER: A AFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Podem ser apontadas duas diferentes origens para o complexo campo da Política Pública. Nos EUA, ela surge como área de conhecimento e de pesquisa do mundo acadêmico, enfatizando o estudo sobre a “ação dos governos”. Os estudos dessa época começam a pautar uma capacidade de construir uma rede explicativa que torne possível compreender como e por que os governos decidem por determinadas ações.

Já na Europa, o campo da Política Pública surge se debruçando na análise sobre o Estado e as instituições/organizações que o compõem. Assim, ela emerge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o *papel* do Estado e do governo. Entende, dessa forma, o governo como uma das mais importantes instituições do Estado, que é o “produtor, por excelência, de Políticas Públicas” (SOUZA, 2006, p. 22).

Há uma marca bastante significativa, nos estudos sobre Política Pública, datada da fase de sua constituição. Esses estudos, que são abrigados numa subárea da ciência política, se constituem e ganham legitimidade através do pressuposto de que a ação do governo (aquilo que ele faz ou deixa de fazer) é passível de ser formulada *cientificamente*<sup>14</sup> e analisada por “pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006).

Portanto, nessas duas vertentes, que compõem a gênese das Políticas Públicas, nos parece que a preocupação é, sobretudo, com o próprio Estado. E é preciso ressaltar que isto é caracterizado como o estudo do mundo público.

Mesmo quando essas correntes clássicas do estudo e da formulação das Políticas Públicas consideram “forças exteriores” (SOUZA, 2006) ou “agentes da sociedade” (HÖFLING, 2001), essas têm somente a possibilidade de pressionar o Estado - já que dele emanam as decisões e o todo do que é a política está sob sua responsabilidade. Desse modo, esses agentes e forças não são dotados, sequer, da capacidade de co-produção e co-formulação dessas políticas.

Em relação a este projeto de Política Pública, é primordial registrar que ele não somente é entendido como a via pela qual o Estado efetiva sua função, bem como que há uma simbiose que ativa, por sua vez, uma indiferença entre governo e Estado. Veremos, mais adiante, como estas duas formulações são acolhidas nessa pesquisa como um elemento problemático.

Talvez esse primeiro aspecto pontuado nos leve a grande dificuldade de, hoje, evidenciarmos a quais outras instâncias, que não o Estado, pode estar conectada a Política Pública; assim como faz parecer ser algo radicalmente progressista empreender esse

---

<sup>14</sup> Ao analisar o nascimento da Medicina Social, apresentando sua emergência através de pelo menos três diferentes processos históricos, Foucault refere-se ao nascimento da ciência de Estado, quando analisa o caso da Alemanha. O que a literatura clássica coloca sobre Política Pública indica uma função bastante próxima, na medida em que essa ciência tem como característica “por um lado, um conhecimento que tem por objeto o Estado; não somente os recursos naturais de uma sociedade, nem o estado de sua população, mas também o funcionamento geral de seu aparelho político (...); por outro lado, a expressão significa também o conjunto dos procedimentos pelos quais o Estado extraiu e acumulou conhecimentos para melhor assegurar seu funcionamento (FOUCAULT, 1979, p. 47-48).



exercício. Quanto à acepção que restringe o governo ao Estado, veremos mais à frente quais posturas adotaremos e quais as implicações disso.

Os efeitos desse processo de constituição pelo qual se legitimou as Políticas Públicas são diversos. Os conhecimentos produzidos acerca desse campo, principalmente pela sua forte vinculação com a ciência, confinam-se em estratégias para adquirir resultados desejados (por quem será?), na criação de estruturas que monitorem os *policy makers* (decisores políticos), na atenção absoluta para as dinâmicas do aparelho estatal e na tradução dos programas eleitorais das plataformas políticas.

Todavia, as Políticas Públicas acabam por figurar como via de contato e relação do Estado Moderno com a população. Apostamos na utilização dos termos contato e relação no lugar de lançarmos mão de expressões que denotem uma pura incidência e, principalmente, a ação de um sobre o outro para falar sobre as relações que têm sido operadas entre Estado e sociedade. As relações entre as partes em questão funcionam de acordo com uma maquinação dispersiva, que consideramos ser própria do poder na contemporaneidade.

Contrariando o pensamento político clássico que imperava nas leituras da história até o século XVI, Foucault produz uma torção no conceito de poder. Até aquele momento, o poder era reconhecido como uma força que era detida por alguém que, a partir daí, figurava como soberano. Assim, as análises relativas à noção de poder se restringiam a duas opções. Ou eram realizadas considerando uma perspectiva legal, levando à questão “O que legitima o poder?”, ou estavam vinculadas a um modelo institucional, onde a questão que se fazia era “O que é o Estado” (FOUCAULT, 1982).

Dessa forma, ele era tomado como a condição primeira para que pudessem se estabelecer relações de sujeição – no sentido de dominação - dos indivíduos a alguma estrutura centralizadora que atuava, por sua vez, através do poder e que tinha como principal prerrogativa a manutenção desta sua condição. A grande estratégia de luta pela democratização e que venceu na história do país e na própria história da Reforma Sanitária - a “ocupação do Estado” - nos parece ter se sustentado nessa noção clássica de poder.

Se uma noção clássica de poder que associa-o à sujeição, em um sentido de dominação, essa outra acepção coloca-o como uma força capaz de tornar o indivíduo um sujeito onde, assim, o exercício do poder é o que nos torna sujeitos. Buscando uma desvinculação do poder com as relações de dominação, duas vias de atuação são apontadas: ele tanto nos torna sujeitos quando pretende nos remeter a alguém para exercer controle, como

também o faz na medida em que busca nos acorrentar à nossa consciência e autoconhecimento (FOUCAULT, 1982).

Contudo, Foucault coloca que esta força não opera de maneira sobrepositiva. Se assim fosse, acabaria por produzir os lugares segmentados do dominador e o do dominado. Ao invés disso, o poder passa a ser a correlação de uma diversidade de forças presentes nos modos de se relacionar, de tal forma que, por onde ele se exerça, insurja a resistência.

Não há, portanto, efeito de assujeitamento *absoluto* garantido por estas relações. O autor, a partir daí, entende que o fascismo e o stalinismo são formas patológicas do poder, mas sua excelência não se encontra totalmente nesses dois tipos de empreendimentos.

Não há como instaurar esses exercícios de poder sem que seja considerada a insubmissão da liberdade. Isso, certamente, nos parece estranho em função da herança de nossa concepção clássica em torno desse conceito.

O poder, na perspectiva que estamos incluindo nesta pesquisa, tem como condição a presença da liberdade. Diferente das relações de violência, que se instauram sobre um corpo e que o forçam e submetem-no, tornando-o passivo, as relações de poder incidem no potencial de ação dos outros, sugerindo, conseqüentemente, qual é o campo de ação do outro. Dessa forma, o outro precisa ser mantido como sujeito da ação e, portanto, sob um regime de atividade, para o franco estabelecimento de uma relação de poder.

Como efeito, essas relações não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que acionam, dentro das próprias relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder (FOUCAULT, 1977).

O poder não figura como uma força adquirida ou uma propriedade de alguma posição ou mandato social, mas uma força que circula, que atravessa e constitui uma infinidade de estratégias e relações no campo social. Ele está em toda parte não por englobar tudo, mas porque ele provém de toda parte; é tomado em sua dimensão constituinte, é positivo, sendo os governos e o próprio Estado, então, apenas a dimensão-forma de suas maquinações. Isso, portanto, coloca sob outra perspectiva a problemática do poder, como também acena para a emergência de uma outra noção de Estado.

O plano do poder, portanto, é o plano das forças, o plano das relações, em sua radicalidade. E as implicações a partir desta concepção de poder são inúmeras. Não haveria lugar a ser conquistado, quando se tivesse por objetivo tomar o poder. Operar uma alterização do seu diagrama demanda uma transformação nas relações, a partir do entendimento que as

próprias resistências estão compondo a rede desse poder em questão. Quem resiste está, do mesmo modo, exercendo o poder.

O poder não estava localizado somente no que estava sendo posto como alvo – em nosso caso analisado, o aparelho de Estado como possibilidade exclusiva de experiência do público. O poder também estava sendo exercido por quem estava mirando– os movimentos sociais que, naquele momento, se julgavam fora do exercício do poder. É notável, portanto, que essas partes envolvidas, num tipo específico de relação como essa, podem ser consideradas “parceiras”, na medida em que as ações que são desenvolvidas se induzem e se respondem umas às outras.

Se for assim, podemos considerar que os pontos de resistência ao aparelho de Estado, operado por esses movimentos, já estão contidos numa *relação de poder* de que eles, por sua vez, já faziam parte. Suas ações, logo, não eram exteriores ao poder, mas estavam compondo-o. Assim, podemos nos perguntar: a ocupação do Estado realizada pelos movimentos sociais, subsidiada pela concepção clássica de poder, contribuiria para a manutenção deste mesmo poder que tinham por objetivo assumir?

O que nos permite colocar esse diagrama do poder é uma torção de seu conceito clássico. Dado o forte caráter ascendente do poder, não existem condições de possibilidade para a legitimação de regimes absolutistas, na medida em que ele emerge das relações, vem de baixo, dos lados:

Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas do alto, pelos grandes poderes do Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, pequenas relações de poder (FOUCAULT, 2003, p. 231).

O Estado e sua estrutura, portanto, não teria obtido tal sucesso em seu projeto se não tivesse se enraizado por dentro dessas relações, buscando vincular-se a estas práticas e táticas locais. Desse modo, as lutas travadas são sempre locais e a partir das relações que se instauram nos territórios que se constituem para a relação que acontece entre Estado e sociedade e os modos de vida.

É a partir desta possibilidade que estamos problematizando uma ideia de Políticas Públicas nesta pesquisa. Por essa razão que nos é estranha a afirmação, baseada numa perspectiva clássica, de que “a luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais é o cerne da formulação de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 39). O exercício da luta não se dá fora do poder, para alcançar o poder, mas, antes, caracteriza o seu próprio exercício.

Esta analítica do poder produz, então, o deslocamento do Estado como soberano deste termo, destituindo-o de uma posição central e, por isso, de ‘emanador’ do poder. Contudo, as lutas pelas formas de sujeição, submissão e subjetivação, que são encampadas pelo poder, tendem a se sobressair justamente em função do desenvolvimento desse novo poder político que é disperso e enraizado nas relações de toda ordem. Esse modo de funcionamento é o que, por fim, caracteriza o Estado.

Este ente foi dissolvido quando, a partir da pesquisa de documentos “menores”, locais, Foucault deu visibilidade a uma diversidade de modos de governos que se operam paralelamente ao governo do Estado. Está é mais uma pista para formularmos a articulação entre o Estado e as Políticas Públicas.

Na dispersão e na generalização da arte de governar ou “a problemática geral do governo geral” a que se deu conhecimento, a questão do governo aparece com múltiplos aspectos. Assim, são mapeados diferentes modos de governo: o governo de si (que concerne à moral), governo da família (relacionado à economia) e o governo do Estado (referente ao campo político).

Porém, ainda que surjam diferentes governos de diferentes lugares e posições, estes estão em relação de imanência com o Estado (FOUCAULT, 1979). Esta relação de simultaneidade dos modos de governar com o Estado se processa através de uma continuidade ascendente e descendente entre as formas de poder.

As formas e os lugares de "governo" dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, militam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros. É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares - ainda que seja o mais importante - de exercício do poder, mas que de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma **estatização contínua das relações de poder** (FOUCAULT, 2003. p. 247, grifo nosso).

Essa análise busca demonstrar que nem governo e nem mesmo o poder foram inaugurados pelo Estado moderno. Estes já eram modos de racionalização e de forças – respectivamente - anteriores a sua emergência e que foram gradualmente sendo incorporados pelo aparelho de Estado como autoridade nesses assuntos. Este fenômeno pode estar associado ao fato de que, até hoje, remetemos esses dois elementos ao Estado, como bem vimos na revisão teórica sobre as Políticas Públicas na Europa e nos Estados Unidos.

De acordo com a disposição dos modos de governo que estão aí colocados, quem se interessar por governar o Estado deve poder antes governar sua família, seus bens, definindo assim este movimento de caráter ascendente. Já quando o Estado é bem governado, tem-se a

ideia de que as famílias estão sendo bem governadas por seus pais e, por sua vez, os indivíduos se comportam como devem, e por isto a continuidade descendente das formas de poder (FOUCAULT, 1984). Seguindo com o filósofo, ele afirma que é exatamente no momento em que essa governamentalidade (a dispersão das formas de governar) é assumida como uma prática política (calculada e refletida), que ocorre o nascimento do Estado moderno.

### 2.3 QUANDO O “PÚBLICA” SE ENCONTRA NO ESTADO, QUE POLÍTICA FAZEMOS?

Na sua constituição, o Estado não cria, necessariamente, as suas próprias lógicas de funcionamento. Pelo contrário, ele se apropria de poderes já constituídos, antes mesmo de sua existência, alterando-os nesse mesmo movimento. Se, por um lado, no movimento de constituição do Estado havia uma forte tendência evolutiva para uma forma de poder centralizador e totalizador, é verdade, também, que ele acaba se associando a um poder individualizante.

O interessante, aqui, é apontar que esses poderes que se combinam na forja do Estado são poderes que, em certa medida, se opõem. O intenso jogo que se configura, a partir desse cenário, ganha consistência na medida em que cada um desses poderes opera de acordo com diferentes pontos de incidência, mas que em alguma medida se complementam.

A racionalidade que funda o Estado moderno está preocupada em formular outras matrizes e métodos para esse novo modo de governar que não fossem tributárias aos modos de governo de um Deus ou de um pai de família, lógicas que, até então, inspiravam a ação do governo. Nessa operação de ruptura, essa outra racionalidade por vir trata de colocar como referencial lógico do governo, que está em emergência, o próprio Estado: “a arte de governar é racional se graças à reflexão é levada a observar a natureza daquilo que é governado — no caso, o *Estado*.” (FOUCAULT, 1990, p. 91).

Este movimento para a construção de um conhecimento que subsidie a arte de governar parece bastante intrigante. Essa racionalidade se esforça para desvincular-se de uma referência transcendente (criação de um princípio de governo que não se assemelhe a Deus); ao mesmo tempo em que o Estado legitima o seu próprio plano como criador de suas regras e métodos. Como efeito, depõem-se os seres divinos como governantes, entrando em cena, por sua vez, essa nova instância de governo dos homens, por ironia também transcendente, que é o Estado.

Contudo, a “interioridade” que se cria não é espacial, no sentido de que há lugares definidos e específicos que emanem poder. Essa interioridade é, antes, temporal, pois se relaciona a uma rede de governo dispersa e apropriada por diferentes práticas e setores, como veremos adiante.

A partir dessa interioridade, o Estado conduzirá a forma que se relacionará com o que é tomado como exterior a ele. O que, em última análise, é tudo aquilo que se coloca alheio às normatizações que garantem o movimento de autoexpansão e de autosustentação do Estado. Assim, é dessa matéria, que não atua necessariamente reforçando o poderio do Estado – e que, por isso mesmo, atua como força – que se consistem as experiências *concretas* dos coletivos.

Os Estados modernos se constituem a partir da necessidade de se afirmarem como um território próprio para, conseqüentemente, garantir seu poderio frente aos demais Estados ou, ainda, frente ao que não seja ele mesmo. Esta é a característica de um bom governo. Como efeito, tudo o que é tomado como exterior ao Estado parece ameaçá-lo...

O objetivo desta nova racionalidade, especificamente, não é mais reforçar o poder localizado em um soberano, mas tonificar o poder do próprio Estado. Ou se quisermos colocar de outra forma, essa racionalidade de Estado busca “desenvolver os elementos constitutivos das vidas dos indivíduos de modo a que seu desenvolvimento reforce ao mesmo tempo o desenvolvimento do poderio do Estado” (FOUCAULT, 1990, p. 97).

Se esta é a tendência evolutiva do poder político, desdobrando-se na constituição do Estado moderno, este acaba por se associar a uma outra tipologia de poder. Esse outro tipo de poder não substitui esse a que chamamos de político (totalizador), mas se engendra a ele, mesmo tendo como característica ser um poder individualizante, que atua nos indivíduos.

Esse poder, chamado de pastoral, foi formulado no cristianismo primitivo. Ao longo da Idade Média, ele não encontrou condições favoráveis para o seu desenvolvimento. As razões para esse fato são de diversas ordens: o pastorado acaba por demandar um ambiente urbano que não é característico da Idade Média, ou em função dos laços sociais específicos na fase do Feudalismo serem dissemelhantes aos do pastorado.

É na formação do Estado moderno que esse tipo de poder toma força, sendo o próprio desenvolvimento de uma tecnologia pastoral o que gera a ruptura com as sociedades da idade antiga. O que não significa, necessariamente, que de sua criação até então esse modo de exercício de poder tenha caído no esquecimento. Diferente disso, ele seguiu motivando inúmeras disputas ao longo da história da Idade Média, visando sempre a sua manutenção.

Como foi citado antes, o poder pastoral é paradoxal quando acompanhamos a evolução do poder político que está vinculado ao Estado. O pastor é o responsável pela salvação seu rebanho. Porém, ainda que esteja colocado nessa máxima um elemento que remonte a um conjunto, a atenção dada pelo pastor é individualizada: a *cada* membro desse rebanho.

Este poder é estranho quando comparado ao pensamento na Grécia antiga. Neste tempo, a preocupação dos “políticos” se dava através da relação com o território, com o meio, com a cidade. E a prerrogativa do Deus grego era ofertar terras fecundas. Contudo, no caso do poder pastoral, não se trata de garantir condições para a salvação ao conjunto do rebanho, ou até mesmo de apaziguar a fome desse conjunto. O pastor *deve* garantir assistência e velar um a um de seus membros:

Tem que conhecer seu rebanho como um todo e detalhadamente. Não é suficiente ele saber onde se situam as boas pastagens e conhecer as leis sazonais e a ordem das coisas; também tem que saber quais são as necessidades específicas de cada um (FOUCAULT, 1990, p. 81).

Como efeito, o conhecimento do pastorado cristão, para com o seu rebanho, também é formulado de forma individualizada. É necessário *saber* as necessidades de cada ovelha, *saber* os pecados de cada ovelha, *saber* o que faz cada ovelha. No momento em que o conhecimento, sobre cada um dos membros do rebanho se faz necessário, o cristianismo se apropriou de dispositivos ativos do mundo helênico, alternando-os significativamente (FOUCAULT, 1990).

Estas estratégias trataram de garantir uma direcionalidade da consciência, produzindo um corpo dócil e dependente. Ao membro do rebanho, ser guiado não era uma condição circunstancial, mas um modo de viver e entrar em relação com o seu pastor, sempre presentificado. Ser guiado, assim, era um estado permanente. Estas estratégias também alcançaram a desejada exposição da consciência dos indivíduos ao pastor, o que permitiu o acesso à alma e, logo, as obscuridades de cada uma de suas ovelhas.

Que corpos-rebanho temos nessas condições? Para Foucault, esses instrumentos tem o objetivo que os indivíduos invistam na sua “mortificação” nesse mundo. Para que possam gozar de uma vida em outro mundo, é necessário que façam uma renúncia de si próprio e deste mundo. Em última análise, essa renúncia acontece por intermédio da relação que se instaura com o pastor.

Não se trata, nesse aspecto, da literalidade que há no cristianismo. Algumas diferenças foram produzidas. Ao homem está dada a prerrogativa de renunciar a sua liberdade, às

vontades que inevitavelmente podem denotar zonas mais obscuras da existência. Essa renúncia é o que permitirá, ao fim, sua salvação – agora neste mundo: que este homem viva entre os seus, em um projeto de sociedade harmônica que está colocado como condição. Essa condição que serve não menos do que para o bem de todos. Assim,

Não acredito que devêssemos considerar o "Estado moderno" como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos. De certa forma, podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral (FOUCAULT, 1982, p. 237).

Estamos analisando, portanto, a constituição do Estado moderno por intermédio das racionalidades de que se apropriou, e a partir do engendramento de um poder político totalizador com um poder pastoral individualizante. Se existe um jogo ativo no interior do modo de operação do que é estatal, ele é caracterizado por esses poderes, de certo modo, paradoxais.

Considerar essa composição nos parece importante, pois permite que visualizemos dois aspectos. É possível mapear não só quais são os pontos privilegiados de incidência/controle do Estado, como também um possível traço comum que tipifica esse funcionamento, a princípio, paradoxal.

Através das próprias racionalidades que fundam o Estado moderno – mas que não se restringe a ele – constituem-se os seus pontos possíveis de incidência e controle e formulam-se categorias. Constituem-se as dimensões que são reconhecidas pelo *seu* sistema de codificação e que, portanto, não são tomadas como ameaça: a massa<sup>15</sup> e o individual. E mais: o que há de comum nessas duas direções de ação do Estado moderno é que ambas são tomadas como *unidades*.

No limite, não há uma *diferença* significativa entre esses dois referenciais apontados. Para o lado do indivíduo, há o reforço de uma robusta interioridade, a qual se deve conhecer e que não compartilha do mesmo processo de constituição do que é coletivo. E por outro lado, o que há de “coletivo” nessa apropriação é, no máximo, uma massificação dos modos de vida, das vontades e das especificidades de cada um.

Para a ação político-econômica do governo, a segunda categoria será entendida como o nível pertinente, a população. O plano individual, ou a série de indivíduos, está fadado à

---

<sup>15</sup> Optamos por massa, e não pelas expressões “coletivo” ou “público”, por ser exatamente para essas categorias que estamos buscando produzir outras significações nesta pesquisa.



condição de nível não pertinente, salvo no caso em que esta série possa interferir nos padrões de vida da população, na medida em que ela é tornada objeto.

Contudo, é importante atentar para o fato de que o individual existe. Essa dimensão é produzida através de um corte, que o mantém enquanto resíduo, operado pelo saber-poder no interior dessa tecnologia de governo (FOUCAULT, 2008).

A partir dessa reunião do que é *individual*, que foi esvaziada, é possível realizar um cálculo desses múltiplos modos e necessidades de vida, que terá sempre como resultado uma *média*, e que invariavelmente é uma abstração. Esta média terá como finalidade, por sua vez, atender a esse nível pertinente.

Trata-se de um funcionamento que busca a equalização das vontades e das necessidades das pessoas e da população. Essa é a instauração do Estado-Nação que está em questão, colocando-se, sobretudo, como uma estrutura hipervigilante e mediadora de *toda* a experiência humana.

São por estas características que vimos afirmando que o Estado, figurando a *face* soberana da modernidade, funciona por representação e transcendência. A partir desse funcionamento, o Estado se glorifica em seu objetivo de capacidade de expressão política das massas (que ele próprio cria, como citado anteriormente).

A representação é considerada um produto essencial, na medida em que este Estado coloca em cena um contrato social que visa a gerar uma “média” das forças e dos desejos dos indivíduos do qual “cuida”. É por esta operação que se produz, então, o caráter clássico do público. O público, concebido nesta perspectiva, está restrito a uma abstração. Está posicionado, fatalmente, como um produto da ordem da transcendência.

O público, assim, como um mundo apartado de onde a vida - em sua concretude - acontece; um mundo que “paira sobre” nós todos e que, visto desta forma, traz importantes implicações ontológicas. Um mundo universalizado, onde tudo é para todos, produzido independente dos múltiplos fazeres locais desenvolvidos em um território, colocando este mesmo mundo, por isso, na ordem do que é inatingível e, ao mesmo tempo, como lugar a se aceder.

Essa média, resultado de um cálculo sobre os modos de vida, instaura, sobretudo, um campo homogêneo e estável, garantindo, assim, que as pessoas e seus modos de viver sejam sempre (pretensamente) conhecidos. E, por isso, passíveis de intervenção sobre.

Concebendo o público dessa forma, estamos restringindo-o à funcionalidade de produzir existências idealizadas e genéricas e reféns de um mundo preestabelecido em relação

a nossa experiência, bem como construindo um mundo com base em vivências que são artificiais. Tributar, portanto, a experiência do público ao Estado e seu aparelho nos parece prejudicial.

Nesse processo, a singularidade e a autonomia, que é própria da vida e de seu território concreto de experimentação, é submetida às formas de regulação vindas de uma instância apartada dela e, por isso, de uma medida transcendente. Trata-se do constrangimento das forças da massa a essa operação que, em última análise, caracteriza a autoridade do Estado. Não é mais o poder que vem de um que configura o que poderíamos chamar de soberania moderna (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Foucault (1999) diz parecer que o principal fenômeno que ocorreu no séc. XIX foi a tomada da vida pelo poder. Para isso, desnaturaliza - tornando estranho - o fato de que desde a teoria clássica da soberania compareciam elementos que se relacionavam diretamente à vida e à morte. Ao soberano, no sec. XVII, estava dado o atributo fundamental do direito da vida e de morte, já que estes fenômenos não estavam excluídos do campo do poder político. Este direito pode ser dito como o direito de fazer morrer e deixar viver.

A partir do sec. XIX passamos por uma forte transformação do direito político, onde não substituímos estas lógicas soberanas, mas agregamos um novo esquema para a constituição de um novo direito. Um poder de fazer viver e deixar morrer, que Foucault denominou biopolítica.

Na esteira do Estado Moderno que estamos construindo, esta transição e conjugação de direitos aponta sua ação no sentido de se tornar universal e transcendental. Esse fenômeno, assim, está engendrado extensivamente ao *socius* – virtualidade, com a pretensão de regulamentação da vida em sua dimensão primeira, na sua dimensão constituinte: na experiência.

Assim, a biopolítica se apresenta como a tentativa do Estado de governar, também ele, o plano de imanência através do transcendental. Esse tipo de poder é o poder, por excelência, do próprio capitalismo.

E a esse poder que agora se ocupa da vida, não interessa mais somente disciplinar corpos, cercá-los e delimitá-los produzindo, para isso, aparelhagens palpáveis, como realizado pelos dispositivos disciplinares. Por se tratar de uma hibridização dessas estratégias, interessa, também, acessar o plano da vida, no qual ela se produz, incidindo não somente nos corpos individuais, mas também no corpo biológico, no corpo vivente, no corpo-espécie.

Como efeitos claros desse processo, temos, na modernidade, uma tecnologia de poder, incorporada pelo Estado, que individualiza e totaliza. Individualiza na medida em que reconhece o corpo como individualizado e que é dotado de uma força que precisa se tornar útil; e totaliza quando posiciona o corpo como evento biológico, inserindo em mecanismos de vigilância os processos biológicos de conjunto.

O que as pessoas precisam para viver mais? Quanto mais extensiva for e, por isso, quanto mais capacidade de tornar a vida genérica essa resposta tiver, mais ela será adequada para este tipo de poder. É por essa via que se estabelece um poder totalizador, que foi apropriado pelo Estado moderno para sua emergência, mas que ele não inaugura.

Esse bio-poder busca se apropriar da dimensão produtiva que temos em comum. Além de este acontecimento inaugurar outras formas de gestão da população, se pode dizer ainda que

é a característica maior da racionalidade política moderna, esse esforço constante de reunir os indivíduos a uma totalidade política. Um contexto de exercício de poder que não visa a reprimir, mas a suscitar, incitar, limitar ou desviar diferentes dimensões da vida humana para uma composição dos indivíduos a uma totalidade vivente, qual seja, o governo das populações (FRANÇA; ZANETTI, 2015, p. 820)

Dessa forma, começa a se ter interesse de conhecer um conjunto de informações como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. “São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que [...] constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica” (FOUCAULT, 1999, p 290).

As formas de controle que daí provêm são dispersas e silenciosas, diferente dos panópticos forjados na sociedade disciplinar. A vigilância e as demais ações não só têm o referente da morte, como acontecia na sociedade soberana, mas querem entender os modos de andar na vida, os modos como se vive, por que vias é gerada a vida.

Desse modo, o Estado se constitui através da articulação desses poderes, funcionando por operações transcendentais. Estas operações constroem a diferença e o singular, ao buscar se apropriar da vida como um fenômeno genérico, ao mesmo tempo em que propagam um modelo de bem viver. Portanto, se concebermos as Políticas Públicas ligadas com esse Estado, temos aqui uma outra face do problema.

As máquinas efetuadas pelo Estado operam por segmentos. Ao reforçarem linhas de segmentaridade dura, o objetivo dessas máquinas é forjar unidades totalizadas: indivíduo e coletivo. Para que sejam seguras, essas unidades devem ser nitidamente elas mesmas, para

que não deem abertura para ser outra coisa. Assim, essas máquinas tentam afirmar que o início e o final de um processo ocorrem nelas mesmas.

O Estado, através dessas maquinações, renuncia o fato de que toda a realidade formada guarda um vazio de formação, nunca se estratificando totalmente. Nisso que toma como unidade-indivíduo, há uma constituição coletiva; e nisso que toma por unidade-coletivo, existem singularidades. Dito isso, o que racharia esse modo de produção do Estado?

Indivíduo e sociedade, unidades opostas, onde uma não está contida na outra, mas, no máximo, estão em inter-relação tal qual um corpo homogêneo. E estabilizado. É com esta forma, dissociada das forças perturbadoras que a compõe, ou, colocando de outra forma, da valorização do produto dissociado de seu processo de constituição (DELEUZE; GUATTARI, 2010), que o Estado irá se relacionar. Não há espaços para instabilizações.

As formas - que são esses segmentos - devem ser claras e até mesmo límpidas, garantindo assim a sua *distinção*: o rico será diferente do pobre, o doente será diferente do saudável, não havendo assim modulações nessas unidades. O modo de operar próprio do que é estatal não sustenta a vivência de crise, de contato íntimo, o que é característico de uma relação com algo da ordem da exterioridade.

Afinal, o que é exterior ao Estado segue, facilmente, sendo visto como o que coloca em risco seus limites territoriais. O esforço, então, é para que nada fique sob o estatuto do enigma, do que pode ser perturbado, instabilizado: “quando um contorno se põe a tremer, ou quando um segmento vacila, recorre-se à terrível Lente de cortar, o Laser, que repõe as formas em ordem, e os sujeitos no seu lugar” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 157).

É importante, contudo, que não façamos uma análise moral sobre estes aspectos. A territorialidade criada por essas máquinas que servem ao Estado não deve ser tomada como despótica em si. E o plano da *macropolítica* deve também ser um plano legítimo para se desenvolverem lutas. Difícil seria afirmar o contrário enquanto acompanhamos, atualmente, o crescimento de bancadas conservadoras no congresso nacional fazendo avançar, como um dos exemplos possíveis, a tramitação da PEC 171/93, que permite a Redução da Maioridade Penal - hoje de 18 anos - para 16 anos. O problema está posto pelo fato em si, mas no momento em que somente estamos inscritos nessa face do Estado, não incluindo, assim, o seu exterior.

Agora também podemos pensar os movimentos sociais na época da democratização do Estado brasileiro, em busca da conquista da experiência do público. Havia inúmeras reivindicações legítimas que, para que fossem alcançadas de fato, precisaram ser conquistadas

por dentro do aparelho de Estado, como é o caso do direito de acesso universal às ações e serviços de saúde, como um dos exemplos possíveis.

No entanto, há uma dimensão da experiência que estas resoluções, portarias e regulamentações que partem do Estado, desconsideram. Compreendemos essas ações como Políticas de Estado, que são não mais do que dispositivos que operaram lógicas que são próprias do funcionamento desse aparelho. As políticas de Estado definem-se como meios que visam garantir, em última análise, a manutenção e o exercício de sua força. Podemos aqui pensar que saúde, assistência social e educação são, também, políticas de Estado.

Assim, conceber que a Política Pública está absolutamente neste lugar, afirma, primeiramente, que o *público* está garantido por esta sua vinculação com o Estado. E, como efeito, o público está atravessado por esta política ontológica que apresentamos aqui. Em suma, se afirmaria que esta relação com o Estado tem o estatuto de *essência* do público de que é dotada essa Política.

Um segundo aspecto seria o reforço de um Estado centralizador e intocável, na medida em que não se cria condições para a inclusão das forças que, no seu próprio interior, podem perturbá-lo. E pensamos que é exatamente esta a potência da discussão da noção de Políticas Públicas que estamos precisando formular em nossa atualidade.

Ao colocar em xeque a equação formulada de que o estatal é naturalmente público, que transformações acabam sendo geradas para o Estado e para a própria noção de Política Pública? Que forças outras que essa desmontagem estaria fazendo ver e falar?

#### 2.4 A POLÍTICA PÚBLICA E A ABERTURA DO ESTADO À INSTABILIZAÇÃO

A problemática do Estado pode ser tratada tendo como ponto de partida a crise da própria modernidade. Foucault (2000) anuncia essa crise, a partir de sua leitura de Immanuel Kant sobre o Iluminismo. Neste texto, o filósofo dilui “A” modernidade, que antes de ser um bloco homogêneo, é uma atitude *diferenciante*.

Como efeito, a modernidade acaba por produzir uma bifurcação dentro de si mesma gerando, por sua vez, uma diversidade de projetos. Essa ruptura, na genealogia da modernidade, é mapeada no momento em que a filosofia passa a inclinar-se para a sua atualidade, para o presente que é, em última análise, a força inventiva do tempo...

A modernidade pode facilmente ser referida como uma data, um período histórico ou a delimitação de um conjunto de traços que acaba por configurar uma época específica. Mas para esta análise, ela não é um período do tempo que antecede acontecimentos ou mesmo que

será ultrapassada pelo tempo cronológico, mas um *ethos*, ou seja, uma atitude que estaria relacionada a “um modo de relação que concerne à atualidade” (FOUCAULT, 2000, p. 341).

A modernidade, assim, é o modo do filósofo de entrar em relação com o seu presente. Essa formulação acaba por transversalizar e propulsionar a obra do autor e de toda uma tarefa da filosofia “como uma análise crítica de nosso mundo [que] tomou-se algo cada vez mais importante. Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento” (FOUCAULT, 1982, p. 239).

Não cabe entrarmos agora na especificação dos movimentos operados pela modernidade. Porém, parece importante apontar que através desses seus distintos projetos, o Estado assume simultaneamente uma dupla via de efetivação: seja por uma legitimação do transcendente como mediador da experiência humana; seja por uma força emancipatória que recusa a transcendência (BENEVIDES; PASSOS, 2005). O problema que colocamos, portanto, é que as Políticas Públicas, enquanto forças que têm implicações com a política de Estado, estão localizadas no fio da navalha que se encontra no território tenso *entre* estas duas perspectivas modernas.

Em uma dessas presenças, como discutido anteriormente, temos um Estado que opera por representação, criando uma existência que é destacada do território singular e heterogêneo da experiência concreta. Porém, hemos de pensar numa outra face da modernidade e, com isso, uma outra via de efetivação que torce o Estado e seu projeto.

Desse modo, por intermédio de uma reação contra-revolucionária da modernidade, há uma recusa do transcendente como mediador de toda a experiência humana. Na medida em que a função de mediação se desfaz, essa recusa tem como consequência a visibilidade da experiência *concreta* dos sujeitos. É este plano, por sua vez, que inscreve o caráter público na Política de que estamos tratando; e é por esse motivo que ele se apresenta como uma categoria importante para o novo que transversaliza essa pesquisa.

## 2.5 POLÍTICA PÚBLICA E CONCRETUDE DA EXPERIÊNCIA: PISTAS PARA O REENCANTAMENTO DO CONCRETO

Durante as atividades de educação que desenvolvo nos serviços de saúde com os trabalhadores, permanentemente se traz à cena o conjunto de regulamentações sobre o seu trabalho. Essas regulamentações do trabalho e da organização dos serviços de saúde são criadas com o objetivo de alcançar um determinado estado de saúde da população. Esses indicadores são construídos com base em estudos epidemiológicos, que tomam os agravos já

reconhecidos e catalogados como referentes, a fim de monitorar seu aparecimento, sua conservação ou sua difusão dentro de um território e temporalidade definidos.

No período em que nos encontrávamos para a realização das atividades educativas, não se tratavam de regras criadas pelos trabalhadores daquele território. Às vezes são, no máximo, formuladas pela e para uma região específica (que contém vários bairros, por exemplo), ao invés de serem aplicadas em todo o território do município de grande porte.

Os profissionais de saúde com os quais trabalhava traziam frequentemente seu incomôdo frente a essa situação, nessas atividades educativas. Esse incomôdo parecia ser gerado, principalmente, por compreenderem que aquilo que estava normatizando o seu trabalho não era o que realmente precisava ser feito. Em território onde os trabalhadores citavam que havia uma predominância de crianças e adolescentes, traziam que precisavam desenvolver, prioritariamente, ações para a população velha, apenas para dar um exemplo.

Trabalhavam para algo que compreendiam como destacado de onde habitavam, mas que era forte o suficiente para conduzir muitas de suas ações. Seja porque um conjunto de intervenções, ainda que não necessárias à população, preenchia os requisitos previstos no pagamento por desempenho; seja porque a não realização dessas atividades resultaria em uma má avaliação da equipe de saúde por parte da gestão do sistema de saúde.

Aquilo que normatizava seu trabalho não se tratava, portanto, de uma norma que fora elaborada no mesmo lugar onde precisava tomar consistência. E a epidemiologia<sup>16</sup> serve muito bem a esta função, na medida em que se oferece como ferramenta de conhecimento por representação e por sua dimensão abstrata.

Seria esse incômodo apenas a reivindicação de participação no seu próprio fazer? Penso que também. Mas a problematização avança e transborda esse limite. Havia os momentos onde conseguíamos montar um mapa desses vetores que estão envolvidos nessa relação, que são vindos do território vivo de onde trabalham, das percepções da equipe e do que a afetava, dos conhecimentos e práticas que ali se forjaram junto com as situações em saúde concreta que se apresentavam para eles.

Era exatamente nesse momento que se permitiam ver o que faziam ou, ao menos, reconheciam o que era preciso fazer. E o que estavam entendendo que seria preciso fazer não era o que estava sendo pedido. Na verdade, muito do que eles faziam não estava sendo

---

<sup>16</sup> Sempre tomada como especialidade pelo Sistema de saúde e, como efeito, setorizada, a Epidemiologia acaba sendo responsável por receber informações dos territórios onde os trabalhadores atuam/conhecem, processar tais informações, e devolver na forma de indicadores e metas a serem desenvolvidas pelos serviços de atenção à saúde/trabalhadores. Baseia-se, dessa forma, na análise que ela realiza desgarrada do espaço onde seu objeto (os agravos em saúde) acontece, dificultando quaisquer elementos relacionais na produção desses conhecimentos.

pedido, quando na relação com uma carta de serviços que atendia às metas epidemiológicas e que não estavam necessariamente colocadas como necessidade para aquele lugar.

Não há como desconsiderar que essas necessidades de saúde estabelecidas, vistas como problemas de saúde sobre os quais se deve intervir, são traduzíveis a uma racionalidade biomédica, uma das faces da ciência na modernidade. Portanto, esse fazer que constituía os trabalhadores nessas situações implica também uma ruptura epistemológica. Dessa forma

Ao longo da história, as sociedades ocidentais desenvolveram um conjunto de técnicas, saberes, instituições, práticas e profissões para dar conta de tais “problemas”, que em seu conjunto constituem aquilo que usualmente se tem em mente quando se fala no setor saúde ou área da saúde, expressões também frequentes na discussão sobre planejamento em saúde (CAMARGO JR., 2005, p. 92).

Esse exercício dos trabalhadores colocava em relação uma outra política de saúde e de conhecimento. Isso que os trabalhadores *precisavam* fazer era o que não era solicitado. O que precisavam fazer era o fora-trabalho e era, assim, entendido como atividades extras. E que, por isso, às vezes era associado à dimensão pessoal do trabalhador, pelo seu engajamento em fazer um bom trabalho.

Bom, mas talvez porque o que era preciso fazer naquele contexto de cuidado era o que não podia mesmo ser previsto. Uma inevitabilidade do fazer em saúde? E esse exercício, justamente, parece exigir um certo esforço. Era o que havia necessidade de ser construído naquele local, *com* aqueles que habitavam aquele domínio.

A vida como ela é. Ou as coisas são somente o que são. Situações concretas. Aquém ou além de todas as perspectivas de gestão, que podem aí ser interrogadas, quanto à participação dos trabalhadores em processos de planejamento, parece estar enunciada nessa situação a inevitabilidade do trabalho com a vida: um intempestivo que conjura, por sua vez, um imperativo de criação. Que nem sempre é afirmado. Que nem sempre é exercitado.

Às vezes, havia o entendimento de que outras intervenções precisavam ser desenvolvidas. Em outros momentos, ações sendo desenvolvidas que não tinham a menor importância para os instrumentos de monitoramento da produtividade da equipe e do estado de saúde daquele território. Cuidar da infinidade de processos que envolvem a saúde daquelas pessoas pode estar previsto nestes instrumentos? Suspender esses instrumentos e os seus modos de fazer é igual a suspender uma preocupação ética com o cuidado dessas pessoas? Talvez antes seja esse um movimento de cuidado de si, junto com esses outros.



Nesse contexto, se tratava de todo um fora-trabalho a ser inventado. Que, em última análise, assume o peso de uma resistência, ou por ser um trabalho a mais, ou pelo esforço estético inevitavelmente implicado nesse fazer.

Muitas dessas práticas me pareciam não ser replicáveis. Muitas dessas ações talvez nem precisassem ser instituídas no planejamento do serviço. Era exatamente essa a sua potência. Ser conjurada e estar com seu limiar de liberdade para entrar em desuso sem maiores alardes. Passando tangencialmente pelos instrumentos de controle que compõem o trabalho.

Ainda que, lembremos, isso parecia exigir um certo vigor desses trabalhadores em situações como essa. “Como vamos furar?”, essa era a interrogação que reverberava particularmente em um dos encontros, para se pensar em condições de exercer isso que estavam entendendo como cuidado, frente a todas as regulamentações que estavam em relação.

Estavam, nesses momentos, em meio a um exercício estético. Parece-nos que, exatamente nele, se apresentam as condições para o que estamos denominando de experiência concreta dos trabalhadores. A concretude, nela mesma, e não usuários idealizados do serviço de saúde perante aquele esquema de conhecimento epidemiológico.

E nesse exercício estético penso que pode haver uma política sendo criada: um modo de fazer em plena emergência, junto com quem o faz. Um modo de operar que é local, específico, mas sempre com algum nível de negociação com o que está colocado como instância regulamentadora. Não parecia consistir em movimentos anárquicos, mas em uma afirmação *em meio*.

Ainda quando assumiam a conta e o risco dessas ações, não se excluía do horizonte aquilo que estava previsto. Esse *fazer*, como desenvolveremos mais adiante no quarto capítulo, é o que faz com que um comum se produza: “partilhamos um domínio comum no qual fazemos parte em função do modo como juntos habitamos um território, coexistimos em um tempo e **compartilhamos um tipo de atividade**, um modo de fazer” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 286, grifo nosso).

É através da noção de comum que entendemos o território dessa concretude da experiência. E, por sua vez, é exatamente com essa materialidade que as Políticas Públicas devem se agenciar. Como foi enunciado na citação acima, o compartilhamento de um tipo de atividade e o plano comum estão em relação de imanência. Não haverá, portanto, um comum já feito anterior às práticas que podem ser criadas; bem como as práticas são fundantes,

simultaneamente, desse território comum. O comum, portanto, não está dado *a priori*, exigindo, portanto, um exercício de criação.

É a partir dessa formulação que François Jullien (2009) irá diferenciar o universal, o uniforme e o comum, tendo como mote o diálogo entre as culturas. Seu estudo se baseia na ideia de não compreendermos essas três dimensões isoladamente, mas, pelo contrário, colocando-as em relação, ou em “regulagem conjunta”, de avesso ou de inspiração para concebê-las.

Em linhas gerais, o autor entende o universal tendo como fundamento a razão. Este seria composto por um conjunto de noções naturais e de extensão máxima. Não haveria, contudo, uma progressão nessa extensão que está atribuída ao universal: ele sempre esteve lá, tal qual uma verdade fundante.

No momento em que ele faz transcender toda a diferença, através dessa extensão, ele acaba por se colocar enquanto lei e necessidade, previamente a toda a experiência. Ou, dito de outra forma: toda a experiência terá como chave de leitura e será remetida ao que se coloca como possível dentro do campo instaurado pelo universal. O universal, portanto, desgarrar-se da experiência, em direção ao que se deve ser, já que não pode sofrer exceção.

Trata-se sempre, para atingir o universal, de começar por se alçar para fora de determinado caso, de ultrapassar os limites de determinada coisa ou de determinada ação, de desabitar o imediato em que estou engajado: este aqui e agora que constitui minha adesão (JULLIEN, 2009, p. 25).

Esta dimensão se coloca “à montante de toda a experiência” (*idem*, p. 41). Instaure-se, portanto, sobre a experiência que, em última análise, é uma prática dotada de concretude e singularidade: é ela por ela mesma (aqui e agora). Esta codificação da experiência, operada pelo universal, vem a se aproximar bastante do que havíamos discutido anteriormente como a transcendência realizada pelo Estado.

Por sua vez, o uniforme configura o que é uma imitação do universal. É apenas sua assimilação e, portanto, não é dotado de fundamento. Enquanto o universal advém de uma necessidade ontológica, o uniforme advém da produção. Assim, o que está posto como extensivo a todo o canto do planeta não está referenciado a um fundamento natural, mas a um imperativo produtivista. Distinto da outra dimensão, sua extensão é gradual, conforme vai se impondo e se dispondo ao sabor da globalização.

Nesse debate, há uma categoria importante para compreendermos como o comum pode ser concebido na sua relação com o uniforme e com o universal. Se este último tem como oposto o individual – que o coloca em crise - o uniforme tem como oposto o diferente.

E sua função é, exatamente, instaurar seus processos de diferença em diferença, alcançando dessa maneira a sua sustentação. A aposta, a partir disso, seria inscrever a diferença, os defeitos, as imperfeições na sua tarefa que busca, em última análise, uma paisagem plástica e artificial.

Contudo, quando tomamos o comum, a partir de uma acepção política, este não se remete ao comum com base na igualdade ou até mesmo na identidade. Se este é o lugar da partilha, como colocado pelo autor, o que nos torna habitantes de um território comum é o modo como colocamos, justamente, as diferenças em relação.

Não haveria como partilhar do mesmo. Se assim fosse, estaríamos dividindo, não *compartindo*. Portanto, partilha implica em diferença. Toma-se esse plano por político, nesse caso, por entender que uma de suas características é que as decisões são negociadas, ou seja, elas acontecem no mesmo plano onde são praticadas.

Na medida em que o universal codifica a experiência, figurando como o seu único referente, o comum se enraíza na experiência, constitui e é constituído através das práticas concretas dos coletivos. Enquanto uma dimensão afirma o abstrato (o que se subtrai da experiência é sua média); a outra, ao contrário, afirma “o que se torna a lei dos homens na lei das coisas” (JULLIEN, 2009, p 48).

O comum é um plano político que se funda em um modo de criação de uma atividade específica que, por sua vez, é compartilhada. Logo, afastando o abstrato como absoluto, é operado, a partir do comum, o reencantamento do concreto.

Foi exatamente a instituição de uma relação dos trabalhadores com o que há de concreto, de singular e, portanto, com o que é da ordem da experiência daquele território do qual cuidam, que possibilitou a emergência de outras práticas, de outros modos de fazer inéditos até mesmo para eles. Desse modo, é comum “aquele que compartilha uma responsabilidade (uma tarefa, função); ou aquele que supostamente exerce um ofício (...)” (JULLIEN, 2009, p. 42). Essas mesmas práticas inéditas, por sua vez, não somente instauram o plano do comum, como também são possibilitadas por ele.

Essas intervenções inéditas também enunciam como o seu plano de constituição o fato de não terem sido negociadas tanto anteriormente, como exteriormente ao seu instante de criação e ao domínio onde a relação que interessa - trabalhador e território/processo saúde-doença – se processa. O comum não existe anterior às práticas. A primazia colocada pela ação (e não pelo pensamento ou conhecimento abstrato) faz com que a ação se produza,

radicalmente, no mesmo plano onde ela acontece. Essa operação desfaz o plano de regulamentação transcendente da experiência.

Consideramos, mais acima, que este processo parecia exigir um esforço estético desses trabalhadores ou, quem sabe, desses *instanciados* operadores da Política Pública. Trata-se da criação de um modo de fazer que se subsidia de outras referências para essa ação, que não são necessariamente os estudos estatísticos de uma determinada população, as ações de saúde previstas na carta dos serviços de saúde, o protocolo a ser aplicado na identificação de uma determinada doença. Trata-se, portanto, de uma ação que não tem fundamento antes de ser desenvolvida.

É importante registrar que com isso não estamos desconsiderando todas as produções advindas dos trabalhos de planejamento, estudos e guias clínicos, definição de um conjunto de ações a serem desenvolvidas a partir de um estudo do que o território (de vida) necessita. Porém, se estamos afirmando que a Política *Pública* atua em meio ao aparelho de Estado e esse plano da experiência, é possível somente efetivá-la a partir dessa tensão produzida quando esses dois planos entram em relação. Assim como os trabalhadores, em muitos momentos, se tornam operadores de uma política de saúde que é pública.

Dessa forma, estamos longe de vilanizar ou até mesmo de propor o desaparecimento dessas estratégias de planejamento. Mas, sim, de acenar que sempre haverá partículas soltas e microfissuras daquilo que pretende objetificar e representar a experiência humana. Isso é o que nos exige o agenciamento de outros modos de realizar este tipo peculiar de trabalho, que considerem essa processualidade, esse vazio sempre em vias de tomar forma.

Há, então, o processo de criação dos operadores da Política Pública, o processo de criação que atravessa essa experiência de pesquisa. Nesse mesmo processo, entendemos que esses sujeitos precisam se haver com a exigência de criar as (novas) normas que regem a ação, no mesmo instante em que praticam esta ação. Estamos tratando de uma experiência de desmanche de territórios existenciais.

Em vez de tais sujeitos viverem os atributos comunitários como uma propriedade, passam a ser vistos como expropriando-os de si mesmos: (...), a comunidade é que literalmente os *des-municia*. Não extrairão mais dela, portanto, um princípio de identificação qualquer; e, em virtude disso, vê-se barrado o caminho do retraimento identitário no qual o comunitário está sempre ameaçado de se enclausurar (JULLIEN, 2009, p. 43).

Por intermédio do caso que estamos acompanhando, a forja do comum está combinada, principalmente, a uma certa performance desses operadores, no que tange a um exercício estético. Desapropriar-se de si é, inevitavelmente, transformar-se. E isso, então,

configura a sua experiência: tornar-se outro, que vem a ser, tornar-se coletivo ao invés de outro sujeito assumido como propriedade. Mais do que a forma estratificada e identitária que possa vir a assumir o trabalhador, interessa nesse caso o processo pelo qual – todos eles - se constituem.

Este é o plano comum. O “fundo sem fundo” que aponta para a experiência concreta. Desapropriação de si, do contrato de trabalho, do respeito ininterrupto a determinadas ações ou até mesmo das ações planejadas anteriormente naquele lugar. Instabilização do absoluto de sua formação profissional. Isso ocorre em função de que, no contato com esse plano, todos esses territórios já se tornaram obsoletos.

Essa é a dimensão da experiência concreta que afirmamos frente a uma produção transcendente. Seria então o caso de os corpos-trabalhadores aí se constituírem clandestinos, no mesmo momento em que seus fazeres eram forjados? Nesses momentos, que práticas ou exercícios estéticos experimento no meu fazer educativo no campo da saúde? Como essas ações de bandidagem se implicam com o conhecimento e sua produção? Se a resposta a estas questões for afirmativa, este seria justamente o plano sem o qual não podemos conjurar o que estamos chamando de *Política Pública*.

O “fazer educativo na saúde” que experimentava estava também nessa zona de imprevisibilidade, me constituindo nessas ações de bando. E aqui já podemos extrair um conceito oportuno e fundamental para o problema desta pesquisa: este plano do comum é o que devemos compreender como o plano público, por excelência.

Tratando de uma política *pública* de saúde, tal como esses bandos estão operando, sua atenção e disponibilidade devem estar voltadas, principalmente, a esse plano da experiência do território populacional ao qual está atendendo. Nesse sentido, uma Política Pública de Educação na Saúde, que é voltada aos trabalhadores, deve construir uma atenção ao plano da experiência onde se constituem os trabalhadores, que é a dimensão de seu fazer, negociando a relações dos participantes entre os conhecimentos já estruturados e científicos e os saberes que advém desse movimento estético.

Assim, concebemos que a Política Pública pode ser pública na medida em que inclui esse plano da experiência concreta no mesmo platô em que inclui o aparelho de Estado e suas dinâmicas. Portanto, quer-se retificar o debate de que apenas a vinculação estrutural das Políticas Públicas com o Estado e seu aparelho não garante a sua prerrogativa pública.

Essa modulação suscita dois aspectos que consideramos importantes para a pesquisa. O primeiro se relaciona à tensão permanente entre o Estado e a Política Pública, na medida em que o Estado quer regulamentar e constranger a experiência, buscando agir sobre ela.

O outro aspecto indica que não existem condições *a priori* para a efetivação dessa Política Pública, na medida em que ela mesma se atualiza com ações e práticas concretas que não podem ser previstas ou contratualizadas. Não se trata, portanto, de uma Política que se estabelece a partir de portarias ou regulamentações, mas de modos de fazer concretos e dispersos.

Essa operação de dupla inclusão, que pode ser realizada pela Política Pública (a relação perturbadora e intrigante entre o Estado e a experiência concreta) é, sobretudo, onde reside sua potência. Ela pode causar interferências naquela face do Estado que tem como função a equalização da existência através dos dispositivos mediadores da experiência - transcendência.

Sua potência, portanto, está no *agenciamento* com a experiência concreta dos coletivos, ou seja, com as singularidades que advêm dos infinitos modos do viver, colocando-as em relação com as unidades estabilizadas operadas pelo aparelho de Estado. Desse modo, devemos conceber que a Política Pública não opera por si e/ou em si, mas funciona, ainda que dentro da máquina de Estado, por agenciamento de um plano de forças e, em sendo assim,

Não há dualismo entre os planos de organização transcendente e o de consistência imanente: é às formas e aos sujeitos do primeiro plano que o segundo [**experiência**] não cessa de arrancar as partículas entre as quais já só há relações de velocidade e lentidões, e é também no plano de imanência que o outro plano se ergue, atuando nele para bloquear os movimentos, fixar os afetos, organizar formas e sujeitos. Os indicadores de velocidade supõem formas que eles próprios dissolvem, do mesmo modo que as organizações supõe o material em fusão que eles ordenam. Não falamos portanto de um dualismo entre duas espécies de 'coisas', mas de uma multiplicidade de dimensões, de linhas e de direções no seio de um agenciamento (PARNET; DELEUZE, 2004, p. 160, grifo nosso)

A ideia do agenciamento é importante, no momento em que permite que entendamos que a Política Pública é *vazia* em si, existindo senão pela conexão que pode criar entre esses dois planos de organização: imanente-experiência e o transcendente-organização. Não há o que ser explorado em seu interior, em seu funcionamento próprio, a Política Pública não figura como uma forma totalmente atualizada; mas sim nisso que ela coloca em *contato*.

É este funcionamento que nos leva à formulação de que essa modalidade específica de Política atua *em meio*. Isto que é a capacidade de sensibilidade à variação que, em última

análise, é incompatível com um Estado que busca interiorizar-se, através de produtos invariantes. Ou até mesmo conservar-se, por intermédio de estratégias que tomem por estranho e por inimigo em potencial o que vem de fora.

Por estar dentro da máquina do Estado, o agenciamento que a Política Pública faz com a experiência concreta produz uma instabilidade no próprio funcionamento do Estado. Portanto, essa força não está separada do Estado, ela compõe o seu próprio plano de formação: essa exterioridade é o que permite que o Estado estabeleça sua interioridade. Essa exterioridade, que a Política Pública agencia, contagia o Estado, trazendo a ele a experiência de crise, por intermédio desse contato.

Pela noção de contato, dessa forma, é apontado o fato de que esses dois planos se provocam mutuamente, não se tratando de uma intercomunicação, que tem como produto uma síntese. Há uma relação de intimidade nisso que aqui está sendo tomado como contato: um toque direto, uma alteração mútua como efeito das ações que se co-respondem. É por isso que a experiência concreta tem a potência de instabilizar o Estado.

Desse modo, se inclui a inevitabilidade das instabilizações provocadas pelo que é a experiência concreta dos coletivos, pelo fato de que ela não se entrega à decodificação do Estado. Ela, ao contrário, confunde o *modus operandis* do Estado ao fazer emergir produções “impensáveis”, que, por não terem formas reconhecidas ainda, são produções disponíveis ao disparate. É por intermédio dessas experiências concretas que operam as máquinas nômades de produção de conhecimento.

Já pelo Estado, há o exercício permanente de regulamentação do plano da experiência, na medida em que ele pode não atuar na direção de fortalecer o seu poderio ou seus processos de conservação. Os coletivos de trabalhadores se formam a partir da criação de outras necessidades para o seu trabalho.

Essas necessidades que os coletivos fazem emergir, a partir de sua experiência e conhecimentos locais, não necessariamente estão atendendo às demandas prescritas que se convertem em aquisição de maiores recursos financeiros, e que espelham o conjunto de índices que apenas representam os processos dinâmicos relativos à saúde das pessoas e das populações que atendem. Por essas razões que a experiência concreta, os conhecimentos e os fazeres que daí advenham, são os planos por onde esse modo de regulamentação do Estado busca se enraizar.

Assim, não há como abrandarmos uma prática eminentemente crítica como essa que é a de operar uma Política Pública. A crise das estruturas, dos conhecimentos abstratos, dos

códigos de conduta, assim, são a possibilidade de fazer valer uma outra ética para a Política Pública. Portanto, essa experiência de crise não deve ser suprimida. Esta ética coloca às Políticas Públicas que estão implicadas, em sua radicalidade, com a construção do comum, podem estar alicerçadas no fato de que

talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1982, p. 239).

Em nossa perspectiva, o que afirma o caráter público da Política é a inclusão da tensão que, ao mesmo tempo, nos permite visualizar forças (perturbadoras) que não são propriedade de um aparelho Estatal, mas que estão em constante relação com ele. Essa tensão seria a simbiose entre poder e resistência, um jogo onde se age sobre a ação do outro, da maneira como concebíamos uma noção positiva de poder, que figura como uma correlação de forças, travando constantemente lutas.

Foi discutida a perspectiva de que as Políticas Públicas sejam, predominantemente, o governo do Estado se realizando. Contudo, existe também uma perspectiva de leitura que as coloca como separadas do Estado, onde elas seriam somente produzidas na dimensão da experiência concreta dos coletivos.

Nesse sentido, que potencial transformador e, portanto, perturbatório, teriam essas Políticas se as apartamos dessa dimensão estatal, privando o Estado de experiências de crise? E ainda, como resistirmos aos poderes aos quais ele se liga, mas que não estão contidos em seu interior, já que este atua também na regulação da experiência? Como fazer com que as estratificações não contradigam a processualidade que é própria da vida? Aposta-se, assim, no estabelecimento de uma relação problemática entre o aparelho do Estado e as Políticas Públicas como dispositivo de visibilidade e dizibilidade desse complexo jogo de forças.

É preciso, contudo, que se considerem os perigos que estão envolvidos em uma perspectiva como esta, ou seja, no modo como uma Política Pública *vazia* combina essas diferentes instâncias. Se a tensão é permanente, é justamente pelo exercício constante dessas forças. Os diferentes modos de governar estão em disputa a todo o momento, não havendo garantias ou lutas que sejam vencidas para sempre. Assim, “*é preciso estar atento e forte*”.

Nesse sentido, é no nível das práticas efetivas, dos programas formulados, das políticas públicas executadas, que “há de se avaliar o grau de vizinhança com tal ou tal polo”



(DELEUZE, 2004, p. 174). É a partir de nossas práticas concretas que será possível avaliar quais projetos e políticas estamos construindo, no momento em que estamos em meio a um campo tensor por excelência: ratificando uma política de Estado ou afirmando uma política do público.

## A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E AS ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL

De acordo com o que debatemos no capítulo anterior, interessa-nos pensar uma Educação *Pública* na Saúde. Contudo, sabemos que é preciso realizar essa tarefa considerando que a viabilidade de uma Política Pública de Educação na Saúde habita um território de tensões permanentes. Este território é composto pelo funcionamento do aparelho de Estado e as modulações de suas racionalidades, bem como por um regime de interferências advindo do plano da experiência concreta dos coletivos de trabalhadores que se formam.

Para tanto, o que precisamos aprofundar, nesse momento da pesquisa, é que o discurso da saúde não ficou isolado em relação ao campo da Educação. Mas, antes, a primeira se apropriou da segunda. Isso complexifica o diagrama que está sendo colocado em análise, na medida em que a Educação também guarda suas relações com as artes de governo. E, portanto, esses modos de governar se atualizam nas práticas de saúde e educação nos serviços, nas escolas e na vida cotidiana.

No âmbito dos esforços construídos para pensar a formação do pessoal da saúde, o Movimento da Reforma Sanitária, em conjunto com o Sistema Único de Saúde, formula o conceito de Educação Permanente em Saúde (EPS). Nesse contexto, porém, mais do que compreendermos a especificidade do conceito, parece indispensável acompanhar alguns estratos históricos que se apresentam como condições de emergência dessa estratégia, para que possamos situá-lo no presente. Este aspecto será o principal objeto de discussão deste capítulo.

### 3.1 UMA AÇÃO DE ANEXAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELA SAÚDE

A Educação, dentro do campo da saúde, se organiza a partir de dois grandes eixos estruturantes: os processos educativos voltados aos usuários e à população, que se denomina por Educação *em* Saúde; e os processos de educação voltados à formação profissional e à educação dos trabalhadores do SUS, denominados por Educação *na* Saúde. Dito isto, o primeiro eixo pode ter como objetivo desde alcançar a conscientização das condições de vida

por parte da população, para a sua conseqüente transformação, até o foco voltado à alteração para comportamentos “sanitariamente adequados” através da oferta e difusão de condutas. O discurso educativo na saúde, assim, pode assumir diferentes perspectivas.

Podemos apontar ainda, como ulterior objetivo, a compreensão dos saberes e práticas concretas dos sujeitos e comunidades e os efeitos delas na vida de um determinado território e nos modos que lá se vive. Contudo, cabe considerar que o discurso hegemônico que vemos operar nas práticas de saúde

é aquele que, permeado pela separação entre técnica e política, se outorga como portador de uma verdade sobre o sujeito, sobre o corpo, sobre a saúde. Detentor de um suposto saber (técnico e neutro), ao profissional caberia a análise e compreensão sobre o sujeito, captando suas dificuldades, problemas, necessidades. Ou ainda, permeado por intenções participativas e democratizadoras, caberiam aos profissionais “conscientizar” os sujeitos acerca dos processos que permeiam suas próprias vidas, indicando caminhos (HECKERT, 2007, p. 205).

Desse modo, a Educação em Saúde - os processos educativos operados pelo setor saúde que são voltados à população - também se apresenta como um campo bastante complexo. Todavia, para o problema que estamos trabalhando nesta pesquisa, seguiremos analisando os aspectos que estão relacionados à educação dos trabalhadores do e no setor saúde. Mas, ainda assim, é importante ressaltar que cada um desses dois eixos se desdobra em diferentes práticas ético-estéticas e políticas que performarão o *aprendiz* (o sujeito que aprende) inscrito no discurso da saúde e que se estende: seja ele trabalhador, seja ele usuário/população.

A Educação *na* Saúde compreende uma gama de ações educativas que preveem ações de nível médio/técnico, superior e de pós-graduação *lato* e *stricto-sensu*. Essas ações podem ser tanto destinadas à formação propriamente dita (como obtenção de um título profissional), quanto para ações de qualificação/atualização profissional. Apenas para ressaltar, a presente pesquisa se posiciona, mais especificamente, a partir do segundo caso, que trata da educação que está voltada aos trabalhadores.

Assim, a Educação na Saúde é definida pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde (SGTES/MS), como a “produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular. (BRASIL, 2009b, p. 22).” Ela é dotada, portanto, de um amplo espectro que passa não só pela discussão das diretrizes curriculares, como também pelas ações de ordenamento da formação profissional em saúde.

Interessa-nos analisar essa Educação também pelo seu modo de funcionamento, e não somente por seus aparatos e organizações. Nesse sentido, o processo de aprendizagem que ela sustenta pode ter diferentes perspectivas.

Em uma delas, podemos mapear um modo de operar a Educação na Saúde que concebe a aprendizagem condicionada a um processo educativo estruturado (uma aprendizagem que será produto de uma ação pedagógica planejada). Esta perspectiva estabelece uma relação direta com a necessidade de aprimoramento de um procedimento específico, que, na maioria das vezes, é definido sem a participação do trabalhador, e que se avalia (externamente) como necessário a ser desenvolvido pelo profissional de acordo com o serviço onde está inserido.

A outra via que pode ser apontada é a da aprendizagem que tem suas vinculações com o cotidiano do trabalho, desenvolvida, portanto, de modo processual e que não tem como primazia a consolidação de um procedimento, mas antes a transformação das práticas em saúde. Desse modo, tratar da problemática da educação e da produção de conhecimentos, no campo da saúde, coloca-nos frente a uma diversidade de entradas possíveis. No momento em que a saúde, não despretensiosamente, se apropria da Educação, é nomeado o aprendiz, este sujeito orgânico considerado para o desenvolvimento de um projeto de saúde, que contemple a disponibilidade para aprender.

No entanto, não nos parece só isso: no momento em que a Saúde incorpora a Educação ao seu campo, ela parece fazer uma aposta na produção e na gestão do conhecimento. Quando a saúde se coloca, também, como uma política de Educação *Pública* na Saúde, que gestão e produção de conhecimento específicas seriam essas? Pelo que vimos até o momento, parece-nos que os processos de disciplinamento do saber, aos quais a saúde, como campo instituído, está relacionada, não vão ao encontro de um conhecimento que seja sensível ao plano do comum.

A partir dessa contextualização, interessa-nos ressaltar que a Educação na Saúde preserva uma íntima relação com o mundo do trabalho e com a dimensão das práticas. Isso aparece nos primórdios do debate sobre a Educação Permanente (EP), quando afirmam:

Parece-nos evidente que uma política de pleno emprego e em favor de condições suficientes de trabalho tornou-se a pedra de toque de qualquer desenvolvimento da educação permanente. Se o salário mínimo e a estabilidade do emprego são condições necessárias, é preciso ainda que o nível de vida e os padrões de subsistência sejam suficientes a fim de que o indivíduo, como a coletividade, possa investir a mais-valia na formação (FURTER, 1977, p. 82).

Essa relação entre educação e trabalho, no campo dos conhecimentos, acontece através de um jogo permanente que ora coloca o conhecimento-informação como pré-condição para que o trabalho seja realizado, ora se esforça para afirmar que é no próprio trabalho-fazer que

ocorre a aprendizagem. É nessa tensão que se inscreve a atividade educativa que desenvolve nos serviços de saúde, a partir do Curso de Especialização desenvolvido pela Escola.

A atividade flerta entre uma fronteira. Acompanhar o desenvolvimento técnico dos conteúdos, quase em uma perspectiva de aplicação desses conteúdos no trabalho. E, ao mesmo tempo, deve estar muito próxima da dimensão processual do trabalho desenvolvido pelos estudantes nos serviços de saúde e acolher as contradições a este conhecimento que desse plano emergem.

Justamente tendo como base essa discussão, foi formulada recentemente uma “Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS” (BRASIL, 2004), que buscou colocar em interação a Educação e o Trabalho, com vistas à conformação do campo educativo da saúde. É nesse sentido que o conceito de Educação Permanente em Saúde (EPS) é apresentado para a efetivação dessa proposta.

É importante, porém, registrar que por esse movimento que foi realizado pelo próprio Sistema de saúde, a EPS foi elevada ao estatuto de Política *Pública*, afirmando que o setor saúde foi o primeiro – e único – a ascendê-la a este patamar no país<sup>17</sup>. Contudo, a partir de quais condições histórias se pode chegar à definição de uma concepção – e consequente Política - de EPS?

### 3.2 EDUCAÇÃO = ENSINO: A EMERGÊNCIA DA MODERNIDADE

Partimos da noção de que é preciso compreender a Modernidade como um tempo histórico marcado fortemente pela produção de problemas pedagógicos e educacionais. Nesse sentido, ela não somente traz problematizações para o campo educacional, como também serve-se delas nas/para formulações educativas que interferem e se envolvem com implicações políticas, econômicas e sociais.

A partir dessa perspectiva, trabalhada por Nogueira-Ramírez (2011), a Modernidade pode ser entendida como um tempo que é efeito, bem como produtor, de uma sociedade educadora. Esta sociedade é constituída por diferentes momentos.

Nos séculos XVII e XVIII, em que no primeiro capítulo mapeávamos os processos de disciplinarização do saber, há a emergência da instrução e do ensino, por intermédio de suas vinculações com o Estado; e já no final do século XIX, ocorre a emergência do conceito de aprendizagem, marcando a passagem para uma educação liberal. Trabalharemos com a tese de

---

<sup>17</sup> Para acompanhar mais sobre essa discussão do surgimento da EPS, como política capitaneada pelo aparelho de Estado, sugerimos a leitura de Ceccim (2005).

que o conceito de Educação Permanente no Brasil está intimamente conectado com essa história.

A sociedade educadora é marcada por uma descontinuidade nessa linha histórica. Ou seja, ela nem sempre se fez com seus esforços voltados aos processos de aprendizagem. A prioridade dada à aprendizagem foi apenas um novo diagrama a ser incorporado na contemporaneidade, cujos efeitos parecem estar articulados com o surgimento da EP.

Nogueira-Ramírez (2011), com uma conversa bastante próxima a Foucault, analisa que essa ênfase na aprendizagem é resultado de um novo acoplamento feito pela sociedade educadora. Esse novo acoplamento vem a se articular com um traço que é mais antigo: uma sociedade com a ênfase voltada ao ensino.

Nem sempre houve interesse e a preocupação de ofertar educação sobre tudo para todos. Assim, pode-se associar o surgimento da necessidade de escolarização da população com o processo que levou à constituição de uma sociedade do ensino. Esse acontecimento, que data do século XVI, vem responder a uma exigência da era das condutas e inaugura a preocupação do governo das populações: o problema geral da condução de si, das famílias, do governo.

Ainda que nessa época tenham-se conjurado variados arranjos para pensar, especialmente, a condução das crianças, foi a pedagogia, como um campo de saber, que se ocupou desta tarefa. Para o autor, o problema da condução figura como o território de onde surgem as práticas pedagógicas, e é por essa mesma via que podemos pensar o problema pedagógico como porta de entrada na modernidade.

Nesse contexto, a disciplina, marco da *paidéia* cristã, se apresenta como uma tecnologia eminentemente educativa neste período. Baseava-se na coerção e na rigidez em relação aos modos que deveriam conduzir os educados que, em última análise, acabava sendo toda a população. Com o imperativo de expansão das práticas pedagógicas, também se difundiam instituições específicas para o desenvolvimento desse projeto de ensino. Desse modo,

a disciplina é essencialmente centrípeta. Quero dizer que a disciplina funciona na medida em que isola um espaço, determina um segmento. A disciplina concentra, centra, encerra. O primeiro gesto da disciplina é, de fato, circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos do seu poder funcionarão plenamente e sem limites (FOUCAULT, 2008, p. 58-59).

A educação, assim, se caracteriza por uma *ênfase no ensino*, que é fundamentado na operacionalização das disciplinas. Isso implicou na transformação dos costumes e na moralização das populações; e em última análise, estando sempre a serviço de determinada

condução política e social pelas quais se educava. Com base nisso é que o poder disciplinar, da idade média para a modernidade, se articula com os diferentes modos de governo: ele já foi destinado a corrigir os homens, a dirigir multidões e, agora, neste caso, a proteger sociedades (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011).

E aqui temos uma formulação importante para seguirmos nossa análise, que se trata da vinculação operada entre as práticas pedagógicas e a governamentalidade. Esta última, como discutimos no capítulo anterior, se caracteriza pela diversidade das formas de governo, que existem para além e aquém do Estado. No entanto, em constante relação com ele e com a sua racionalidade política: advinda de um jogo permanente entre um poder centrípeto e um poder centrífugo.

É nesse sentido que a educação pode constituir um outro diagrama para os modos de se relacionar em sociedade na época, considerando que este era, de fato, o seu objetivo primeiro. A partir daí há uma difusão de práticas pedagógicas, alcançando a constituição de uma diferente organização social: uma sociedade educadora, aonde, nesta equação, a educação advém ensino, baseado na disciplina.

Como efeito dessa pedagogização do social, o homem que habita essa sociedade, para Nogueira-Ramírez, é o *homo docibilis*. Aponta-se, nessa nomeação do autor, uma produção subjetiva, pelos dispositivos disciplinares, que constitui um modo de ser e viver que é docilizado, disciplinável, capaz de ser ensinado. O *homo dicibilis* é o projeto da conjuntura societária de onde emergiu o ensino.

Lembremos que estamos tratando como simultâneas a emergência da Modernidade, do Estado moderno e do problema pedagógico. Com esta prerrogativa, a educação-que-advém-ensino passa, então, a sua efetivação por intermédio da razão governamental do Estado, de sua racionalidade.

Como efeito, a partir do século XVII o ensino deixa de ser somente pensado pelos colégios e Universidade e passa a ser desenvolvido, também, pelos aparelhos de Estado. Não há nessa passagem, contudo, o abandono de uma educação escolarizada, inclusive pensada através dos processos de disciplinarização do saber. Esse aparelho do Estado passa a compor o núcleo das instituições legitimadas para tal tarefa e, assim sendo, conserva o projeto de ensino baseado na disciplina.

Tal como tratamos nos capítulos anteriores, o Estado é dotado de uma interioridade que busca fazer com que suas ações acabem, no limite, sempre reforçando a sua própria

potência. Isso não seria diferente nesse momento de articulação entre a Educação e as racionalidades de governo do Estado as quais incorpora.

Como a profissão dos homens pode se apresentar como uma via imprescindível para aumento de seu poderio, o Estado começa a se encarregar da instrução, com o fim de ordenar a ocupação profissional da população. Desse modo, a instrução se torna uma via para o ordenamento das profissões, de acordo com as necessidades dos próprios governos na época.

Quem está responsável por acompanhar essas necessidades e operar as instruções é o escritório da Polícia. Vale ressaltar que, no século XVII, a polícia era uma tecnologia de governo específica dos Estados. Portanto, podemos concebê-la não somente como um aparelho do próprio Estado, como ela é hoje, mas como uma doutrina própria que o auxilia a definir “a natureza dos objetos da atividade racional do Estado; define a natureza dos objetivos que ele persegue e a forma geral dos instrumentos envolvidos” (FOUCAULT, 1990, p. 90).

Neste mesmo texto, Foucault segue definindo como a polícia estava organizada nesse século, apresentando claramente o seu amplo campo de atuação. Como força que administra o Estado, a polícia estava responsável por múltiplos aspectos que envolviam o bem viver em sociedade, tendo como foco tanto as pessoas quanto as coisas.

Em relação à dimensão das coisas, as atribuições da Polícia envolviam o controle das mercadorias, sustentação do mercado; como também a atenção ao domínio, ao território, que envolvia o cuidado com as estradas, florestas, propriedades privadas. Já as suas atribuições junto às pessoas envolveria o cuidado pelos desvalidos da sociedade: os enfermos, desempregados e órfãos, mas não só.

O encargo assumido pela instrução da população diz respeito à dimensão das pessoas: valorizar os aspectos positivos e produtivos da vida em sociedade. Desse modo, ela determinava as aptidões das pessoas, definia as ocupações a partir de um registro e controle de todos que estavam com mais de vinte e cinco anos. Quem, por ventura, não constasse nesse registro de ocupações, restava a ser marginalizado da sociedade na época.

O que interessa, para a nossa atual análise, é que a Polícia buscava potencializar, através de diferentes abordagens e campos, a vida dos homens e, ao fazer isso, fortalecia o vigor do Estado (FOUCAULT, 1990). E a educação, centralizada na lógica do ensino, se assumia como um mecanismo valioso para esta racionalidade. Desse modo,

pode-se dizer que a nova governamentalidade utiliza a experiência disciplinar (instrutiva) do poder pastoral, mas por sua vez, o poder pastoral utiliza a polícia para espalhar seu pastorado na população. Estabelece-se, assim, uma aliança entre poder pastoral e poder político com vistas a instruir a população



e, ainda que cada um busque efeitos específicos, a ideia da ‘salvação das almas’ não contradiz nem atrapalha o ‘crescimento das forças do Estado’. O ensino generalizado serve a ambos os reinos, ao reino dos céus e ao reino da terra; um bom cristão será um bom súdito (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 109).

A educação/ensino, nesse sentido, articula-se às racionalidades de governo que foram incorporadas no surgimento do Estado moderno. A instrução, assim, se efetiva no momento em que consegue se constituir como destinada ao governo de uma população, estando preocupada em garantir ocupações e costumes para cada um dos indivíduos. O ensino, em sua emergência, se articula, ao mesmo tempo, a um poder pastoral que individualiza e a um poder político que totaliza.

Este é o caso de um projeto de educação/ensino intimamente vinculado às racionalidades de governo, ao modo de funcionamento do Estado. Contudo, mesmo que ‘estatal’ e de acordo com o que debatemos, uma educação dessas não será por nós tomada em uma perspectiva *Pública*, ainda que para todos, na medida em que parece não considerar o plano de concretude da experiência dos coletivos, operando através de uma dupla pinçagem: individualizante e totalizadora.

Ainda que a discussão sobre a formação profissional em saúde, sob o prisma dos currículos, não seja o foco de análise dessa pesquisa, parece importante sinalizar que ela pode ser muito bem situada a partir destes elementos históricos. Quais resquícios seriam guardados entre a combinação do governo e as práticas de ensino e que são, por sua vez, atualizados nos currículos dos cursos na área da saúde? Não esqueçamos que o processo de disciplinarização do saber foi operado, no limite, pela racionalidade de Estado.

Seguimos guardando relações com essa história, não somente por intermédio dos currículos, mas também das diversas práticas de ensino na saúde. Como efeito, conjura-se um ensino disciplinar que busca, senão, colocar em cena saberes disciplinares. Orquestrar um conhecimento sanitário que possa organizar a condução dos modos de viver não só dos trabalhadores, como de uma população que, no máximo, oscilam entre poder avaliar o certo e o errado, o que faz bem à saúde e o que faz mal.

Não é por menos que até hoje os trabalhadores da saúde tratam a experiência do uso de álcool e outras drogas numa perspectiva moralizante, onde o que parece ser necessário, sobretudo, é um ajuste de conduta. Considero bastante emblemático este fato específico, na medida em que pode colocar em análise o presente debate, a saber: sobre os efeitos de uma educação disciplinarizada na área da saúde.

Nosso objetivo será tratar da emergência de uma (nova) sociedade que se apresenta, na transição do século XIX para o século XX, com ênfase na aprendizagem. Por este motivo, parece-nos significativo estar a par dos processos que debatemos até agora, acerca da constituição de uma educação que advém ensino, onde este atua como força capaz de inaugurar uma organização social.

Sendo assim, não houve um desaparecimento desses estratos históricos, não se tratando de uma substituição dessa sociedade com ênfase no ensino por uma sociedade que prioriza a aprendizagem. Trata-se, muito mais fortemente, de uma articulação entre elas. E, em última análise, é nesta articulação que se situa a condição de emergência do conceito de Educação Permanente.

### 3.3 EDUCAÇÃO = APRENDIZAGEM: VIVER APRENDENDO

A sociedade educadora, que emergiu priorizando o ensino, passa a se compor com uma ênfase na aprendizagem. E a demarcação de uma passagem que não se trata de sucessão, mas de composição, permite analisarmos historicamente o presente.

E é uma outra modulação assumida pelo conhecimento que é capaz de criar essa nova ênfase, ou essa nova sociedade. Neste caso, o conhecimento passa a ser o recurso central no regime de produção. Isso acaba por produzir a necessidade de que conhecimentos sejam adquiridos a todo o momento e em diferentes contextos.

Mas não se tratam de quaisquer conhecimentos. Para essa nova e recente ênfase da sociedade educadora, o conhecimento deve ser especializado, e quanto mais o for, maior será o seu valor. A característica de ser hiper-especializado é conferida ao conhecimento, na medida em que ele seja eficaz para a ação.

O conhecimento, assim, se define por um conjunto de informações, que prova a si mesmo na ação. Logo, nessa concepção, a ação não pode estar apartada do conhecimento, já que enquanto ela não se desenvolver de forma a gerar resultados, não se confere valor algum ao conhecimento.

Então, temos o conhecimento-informação para ação, onde o primeiro só terá valor se aplicado ao trabalho, e de forma eficaz. Não à toa que nos dias atuais temos um excesso de informação. E, nesse contexto, conhecer é acumular o maior número de informações possíveis. No próximo capítulo veremos, com mais cuidado, o quanto nessa 'vontade de informação', o que fica afastado é o plano da experiência.

Com este cenário, diversas instituições e setores precisam se organizar para que garantam o ascendente recurso para alcançarem a sua eficácia. É neste movimento que as entidades de toda ordem, inclusive as do emprego, começam a se constituir como instituições de ensino e aprendizagem, sob o estatuto da informação.

Forma-se uma rede com esta prerrogativa, onde a Escola deve trabalhar em cooperação com as instituições de trabalho, a fim de prestar apoio. Essas análises levam ao aceno de que colocar em relação instituições de ensino e organizações do trabalho não é suficiente para, de fato, poder se produzir um trabalho crítico e que se afirme perante às racionalidades do Estado.

Nesse sentido, são interrogações dessa ordem que interpelam a experiência por onde se constitui essa pesquisa: estando dentro de uma Escola que oferece uma formação para trabalhadores a partir das parcerias entre a Instituição de Ensino e uma gestão municipal do Sistema da saúde, que práticas educativas podem ser criadas?

No limite, o que se estende nesse processo é o próprio território de aprendizagem, remetido agora para todo o *socius*. No contexto de uma sociedade onde se sobressaíam os poderes e dispositivos disciplinares, Ivan Illich pontuou a segregação da escola com o mundo, onde a primeira se torna especialista da atividade de geração e gestão do conhecimento, ao passo que desqualifica outros setores que pudessem se ocupar dessa atividade.

Em uma sociedade com ênfase dada à aprendizagem, o mundo torna-se educativo, aonde o que impera é a disponibilidade para aprender. Não se trata, contudo, do desaparecimento da escola; mas da radical expansão de sua atuação e função para outras instituições, territórios e setores. Podemos, enfim, *estar aprendendo*, seja qual forem os inúmeros trajetos que venhamos a traçar.

Nogueira-Ramirez define o habitante dessa sociedade-cidade como *homo dicentis*, caracterizado, principalmente, por sua condição de aprendiz permanente, condição necessária para que venha a se tornar homem. Considerando a concepção de conhecimento sustentada por essa sociedade, o sujeito também pode ser chamado de cosmopolita inacabado. Trata-se daquele que faz a

autogestão dos próprios riscos e do destino, mediante permanente maximização e correta aplicação da razão e da racionalidade. O cosmopolita inacabado é um 'solucionador de problemas' capaz de elaborar cálculos e juízos sobre determinados princípios, desenhar conclusões e propor retificações é um adaptado a um mundo em constante mudança e transformação (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 16).

Desse modo, o foco passa a ser na constituição de um sujeito que esteja disposto a aprender. Aprender a aprender, este é o estudante que busca ser conformado nessa sociedade, a fim de se estabelecer uma educação que se prolongue para toda a vida. Aliás, para o autor, a *educação ao longo da vida* é a chave para se entrar no século XXI.

É característico de uma sociedade baseada em dispositivos disciplinares, situada entre os séculos VIII e XIX, a segregação de territórios, a delimitação precisa de instituições e a consequente definição de determinadas ações que podem desenvolver. É com base em um funcionamento desses que surge a crítica feita por Ivan Illich, em 1971, às escolas.

Nesse sentido, a transformação no discurso pedagógico, que levou à ênfase na aprendizagem, pode ser localizada na passagem dos modos de funcionamento dos dispositivos de governo. Pela ocasião da crise da sociedade disciplinar, acopla-se a ela um outro modo de governar, que Deleuze (1992), tomando como ponto de partida as análises de Foucault, definiu por Sociedade de Controle. A instauração dessa organização produz efeitos diversos, inclusive no discurso educacional.

O debate das disciplinas foi tratado neste trabalho, até então, intimamente relacionado ao campo da educação e as suas instituições, chegando a indicar a proveniência simultânea entre esses dois campos. Contudo, as disciplinas conformam uma infinidade de dispositivos de poder que extrapolam o campo educativo.

O fundamento da sociedade disciplinar é o enclausuramento. Em função disso, há a necessidade de esquadrihar espaços físicos bem balizados, com funcionamento bastante claro e específico, a fim de que se possa identificar, rapidamente, se há algum desvio e do que se trata esse desvio. Nessa sociedade, ao longo da vida, passa-se sucessivamente por cada um desses estabelecimentos: da família para escola, da escola para fábrica, o hospital, por exemplo. Esses estabelecimentos podem ser entendidos como moldes, na medida em que há uma mesma moldagem fixa, que poderia ser aplicada em diferentes instituições sociais.

O Panóptico é a grande construção-sintoma da sociedade disciplinar, o seu emblema. Dotado de uma arquitetura que permite que um centro vigie toda a extensão do espaço, sem que os indivíduos possam enxergar quem os observa e se, de fato, estão sendo observador. Costa (2004) chama atenção que, na própria obra de Foucault, o poder, nesse contexto, é analisado a partir da opacidade, e os indivíduos são tomados por sua transparência.

Primeiro, o poder está localizado em um lugar que, neste caso, é inalcançável para os indivíduos e permite a vigilância de suas ações. Isso que gera a citada transparência dos

indivíduos, na medida em que estes não podem ter certeza que estão sendo observados a todo momento.

Não havendo como saber se estão sendo vigiados ou não, em uma estrutura como essa, a disciplina acaba por ser introjetada pelos indivíduos. Portanto, é possível que se chegue a um momento em que não será mais preciso efetivamente vigiar, já que os corpos permanecem delimitados neste espaço físico. A escola, por sinal, se baseia até hoje nesse modelo.

Uma via de resistência a esse tipo de poder seria assumir o lugar de onde ele emana ou, no mínimo, reivindicar uma maior transparência do poder, para que seja possível enxergar quem nos observa. Contudo, como foi discutido no capítulo anterior (e articulado com os efeitos dessa passagem da sociedade disciplinar para sociedade de controle), hoje o poder não se encontra mais como propriedade, mas antes difuso em uma rede de relações.

A partir da crise das disciplinas, o poder começa a funcionar em órbita, num feixe contínuo: “Por toda parte o surf já substituiu os outros esportes” (DELEUZE, 1992, p 3). O que está em jogo é que essas instituições não mais necessitam estar restritas a espaços circunscritos e limitados para organizarem sua produção. O seu funcionamento, suas operações, se tornaram imateriais e, assim, podem atravessar a extensividade do tecido social.

Em função da demarcação espaço-temporal, desenvolvida pelas disciplinas, nunca se para de começar. De uma instituição a outra, com uma passagem bem delimitada, se trata sempre de um novo começo, um novo lugar. Contudo, pela quase ausência de limites, o que caracteriza as sociedades de controle é que nunca se termina nada.

Desse modo se surfa, constantemente, numa rede formada por diversas instituições; na permanência de uma dívida. Seja essa dívida em relação às novas modalidades de fazer/andar na vida, seja com as mais recentes informações.

A fábrica, que era constituída por um próprio espaço-tempo, por um ritmo de produção, foi substituída pela empresa, aponta Deleuze. A empresa diluída, por sua vez, em outros espaços, como o hospital, a família, a escola. As instituições e suas formas de controle, assim, não mais existem por seus contornos bem delimitados, mas pelo seu potencial de transpenetrarem em outros territórios, de atravessarem fronteiras e de operar em lugares antes inimagináveis. O enclausuramento, portanto, não desapareceu, mas agora pode acontecer a céu aberto.

Por isso que é preciso inventar outras formas de lutas, que não se coloquem, exclusivamente, frente às moldagens disciplinares, mas antes às velozes modulações do controle e suas hibridações. Foi justamente disso que tratamos quando analisávamos o

Movimento da Reforma Sanitária. A luta contra as disciplinas e suas estruturas é uma; a luta das resistências aos controles deve ser outra, ainda que conjugada.

É neste contexto de controle que a escola é substituída pela “formação permanente”, usando as palavras de Deleuze (1992), passando essa análise pelo campo da educação. Esse nos parece o caso de uma *educação para toda a vida*, que acaba por denotar um duplo movimento: tanto a instauração de uma concepção de desenvolvimento humano em que não tem mais fase/idade delimitada para aprender; bem como uma ação escolar/educativa que não precisa mais ficar enclausurada nos muros da escola, mas pode ser incorporada na cidade, no emprego, no lazer.

Portanto, acreditamos que não basta somente articular educação e trabalho, ou diluí-los onde eles antes não existiam, ações que aparecem no âmbito educativo do SUS, conforme o primeiro capítulo. Não se trata somente de dispor serviços de saúde e escolas de saúde em parceria, sem considerar que com esta mesma organização, também se mantém um projeto epistemológico que deixa como residual seu plano ontológico.

Esse esquema segue atualizando práticas de governo que buscam produzir uma subjetivação escolar, transformando todas as idades e fases da vida em escolas. É nesta direção de análise que seguiremos aqui problematizando essas estratégias educativas no campo sanitário.

### 3.4 EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM E SUAS REPERCUSSÕES NO DISCURSO PEDAGÓGICO

O estabelecimento de uma sociedade educadora, que estime a aprendizagem, demandou a produção deste novo conceito. Concebemos este novo conceito articulado a um processo de subjetivação, na medida em que ele concorre na criação de modos de viver. É nesse sentido que Nogueira-Ramirez (2011) aponta a diferença entre os aprendizados – resultados do ensino –, e a aprendizagem, agora, como capacidade de adaptação constante dos organismos vivos.

Assim, a aprendizagem é o caminho para a constante adaptação e é nesta perspectiva que ela é necessária ao viver. O conhecimento (que é adquirido através dos processos de aprendizagem) tem o imperativo de fortalecer a adaptação do sujeito a um mundo em constante e veloz mudança. A *episteme* que se conjura, assim, é a que vem ao encontro de um projeto de garantia da ordem e da paz.

A aprendizagem começa a surgir desatrelada do ensino, sendo concebida como a capacidade de elaboração de regras e de esquemas estritamente abstratos, mentais e intelectuais com a função exclusiva de resolução de problemas. O problema, nesses casos, é definido como uma situação desconectada do sujeito e, portanto, não produzida por este, cujo repertório de comportamentos não inclui, *a priori*, possíveis soluções ao que se apresenta.

Restaria à aprendizagem, assim, o estatuto de responsável pela solução desses problemas que são oferecidos pelo entorno em que se vive, sendo ela alcançada através de ações repetitivas (KASTRUP, 2007). A autora também afirma que em uma pesquisa experimental, a resolução dos problemas é a alternativa de garantir a conservação do equilíbrio e da estabilização, categorias nodais postas para *cognitivismo*, vertente vencedora dos discursos sobre a cognição na modernidade. Retomaremos com mais cuidado essa discussão no próximo capítulo.

Assim, nos experimentos voltados para o estudo da aprendizagem, o problema figurava enquanto uma imagem estruturada, uma forma percebida e predominantemente aparente. Essa imagem representativa denunciava uma falta a ser preenchida exatamente pelo descobrimento a que aspirava o cientista: a manifestação da aprendizagem (comportamento).

Por ora, é importante ressaltar esta forte vinculação que parece ser produzida entre a aprendizagem e o comportamento e os efeitos gerados a partir disso. Tendo como foco essa articulação, se configura um processo que, por sua vez, possibilita a aquisição de um conhecimento que só poderá se colocar a prova através de uma ação, que é sempre consequente. Então, temos um saber abstrato, de um lado, que é condição *sine qua non* para uma ação concreta, de outro lado.

Assim, a aprendizagem ganha um estatuto legítimo, ou seja, é validada no momento em que viabiliza a manifestação de um comportamento. E é somente através dele que a aprendizagem é colocada à prova. Em linhas gerais, esta articulação acaba criando dois efeitos.

Como primeiro efeito, busca-se associar a experiência do aprender a uma perspectiva utilitarista e funcional, na medida em que restringe a aprendizagem às ações manifestas e eficazes: o conhecimento submetido à ditadura dos resultados. Já no segundo aspecto, essa articulação oferece as condições necessárias para que a ciência régia possa tomar a aprendizagem como objeto de estudo, no momento em que esta se oferece à mensuração e ao controle.

Numa perspectiva hegemônica e bastante usual, o trabalho em saúde é compreendido, sobretudo, como esse *efeito do conhecer*. Quer dizer: uma ação que se baseia em algo anterior, que é um conhecimento abstrato, não encarnado; que existe por si só, sem uma instância concreta ou anterior a qualquer atividade cognitiva.

Nesse contexto, parece que os processos educacionais em saúde, de um modo geral – seja nas formações profissionais, seja nas qualificações junto aos trabalhadores – mantêm relações com essa concepção de aprendizagem, na medida em que eles parecem estar historicamente vinculados à realização de um procedimento em saúde. Ou, no mínimo, que qualquer prática é naturalmente condicionada a um conhecimento que é anterior a ela.

Desse modo, o objetivo de um processo educativo acaba sendo, portanto, o da produção de conhecimento que possibilite o desenvolvimento de uma ação manifesta. E, nessa mesma medida, um conhecimento que não se traduza em uma ação técnica é *praticamente* inexistente ou tornado de pouco valor.

O enunciado dos trabalhadores-estudantes, que vimos no segundo capítulo, atualiza em partes esse discurso. Os conhecimentos relativos à *história* da Saúde Pública não são considerados conhecimentos que os equipem para a prática nos serviços de saúde. Pode-se interrogar, partindo desse ponto, em que medida uma concepção de conhecer, centralizada em uma ação que gere resultados, estaria relacionada a uma gestão neoliberal, que avalia o trabalho em saúde por intermédio de uma carta de serviços e de procedimentos prescritivos, como no caso da Avaliação por Desempenho e Produtividade.

Talvez a partir dessa discussão seja possível reposicionar as resistências que surgem, por todos os lados, em relação à atividade de educação que desenvolvo nos serviços e que foi apresentada no primeiro capítulo. Tratamos, nessa atividade, de *conectar* e fazer atravessar um conjunto de conhecimentos, predominantemente técnicos, ao processo de trabalho dos trabalhadores no serviço.

O segundo módulo do Curso trata da temática da Epidemiologia e dos seus instrumentos e conceitos que servem para o monitoramento dos agravos em saúde, fazendo uso, por vezes, da matemática e da estatística. O desafio, a partir disso, seria pensar uma atividade de educação no serviço que buscasse posicionar esse debate propriamente no plano do fazer dos trabalhadores.

Acrescenta-se a esse contexto o fato de que a área epidemiológica, no SUS, ainda se organiza em uma perspectiva técnica-especializada, não sendo intensamente desenvolvida pelos serviços de atenção à saúde. Dessa forma, esses serviços acabam por receber dos setores



responsáveis pela Epidemiologia as informações referentes ao perfil epidemiológico do território onde trabalham.

A via que encontramos para o desenvolvimento desse exercício, incorporado ao fazer dos trabalhadores, foi tomar a epidemiologia como uma tecnologia relacional, como uma tecnologia leve<sup>18</sup>. Nesse momento não criamos, necessariamente, tabelas e cálculos estatísticos.

Interessava-nos, dessa função de monitoramento dos agravos que caracteriza a Epidemiologia, nos apropriarmos dos modos como ela pode ser animada na concretude do processo de trabalho. Não desconsiderando os conteúdos disciplinares da Epidemiologia, que foram desenvolvidos em sala de aula no curso, para efetuar um exercício como esse

seria preciso subverter o núcleo substantivo das tecnologias de ação da disciplina com a incorporação do uso da lógica epidemiológica no serviço de saúde. Neste caso aplicar a epidemiologia deixa de ser uma tarefa em si, mas contribui para a organização tecnológica do trabalho coletivo, epidemiologicamente orientado. Nesta inserção consideramos a epidemiologia como tecnologia leve ao contribuir na gestão ou nas formas de organizar e governar processos de trabalho, que orienta a intervenção na abordagem de problemas contribuindo no campo geral da saúde conformado por outros núcleos de saberes e práticas que lhe fazem fronteira (DRUMOND JR., 2006, 422).

A partir dos trabalhadores do serviço, surge o espanto por poder exercitar o pensamento, a partir de outras entradas, sobre um tema tão clássico e importante na área da saúde. Dos estudantes do curso – também trabalhadores... – um certo espanto, por trabalharmos de uma maneira tão diferente, segundo eles, o mesmo tema trabalhado em sala de aula, cuja articulação junto ao cotidiano do seu fazer no serviço de saúde não estava clara.

No educador-em-mim, surgia uma dúvida diante tamanha torção do conceito, em relação a como ele é trabalhado na Escola. Chegava a pensar se meu trabalho não seria um charlatanismo ou de uma leviandade frente à disciplina Epidemiológica e, em última análise, frente à ciência. Os conhecimentos e sentidos que criávamos, naquele domínio de que participávamos, a partir da concretude do processo de trabalho, sustentavam a continuação desse fazer educativo em saúde...

Um movimento desse porte não busca uma passagem da teoria para a prática ou, nem mesmo, um conhecimento que se afirma através de uma ação eficaz. O que está em jogo nesse

---

<sup>18</sup> A noção de tecnologia, no campo do trabalho em saúde, é descolada da centralidade da ideia de máquinas ou equipamentos. Nesse sentido, ela figura enquanto uma articulação de múltiplos saberes constituída para produção de produtos singulares. No campo da saúde coletiva, Merhy (2002) desenvolveu o conceito de tecnologia leve para pensá-las atuando na construção de processos que sejam relacionais.

debate não é colocar o conhecimento à prova em uma ação específica, nem torná-lo utilitarista.

Que lugar teria, nesse contexto, um saber relacional que diz dos modos de gestão e de atenção em saúde, e não necessariamente dos modelos e dos instrumentos de administração e de atenção à saúde? Um conhecimento que, por isso, estaria mais para um *ethos* do que para uma técnica?

Assim, o que muda não é somente o plano em que o conhecimento toma consistência (não mais em uma técnica Epidemiológica, mas num agir epidemiológico), mas o próprio conhecimento se transforma, se suja, advém selvagem. Os processos educativos da universidade parecem não ter levado esse conhecimento até este ponto, se consideramos o caráter inédito desse debate junto aos estudantes. Isso seria, no limite, epidemiologia aos olhos da disciplina epidemiológica? Em que consiste essa prática educativa?

Essas considerações interpelam o problema dessa pesquisa, gerando um outro conjunto de interrogações que serão desenvolvidas a seguir. No entanto, o que parece infrutífero agora seria afirmar que os saberes e conhecimentos em saúde estejam – todos eles – vinculados e condicionados ao desenvolvimento de ações eficazes. Sustentar essa noção seria o mesmo que compreender que os processos disciplinares relativos aos saberes teriam alcançado seu objetivo de regular todos os conhecimentos, bem como todos os seus modos de produção.

Por outra via, parece imprescindível incluir a potência do *erro* no plano dos saberes e dos conhecimentos em saúde. Neste caso, é importante ressaltar que a perspectiva moral tem uma significação quanto a essa condição, associando o erro ao inverso do acerto.

O que se pretende ao afirmar o plano de *errância* dos conhecimentos em saúde, no entanto, é o seu caráter de perder-se da rota das ações eficazes, de andar sem destino e de trapacear as prerrogativas dadas a ele. Um conhecimento errante, nômade e da *bandidagem*.

Realizaremos esse debate no próximo capítulo. Por ora, parece importante compreender quais são as características do conceito de Educação adotado para formulação de uma política de desenvolvimento para o Sistema Único de Saúde: a Educação Permanente.

### 3.5 EDUCAÇÃO PERMANENTE: O ACENO PARA UMA SOCIEDADE APRENDIZ

A despeito do que temos disponível na literatura brasileira acerca do tema da Educação Permanente – predominantemente voltada para a saúde –, consideramos importante

registrar que esse conceito não teve seu surgimento em terras tupiniquins. Do mesmo modo, importa salientar que ele não foi formulado na área da saúde, mas no próprio campo da Educação.

Desse modo, se hoje falamos em EPS, é somente porque foi preciso realizar, através de determinadas condições históricas, operações que tornassem possível a apropriação dessa inscrição no campo da saúde e, conseqüentemente, na saúde no Brasil e do seu sistema de Saúde peculiar.

Pierre Furter (1977) compôs o grupo de pesquisadores da UNESCO para o desenvolvimento da Educação Permanente na América Latina, nos anos 1960, e localiza o surgimento da EPS, enquanto conceito e estratégia educativa difundida na Europa, nesta época. Tratava-se, então, de uma lógica que seria capaz de (re)organizar as políticas educacionais do anos que estavam por vir. Nota-se que esse novo conceito, na época, buscava se afirmar como força motriz do planejamento em educação.

Considerando que o tempo humano sempre teve suas ligações com os processos educativos, no caso da EP não seria diferente. Isso ocorre através de uma crítica da ordem do desenvolvimento humano, que se fundamenta na delimitação de que há uma fase/idade de intensa aprendizagem (infância e adolescência) e outra, posterior, destinada à produção e à atividade. Nesse sentido, a EP concebe a educação como adequada a um processo que ocorre ao longo de toda a vida: “[A EP] surge da convicção de que a idade humana não conduz a uma necessária decrepitude, mas pode ser um processo de progresso infinito” (FURTER, 1970).

O homem, portanto, tem uma maturação progressiva, estando suscetível, do nascimento à morte, ao aprendizado. O fato de sua base se localizar na educação dos adultos – e por vezes quase se confundir com ela -, parece denotar um esforço da EP em inserir essa fase da vida no contexto educativo. Desse modo, a partir de uma crítica às noções clássicas de desenvolvimento humano, o autor afirma que o homem – adulto – deve e pode maturar.

Partindo das formulações realizadas por Furter, é possível mapear duas fortes características da EP que, apesar de produzirem efeitos bastante específicos, mantêm relações íntimas. Podemos dizer que a primeira concerne ao fato de que a EP busca trabalhar uma perspectiva educativa centrada na auto-formação. A partir disso, traz fortes críticas em relação a uma educação escolarizada, delimitada em estabelecimentos definidos, ao passo que coloca como viabilidade a potencialização de estratégias a partir da inauguração de um setor extraescolar.

Intensamente relacionada à primeira, a segunda característica constitutiva da EP é a inclusão, no discurso educativo, de atividades do dia-a-dia (como ler um jornal, por exemplo) como potencialmente formativa sobre um indivíduo ou grupo. Como efeito disso, será preciso se aproximar da vida ativa, do contexto onde se passa o viver, em seus mais diversos aspectos, através dos quais pretender-se-á educar e desenvolver intervenções educativas que auxiliem o processo de auto-formação. Será com base nessas duas características que abordaremos esse tema.

Ao levantar críticas relativas ao investimento custoso de uma educação baseada num modelo escolar, o projeto da EP chega a sugerir a diminuição de sua expansão. Nesse sentido, ela entende que não tem a prerrogativa de distribuir o escolar pelo mundo, já que busca desenvolver uma dimensão não-escolar no mundo e, por sua vez, na própria educação.

Assim, ela busca redefinir a Educação, de modo que desde a educação escolar ela seja pensada dentro de um espectro de educação permanente. No momento em que ela se propõe, claramente, a restringir a ação da escola como está dada, é por compreender que

a educação escolar é limitada, não porque a ação da escola seja ilusória – o que seria uma posição pessimista negativa – mas porque um dia – e quanto mais cedo melhor – a ação direta do educador deve parar, para que o aluno possa manifestar-se plenamente como sujeito responsável (FURTER, 1970, p. 134-135).

Portanto, a interrogação que se colocava era como passar de um mundo escolarizado para um mundo aonde haja o engajamento da auto-formação por parte dos indivíduos e grupos. É isto que é colocado, sobretudo, como condição primeira para a efetivação desse “novo campo da pedagogia moderna”. Parece haver, nessa montagem, um discurso *liberalista* que está intimamente ligado com o sucesso desse modelo de educação: há a necessidade da *participação* dos indivíduos, já que, em última análise, seriam eles que deveriam se educar. Por ora, deixemos esse fio no ar, já que ele será de grande importância a seguir.

Furter (1977) anuncia claramente a universalização da auto-formação como a principal e radical prerrogativa para a EP. Nesse sentido, em certa medida, falamos de um projeto de educação totalizante, já que o próprio autor o identifica como uma lógica educacional (e não necessariamente um sistema propriamente dito) que está destinada a aspirações e necessidades da maioria. Isso configuraria, as condições à formação das massas.

Essa característica universal, ou totalizante, também aparece em uma outra acepção. A EP busca sustentar uma educação para *todos*, sobre *tudo* o que pode interessar para o desenvolvimento pessoal e econômico dos indivíduos e de uma sociedade. “O processo de generalização que marcou a educação no século XIX deve ser continuado no século XX, a fim

de que qualquer membro da nossa sociedade esteja em condições de participar de uma educação ‘para todos’” (FURTER, 1970, p.127-128). É nesse sentido que a EP

restitui a fé na educação, veiculando uma concepção humanista do desenvolvimento uma vez que se trata de dar a todos, e sobretudo aos adultos, a possibilidade de acesso a uma cultura que dará doravante **lugar a uma visão científica** e tecnológica do mundo (FURTER, 1977, p. 78, grifo nosso).

No contexto de uma sociedade da aprendizagem, a EP diz respeito a uma educação que se vincula à formação para o trabalho. Sua grande difusão, por isso, acontece no período de forte desenvolvimento industrial na Europa, onde era preciso auxiliar as populações periféricas da cidade a ocuparem postos de trabalho. É por esse conjunto de condições históricas que o próprio autor ressalta que a EP pode estar entre contribuir para promoção profissional e social da classe operária e oferecer instrumentos para o aumento da exploração, através de maiores exigência produtivas dos trabalhadores que agora detém mais educação.

Mas há uma outra interrogação que insiste, a partir dessa última citação. Principalmente depois do que discutimos sobre os processos de disciplinarização do saber. Se há uma educação que dará lugar, cultural e socialmente, para uma “visão científica”, o que será excluído nessa operação, a fim de que essa visão científica assuma esse lugar?

O que podemos pontuar ainda, nesse momento, é que a auto-formação busca, primeiramente, através da educação, desenvolver uma capacidade autônoma nos sujeitos, a fim de que se eduquem com base em suas necessidades. As intervenções educacionais, desse modo, precisam levar em consideração o potencial formativo dos sujeitos e mapear quais são as formas e vias mais frequentemente utilizadas por eles para realizarem sua formação, no seu dia-a-dia.

Logo, não há educação se não houver um campo de liberdade para que estes sujeitos atuem. É, portanto, através dessa condição de atuação e de protagonismo que a Educação Permanente irá desenvolver suas práticas educacionais.

É por isso que, nesta perspectiva, a intervenção educacional é entendida como exterior, devendo, por sua vez, se articular a estas “forças endógenas” da vida ativa, realizando uma síntese entre o que as pessoas fazem para aprender - por si mesmas - e o que os educadores pretendem levar a elas. Nesse ponto, nos parece que o que a EP busca produzir é, no limite, uma subjetividade aprendiz, um modo de subjetivação que constitui os espaços e os tempos, por onde se passa, como instrumentos constantemente educativos.

Se o que o modelo escolar tradicional produz é uma segmentação da vida – o que consiste, basicamente, em definir uma fase da vida para aprender e uma fase da vida para

produzir – a EP desmancha essa delimitação, colocando essas duas possibilidades como um processo que deve acontecer ao longo de toda a vida. Mas não só isso: que deve acontecer, também, em todos os lugares pelos quais os indivíduos e grupos convivem: “a educação deve ser entendida como uma tarefa que contínua e constantemente o homem deve realizar em todas as situações em que está vivendo” (FURTER, 1970, p. 127). É, portanto, o valor de uma educação extraescolar que aqui se delimita: ser flexível e funcional.

Uma vida, toda, que educa. Um tipo de vida ativa, que está a serviço dos processos educacionais, é o que parece estar se configurando. O extraescolar comparece, num projeto que tem uma escala de reorganizar todo o processo educativo, como tudo o que é entendido por fora da escola. Levar a educação para a cidade, para o espaço público, arraigá-la no cotidiano, a fim de universalizá-la; porém, sem estabelecimentos rígidos, que aqui poderiam ser representados pelo aparelho escolar. Esse movimento também foi chamado por Furter de educação informal, a quem possa preferir.

Nesse movimento de grande incorporação de aspectos que até então não haviam sido institucionalmente considerados pelo campo educacional, os exercícios mais corriqueiros e essas atividades cotidianas ganham um novo contorno. Elas são agora consideradas aspectos não pedagógicos, porém, por este motivo, incluídos no discurso educativo:

[...] mas também que não basta agir sobre a formação somente – por exemplo, tornando a educação ‘funcional’, mais utilitária ou ‘profissionalizando-a’ – pois, para que possa ir até o limite de suas possibilidades e que seu potencial seja realmente utilizado, é preciso fazer intervir igualmente os fatores não pedagógicos no contexto (FURTER, 1977, p. 82)

A partir dessas noções, é planejada a cidade ideal, que ganha contornos em um projeto de *cidade educativa*. Esta cidade foi proposta a partir do relatório “*Aprender a ser*”, da UNESCO. Projetar uma cidade como esta exige englobar *todas* as atividades realizadas pelos indivíduos e pelos grupos num planejamento educativo, a fim de reconhecer quais são seus diferentes potenciais formativos, através de uma leitura que deve ser bastante difusa.

Todas as atividades começam a ganhar, desse modo, caráter educativo, sejam elas escolares ou não, contínuas ou não. É possível, enfim, através desse processo, bem determinar tudo o que forma ou não, em uma dada cultura: essa cidade figura como o contexto privilegiado por onde se desenvolve a auto-formação.

O que também torna interessante o texto “*O Planejador e a Educação Permanente*”, de Pierre Furter, com o qual estamos dialogando agora, é o comparecimento das críticas que esse projeto foi recebendo ao longo de sua formulação. A própria centralização na concepção

de auto-formação vem de uma resposta às críticas feitas pelos *illichianos*<sup>19</sup> (*sic*), como uma tentativa de a EP não recair sobre os aspectos apontados na crítica. Em uma dessas passagens do texto, Furter esclarece um desses pontos suscetíveis a críticas:

Assim, ao se colocar ordem num conjunto que está então era caótico, promovendo um setor que era considerado marginal – extra-escolar – legitimando uma ação cultural que era submetida – informal – os educadores associam-se à armada dos “instrutores” para estender seu império, anexando o domínio do extra-escolar e implantando-se no da educação dos adultos, conseguindo com grande habilidade desescolarizar ao multiplicar intervenções que dependem da educação ou, para utilizar uma outra fórmula brilhante, ‘escolarizar sem escolas’ (FURTER, 1977, p. 78).

Para Furter, a institucionalização da EP consideraria uma diversidade de intervenções educativas, no esforço de que aconteçam a partir dos interesses e das condições de formação existentes na população com a qual se pretende educar. Mas que, efetivamente, só teriam execução na medida da participação dos educandos. Nesse sentido, as ações educativas não estariam mediadas por instituições, não estando elas, dessa forma, responsáveis pelo ensino.

Portanto, há a afirmação de que a educação é uma atividade que pertence aos indivíduos e aos grupos. É por intermédio da auto-formação que os formuladores da EP afirmam escapar de uma capilarizada escolarização do mundo. O educando, classicamente entendido como objeto pela educação, é posto aqui como sujeito: uma posição que é caracterizada por uma capacidade de ação. E, em última análise, uma posição que prescinde de uma certa condição de liberdade.

Porém, acreditamos que ainda podemos abrir, através de outras perspectivas, essa crítica cirúrgica tecida pelos *illichianos*, que podem ter muito bem captado os primeiros sintomas de emergência de uma outra sociedade. Se é que não podemos falar de um mundo escolarizado, podemos afirmar, nessa discussão, uma outra modulação de da sociedade educativa.

Trata-se de uma operação que se caracteriza por uma ampliação e por um constrangimento, que são simultâneos. Pensa-se uma educação para além ou aquém dos estabelecimentos escolares e que, no limite, reformula-os.

Porém, ao mesmo tempo, difunde, na extensividade do *socius*, uma condição de *aprendiz* constante e que atravessa toda a vida, da maternidade ao túmulo. A educação, assim, amplia os territórios educacionais em direção ao infinito e, ao mesmo tempo, constrange-os,

---

<sup>19</sup> Nomenclatura derivada do autor Ivan Illich, que tivemos oportunidade de referenciar no capítulo em que discutimos o método.

na medida em que os lugares por onde se vive não existem mais ao acaso, mas potencialmente têm função formadora e, portanto, é sobre eles que se deve agir.

Contudo, não temos a intenção de afirmar nesta pesquisa que a Educação Permanente tenha inaugurado exclusivamente esse cenário. Preferimos, antes, concebê-la somente através de um conjunto de condições históricas que, como tal, ofereceu possibilidades à emergência e à proveniência desse novo conceito do campo pedagógico da modernidade.

### 3.6 BREVES CONTEXTUALIZAÇÕES: A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO BRASIL

O contexto de implantação de sistemas de saúde na América Latina, na década de 1970, chamou a atenção para um conjunto de dificuldades inerentes a esse processo. A formação e o desenvolvimento dos profissionais do setor foi um desses aspectos identificados e, conseqüentemente, priorizado.

É nítido que o momento de implantação e implementação de Sistemas públicos de saúde na América Latina traz, subjacentemente, a problemática da extensão da cobertura das ações e serviços de saúde para uma parcela maior da população, bem como a ampliação de postos de trabalho e a necessidade de pessoal formado para ocupação desses postos.

A partir disso, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) se interessou em mapear a situação da formação dos trabalhadores na América Latina, considerando que o aparelho educativo na área da saúde não estava acompanhando a (nova) necessidade de profissionalização para o setor. A formação em saúde, portanto, não condizia com a necessidade de funcionamento dos serviços de saúde e nem mesmo com as necessidades sanitárias da população (LOPES *et al.*, 2007). Essas são questões que até hoje estão em pauta na agenda da Educação na Saúde do país.

Esse trabalho foi desenvolvido pela OPAS a fim de propor uma estratégia que vinculasse as instituições que formam o pessoal em saúde ao campo de conhecimento e àquelas que prestam o serviço na área. Ao que parece, considerando esse cenário, o ensino não é considerado como uma prestação de serviços em saúde. Foi partindo dessa intenção que a OPAS buscou suas bases nos relatórios referentes à Educação Permanente, produzidos pela UNESCO, objetivando alcançar uma maior relação entre a educação e o trabalho no setor.

Como efeito disso, a formulação do conceito de Educação Permanente em Saúde (EPS), no Brasil, se confunde com a própria estratégia de desenvolvimento do Sistema de saúde público, o SUS. Desse modo, a EPS não foi pensada para reorganizar um sistema



educativo em si, senão para conceber, particularmente, um aparelho formativo na área da saúde articulado ao próprio sistema de saúde. Com isso,

a escolha da Educação Permanente em Saúde como ato político de defesa do trabalho no SUS decorreu do desafio para que o setor da saúde correspondesse às necessidades da população, conquistasse a adesão dos trabalhadores, constituísse processos vivos de gestão participativa e transformadora e seduzisse docentes, estudantes e pesquisadores à mais vigorosa implementação do SUS (CECCIM, 2005a, p. 979).

Para que esse projeto se efetive, há o aceno para uma articulação entre as escolas na área da saúde e os serviços de saúde. Nesta perspectiva, os aspectos que envolvem o desenvolvimento do SUS - objetivos que a EPS deve promover -, e que devem ser introduzidos nas instituições de ensino, demandam a capacidade de descentralização da gestão, a atenção integral à saúde e o fortalecimento da participação social (BRASIL, 2004).

Como citamos antes, a EPS, a partir do ano de 2003, passa a figurar como estratégia político-pedagógica para a formulação os processos educacionais com os trabalhadores da saúde, assumindo o status de Política Pública. E é por esta via que se vincula educação e trabalho: no esforço de que o trabalho não seja somente o território onde se aplicam os conhecimentos, mas aonde eles também possam ser produzidos. Resta-nos problematizar, munidos do que já discutimos, que conhecimentos seriam esses...

A partir do reconhecimento de que se buscou separar o mundo do trabalho e o mundo da educação, a EPS se propõe a construir o encontro desses mundos. O que motivou a construção dessa alternativa foi a conclusão de que “era imprescindível a articulação ensino-serviço, pois o saber posterior à formação escolar do trabalhador da saúde se aprende única e validamente pelo trabalho” (LOPES, 2007, p. 150).

Caracterizado como a incorporação do aprender e do ensinar às organizações, esse encontro parece ter, em linhas gerais, um conjunto de efeitos. A partir da lógica da EPS, a necessidade de um processo formativo, ou uma demanda de aprendizagem, deve partir das situações críticas que os trabalhadores encontram no desenvolvimento de seu trabalho. Este movimento, num contexto de “encontro dos mundos”, caracteriza o funcionamento ascendente da EPS: não deveria a educação pautar o que o Sistema e os serviços de saúde precisam aprender, mas antes o inverso.

Busca-se conferir ao exercício do trabalho, a partir daí, um caráter pedagógico-reflexivo, na tentativa de inverter uma equação em que se assentavam os arranjos pedagógicos nas instituições de ensino. A EPS é, portanto, uma estratégia que acredita no potencial

educativo das práticas em saúde, baseada na incorporação de uma capacidade pedagógica difundida na rede de ações e serviços do SUS. Em toda sua extensão:

Há necessidade, entretanto, de descentralizar e disseminar capacidade pedagógica por dentro do setor, isto é, entre seus trabalhadores; entre os gestores de ações, serviços e sistemas de saúde; entre trabalhadores e gestores com os formadores e entre trabalhadores, gestores e formadores com o controle social em saúde. Esta ação nos permitiria constituir o Sistema Único de Saúde verdadeiramente como uma **rede-escola** (CECCIM, 2005a, p. 976, grifo nosso).

Assim, os processos educacionais devem ter como referência os mais diversos âmbitos de atividade profissional que envolvem o SUS, tais como as necessidades das pessoas e populações atendidas, os problemas vindos da própria gestão setorial da saúde e da participação social. Logo, os processos educacionais não são sistematizados somente por um movimento endógeno do setor educativo.

Delimitado, assim, o campo de atuação da EPS, e afirmado o seu caráter ascendente, a definição das pautas dos processos educacionais deve ser realizada pelos próprios trabalhadores que vivenciam as situações críticas. Desse modo, os atores externos àquele território nos quais se processa o acontecido – sejam os gestores e/ou os educadores de referência – devem acompanhar esse processo de eleição e de elaboração pedagógicos. Essa conjunção traz uma série de repercussões.

Não estão previstas imposições ou prescrições de ações educativas ou de conhecimentos a serem adquiridos para que se resolvam os problemas. Desenvolver tal postura implicaria em não considerar o nível de participação que os trabalhadores devem ter nesse processo, na medida em que são eles quem devem propor as transformações que entendem necessárias ao seu trabalho. Essas proposições são os produtos do processo educativo.

Por isso, é necessário que os trabalhadores não estejam somente envolvidos. Eles também devem estar engajados no que está sendo reconhecido por eles mesmos como um problema a ser resolvido, para que possam, por sua vez, propor alternativas de resolução. Para tanto, a EP busca trabalhar a partir de elementos que façam sentido aos trabalhadores, partindo do princípio de que isto garante o protagonismo desses atores, entendidos como necessários para a melhoria das ações em saúde.

É preciso, portanto, que essas intervenções educacionais operem processos significativos (CECCIM, 2005b) para os trabalhadores, ou seja, para os sujeitos que precisam deter, nessa cena, a capacidade de ação. Assim, o conhecimento que advém de um processo dotado de premissas como essas, deve ser, além de significativo, um conhecimento *útil*.

Há uma motivação clara para isso: caso se lide com um conhecimento que não é considerado útil, não haverá engajamento dos trabalhadores, diminuindo assim seu potencial de ação. Não havendo um campo de atividade estabelecido, não haverá como se desenvolver processos de EPS. Temos uma educação, portanto, que se constitui inseparável de um tipo de vida ativa, de uma dimensão produtiva.

“Colocar a Educação Permanente em Saúde na ordem do dia para o SUS pôs em nova evidência o trabalho da saúde, um trabalho que requer: trabalhadores que aprendam a aprender [...]” (Ceccim, 2005a, p. 977). Desse modo, não estão em jogo somente conhecimentos técnicos ou conhecimentos sobre o SUS. Com essa exigência, o autor afirma que a EPS também deve estar envolvida com uma produção subjetiva.

Seguindo com o autor, a produção subjetiva estaria relacionada à condição de instabilização dos sujeitos trabalhadores, colocando em xeque, “o tempo todo” (*sic*), os modos hegemônicos de ser trabalhador, de ser estudante, de realizar a gestão do trabalho. No entanto, isso só será possível a partir da produção de um modo de viver, ou de uma atitude que se fundamente no aprender a aprender: hábitos, costumes e ações que devem estar voltados às aprendizagens, permanentemente.

É a partir do processo de trabalho, então, que emergem as situações críticas, que são, em última análise, os casos que denunciam uma necessidade de transformação das práticas. E, na lógica da EPS, é a partir do próprio processo de trabalho que as alternativas devem ser propostas, em uma relação com os educadores podem não pertencer ao território onde isso esteja ocorrendo.

É prerrogativa dessa ação educativa, então, afirmar e produzir o protagonismo. Por isso que somente uma *aprendizagem significativa* pode convocar os trabalhadores a uma atitude de transformação no e do próprio cotidiano: nesta abordagem, o aprendizado se baseia na reflexão das práticas cotidianas.

Assim, o movimento nitidamente realizado pela EPS prioriza uma outra educação, onde esta não mais necessite estar condicionada às ações planejadas, ou até mesmo sob uma ênfase do ensino escolar. Para ações educativas que se baseiam nessa perspectiva, optou-se por denominá-las de Educação Continuada (EC)<sup>20</sup>. O trabalho, então, é elevado ao status de território pedagógico, onde, através do seu próprio processo, será possível ensinar e aprender: não se trata de encaminhar os serviços de saúde aos estabelecimentos escolares; ao invés

---

<sup>20</sup> Sugerimos a leitura de Brasil (2006).

disso, é preciso desenvolver uma capacidade pedagógica pela rede de serviços que poderiam, a partir daí, se constituírem escola.

Desse modo, “a educação permanente pode ser entendida como *aprendizagem-trabalho*, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações” (BRASIL, 1996, p. 20, grifo nosso). Com isso, a produção dessa indefinição de limites entre o que é trabalho e o que é aprendizagem, entre o que é serviço e o que é escola, acaba por colocar os primeiros termos sob o discurso da educação.

Nesse sentido, a EPS também está articulada aos processos de gestão do trabalho em saúde, com o objetivo de poder organizá-lo pedagogicamente, ou seja, no sentido de garantir que o trabalho tenha potencial para desenvolver esses processos de aprendizagem *in loco*. A organização do trabalho, num contexto como este, passa a ser um elemento não pedagógico sob a gestão da aprendizagem.

Por último, vale citar que as críticas tecidas por Paulo Freire, referentes ao modelo pedagógico tradicional da Educação, foram bastante consideradas para a formulação da proposta da EPS (LOPES, 2007; CECCIM, 2005b). Esse modelo pedagógico, baseado na transmissão de conhecimentos, toma o destinatário da educação como um indivíduo isolado e, assim, desarticulado de suas relações sociais e com o ambiente, valorizando, a partir daí, a relação professor-aluno.

A relação que acontece entre esses dois sujeitos seria descendente, onde o professor detém os conhecimentos necessários a serem aprendidos, restando ao aluno recebê-los. A crítica feita, nesse processo, é de que esse conhecimento seja fragmentado e excessivamente tecnicista, contribuindo, por isso, para o desenvolvimento de procedimentos, ao passo que é pouco efetivo para a transformação do processo de trabalho e dos modos de trabalhar.

Bastaria, segundo a EPS, compreender o conhecimento como um processo dialético (ação – reflexão – ação), combinado com a prática, e não exclusivamente baseado numa transmissão. Outro “movimento resolutivo”, encampado pela EPS, parece ter sido a dissolução da função do professor, destinando a prerrogativa da aprendizagem à capacidade de ação dos “educandos”, não a condicionando às ações de ensino.

Em decorrência desses aspectos, foi operada uma passagem dos conhecimentos em si, para a produção de um corpo ‘aprendente’, através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. É considerando esse conjunto de formulações-alternativas que a EPS parece surgir como uma “salvação” - ou uma resolução – de uma Educação que se encontra restrita àqueles aspectos tradicionais.

Enfim, se analisássemos o campo da Educação em si, registrando esses deslocamentos em suas lógicas pedagógicas, parecer-nos-ia que garantimos um bom trabalho e, com isso, já teria se feito o suficiente. Afinal, pode-se incorporar, no campo educativo, através da EPS, lógicas democratizantes e participativas de trabalho e de educação. Contudo, acreditamos que o campo da Educação, não de hoje, mantém relações com forças que transbordam seu próprio território, dando ele também passagem e se articulando a modos de governo associados à razão de Estado.

Desse modo, a valorização de uma aprendizagem difundida e dispersa no cotidiano não se deu ao acaso. O que isso pode nos dizer? Um aspecto que queremos ressaltar é que operar as ferramentas da EPS, na fronteira de um romance, sem operar um olhar crítico sobre suas condições de emergência e proveniência, pode colocar nossas práticas de saúde e de educação no centro das artes de governar que estão, por sua vez, combinadas com as racionalidades de Estado.

Integrar educação e trabalho, ensino e serviço, aprendizagem e trabalho, se apresenta como um caminho possível, contudo insuficiente em si para que se construa um projeto que mantenha resistências a essas racionalidades. Veremos agora, mais especificamente, como essas racionalidades estão intimamente relacionadas aos modos de governo, através da concepção de Educação Permanente em Saúde.

### 3.7 A EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E SEUS VÍNCULOS COM O GOVERNAMENTO PEDAGÓGICO NEOLIBERAL

No capítulo anterior, abordamos a agonística entre uma política que se pretende pública e suas relações com o aparelho de Estado e suas racionalidades. Afirmou-se, nesse momento, que uma Política se efetiva Pública quando não somente está conectada a essas racionalidades de Estado, mas também está ligada ao plano da experiência concreta dos coletivos. E no que concerne a este último elemento, não há portaria ou normatizações que garantam o acesso e a produção a ele, senão uma *atitude* que dê passagem à tensão e, no limite, à perturbação que é constituinte de uma política como essa.

Foi preciso fazer esse caminho para que, ao final, se extraísse uma concepção de *público* que seria indispensável para pensar uma Política Pública de Educação na Saúde. Ou seja, pensar uma política de Educação na Saúde que não necessita, portanto, estar *exclusivamente* vinculada à razão de Estado.

A Educação Permanente em Saúde é a concepção de educação que tem a prerrogativa de organizar o desenvolvimento não só do Sistema Único de Saúde, mas também do campo de conhecimento sanitário no que tange à educação. Contudo, o campo da educação se constituiu, em sua emergência, como sinônimo de ensino, articulado a uma razão governamental de Estado.

O que parece ser preciso problematizar é que essa articulação não desaparece com o estabelecimento de uma sociedade educadora com ênfase na aprendizagem. Pelo contrário, essa articulação entre educação e razão de Estado se transforma, no contexto das sociedades de controle.

É preciso ressaltar o que também foi debatido no capítulo anterior em relação a essa razão de Estado. Essa racionalidade se funda no objetivo primeiro de desenvolver aspectos na vida dos indivíduos que sirvam para fortalecer o poderio do Estado e, em última instância, a sua interioridade. Esse funcionamento-Estado trata, então, de uma arte de governar os homens que, no limite, é voltada para o próprio Estado.

A governamentalidade, como vimos no primeiro capítulo, se fundamenta exatamente numa dispersão dos modos de governar; trata-se, assim, do governo de si e, simultaneamente, do governo dos outros. Porém, em uma relação de imanência com o Estado. Interessa-nos, agora, acompanhar uma certa redistribuição da governamentalidade a partir de um governo neoliberal marcado pelo imperativo de manutenção da liberdade e como isso pode ser articulado às prerrogativas da EPS.

Por quais mecanismos a educação, especialmente a Educação Permanente, pode estar operando esses governamentos? O discurso pedagógico, que parte de uma sociedade de aprendizagem, traz, no mínimo, dois elementos que bem servem a essa articulação com uma razão governamental de Estado: a concepção de aprendizagem como adaptação e a prerrogativa da auto-formação. É, portanto, a partir desses *novos* elementos que a educação e a governamentalidade buscarão efetivar, sobretudo, o *velho* problema da condução dos sujeitos.

Há uma problemática a partir de onde gostaria de pensar essas novas interrogações que estamos colocando ao campo da Educação na Saúde, por acreditar que ela coloca em análise os tópicos que são apresentados agora. Trata-se de uma estratégia denominada “sensibilização”, recorrentemente empregada por trabalhadores da saúde, em diversos contextos.

Como sabemos, de um lado existem conhecimentos técnicos na área da saúde, os saberes vencedores e verdadeiros, que buscam fortemente organizar a totalidade das práticas em saúde, sejam elas de atenção, de gestão ou de educação na saúde. De outro lado, também já foi afirmada uma dimensão da experiência concreta – que agora, para pensar a partir da problemática “sensibilização”, trataremos especificamente como a experiência de adoecer – que não se organiza a partir dessa disciplinarização do saber e que, por isso, escapa de suas representações e de suas classificações e protocolos.

A tensão que está colocada nesse cenário é que o discurso da saúde se constitui por esses “saberes seguros” sustentados pelos “técnicos” que estão, ao mesmo tempo, em constante relação com diferentes modos de conhecer e, portanto, de conduzir a vida. No momento em que irrompe uma visão diferente de se relacionar com o adoecer, ou com um hábito ou costume que é singular de um usuário e que compromete os elementos vindos de uma definição técnica de saúde, isso é imediatamente tomado, pelos trabalhadores, como uma resistência-opositiva ao cuidado, ou ao tratamento.

Para tornar mais conflitiva essa cena, é preciso ressaltar as prescrições realizadas na área da saúde. Elas são sustentadas não só por esse modo hegemônico de conhecer, como também pelos resquícios das lógicas sanitárias verticais do século passado (vide o Campanhismo). Contudo, o mais intrigante é que as prescrições também se modularam, mantendo uma relação íntima com um novo discurso na área, baseado numa certa noção de autonomia para quem se presta os cuidados, como uma ideia de participação dos usuários no seu próprio cuidado.

Nesse contexto, quando emerge uma situação de “resistência do usuário”, os trabalhadores não querem somente prescrever cuidados. A partir daí, aparecem as limitações que têm este tipo de intervenção para que eles alcancem os resultados necessários e os trabalhadores reconhecem que seria uma atitude por demais autoritária.

Aquilo de que lançam mão, nesse modo, não é a imposição prescritiva, mas um manejo que objetiva a sensibilização do usuário para com sua saúde, operada pelo técnico. O objetivo se volta para que o próprio usuário possa tomar os cuidados *necessários* frente ao seu adoecimento.

Sendo assim, sem o convencimento do usuário final, as tais “necessidades” jamais se materializarão em demanda de cuidado. Tendo em vista as inúmeras vantagens (e não apenas econômicas) que uma crescente expansão de necessidades traz para as pessoas e organizações que têm por objetivo atendê-las, é de se esperar que eventualmente estes tentem ativamente expandir sua base de usuários (CAMARGO JR., 2005, p. 96).

E, nesse sentido, as relações em saúde, sejam as práticas clínicas, sejam as práticas educativas, quando combinadas com essa racionalidade biomédica, parecem se estabelecer na medida em que convencem

segmentos cada vez mais amplos de que um dado evento é um “problema de saúde”, que possuem uma solução para o mesmo, e ainda que sua solução, e não qualquer outra coisa, é eficaz e segura – em outras palavras, **confiável** (*idem*, p. 96-97, grifos do autor).

Assim, esse manejo se caracteriza pelo ato de tornar o usuário sensível, sobretudo, às normalizações técnicas formuladas pelo campo científico biomédico da saúde. Porém, comumente, na prática concreta dos trabalhadores, na relação com as pessoas e grupos de quem cuidam, a sensibilização é compreendida como o exercício de garantia da autonomia e da participação do usuário no seu próprio cuidado. Não há imposição para que determinados cuidados se realizem, há o *convencimento* para que determinados cuidados se realizem.

Essas atitudes dos trabalhadores, narradas em diferentes contextos, tornaram visíveis certas combinações. Essa visibilidade e dizibilidade produz uma inflexão que se operou no trabalhador-de-saúde-em-mim, que constantemente interroga a relação que se constrói com os estudantes, com as equipes de saúde, com as práticas educativas que sustento no trabalho com a educação. O que esse modo de gerir a vida pode fazer ver e dizer sobre a emergência da educação em uma sociedade de controle?

Para Nogueira-Ramírez (2011), o baluarte do conceito de aprendizagem está associado à expansão e à disseminação, especialmente, da governamentalidade neoliberal. Este modo de governo, que tem a liberdade como fundamento, está organizado através economia de governo, que se traduz pela máxima “governar menos para governar mais”. É nesse sentido que a aprendizagem, hoje, se apresenta como a forma de governo pedagógico para o autor.

Desse modo, não se trata mais de uma arte do governar a partir das disciplinas, caracterizadas por intervenções diretas sobre as pessoas. Ao invés disso o governo, no contemporâneo, tem como recurso a produção de uma subjetividade neoliberal. O neoliberalismo não é uma ideologia que sustenta o capitalismo, mas a radicalidade de um modo de vida (VEIGA-NETO, 2013). E é a partir desse ponto que os sujeitos podem ser conduzidos a se tornarem os “aprendizes permanentes”: é através da própria aprendizagem que a razão governamental de Estado poderá conduzi-los a seu benefício.

No período histórico em que a prevalência da educação acontecia por intermédio do ensino, buscava-se produzir determinadas condutas, ordenar as pessoas para ocupações



profissionais entendidas como necessárias ao Estado. Ou até mesmo um ensino centralizado na aquisição de conteúdos e conhecimentos, ao qual a didática bem serviu. Já em um governo liberal, que funciona através de processos de subjetivação, busca-se produzir modos de viver ou potências de vida resignadas a aprender, constantemente: o mais importante é aprender a aprender.

A interrogação que insiste é: como esse governo pedagógico liberal funciona tendo como recurso central a subjetividade? Isso acontece através do mapeamento dos interesses das pessoas: seja considerando os interesses de cada indivíduo, seja considerando o conjunto deles. Como também foi discutido anteriormente, e não será diferente neste caso, os interesses individuais serão confrontados com os interesses do coletivo. Desse modo, se mantêm o par de unidades indivíduo-coletivo ou, se preferirmos, o exercício de um poder que individualiza e totaliza, ao mesmo tempo (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2011).

A equação que se formula é a que sem interesse não há ação e, logo, não há liberdade. Portanto, é justamente a partir da delimitação de um campo de ação para os sujeitos que essa arte de governar se estabelece:

[...] o princípio de inteligibilidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale a dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um **objeto de consumo** (VEIGA-NETO, 2013, p. 39, grifo do autor).

A síntese entre o que as pessoas estão interessadas em fazer/aprender e o que os educadores – governo – têm intenção de ensinar é um dos traços característicos do próprio conceito de Educação Permanente. Sem o interesse, não haveria educação. Sem partir do interesse dos educandos, não haveria possibilidade de sua participação e até mesmo do estabelecimento de um campo de ação referido a eles, já que não atuariam.

Assim, os ditos interesses educacionais acabam por ser devidamente direcionados, adequadamente produzidos (idem, p. 49). Nesse complexo jogo, é o interesse do educando que produz a instrução, já que o que as intervenções educacionais fazem, nessa perspectiva, é produzir interesse para que a aprendizagem aconteça. Nogueira-Ramírez (2011) chega a afirmar que o interesse é o conceito mais importante da pedagogia contemporânea. Desse modo, entendemos que a educação ultrapassa a função de ensinar ideologias, no momento em que se torna uma instituição encarregada de fabricar subjetividades, subjetividades ‘aprendentes’.

A prerrogativa da auto-formação se coloca nesse mesmo cenário: o interesse no discurso pedagógico é o gênero de atividade que, neste caso, é a de se auto-formar. A auto-formação articula o interesse a uma capacidade de ação do sujeito: por intermédio do interesse é que o sujeito deve se formar, e não fora dele. Este sujeito deve ser, assim, o agente de si mesmo, sendo levado a cultivar o seu próprio capital humano.

Através desse governo pedagógico neoliberal (NOGUEIRA-RAMÍREZ 2011), há toda uma rede de governo que incide sobre e incita a ação dos sujeitos – e não na sua repressão -, como uma forma de economia de energia e economia de governo. Sujeitos interessados adequadamente e, portanto, se auto-formando, geram uma economia das ações de governo, não havendo necessidade de imposições.

O campo de ação sustentado pelo neoliberalismo, que aqui se desenvolve, é baseado numa liberalidade. Esse governo procede instaurando um campo de possíveis em que resta a escolha de alternativas instituídas anteriormente. E que, no limite, reafirmem essa própria modalidade de governo, não o instabilizando. É num contexto como este que a sensibilização acaba sendo uma estratégia recorrentemente utilizada em ações de educação no setor saúde: a decisão válida será uma decisão validada pelo saber técnico.

“Governar menos para governar mais”, uma característica dos dispositivos de governo na modernidade até hoje, incluindo, portanto, o projeto moderno construído pelo e para o saber pedagógico. É isso que nos permite conceber uma Política de Educação na Saúde, que está francamente combinada, sobretudo, com a razão de Estado, e que, comumente, pode ser denominada como pública.

Nesse contexto, a aprendizagem se torna um meio de adaptação e *desenvolvimento*, em um mundo globalizado que se transforma a todo o momento. E o conhecimento que figura nesse processo, portanto, é um conhecimento aplicável, possível de ser transformado em ações eficazes e que garanta uma homeostase da experiência humana entre sujeito e meio ambiente.

Como efeito, a educação dos trabalhadores de saúde facilmente pode ser pensada através de uma constante atualização, que um corpo só poderia alcançar, no limite, através da produção de um modo de viver em que se deve aprender constantemente:

a flexibilização que hoje é buscada no desempenho profissional é comprometida com a produção de um corpo talhado especialmente para ultrapassar seus próprios limites. Aqui toda flexibilidade está a serviço do cliente, da empresa, do mercado. Não há qualquer alteração no plano da política cognitiva que resta sendo uma política recognitiva. Adotá-la significa, nesse caso, a conversão de um certo mundo, mundo neoliberal,

globalizado, acelerado, numa espécie de mundo transcendente (KASTRUP, 2008, p. 111).

É num contexto onde a educação e o emprego se apresentam combinadas que a aprendizagem não produz ou gera uma forma. Um produto que seria facilmente ultrapassado. Essa aprendizagem busca produzir uma plasticidade, uma existência plástica, uma capacidade de se moldar de acordo com as constantes e novas tendências mundiais de consumo.

Produzir conhecimento, nesse contexto, não está vinculado a uma estética de si, ou a uma relação consigo mesmo, de construção do próprio corpo e do próprio andar na vida. Esta produção, antes, é uma imposição colocada por esse capitalismo cognitivo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Até o momento foram abertas muitas linhas de análise. Algumas destas já pontuadas e permitindo o desenvolvimento de outros caminhos, outras abertas e que pretendemos aproveitar de agora em diante, e ainda outras que possivelmente permanecerão em aberto. Contudo, temos aqui um problema que pode nos balizar no caminho do próximo e último capítulo dessa pesquisa. Parece importante, de imediato, desfazer qualquer relação direta que eventualmente possa ter se criado entre o que foi posicionado como o acessar e o atizar o plano do comum (no capítulo anterior) a essa perspectiva do interesse, ligada ao governo pedagógico neoliberal.

A inclusão dessas análises, então, pode possibilitar que a Educação pensada aos trabalhadores da saúde possa se agenciar ao *plano do comum* que é composto mais por ações da bandidagem do que de sujeitos interessados em se auto-formar. Portanto, seguiremos sustentando essas ações de bando como condição para a efetivação de uma Política *Pública* de Educação na Saúde.

## **ESTÉTICA DE SI E DO CONHECIMENTO COMO EXPERIÊNCIA: LINHAS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NA SAÚDE**

*Refugio-me na loucura porque não me resta o chato  
meio termo do estado de coisas comum. Quero ver coisas novas  
– e isso eu só conseguirei se não tiver mais medo da loucura.*

Clarice Lispector

Já fizemos uma trajetória que passa por diferentes tópicos que interessam para a pesquisa. Cada um desses momentos apresenta análises específicas, ao mesmo tempo em que ajuda a compor um corpo e suas articulações, um caminho possível de ser traçado na e com a pesquisa. Portanto, parece importante retomarmos algumas formulações para que possamos abrir este que é o último capítulo.

O método da pesquisa acaba se constituindo por intermédio das análises das operações de formação e de fonia dos saberes, que são diversas. Incontáveis. Considerando isso, a luz foi colocada no que é ‘primeiro’ em relação à produção dos saberes: sua multiplicidade. Esses conhecimentos múltiplos, selvagens, constituídos através de modos não disciplinados, estão certamente em composição com o campo da saúde. E, em última instância, interrogam incessantemente as práticas de Educação na Saúde desenvolvidas junto aos trabalhadores desse setor.

Vale lembrar que essa produção selvagem é incansável, ainda que a ciência busque permanentemente se colocar como o fundamento absoluto da produção de conhecimento, apropriando-a ao seu prestigioso cercado. Ciência, neste lugar de fundamento, que enuncia o projeto epistemológico hegemônico da modernidade.

Isso fica palpável, no campo da saúde, se consideramos o prestígio das ciências naturais (médicas e biológicas), e os efeitos de normatização que elas produzem nas intervenções realizadas pelos trabalhadores, nos modos de entrar em relação com quem se cuida, nos pedidos dos usuários aos serviços de saúde. O tipo de conhecimento que se quer seguir acompanhando, nessa pesquisa, não carece de processos institucionalizados para sua constituição.

Pelo contrário e, por isso mesmo, afirmando a polifonia e polimorfia que é própria dos conhecimentos, eles se dão nas ações de bando e, sobretudo, tornam-nas possíveis. Por sua vez, essas ações são de coletivos que se estabelecem mesmo que na eternidade de um instante, à margem da soberania do Estado e das suas racionalidades. Trata-se, pois, de uma filosofia errante do saber, que compõe o plano do fazer em saúde.

O Estado, como participante de uma rede de governo, não atua apartado dos territórios onde as relações de poder se exercem. Assim, ele conjura permanentemente práticas e modos de funcionar que estratificam os saberes advindos do plano da experiência concreta. O que acontece, contudo, é que esses saberes de bando sempre escapam, conservando a sua exterioridade em relação a essa interioridade-anexação operada pelo Estado. Abordamos isso com mais precisão no primeiro capítulo.

Esse plano de ação dos coletivos é construído por práticas concretas compartilhadas. Assim, na área da saúde, um conhecimento errante passa, precisamente, por esses coletivos de trabalhadores que não são absolutamente regulamentados pelas práticas de Estado ou pelo discurso da ciência moderna.

Parece ser importante ressaltar, contudo, que quando nos remetemos aos coletivos, não se trata de uma reunião de sujeitos em grupo. Coletivo, antes, remete a uma força ou a uma potência que se define pelo seu modo de funcionar. Esse modo se caracteriza pela instabilização de prescrições e convenções, fundando, a partir disso, todo um mundo onde saberes e fazeres se agenciam de forma inédita.

É por isso que essa dimensão, remetida ao plano comum, não é dada *a priori* em relação à experiência concreta. Na medida em que essa força-coletivo funda novos modos de fazer e novos saberes, ele conjura, simultaneamente, o que estamos entendendo por experiência. É um plano eminentemente micropolítico (GUATTARI, ROLNIK, 2007). Será a esse funcionamento e características do plano comum que iremos nos ater neste capítulo.

As práticas concretas que constituem e compõem esse plano comum não estão relacionadas a saberes que são apartados da experiência. São práticas que não são planejadas ou previstas para acontecerem anteriormente ao instante onde são necessárias.

Os protocolos elucidam muito bem o inverso desse funcionamento das práticas concretas: são condutas de ações profissionais planejadas a partir de uma situação inevitavelmente genérica. Mas não somente os protocolos em si, como também a segurança e a eficácia tem atravessado o conjunto das práticas em saúde, dificultando que elas possam acontecer a partir de referentes impensados até então.

É doravante a participação não prescritiva e do compartilhamento de um tipo de fazer peculiar que se torna possível que os bandos sejam formados, que existam ações de bandidagem. É exatamente nessa possibilidade que estamos apostando para a constituição de uma Política Pública, que pode contagiar uma política de Educação na Saúde.

Essa breve apresentação acerca do que discutimos até então, coloca, ao mesmo tempo, as interrogações a partir das quais precisaremos aprofundar. Acenamos, a partir do problema da pesquisa, o debate em torno de três elementos que agora serão aprofundados, a saber: a constituição de si, a produção de conhecimento e o fazer.

É nessa medida que será preciso compreender: o que está sendo tomado como o fazer em saúde? Como o conhecimento estaria a ele relacionado, em uma articulação que não seja a mesma que é estabelecida pela “sociedade de aprendizagem”? E que repercussões essa noção de fazer traz para a Educação dos trabalhadores, no setor saúde, que se pretende Pública?

#### 4.1 COGNIÇÃO INFORMACIONAL E EDUCAÇÃO INFORMATIVA: EFEITOS LETAIS DE UM CONHECIMENTO-INFORMAÇÃO

Muitas vezes me parecia difícil coordenar uma atividade educativa que está, inevitavelmente, relacionada com o processo de trabalho dos que participam. Afinal, essa é a proposta pedagógica da atividade. Não estava nos serviços de saúde para desenvolver aspectos puramente teóricos e abstratos, mas, ao contrário, para podermos pensar o trabalho e seu processo e, a partir disso, avaliar que conhecimentos podem se agenciar em meio a ele.

Mas esclareço o motivo de ter dito que é difícil: quando se propõe um espaço como este, junto com os trabalhadores, para reflexão das próprias práticas através de um exercício de problematização, parece que o discurso sempre é feito a partir de uma narrativa descritiva. Um descrever *sobre* o que se faz: eles sabiam das *coisas*. E falar com esse *saber das coisas* era surpreendentemente mecânico, por vezes parecendo não implicar esforço ou movimento algum daqueles que falam. Assemelha-se a um conhecimento-informação. E, nesse momento, a angústia que me tomava era sairmos da atividade sem termos saído, nem que seja um pouco, dos nossos lugares...

Mas o que intriga o educador-em-mim nessa situação é como isso parecia travar, senão impedir, uma problematização das forças que compõem o nosso fazer em saúde: pensar as suas condições históricas, os seus atravessamentos institucionais, os seus efeitos, tanto nos trabalhadores quanto nos usuários. Era difícil até mesmo interrogar se só podiam falar do seu

trabalho desse modo descritivo. Pude constatar que esse gênero de pensar é dotado de uma força reativa tremenda e assustadora.

Através dele, a totalidade do que existe no nosso fazer e do que poderia ser dito já estava ali. Tudo contido naquela forma relatorial. E isso aparecia recorrentemente também nos Diários de Campo dos estudantes-trabalhadores, uma escrita-relatório. Acreditamos que nesse movimento está colocada uma concepção de conhecer.

Nesse sentido, o que incomodava era a ideia de sair daquele encontro sem instabilizar essas relatorias faladas. Ou até mesmo instabilizar uma única posição que as equipes fortemente assumiam. Relatavam, automaticamente, a respeito das ações dos setores de gestão, que são hierarquicamente superiores. Estavam muito incomodados com as ações desses setores, e diziam que não haveria o que ser feito em relação às regulamentações que daí advinham *sobre* o seu trabalho. Restava, então, a lamentação repetitiva.

De um lado, um mundo absoluto e bem estruturado em cuja produção os sujeitos não estão se sentindo envolvidos: recebem tabelas com indicadores de saúde e as respectivas intervenções a serem desenvolvidas. De outro lado, estão os sujeitos nessa condição de captar as informações desse mundo exterior muito estimulante, persuadidos de que não estão forjando nem conhecimento, nem mundo, nem ação. Como única alternativa possível, às suas ações, sobra refletir um mundo absoluto.

Sobre esses parâmetros pensados e vivenciados de modos binarizados e excludentes, inevitavelmente o debate recaía na queixa e, conseqüentemente, ia se cristalizando numa vitimização. Parecia-me que o tempo integral da atividade educativa poderia ser tomado por isso. E essa possibilidade me incomodava.

Contudo, não quero com isso afirmar, de modo algum, que não haveria motivos para reivindicações relativas à gestão do trabalho – por certo verticalizada – em que estamos imersos. Ou até mesmo manifestos em relação às condições trabalhistas e contratuais que geram fragilidade nos vínculos empregatícios, num modelo de gestão da saúde por OS's, como ocorre neste caso.

Tão logo me deparava com essa enxurrada de informações-conhecimento, fazia intervenções que buscavam uma consciência sobre a atuação deles: *“estamos muito descritivos em relação a nosso trabalho. Permanecer nesse registro pode ser perigoso. Cuidado. De que outras formas nós podemos pensá-lo”?* Vejo que essas intervenções acabaram tendo como efeito, no máximo, a tomada de consciência, que se resume na frase: *“não estamos fazendo correto”*. Afinal de contas, ainda se trata de uma atividade educativa...

Contudo, naquela posição provisória que eu ocupava nesse lugar de educador, a questão que insistia em colocar começou a ser: *“e o que fazemos com isso, a partir disso, tendo como ponto de partida a prerrogativa de formularmos um projeto de saúde?”* Ou seja, *“qual a potência que aqui pode se apresentar, frente a esse cenário muito bem esboçado?”* Certamente essas interrogações não eram escutadas nas primeiras vezes em que foram proferidas. E, quando escutadas, era eu que escutava também o silêncio.

Esse dispositivo-atividade parece mobilizar de diferentes formas os trabalhadores que participam dele, principalmente os que não são estudantes do Curso. Muitos chegam a dizer que para nada serve; outros, após se deslocarem daquele discurso informacional, ficam indignados por não terem tido uma resposta para os problemas, a partir do encontro; enquanto outros se mobilizam, chegando a solicitar a realização de mais um encontro para continuarmos a discussão.

Por vezes me pego pensando que essa intervenção nos serviços interfere em elementos de maior intensidade do que o planejado. Podemos ponderar que os objetivos dessa atividade de educação nos serviços de saúde, que apresentamos no primeiro capítulo, são ousados. A princípio, de acordo com o planejamento, se tratava de apenas um encontro a ser realizado por Unidade de Saúde/equipe, para cada módulo do curso.

Como vimos no capítulo anterior, a aprendizagem passa a ser um processo valioso, na medida em que é a responsável por garantir uma adaptação constante a um mundo em permanente transformação. E, nesse sentido, torna-se também caminho para o desenvolvimento das necessidades articuladas ao mercado. Aprender é um imperativo agora destinado a acontecer por toda a vida útil e por intermédio de um tipo de vida ativa das pessoas.

Em função disso, a aprendizagem ocorre através de um conjunto de informações que são oferecidas aos sujeitos, a fim de que sejam mais aptos a desenvolver ações eficazes. E seria difícil não reconhecer as influências que os discursos pedagógicos e educacionais têm também sobre essas formulações, bem como as repercussões delas no seu próprio campo.

Resta à aprendizagem, então, uma capacidade de processamento de informações. Conhecer é, em última instância, estar bem informado a partir de conteúdos bastante flexíveis e com grande capacidade de circulação. Os conhecimentos são colocados à prova em sua utilidade: é preciso que promovam ações e que estas sejam, por sua vez, eficazes. O crivo da eficácia nunca é amenizado para o conhecimento. Como efeito,

o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo



[...]; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro (LARROSA, 2002, p. 27).

O que acaba se constituindo é uma noção sobre o modo de conhecer, que podemos definir, em uma palavra, por *cognição*. Um modo de operar a cognição eleito único e verdadeiro: o processamento de informações. Neste mesmo artigo em que Larrosa disserta sobre a relação entre experiência e saber, o autor afirma que a “sociedade da aprendizagem” está fundamentada, precisamente, no excesso de informações. Por sua vez, a angústia do sujeito da informação é não ter informações suficientes, passando o seu tempo integralmente à busca de mais informações.

Mas esse processo não para na aquisição de informações. Ele serve para que se possa emitir opiniões, para que as pessoas possam opinar cada vez mais. Desse modo, após a informação, vem a opinião que, por sua vez, deve ser “crítica e pessoal sobre qualquer coisa que seja” (*idem*, p. 23). Em última análise, a opinião *sobre* as coisas é a emissão de um saber descritivo.

Esse binômio (conhecimento-opinião) conforma para o autor o que é chamado de “aprendizagem significativa”. A opinião é, justamente, a dimensão “significativa” dessa aprendizagem. Ela é uma reação subjetiva à informação, que resulta objetiva. Informação e opinião se tornaram imperativos em nossa atualidade.

A chave de leitura que se constrói a partir da disseminação da informação como conhecimento é muito significativa. Pode-se citar, como efeito e produtor desse contexto, o exponencial aumento dos meios de comunicação que percebemos nos últimos anos. Não há, portanto, um meio particular privilegiado para a disseminação de informações, mas, antes, uma rede planetária, diluída, funcionando com este propósito. Podemos pensar suas repercussões mais especificamente no campo da Educação.

A descentralização e diluição dos meios informacionais desfaz um centro e, com efeito, dissolve o lugar do professor, de onde se concebia que vinha uma educação bancária (FREIRE, 1974), portanto informativa. Assim, a descentralização dos meios informacionais caracterizaria o campo da Educação como mais libertário. Esses parecem ser os discursos educacionais que se baseiam na destituição da posição central do professor nos processos de ensino e aprendizagem: o motivo das críticas formuladas a uma Educação clássica.

No entanto, em uma sociedade onde o controle se desenvolve por modulações, podemos apenas ter diluído essa função, antes centralizada no professor, para os jornais, os próprios sujeitos, a internet, para os livros, enfim, para o cotidiano, para a cidade. No limite, chegando a se utilizar dessa diluição para a construção de métodos pedagógicos ativos, podemos ainda estar mascarando a manutenção de uma educação baseada no conhecimento como informação. Apenas pelo fato de ter-se destituído a função central do mestre. Não é suficiente, portanto, horizontalizar os elementos que compõe a relação educativa. É preciso, também, que sejam produzidos outros elementos.

A era das informações também é a mesma era onde foi formulado o conceito de aprendizagem: com fins de adaptação e como capacidade de dar resposta, capacidade de reagir. É precisamente a partir dessas lógicas que se formula o conceito de cognição, que é, em última análise, o estudo dos modos de conhecer.

Para o *cognitivismo*, que se baseia nessa perspectiva, o critério de avaliação é sempre a representação. Em função disso, a cognição tem seu campo de atuação restrito a re-conhecer um mundo exterior predefinido e independentemente de quem o observa. Como efeito, os problemas a serem resolvidos se constituem nessa mesma perspectiva: sem prever atividade alguma do sujeito cognoscente.

Nesse sentido, o conhecimento se constrói a partir de representações (internas) adequadas a este mundo predeterminado (externo), ou seja, por um mundo que se determina anterior a qualquer atividade cognitiva. O que dá sustentação à ideia de que a cognição atuaria como um sistema de processamento de informações, pelo viés cognitivista, é o funcionamento através de um sistema de entrada e saída (*input e output*), onde

Conhecer é então processar informações do mundo exterior, que se apresentam como input. Uma vez essa informação processada, sob o modelo de resolução de um problema, conduz-se ao output, que se apresenta como resposta adequada ao problema proposto pelo mundo exterior (ROZA, 2007, p. 78).

O mundo é entendido como pré-dado, ou seja, anterior ao conhecimento e à experiência de conhecer. As informações já estão contidas neste mundo, e resta ao sujeito receber passivamente as informações prontas, vindas de fora. Não há esforço na direção de uma estética de si articulada ao conhecimento. Deve existir um sujeito pronto, anterior ao conhecimento, para que possa realizar as operações de extração dos conteúdos informacionais do mundo exterior. Sujeito e realidade já estariam prontos anteriormente ao seu encontro.

Aquele que sabe e aquilo que é sabido, desse modo, estão dissociados. Um pode existir independente do outro: o conhecimento não tem relação com a radical produção de

vida e, em última análise, com a constituição de si. Assim, o que tornaria possível a tese de um conhecimento puramente *abstracto* é o fato da informação-conhecimento poder existir antes mesmo de ser encarnada, de ser produzida no e com o corpo. Logo, com a atividade cognitiva e com um mundo independente dela

pomos a hipótese da existência das representações mentais no seio do sistema cognitivo (...). Dispomos, então, de uma teoria completa que diz 1. O mundo é predefinido, 2. A nossa cognição diz respeito a este mundo – mesmo parcialmente – e 3. A nossa cognição deste mundo predefinido cumpre-se a partir da representação das suas propriedades e, depois, de uma ação baseada nessa representação (VARELA, 2000, p 81).

Somente um mundo predefinido pode ser representado. Por intermédio desse processo, a ação só se torna possível após a representação do mundo exterior ser elaborada, condicionando a primeira às balizas abstratas impostas pela segunda. Isto aparece, na obra de Varela, como a base da crítica à noção de representação na perspectiva hegemônica da Ciência da Tecnologia da Cognição (CTC).

Trata-se de uma teoria do conhecimento que possibilitaria desenvolver práticas desencarnadas, ações automatizadas e de caráter universal, a partir do momento em que o conhecimento fosse adquirido/recebido/extraído. Essa concepção de conhecimento remonta a uma esperança cognitivista dos anos 60, onde a investigação científica buscava encontrar um dispositivo lógico capaz de resolver qualquer problema.

Nesse contexto, parece-nos que a Educação na Saúde pode, sem muitas surpresas, querer sustentar um projeto epistemológico dessa ordem. Não podemos pontuar como rara a sua grande concentração nos conhecimentos em saúde que tenham um referente técnico, protocolar e procedimental e, portanto, numa dimensão abstrata.

Essa concepção de conhecimento também é sustentada, pela Educação na Saúde, ao desenvolver seus processos de formação tomando como verdadeiros os saberes disciplinados, em detrimento dos conhecimentos e dos modos de conhecer advindos do fazer e do próprio movimento de constituição do trabalhador, que ele opera numa relação consigo mesmo. Nesses dois caminhos, inevitavelmente, deixa-se como residual a dimensão ontológica do ato de conhecer.

Em sua análise, Larrosa (2002) também afirma algo de grande importância em torno dessa discussão. A abundância de informação que vivemos hoje, caracterizada pela sua diversidade e velocidade, vem *de* encontro à experiência, não permitindo as condições para o seu desenvolvimento. Conhecimento como informação, para o autor, chega a ser uma “antiexperiência”. Nesse sentido, podemos dizer que uma Educação na Saúde, baseada na

informação, não só exclui como também parece atuar fragilizando as possibilidades de experiência no campo do trabalho em saúde.

#### 4.2 EPISTEMOLOGIA-ONTOLÓGICA E EXPERIÊNCIA: O CONHECIMENTO E A VIDA COMO INDISSOCIÁVEIS

Após a realização da atividade educativa nos serviços de saúde, sempre buscamos estabelecer um espaço delimitado, destinado para a avaliação do nosso turno de trabalho. É nesse momento que geralmente costumam aparecer, por exemplo, o que os trabalhadores imaginavam que era a atividade antes, e como de fato a vivenciaram.

Em um desses momentos de avaliação, a fala de uma trabalhadora dos serviços, que não era estudante do Curso, me chamou bastante atenção. Mas parece não ter tido o mesmo efeito com os demais participantes da roda; como se com o silêncio eles estivessem consentindo com o que estava sendo dito ali, naquele momento.

Após se sentir instabilizada pelas conversas que conseguimos criar naquele encontro, ela diz, em tom de desabafo, que se vê atuando muito diferente no seu trabalho, tomando por referência quando era recém-formada enfermeira, nas suas primeiras inserções profissionais. Diz que, após graduar-se, ela entendia o que era importante que fosse feito em um serviço de saúde como aquele em que trabalhava.

Estava a par também das lutas que teriam que se travar naquele espaço, para realizar um trabalho consistente. E o tédio, também, que estava em torno de tudo isso. Contudo, diz que quando chega para trabalhar nos dias de hoje, percebe que o trabalho no serviço de saúde tem outro tempo, muito intensamente veloz.

Percebe também que existem outras ordens de priorização e modos de operar, que não necessariamente respeitam o tempo das relações de cuidado. No entanto, com tudo isso, ela diz que ainda insiste numa outra atitude.

Ela segue dizendo que após um certo tempo de trabalho, e sem mesmo perceber, ela se entende reproduzindo os modos de funcionamento colocados pelo serviço através do seu fazer. Modos que, anteriormente, ela questionava. Entende que seu fazer, portanto, estava diferente. Sua denúncia estava na ordem de sua atitude perante sua prática. Não só o seu fazer havia sofrido uma modulação, como ela também estava vivendo diferente naquele lugar.

Em última análise, essa não é a fala de *uma* trabalhadora, entendida como unidade. Mas *umx trabalhadorx* como corpo indefinido, como uma corporeidade impessoal. O silêncio dos outros companheiros também moviam aquela voz. O trabalhador-em-mim falava também

naquele momento. Desse modo, essa voz não falava de nós, mas por entre nós. Essa voz tem uma composição heterogênea, formada por populações, tribos, matilhas:

O nome próprio não designa um sujeito, mas qualquer coisa que se passa pelo menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. Os nomes próprios não são nomes de ninguém, mas de povos e de tribos, de faunas e de floras, de operações militares ou de tufões, de coletivos, de sociedades anônimas e de gabinetes de produção (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 69).

A enunciação diz do público. Aquilo era algo nosso, compartilhado, era *comum*. Eu acessando (e criando), me conectando a esse plano, tinha lembranças de conversas com colegas da graduação sobre nossos primeiros estágios. E como essas inserções nos intrigavam, na época, por nos colocarem numa outra relação com o conhecimento e, em última análise, com um outro conhecimento. Questões dessa ordem que, certamente, persistem até hoje.

Essa enunciação implica a dissolução de um autor, de um sujeito emissor que constringeria a si e em si toda uma rede de significações e acontecimentos. Em última análise, essa desqualificação da função-autor não submete o pensamento a uma imagem, a um estado de coisas ou a uma representação, mas, antes, surge como um vetor intempestivo, que anuncia o plano da virtualidade.

Por ora, essa enunciação nos faz ver que com o fazer dessa trabalhadora operaram-se modos de conhecer específicos, na medida em que o conhecimento constitui também quem sabe. E ainda que tenham se instaurado modos de conhecer pela atividade cognitiva, podemos problematizar que esses se cristalizaram a ponto de impedir o fluxo e a processualidade que igualmente está envolvida em toda experiência do agir e conhecer.

Na contramão da concepção de cognição como processamento de informações, e a fim de aprofundarmos um plano epistemológico inseparável do plano ontológico, entendemos a *experiência* como um mesmo movimento que inaugura aquilo que sabe e o que é sabido. Portanto, experiência como um vetor que não só produz o conhecimento, mas também o sujeito e o próprio fazer: essa *trabalhadora-nós* alerta para a existência de uma circularidade entre ação e experiência.

Ou seja, conhecimento e trabalhador se constituem ao mesmo tempo, a partir do mesmo movimento. O conhecimento, assim, é sempre encarnado: nem trabalhador da saúde existe sem o conhecimento na área que o constitui; nem conhecimento em saúde existe sem o trabalhador da saúde que o constitui. Nesse sentido, os conhecimentos envolvidos para tratar uma hipertensão não serão para tratar a grande hipertensão (universalizada); mas, antes, cuidar de um processo de saúde-doença em que a saúde pode estar fragilizada e que, em

alguns aspectos, pode se assemelhar a uma hipertensão. Mas em muitos outros, escapam por todos os lados dessa estratificação.

É exatamente por considerar processos como este que afirmamos, desde o primeiro capítulo, que agir e conhecer são instâncias que estão em relação de imanência. Não estando, portanto, absolutamente sobre o registro representacional. Desse modo, cognição passa a ser não somente os modos de conhecer, mas *modos simultâneos de agir e conhecer*.

Maturana e Varela (2001) fundamentam o estudo da cognição a partir da Biologia, ou melhor, através dos estudos da vida. Assim, organizam suas teses a partir de duas perspectivas. A primeira considera que o ato de conhecer não deve ser restrito ao processamento de informações vindas de um mundo exterior e anterior à experiência. A segunda perspectiva afirma que é a autonomia que caracteriza os seres vivos; seres, portanto, que são capazes de produzir seus próprios meios de andar na vida, ainda que em constante relação com uma dimensão exterior.

Partindo essas duas grandes perspectivas, é a definição de autopoiese que ajuda a melhor compreendermos essa biologia do conhecer. O viver se afirma, sobretudo, em atos constantes, e não por um fundamento primeiro e invariável. Dessa forma, a vida se baseia em encontrar constantemente respostas adequadas a uma questão-problema, pertinente a todo ser vivo: “como me manter vivo?”.

Enquanto esse organismo vivo mantiver este problema aceso, e a conseqüente conservação das condições para esta busca, ele estará atendendo esta questão. É a partir desse enunciado que os autores compreendem o sistema vivo como um sistema cognitivo, ou seja, a produção da vida como um permanente ato de produção de conhecimento.

Ainda que desenvolvendo seus estudos no campo da biologia e do conhecimento, essas análises não podem ficar restritas ao sistema nervoso (MATURANA; VARELA, 2001). Para criar as bases biológicas do conhecer, é preciso compreender os processos a partir da integralidade do ser vivo. Essa assertiva da biologia do conhecer se aproxima bastante da noção que desenvolvemos sobre o corpo, no primeiro capítulo: ele é, sobretudo, as articulações que constrói.

Contudo, quando um ser é vivo? Tradicionalmente, a própria biologia já se ocupou desse trabalho, seja definindo o ser vivo através de uma composição química específica, pela capacidade de movimento ou pela capacidade de reprodução.

Para Maturana e Varela essas definições simplificam muito o problema em questão. Trata-se, por outra via, de considerar que o conhecer é o próprio fazer do ser vivo. Ou, de

outra forma: o que o organismo vivo faz para se manter vivo, ou para constituir a si, é conhecer. As análises relativas a esses processos são realizadas, fundamentalmente, através do modo de *organização* do ser vivo.

Nesse sentido, a organização remete às “relações que têm de existir, ou têm de ocorrer, para que esse algo seja” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 50). Desse modo, não se priorizam as estruturas ou até mesmo os componentes do ser vivo, mas certas relações que esses elementos estabelecem para que esse ser se constitua *vivo*. É justamente esse tipo específico de relação que os caracteriza como classe “ser vivo”.

Na contramão da perspectiva clássica das ciências biológicas, estes biólogos afirmam que o vivo não se organiza através de um sistema autorregulador e tampouco por um organismo que tenderia ao equilíbrio, mas antes por intermédio de uma constante perturbação. Através dessa formulação, eles afirmam que o ser vivo não se estabelece como um organismo que seja absolutamente produzido a partir de influências vindas do exterior (alopoiése).

Assim, os seres vivos são dotados de um processo de autoprodução permanente e, logo, o que é vivo se organiza, sobretudo, através de uma capacidade de produzir a si próprio, constantemente. Essa organização que define o organismo vivo é denominada de organização *autopoiética* (MATURANA; VARELA, 2001).

Em função dos enganos que o prefixo desse conceito pode gerar, parece importante ressaltar um aspecto relacionado à alopoiése. Mesmo que o organismo vivo possa se autodeterminar, tendo assim um vigor para se governar pelos próprios meios, isso não significa que ele esteja absolutamente isolado de forças exógenas.

Talvez possa-se apontar que este seja o caso de uma certa noção formulada, baseada numa autonomia liberalista, onde o indivíduo faz o que quer, quando quer e independente dos fatores e das relações que constrói a sua volta. De outro modo, o processo de constituição desse organismo vivo, através de sua organização autopoiética, está constantemente relacionado às forças que não são próprias dele.

Então, se há uma unidade autopoiética que caracteriza o ser vivo, como se procede a sua relação com a dimensão exterior? Esse problema é tratado, pelos autores, por intermédio da análise dos componentes moleculares e das suas relações.

O metabolismo celular produz elementos que, por sua vez, também estão implicados na transformação que vem a produzir a própria célula. A gênese da unidade celular, assim, é uma transformação ocorrida numa sopa celular disforme.

Como efeito, o produto do metabolismo celular é também produtor desse próprio metabolismo. Acontece que alguns desses componentes erguem uma espécie de fronteira com essa sopa celular, criando um certo limite para essa rede de transformações, que é o que possibilita a existência dessa unidade autopoietica.

Desse modo, o primeiro nível de *individuação* se dá na célula, que é o momento em que um mínimo corporal se diferencia da mesma rede de processualidades que a constitui. Essa processualidade pura que, após o estabelecimento dessa fronteira, passa a ser a dimensão exterior da unidade. Contudo,

[...] essa fronteira membranosa não é um produto do metabolismo celular tal como o tecido é o produto de um tear, porque essa membrana não apenas limita a extensão da rede de transformações que produz seus componentes, **como também participa dela**. Se não houvesse essa arquitetura espacial, o metabolismo celular se desintegraria numa sopa molecular, que se espalharia por toda parte e não constituiria uma unidade separada como a célula (MATURANA; VARELA, 2001, p.52, grifo nosso).

Mesmo com esta diferenciação que é possibilitada através da criação e da definição de limites, a membrana da unidade-célula permanece intensamente suscetível aos movimentos que ocorrem exteriores a ela. Assim, não se trata de uma fronteira concisa e demasiadamente (de)limitadora e, conseqüentemente, não se trata de um simples isolamento, que constituiria uma unidade *estável*.

A unidade autopoietica não se produz, assim, para alcançar um equilíbrio, mas antes a partir de uma interioridade e de uma exterioridade muito nebulosa, incerta e que não se define permanentemente. Em última análise, essa fronteira não é limite, mas limiar. A fronteira dessa unidade autopoietica é primordialmente porosa e está, constantemente, acolhendo os elementos exteriores – que a constituem desde o princípio – e transformando-os.

Desse modo, uma unidade autopoietica não é caracterizada por uma capacidade de autorregulação, ou como um organismo que tende à homeostase. As normas de sua regulação existem, porém, surgem como um segundo momento que advém do seu primado, que é o de produzir a si mesmo, constantemente.

Em função disso, seria um engano atribuir a esse processo a função de reestabelecimento do equilíbrio dessa unidade autopoietica. Isso porque antes essas fronteiras, em constante mutação, são transformadas e redefinidas a todo o momento pelas perturbações geradas pelas forças do exterior. Elas estão, inevitavelmente, disponíveis à vizinhança.

A prerrogativa dessa clausura operacional (MATURANA; VARELA, 2001), operada nesse tipo peculiar de fronteira, é conservar as condições para continuidade do movimento de autoprodução da unidade. Conservar esse movimento que é, em última instância, viver.



Assim, a partir da impossibilidade de nos constituirmos, de nos autoproduzir, de experimentarmos práticas autônomas, a vida se encontra em perigo.

Portanto, os autores afirmam que os seres vivos são, sobretudo, unidades autônomas. O vivo individuado se autoproduz em constante negociação, disputa e composição com as forças exteriores. Mas não se subjugando a elas. E, muito menos, isolado dessas forças exógenas.

Já que os organismos vivos não são constrangidos por essas forças exógenas, este seu peculiar “fechamento” é, então, a sua condição para autonomia. Desse modo, a vida e a autonomia compõem-se como conceitos imanentes para ser forjada uma outra via para a cognição. Ou, uma outra perspectiva para os modos de agir e conhecer, no qual a cognição não fique restrita a uma posição reativa, como foi apontado anteriormente.

O modo de andar a vida, de um sistema vivo, é baseado nas próprias regras que cria através do mesmo *esforço estético* que constitui a si. Por esta razão é que preferimos conceber que não há instruções do exterior que possam conduzir ou reger a vida, bem como a cognição. Por este mesmo motivo, concebemos que não existe sujeito e realidade como dois termos separados; e que não há conhecimentos abstratos (não incorporados) na realidade, que estejam fora do sujeito e que, com isso, devam ser extraídos.

A cognição autopoietica é o que afirma que o conhecimento não acontece através de processamento de informações. Receber informação não exige produção, mas captação, aquisição. Na contramão disso, o conhecimento é produzido, fundamentalmente, por um esforço estético de constituição de si.

O conhecimento daquela *trabalhadora-nós*, que trouxemos anteriormente, não nos parece informação, na medida em que este “conteúdo”, especificamente, não está disponível para aquisição num mundo exterior. Parece também, para corroborar essa perspectiva, que esse conhecimento não está a serviço de uma ação eficaz, visando àquela organização do trabalho.

Muito antes mesmo o contrário. Lembremos que conhecimento-informação está a serviço do desenvolvimento de uma ação eficaz que, na área da saúde, poderíamos traduzir facilmente para o desenvolvimento de um procedimento e utilização de técnicas. O conhecimento útil serve, claramente, para isto.

Assim, o que ela enuncia não se trata de uma informação extraída do exterior, mas um conhecimento que foi produzido a partir do seu fazer e que, ao mesmo tempo, inaugura uma

outra trabalhadora. Inaugura uma outra forma de ser e de estar no trabalho que está indissociada de sua ação.

Há uma circularidade entre ação e experiência. Conhecer é, ‘basicamente’, uma ação de produção de si, logo, de produção subjetiva; ao mesmo tempo em que produzir a si é um ato de conhecer. No momento em que este organismo vivo, dotado deste tipo de organização, implica o conhecer para sua constituição, ele passa a ser também um *organismo cognitivo*. Esta é a via que, portanto, pensamos a indissociabilidade entre epistemologia e ontologia, conhecer e viver, cognição e vida.

Porém, esta não é a única forma na qual a vida e o conhecimento podem caminhar juntos. Um conhecimento baseado, sobretudo, no discurso científico, restringe a vida na sua dimensão biológica e na direção da satisfação de necessidades, que são geralmente induzidas. A partir de uma articulação como essa, entre conhecimento e vida, o primeiro é apresentado como essencialmente útil para atender às necessidades dessa “vida modelizada”, que acaba, inevitavelmente, servindo aos interesses do Estado e do Capital (LARROSA, 2002).

Na contramão desse cenário, a experiência é a *experimentação* do plano de produção de conhecimento e de constituição de si, que acontece a partir de um fazer de si e um conhecimento de si. A vida, tomada em seu processo de autoprodução, não se estabelece através de modelos induzidos, mas por intermédio da afirmação de um modo de viver e de um modo de elaborar a sua própria vida.

Consideramos que esse traço estético já estava presente desde quando discutimos, com mais particularidade, a noção de comum no segundo capítulo. Através dessas pontuações, parece que de fato avançamos na combinação que está anunciada entre experiência e produção de conhecimento, desde a apresentação do problema dessa pesquisa.

A noção de aquisição de informação (sinônimo de conhecimento) vai *de* encontro à experiência, como dissemos antes a partir de Larrosa (2002). Um conhecimento útil e abstrato para, num segundo momento, se aliar às “necessidades” da vida. A propagação de um saber não incorporado, *a priori*, não forjado na experiência, para nós se assemelha a um veneno, ainda que não letal. Esse conhecimento busca enfraquecer a experiência.

Fragilizando a experiência, esse conhecimento abstrato e disciplinado procura docilizar o *fazer*, conformando-o a seu campo de possibilidades. A ideia de que uma prática deva estar assentada a um conhecimento que é anterior, garantindo assim a segurança das atuações profissionais, por exemplo, está fundamentada no discurso que perpetua esse modo

de conhecer. Nessa lógica, conhecer sem praticar é permitido; praticar sem conhecer é proibido. Como efeito lógico, conhecer, indiscutivelmente, não é uma ação.

Ao mesmo tempo em que debilita a experiência, o conhecimento desencarnado, genérico, acaba tendo como resultante o fato de tornar dispensável o constante esforço estético do trabalhador, que o constitui enquanto tal. Esse esforço é a força de problematizar o que soube e o que foi, até o momento em que se viu diferente, que se viu outro. Este foi o processo da *trabalhadora-nós*.

Contudo, é importante ressaltar que não estamos fazendo uma apologia de que pessoas ocupem postos de trabalho na área da saúde sem formação específica e competência técnica. Ou até mesmo que a formação técnica seja absolutamente supérflua.

Com essas análises anteriores e com as que seguem, queremos problematizar a hegemonia de um modo de conhecer e de produzir conhecimento, que acaba tendo como efeito a plena desqualificação de modos outros que, inclusive, podem e devem estar combinados. Nota-se o fato de que, há algum tempo, o movimento político e epistemológico disparado pela Saúde Coletiva já diagnosticou que a saúde irá ruir, se sustentar-se somente por conhecimentos extremamente técnico-científicos.

Por outra via, a radical produção de conhecimento vai *ao* encontro da experiência. Desse modo, uma cognição viva traz repercussões nada triviais quando se pensa a Educação na Saúde, instabilizando seus resquícios de uma lógica informacional.

Se a Educação na saúde se mantiver sob esse princípio informacional, ela não só deixará como residual os conhecimentos desclassificados por ela. Ficará também sob o rótulo de inferioridade o próprio movimento constante do trabalhador de se constituir enquanto tal, a partir dos conhecimentos selvagens, bandidos e indisciplinados. Desse modo, insistimos que essas são matérias imprescindíveis para que a Educação na Saúde se efetive *Pública*.

#### 4.3 O FAZER EM SAÚDE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

O debate em torno de como o conhecimento, o trabalhador e o seu fazer são co-emergentes se torna importante, para nós, na medida em que traz repercussões à Educação na Saúde, desenvolvida junto com os trabalhadores do setor. Dessa forma, pensar uma educação com os trabalhadores demanda um maior aprofundamento a respeito disso que estamos entendendo por fazer.

A partir dos estudos da ergologia, em toda a situação de trabalho está envolvida uma *atividade* que ocorre com as normas que são *antecedentes* às situações concretas e com a

própria experiência, que, como vimos, é da ordem do imprevisto. Desse modo, os ergologistas propõem que o trabalho (bem como sua análise) acontece pela atividade, em detrimento de tomá-lo como um fundamento, organizado absolutamente por um conjunto de regras.

Para Schwartz (2011), a atividade é uma ‘tentativa’ de um fazer coeso que articula elementos heterogêneos e que comparece em todos os âmbitos de nossa vida, sempre produzindo combinações inesperadas, em diferentes graus, entre esses planos que a compõe. Na verdade, ela não somente comparece naturalmente, mas ela é exigida pelo ser vivo, a todo instante.

Com isso, é preciso reconhecer que nos meios de trabalho da saúde, especificamente, existe uma diversidade de regulamentações. Os diferentes códigos de ética das profissões, que regulamentam as condutas dos profissionais a partir de seu mandato social e suas relações com o setor jurídico; as normas técnicas de cada tipo de serviço de saúde, que definem as atribuições de determinado serviço em relação às ações de saúde que deve oferecer; os saberes científico-biomédicos e seus respectivos modos de conhecer, que acabam por conformar toda uma política de saúde no país.

Se considerarmos que o trabalho fica restrito a essa dimensão responsiva e prescritiva, resta a ele tornar-se protocolar. Numa condição do trabalho como essa, os lugares de atuação devem ser bastante claros e delimitados e as ações mais operatórias possíveis para qualquer um, indiscriminadamente. Toda essa organização visa, sobretudo, extinguir ao máximo as possibilidades de erro/errância nas posições dos trabalhadores, nas suas relações, nos seus saberes e nos seus fazeres.

A respeito dessa estruturação do trabalho, Schwartz (2011) aponta que ela permite o seu desenvolvimento de acordo com o modelo desejável pela experiência científica. Entendemos que essa dimensão organizativa do trabalho, e que compreendemos que não pode ser negligenciada, se articula à lógica de um conhecimento-informação que possibilita a ação; e que somente na ação o conhecimento tem comprovada a sua eficácia.

Essas informações são velozes, a fim de garantirem a constante adaptação dos trabalhadores às inovações do mercado: o imperativo do conhecer como valor de troca. Em última análise, essa organização do trabalho visa a erguer um conhecimento empresarial.

Todo o contexto de trabalho é, *em parte*, execução de normas antecedentes. Essas normas têm a sua importância por serem *experiências capitalizadas* e que se traduzem em

ações. *Em parte*, todos os contextos do trabalho em saúde estão vinculados ao conhecimento científico e biomédico.

Contudo, não há possibilidade de fazer com que o trabalho figure como um protocolo. E isso acontece justamente pela existência da experiência neste contexto. Sua emergência denuncia um certo fracasso, uma certa hesitação dessa estruturação. Como efeito, as gestões do trabalho, que buscam sua absoluta regulamentação, acabam por saborear, em algum momento, a inevitabilidade do inesperado em meio à alta organização da dimensão prescritiva da atividade. Concebemos, assim, que essa perturbação é própria da vida em seu movimento de produção:

não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (*tentamos* controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo (SCHWARTZ, 2010, p. 42-43).

Assim, o trabalho é um híbrido de ação feita e de um outro modo de fazer, se processando constantemente. Esse ‘sujeito’ trabalhador está sempre envolvido, através da corporeidade de sua atividade, num espaço *entre* as normas antecedentes e o exercício de criação de normas (normatividade). Portanto, essa potência da atividade é constituinte do trabalho.

Na medida em que estamos discutindo a relação entre experiência e trabalho, vale ressaltar algumas especificações quanto a esse debate. Cotidianamente, quando falamos em ‘experiência do trabalho’ estamos nos remetendo ao fato de termos participado por um determinado tempo numa dada situação, contexto ou campo de trabalho. Por exemplo, o nosso *Curriculum Vitae* tem exatamente esta função.

Contudo, quando a pesquisa toma ‘trabalho como experiência’, afirma-se que toda a situação de trabalho é também composta por um fora-trabalho que o trabalhador faz emergir, a partir de situações concretas que não são planejadas. Essa experimentação estética, que é experiência no e com o trabalho, dificilmente constará em nossas atribuições que constam nos *Curricula*.

Esse fora-trabalho acaba por exigir, ao mesmo tempo em que emerge, uma *gestão* de si e por si que *renormaliza* as prescrições antecedentes, apropriando-as ativamente de acordo

com as situações concretas do trabalho. Nessa e com essa experiência, o trabalhador experimenta o exercício de produção de (outras) normas.

Desse modo, insistimos que o trabalho não pode ficar restrito a um empreendimento em que nos engajamos para poder ter um salário, ou um exercício fundamentalmente realizado para que se alcancem as metas e que, em última análise, seja absolutamente heteronormatizado. Sobre essa última constatação, Schwartz chega a destacar o governo do trabalho pretendido pelo taylorismo, não lhe parecendo possível e vivível.

De fato, de acordo com o que abordamos sobre a constituição de um ser vivo, através de sua organização autopoietica, ele se caracteriza pela sua capacidade de criar as regras pelas quais conduz a sua própria constituição, em constante relação e disputa com as forças exteriores. Não haveria, portanto, como o agir humano ser totalmente determinado a partir de instruções exteriores.

E é através dessa chave de análise que concebemos o trabalho que está em relação com a Educação na Saúde. Como já abordamos, a unidade de análise *fazer* é imanente à produção de conhecimentos e à constituição de si, sendo que o seu primado é a autoprodução da vida, em seu movimento de autonomia.

Nesse sentido, o *fazer em saúde* está sempre criando fissuras numa certa organização do trabalho, com um coeficiente de maior ou menor grau. A partir disso, o fazer em saúde estabelece disponibilidade para a invenção de intervenções e espaços-tempo não prescritivos, em meio às prescrições antecedentes e seus conhecimentos-informações, condicionadas aos saberes abstratos. É exatamente esse movimento disruptivo que o fazer em saúde arrasta e que se liga ao exercício estético do trabalhador, na direção de constituir a si.

É preciso analisar, assim, esse misto de forças em constante disputa, esse espaço de ‘debate de normas’ que é a atividade. É somente a partir desta perspectiva que poderíamos nos sintonizar com o conceito de EPS, que afirma que “a atividade do trabalhador pode ser o ponto de partida de seu saber real, determinando, desta maneira, sua aprendizagem subsequente” (LOPES *et al.*, p. 149).

Afirmar que o trabalho está constituído somente por sua dimensão protocolar significaria, em última análise, o investimento em um tipo de conhecimento que reforçará a sua utilidade para a ação vazia e desencarnada. Mas não só: desse modo, o trabalho da área da saúde ficaria restrito a um coeficiente de criação muito pequeno para o trabalhador, ao mesmo tempo em que fica centrado na regulação da experiência. Por isso, ao aliarmos experiência, trabalho e produção de conhecimento, concebemos que

a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional [**sujeito da experiência**] tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho (LARROSA, 2002, p. 19, grifo nosso).

Assim, o trabalho em saúde é constituído por uma potência que contagia as normas antecedentes com outras significações que, por sua vez, convergem na produção de outros regimes de verdade, ao passo que o trabalhador se apropria de ‘conhecimentos ainda não conhecidos’. Desse modo, o *fazer* é composto por um fora-trabalho *sempre presente* de forma mais ou menos intensa. Chegamos a acenar a existência do fora-trabalho, quando trouxemos e emergência do plano comum junto aos trabalhadores, no primeiro capítulo.

Assim, é somente a partir dessa diferenciação e indissociabilidade entre o plano organizativo e o plano da experiência, que constitui o fazer, que concebemos como possível a formulação de uma educação que esteja vinculada ao trabalho, no setor Saúde. Portanto, é este agenciamento *constituente e normativo* (criador de normas) do trabalho que uma Política Pública de Educação na Saúde acaba por incluir.

Por intermédio da cognição autopoietica, o fazer está em relação de imanência com o conhecer e com o movimento de se constituir. Portanto, nenhum desses elementos se efetua senão por intermédio de uma exigência dos outros.

Logo, todo ato de conhecer é um fazer e trata também da emergência de um ser. Se quisermos traduzir para uma equação esse funcionamento, temos que SER = FAZER = CONHECER (KASTRUP, 2007). Porém, qual é a particularidade que esse fazer assume ao se ligar com uma noção de saúde? Para isso, apostamos numa circularidade entre o fazer e a própria concepção de saúde: um produz o outro.

Aparentemente, o discurso científico da modernidade teve certa dificuldade de definir o que é saúde. Basta prestarmos atenção no caminho em que esse discurso acaba apostando, que é o de definir, primeiramente, o que é doença, para só então poder chegar a uma definição de saúde. Desse trajeto, o resultado é o conceito negativo de saúde: ausência de doença.

Por negativo não associamos uma interpretação moral: o negativo como ruim ou errado. Trata-se, antes, de uma análise a partir do critério de produção: nesta concepção de saúde não há positividade alguma, ficando ela restrita a “não ser” doença. Podemos pensar que justamente nessa dificuldade da ciência moderna em definir o que é saúde é que reside a sua positividade.

A partir do viés negativo da saúde, que comparece em nossos livros de estudos e catálogos, e que podem contribuir para as nossas ações no setor, temos nitidamente a ausência de processos saudáveis. Desse modo, não estudamos processos que sejam relacionados à radicalidade da saúde e sua processualidade.

Como efeito disso, se produz uma ideia de que não precisamos nos esforçar para produzir conhecimentos que se constituam ou se remetam diretamente a uma substância saudável, justificando nossa constante e sobreimplicada relação com as doenças e seus determinantes. Tanto em nossas vidas cotidianas, quanto em nossas práticas profissionais no setor.

Para tanto, foram criados marcadores espaço-temporais que permitissem a construção histórica dessa definição de saúde pelo seu negativo (COSTA, BERNARDES, 2012). Esses marcadores buscam, sobretudo, objetificar a existência, ou seja, tornar a existência objeto passível de conhecimento (prévio) e de intervenção (sobre).

Em relação ao tempo, nessa perspectiva, quanto maior for o tempo de vida, melhor é essa vida. Mais tempo de vida *criado* implica em uma maior capacidade de adiar a morte e de realizar esse que seria o nosso mais valioso trabalho na área da saúde: controlar as doenças. O espaço, por sua vez, diz respeito à criação de difusas e diferentes ações que têm a capacidade de curar as doenças. Desse modo, esses marcadores são interdependentes.

O discurso científico moderno, que refuta o plano positivo da saúde, está vigorosamente sustentado pela biomedicina. Esse discurso científico confere o status de verdade para estes marcadores. Sabemos que a ciência biomédica é, sem dúvida, uma arte de governar os homens e, ao mesmo tempo, de exercer o aparelho de Estado (FOUCAULT, 1984; DELEZE; GUATTARI, 2012).

Pode-se citar diversos esforços para nos desprendermos dessa lógica negativa da saúde. Porém, ainda nos dias de hoje, ela é válida à formulação das políticas de saúde por parte do Estado, na medida em que ela fundamenta os instrumentos de monitoramento e avaliação de indicadores de saúde dos indivíduos e da população. Nesse sentido, a Política Pública de Saúde *também* está vinculada à razão de Estado...

Contudo, o Movimento da Reforma Sanitária apontou críticas que acabaram por gerar crises não somente na dimensão da organização dos sistemas públicos de saúde, mas também na própria concepção de saúde, considerada o cerne da questão. É nesse sentido que esse Movimento enveredou por caminhos que abrem a possibilidade para fazer uma reflexão não somente epistemológica, mas igualmente ontológica deste campo.



Um dos efeitos dessa crise foi o de problematizar a antagonização saúde e doença, através da criação do trinômio saúde-doença-cuidado. Nessa outra relação, onde um não se sobrepõe ao outro, se estabelece uma agonística, onde se tem duas faces de um mesmo processo, constantemente interferido pelas práticas em saúde (cuidado).

De acordo com o que discutimos em relação à produção de vida, ou seja, a organização autopoiética dos seres vivos, nos parece que a principal prerrogativa da saúde e, conseqüentemente, de seu fazer, é criar condições de possibilidades à conservação da autopoiese. Isso é, em última análise, conservar ou aumentar o coeficiente de autonomia dos seres (vivos) que se prestam às ações de cuidado, para que a produção e manutenção da vida sejam, radicalmente, uma ocupação de si.

Tratar a saúde como objeto purificado (e como propriedade), organizando empenhos para se chegar a essa condição de empossamento, dissociando-a da doença, traz significativas repercussões. Com essas ações, remetemos a saúde, inevitavelmente, para uma estrutura modelizada pelos parâmetros científicos biomédicos que estão validados universalmente e considerados como verdadeiros. Ser saudável, afinal, é não ser doente. Se esses parâmetros científicos são validados universalmente, é por buscarem pairar *sobre* o plano da experiência concreta.

Por outro lado, o *fazer em saúde* coloca esses parâmetros no regime da experiência, mas não para que eles a regulem. Essa operação é realizada para que esses parâmetros sejam apropriados ativamente, tornando-se válidos – ou não – a partir dos níveis de produção de conhecimento, de constituição de si e de ação que ele dispara nos sujeitos envolvidos nessa atividade. Em última análise, isso é o que

coloca em xeque diretamente a ideia de que é possível a adoção de critérios puramente técnicos para a determinação de que “necessidades” seriam “reais” – e portanto se constituiriam em direitos – e quais poderiam ser colocadas fora da cobertura das ações governamentais ou dos seguros-saúde. desta forma, tais definições são trazidas, de fato e de direito, para a arena da negociação política (no sentido de política de saúde, e não político-partidária) (CAMARGO JR., 2005, p. 99)

A saúde se afasta de sua concepção negativa, como ausência, se constituindo como atividade: como produção. E, no limite, exigindo uma experiência. No momento em que não posso *ter* a saúde, ela não é um marco identitário que se caracteriza como um reflexo dos parâmetros tomados como verdade no campo da saúde. Posso estar imbuído de uma capacidade de produzir saúde, mas não de deter o seu produto, já que ele está em constante produção.

Naufragamos em alto-mar, interrogando as referências e porto-seguros que são apresentados constantemente pelo que se toma como verdadeiro. Este “fazendo-se” é a esfera pública da saúde, “pois é o espaço privilegiado do coletivo, da diferença [...]” (COSTA; BERNARDES, 2012, p. 832). Se, como afirmamos no segundo capítulo, mais especificamente, o plano coletivo não é pré-dado, o *fazer em saúde* convoca uma experiência que é sempre uma experiência de produção: produção de saúde.

Como efeito, os fazeres na área da saúde se apresentam por intermédio de uma amplitude de campos de incidência, onde devem agir diretamente ou indiretamente, tendo o princípio de produção como prerrogativa e modo de funcionamento:

[...] saúde é produção social, resultado de complexas redes causais que envolvem elementos biológicos, subjetivos, sociais, econômicos, ambientais e culturais que **se processam e se sintetizam na experiência** concreta de cada sujeito singular, de cada grupo em particular e da sociedade em geral (BRASIL, 2009c, p. 10, grifo nosso).

Desse modo, a saúde não se totaliza como objeto representado, que é o esforço da ciência em defini-la como ausência de doença, mas como condição de emergência ontológica e epistemológica. Sob a lente intempestiva da experiência concreta, não há saúde constituída a ser alcançada ou estabelecida. Somos impelidos a produzir saúde, bem como os seus meios de produção, *na* e *com* a experiência. Com essa torção, a saúde é agenciada a partir de sua *positividade*.

A produção de saúde atua na produção não somente de subjetividades ativas, como também na produção do próprio território onde se desenvolvem e se exercem essas subjetividades. Essa, para nós, é a radicalidade do conceito de autonomia como condição de autoprodução da vida, que exige uma ocupação de si. Parece importante ressaltar que, com isso, não se busca a produção de subjetividades participativas em um campo que é *delimitado* fora da experiência, para o exercício da sua atividade. Se assim fosse, estaríamos novamente sob o registro da razão de Estado e seu governo da liberdade.

Acontece que a saúde, na perspectiva de afirmação da vida, não está na ordem do discurso científico. Ou seja, não virão exclusivamente dessa dimensão os conhecimentos e os modos de produção de conhecimentos que concorrem para essa afirmação. Essa saúde está, antes, para os coletivos e seus modos próprios e inéditos de se automearem, transbordando as normalizações que buscam regulamentá-los. Portanto, a saúde é da ordem da atividade, disso que chamamos aqui de *fazer*.

Se concebermos assim a saúde, a estratégia ‘sensibilização’ não é contemplada. Sustentar uma relação autônoma, na área da saúde, é *criar* condições rigorosas e éticas, não menos que estéticas, no próprio domínio onde se participa. É problematizar ativamente os saberes abstratos

que insistem em subjugar e codificar a experiência de cuidar, de adoecer e de conhecer inerente a este processo.

Assim, não existe um caminho já definido aonde se quer chegar, diferente da ação de sensibilizar os usuários para desenvolverem determinada ação sobre o seu próprio corpo, ou os trabalhadores-estudantes para adquirirem determinada responsabilidade. Deixaremos esse prisma reservado para os discursos de auto-cuidado.

Para que não se reproduzam essas lógicas o fazer em saúde cria meios, na relação concreta com a qual está emergindo, que coloquem em negociação e disputa os conhecimentos baseados em evidências já construídos, os protocolos anteriormente testados e os diagnósticos e prognósticos de rotina. Meios que interroguem esses saberes abstratos são necessários para que sejam eleitos os destinos dos envolvidos na situação concreta em consonância com seus modos de andar na vida.

A partir do que discutimos até o momento, especificamente neste capítulo, o que seria esse fazer em saúde? Primeiro, a sua indissociabilidade entre a constante produção de conhecimento e a produção subjetiva, a partir de um exercício consigo mesmo (constituição de si). Ou colocando de uma de outra forma: fazer surgir um conhecimento, fazendo a si mesmo. É nessa medida que tomamos “o conhecer como ação efetiva, ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em um determinado meio ao fazer surgir o seu mundo” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 36).

Um segundo aspecto é que esse tipo peculiar de fazer não se reduz ao *feito*, mas, antes, o fazer é da ordem da processualidade. A partir de uma organização autopoietica, uma rede de transformações (pura processualidade disforme) produz elementos que, por sua vez, irão constituir um limiar. Ao mesmo tempo, essa ‘fronteira’ se apresenta como condição para que a operação de transformações da unidade autopoietica continue, e não se perca na pura processualidade.

Assim, o produto-resultado (membrana) não está dissociado do processo-processualidade (o modo de operação que constitui a membrana). Após o estabelecimento dessa fronteira, ela segue sensível às mesmas operações que a fundaram e que, por sua vez, a transforma constantemente.

Desse modo, concebemos que o *fazer em saúde* não se limita às ações feitas, mas contempla, prioritariamente, as forças de instabilização e perturbação dessas atividades, as problematizações que corrompem a cristalização das intervenções e dos saberes instituídos. Ele está menos para o feito do que para o se fazendo.

Como efeito, a produção de conhecimento e a produção subjetiva também compõem o fazer em saúde. Enfim, entendemos que há algo dessas formulações que acenam para uma predominância da ação concreta, em detrimento de processos abstratos para a formulação do conhecimento.

#### 4.4 RASCUNHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA SAÚDE: EMERGÊNCIA DO EDUCADOR E DO TRABALHADOR POR UM PLANO COMUM

Talvez a estranheza em concebermos outras educações possíveis resida no fato de que temos certa dificuldade em conceber o conhecimento como imanente à constituição de si e à ação. Pode-se creditar tal estranheza à forma como o conceito de cognição emergiu na modernidade como igual a cognitivismo, onde o conhecimento se constrói a partir da prerrogativa de que há um mundo exterior, pré-dado e, portanto, anterior à atividade cognitiva.

Nesse contexto, não há constituição de si e de mundo e nem mesmo a ação como constituinte desse conhecimento. O saber que advém deste processo está constrangido a espelhar, o mais fielmente possível, esse mundo oferecido, distante de ter sido forjado pelo sujeito.

Somente após esses processamentos devidamente realizados a ação seria possível. Conhecimento e ação, assim, estão apartados: o primeiro é a condição para a segunda. Este é o esquema epistemológico que insiste em buscar empregar o conhecimento como um produto transcendente, que, por isso, é posterior à ação concreta.

Tem-se um conhecimento que se produz numa outra dimensão, que não é a da ação. Na medida em que esse conhecimento serve para tornar possível a ação, sua função é, inevitavelmente, buscar governá-la. Com esta perspectiva, o conhecimento é um projeto a ser idealizado, que sempre irá situar a ação.

Esse conhecimento se coloca como uma força transcendente, na medida em que busca constranger a experiência, desvalidando os conhecimentos que se produzem com o fazer. Desse modo, atualizar cotidianamente a cartilha dos conhecimentos disciplinarizados nos contextos imprevisíveis do trabalho em saúde, em nome da segurança, tem o efeito de enfraquecer os saberes e as intervenções inéditas que emergem de todo esse processo de *bandidagem* que envolve o fazer em saúde.

E parece que vivemos num mundo direcionado às estratégias que busquem fragilizar a experiência. Se a Educação não puder se agenciar com o plano da exterioridade, ela não ficará impune de ratificar tais estratégias.

Nossos gestos, atividades, formulações conscientes, seriam sempre tributários de um conhecimento que se interpõe, anterior a nossa experiência. Em nome da competência e da ética profissional (prescritiva), nos parece que esse tem sido o imaginário que atravessa as formações profissionais no campo da saúde, bem como as demais estratégias educacionais com os trabalhadores do setor.

Contudo, com uma frequência considerável, escuta-se de nós, trabalhadores da saúde, o quanto não fomos formados (referindo-se aos processos educativos escolares) para acolher um determinado problema de saúde ou para desenvolver determinadas ações sanitárias, que emergem, inevitavelmente, de um contexto inédito. Todavia, acreditamos que seria por demais perigoso e até mesmo ingênuo aprimorar as tecnologias de ensino em saúde com o objetivo específico de que o profissional consiga compreender e prever, de antemão, a totalidade do conjunto de problemáticas que irá encontrar, os seus modos de intervenção neste contexto e o reconhecimento de suas condições de possibilidade para tal. Este seria um projeto fadado à falência.

Os processos hegemônicos de formação profissional em saúde (formação profissional, aperfeiçoamento, capacitação) e, por isso, legitimados, certificados e reconhecidos, parecem ter como função buscar assegurar uma atuação profissional esquadrihada. É justamente essa prerrogativa, dada à formação, que a mantém em regulamentações na ordem da garantia e da ilusão de portos seguros, frente à indeterminação da experiência.

Assim, tais processos acumulam esforços, prioritariamente, a fim de estriar o campo dos possíveis, por intermédio do mapeamento de doenças, da previsão dos protocolos de atenção, da adoção de regras de condutas padronizadas frente às situações específicas. No entanto, algo insiste em escapar, algo não se deixa estriar, resiste.

Na dimensão concreta da vida dos sujeitos e dos coletivos, no território relacional da saúde, que invade os seus serviços, fica evidente que estes processos de formação não possuem a capacidade absoluta de medir e classificar a multiplicidade das situações concretas que podem emergir. Assim, o cotidiano das práticas em saúde, o exercício constante do *fazer*, acaba por desterritorializar a metrificção do plano da saúde, que é operada em certa medida pela formação, quando esta é tomada de anteparo de precaução.

De acordo com o que debatemos até aqui, acreditamos que a formação profissional não é capaz de conduzir totalmente o conjunto de atitudes do trabalhador de saúde. Nessas situações, falamos de seres vivos e que, por isso, são constituídos por uma intensa força autônoma, que caracteriza sua capacidade de autoprodução.

Como vimos também, este sujeito está inserido em uma diversidade de processos que exigem não só uma produção de conhecimentos no *aqui e agora*, de saberes instanciados, como também exigem que ele se constitua permanentemente. Através dessas considerações, estaríamos desmontando os alicerces pelos quais a Educação classicamente se organiza? cremos que sim.

Deparamos-nos, assim, com um mundo sem fundamento, pois sem conhecimento prévio, ao passo que fazemos emergi-lo em cada situação, através de nossas ações concretas. Porém, distante de um desespero por esta constatação, acolhemos isso como uma potência dessa Educação na Saúde. Não existem objetos purificados quando estamos ao ar livre. É nessa medida que se abre uma fissura para pensar a produção de conhecimento em meio aos embates nos quais os trabalhadores se constituem como tais, por intermédio do seu fazer.

Para seguirmos, vale retomar que a Política *Pública* advém um fazer eminentemente fronteiriço, entre pelo menos dois planos: o do Estado e o da experiência concreta. Dissemos, no primeiro capítulo, que a Política *Pública* está ligada às racionalidades de Estado moderno e ao seu aparelho e que este funciona, por sua vez, através de produções representativas e transcendentais.

A Representação e a transcendência, não ao acaso, são também os dois pilares do modo de conhecer ‘vencedor’ que se formulou na modernidade, a partir do cognitivismo. Há, portanto, um projeto epistemológico organizado pelas racionalidades que conformam o Estado, que segue a mesma lógica do poder que, ao mesmo tempo, individualiza e totaliza.

Contudo, a aposta que está sendo feita é a de que uma Política de Educação na Saúde, para que se efetive *Pública*, não pode somente estar relacionada ao Estado e seu aparelho. Não pode estar relacionada exclusivamente com o paradigma científico da modernidade, com seus modos de produção de conhecimento e com os saberes disciplinados.

Parece-nos que esta dimensão “estatal”, a qual está também ligada a Política Pública, não necessita de maiores aprofundamentos. Essa versão possível de ser escrita à Política tem figurado como a sua versão “maior”, facilmente reconhecida e legitimada pelas pesquisas desenvolvidas nessa área. É por este motivo que, neste trabalho, optamos por colocar luz sobre a outra linha possível, que esteve presente a todo tempo.

Nesse sentido, uma Política *Pública* de Educação na Saúde deve estar também ligada à experiência concreta dos coletivos de trabalhadores que se apresentam. Esses coletivos acontecem num plano que é o do *Comum*, composto por seus modos singularizados e instanciados de fazer, de conhecer e de se constituir.

Não há como o Estado dizer-lhes o que conhecer, como se conduzirem e como se organizarem. Esses modos são estabelecidos de acordo com a dinâmica de auto-organização desses coletivos, a cada situação concreta com a qual se deparam e fazem emergir. E, como veremos com cuidado a seguir, essa experiência de organização não é tributária de um processo de conscientização.

Temos aqui uma formulação do problema que foi posto a esta pesquisa. Seria então, justamente, com a superação de um modo de conhecer, que se caracteriza por um exercício abstrato e baseado numa lógica representacionista, que podemos apontar uma inclusão a ser realizada pela Política *Pública* de Educação na Saúde. Ou seja, é na justa medida de uma torção no plano epistemológico-ontológico que acenamos ser possível formular uma conformação para essa Política.

Tomando o organismo como um sistema cognitivo, dotado de uma organização autopoietica, a cognição não se caracteriza mais pela capacidade de resolver problemas. Logo, a cognição não atua em detrimento de estímulos externos, mas antes anuncia-se, em relação a ela, uma potência de criação do mundo, do sujeito conhecedor e do conhecimento, a um só tempo.

Antes de seguirmos, porém, são importantes dois esclarecimentos. Primeiro, quando se indica “uma direção” para a Política *Pública* de Educação na Saúde, esta está mais para um artigo indefinido, uma possibilidade, do que para a definição de qual caminho deveríamos seguir. Até mesmo porque a direção que estamos apontando nos convoca a essa zona de indeterminação que é a experiência.

Em segundo lugar, por inclusão a ser realizada por essa Educação, não entendemos que ela tenha que se apropriar de um processo, capturando-o para seu domínio; mas antes que a Educação se conecte a esse processo, estando disponível para que ele opere transformações nela mesma, levando-a ao seu limite. É a partir dessas duas formulações que seguiremos para concluir a dissertação.

No momento em que o fazer e o saber, indissociados, são os motores de autoprodução de todo organismo vivo, temos envolvida uma atitude ontológica nesse processo. Fortemente

influenciados pela perspectiva de autonomia e vida que esses estudos colocam, consideramos que essa atitude ontológica flerta com uma estética de si.

Essa análise abre possibilidades para que se pense nos espaços e tempos insurgentes em que o ‘trabalhador’ “ocupa-se de si”, gerando conhecimentos e condutas cognitivas a partir de seu fazer, no trabalho. Mas também é através da mesma condição que pensaremos o operador dessa Política *Pública* de Educação na Saúde, a partir do seu *fazer*, que lhe é constituinte.

Seguiremos abordando o forte caráter autônomo dos seres vivos, que se processa por intermédio da produção de conhecimento indissociada da produção de vida. Logo, na medida em que essa produção não procede diretamente de instruções do meio, mas através de uma disputa permanente com elas, temos a emergência de um esforço estético, a exigência de um trabalho de elaborar a si mesmo, numa relação que acontece de si para consigo. Como efeito,

se chamamos existência a essa vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência (LARROSA, 2002, p. 28)

Partimos do ponto de que não há como a educação profissional regulamentar a totalidade das práticas dos trabalhadores da saúde, ainda que pareça que este seja seu ideal. Ilusão. A experiência (r)existe pelo simples fato de que situações concretas inesperadas insistirão em existir pelo fazer de quem conhece. É exatamente isso que uma Educação na Saúde, enquanto Política Pública, não pode seguir deixando como residual.

As situações concretas que emergem pelo fazer do trabalhador são situações-colapsos, que acabam por envolver esse agente cognitivo numa produção de outro conhecimento, o que implica também em um exercício de constituição de si. A partir desses colapsos que emergem agonicamente, essa produção não é conduzida unicamente ou prioritariamente por exigências externas, como protocolos, legislações ‘éticas’, ou conhecimentos puramente científicos. Esses conhecimentos não sabem do que acontece *aqui e agora*.

Trata-se, antes, da emergência de toda uma configuração autônoma, apropriada para a uma situação concreta e, portanto, singular. Esses são saberes e aportes que os grandes catálogos e normas de atendimento não preveem, bem como os tão seguros conhecimentos científicos.

É a partir da experiência, da experimentação de um sem-fundo que compõe toda a existência, que se opera o desfalecer dos conhecimentos que buscam se construir fora da



experiência. É por este motivo que ela possibilita e ao mesmo tempo restringe a compreensão conceitual por entre os múltiplos domínios cognitivos (VARELA, 2003, p. 85).

O saber que advém experiência não é o mesmo que conformam os livros que estão fora de nós até o momento de serem apropriados ativamente. O saber na e com a experiência é encarnado e configura uma sensibilidade. Não se trata de um saber de pronto transmissível ou universal, na medida em que só faz sentido, sobretudo, naquele mesmo domínio relacional e processual de onde ele emerge.

Ao afirmar que a produção de conhecimento e experiência são processos simultâneos, não se aponta que está envolvida somente uma estética de si, mas também uma estética do conhecimento e uma ética da conduta. Por isso,

[...] podemos fazer reflexões éticas. Certamente, podemos fazê-las, mas se não nos damos conta das condições constitutivas da ética, se não nos damos conta da **ontologia da ética** [...], simplesmente vamos ter discursos maravilhosamente acadêmicos que nada têm a ver com o humano. E vamos notar que nada têm a ver com o humano porque fazemos nosso discurso e não acontece nada. E por que não acontece nada? Porque ou acontece no espaço de preocupações pelo outro, ou é escutado a partir de outro domínio de realidade. E onde estou? Onde não tem validade. (MATURANA, 2001, p. 49).

Desse modo, as reflexões éticas são imanentes ao campo de onde emergem, sendo necessário que se criem as condutas na exata medida das situações concretas que se apresentam. A produção das regras necessárias para a condução da vida, para a realização do trabalho em saúde, assim, se criam no mesmo plano onde serão aplicadas. Por isso, essas regras não dizem respeito às normas abstratas, que intentam conduzir práticas indistintas ou que buscam transformar as situações concretas em situações genéricas.

Esses processos interrogam, inevitavelmente, a Educação na Saúde combinada com o trabalho, que advém pública. Em função das fortes vinculações da Educação com a produção científica, pode parecer um pouco assustador conceber que existam experiências (zonas de indeterminação) que constituam conhecimentos e atitudes profissionais que não se remetam aos seus procedimentos seguros e validados e conscientes. Em última análise, processos que têm potência de escape, frente às formas de governo dos outros que são, também, articuladas em rede com o conhecimento científico.

Como efeito disso, o susto pode denotar, justamente, um efeito de crise na própria Educação. Considerando a sua história, vimos que ela se fundou no ensino e, após, se caracterizou pela ênfase na aprendizagem; sua atuação sempre esteve na ordem de transmitir/gerar conhecimento a fim de que este resulte em condutas (sociedade disciplinar) e/ou ações eficazes (sociedade de controle).

Parece-nos que com essas análises a Educação está sendo convocada a uma experiência. Desse modo, ela está mais convidada para estar junto e acompanhar processos, fazendo-se a partir dos domínios de que efetivamente participa, do que se responsabiliza, imperiosamente, por desencadeá-los.

Por este motivo, além do que denominamos ao longo de toda a pesquisa “trabalhadores da saúde”, incluiremos nessa análise os “educadores da saúde”, querendo nomeá-los assim provisoriamente. Esse movimento de inclusão, contudo, busca menos instituir mais um ator nesse processo de Educação do que devolver tanto o trabalhador quanto o educador ao plano comum que lhes é constituinte. Esse plano, a nosso ver, se caracteriza pelo *fazer em saúde*.

Não podemos restringir a atuação e formação do educador a ações educacionais sugeridas, planejadas e estruturadas. Ao contrário disso, ele também está se constituindo, enquanto tal, a todo o momento, inaugurando conhecimentos e condutas através das situações concretas que compõem o seu *fazer*. Desse modo, nos parece que há todo um plano de ocupação consigo a ser incluído *para* o processo de Educação na Saúde, bem como *no* processo de Educação na Saúde.

Em última análise, essa estética do conhecimento e ética da conduta - processos que envolvem a constituição de si - parecem denotar uma prática de liberdade em relação às instituições ciência e Estado. Porém, uma liberdade que se diferencia dos esquemas de governo liberal pedagógico, que parecem influenciar a grande política de Educação na Saúde, que tratamos no capítulo anterior.

Essa prática de liberdade como resistência não busca se libertar definitivamente das estruturas que supostamente estariam nos aprisionando, mas antes produzir uma terceira margem. Não se apresenta como um caminho outro a ser criado, mas um caminho em meio aos poderes com quais estamos a todo o momento em relação, tal qual Caetano e Milton Nascimento musicaram a partir do conto “*A Terceira Margem do Rio*”, de João Guimarães Rosa:

Meio a meio o rio ri  
Por entre as árvores da vida  
O rio riu, ri  
Por sob a risca da canoa  
O rio riu, ri  
(CAETANO VELOSO, 1991)

#### 4.5 A ESTETIZAÇÃO DE SI, DO CONHECIMENTO E A ESTILIZAÇÃO DA CONDUTA COMO MATERIALIDADES CONSTITUINTES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO NA SAÚDE

Nos dias atuais estamos vivendo uma governamentalidade neoliberal, conforme discutimos, no terceiro capítulo, através das práticas pedagógicas. A análise dessa governamentalidade neoliberal caracterizou uma ênfase nos estudos de Foucault. No entanto, o foco dado pelo filósofo em suas últimas obras passou para uma governamentalidade em relação às práticas de si, que, por sua vez, podem se colocar como resistência ao poder político. É por este aspecto que aprofundaremos essa discussão.

Nesse momento, Foucault introduz em sua linha histórico-analítica o tema da subjetivação, para tratar dos processos particulares pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos. Para realizar esta investigação o autor centra sua análise nos escritos da Grécia e da Roma antigas, considerando os procedimentos de constituição dos sujeitos performados por uma noção de ética.

Contudo, ainda que o filósofo se remeta à fase da antiguidade, o problema que coloca é extremamente contemporâneo. Esse trabalho ajuda a acompanhar a linha histórica da história da subjetividade e do pensamento, onde a filosofia não colocou como prioridade o cultivo de si e a verdade como advinda dessa relação. Mas, ao invés disso, posicionou no seu centro o conhecimento e a razão como condições para se alcançar a verdade (GALLO, 2013).

Desta vasta pesquisa realizada por Foucault, nos remeteremos especialmente a dois aspectos que se relacionam com estes processos de estetização do conhecimento. O primeiro aspecto afirma que uma relação de si para consigo tem, como efeito, a manufatura de uma estilização da existência. O segundo aspecto é que essa estilização se processa na medida em que essa relação consigo não é conduzida por estruturas de saber e de poder constituídos.

A criação de um modo de “conduzir-se” (ética), nesta perspectiva, está vinculada aos modos de relação consigo mesmo. A ética compõe um campo amplo da moral e, em última análise, diz respeito às problematizações da conduta. Os outros elementos que compõem na composição deste mesmo campo são o código moral (prescrição de regras de conduta), e a moralidade dos comportamentos – condutas efetivas que são avaliadas de acordo com as regras (CANDIOTO, 2013).

Contudo, é preciso considerar que antes mesmo da instauração do cristianismo já haviam regras de comportamento que buscavam balizar as condutas nas civilizações antigas. Tinha-se nesse período, porém, um modo bastante específico de relação e de organização com

campo da moral: ela era essencialmente um estilo de liberdade, que se caracterizava por um “esforço para dar a própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros (...)” (FOUCAULT, 1984b, p. 283).

Com a chegada do cristianismo são registradas, progressivamente, mudanças nas relações com essas morais antigas:

Da antiguidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência. (*idem*, p. 283)

Como efeito deste processo histórico, nos grandes estudos – filosóficos e sociológicos – sobre o campo da moral, a ética, como um de seus elementos constituintes, acaba por comparecer enquanto resíduo. Isso acaba por operar uma progressiva *codificação* da moral sobre a ética.

Resta à moral, então, a oferta de códigos de condutas e de proibições, bem como uma racionalidade avaliativa dos comportamentos efetivos, em relação a essas normas estabelecidas, que servem para o desenvolvimento de punições. Forma-se, desse modo, o campo da moral como efeito das ações do Cristianismo.

Portanto, o que se pretende com estes estudos realizados por Foucault é colocar luz sobre este elemento menor – a ética – a partir deste contexto histórico, ainda que considerando sua articulação e composição com o campo da moral. É nesse contexto que Gallo (2013) ressalta, a partir da obra de Foucault, que as práticas de si se desenvolvem num espaço *entre* a instituição pedagógica e as religiões fundadas na salvação, como é o caso do cristianismo. Por esse motivo, não se pode tomar a pedagogia, o governo de si e a salvação como três campos distintos, na medida em que entre eles haviam trocas e continuidades.

Contudo, isso não significa que não se possa analisar a especificidades que as práticas de si assumiram nesse cenário. Potencializar os fechos de luminosidade, sobre esta dimensão ética da moral, nos possibilita colocar outros problemas. Não precisaremos ficar restritos às interrogações em torno de como nós estamos obrigados a responder a determinados códigos morais ou por quais formas negligenciamos um determinado sistema de valores ou de conhecimento, o que, em última análise, remontaria uma estratégia de condução reativa do viver.

O interesse maior é atentarmos às modulações em torno da relação de si para consigo e, a partir disso, incluir nessa análise os modos de “conduzir-se” diante destes códigos

padronizados: “importa qual é a atitude, qual é a modulação que elaboramos na nossa maneira de ser e de viver *diante de tais códigos e princípios*” (CANDIOTO, 2013, p. 220, grifo nosso). Não se trata, portanto, de uma simples repressão dos sujeitos que é conjurada como resposta aos códigos, ou de qualquer outra forma de relação direta, exclusiva e dependente com estes códigos. A analítica se desloca, então, para as possibilidades de uma relação consigo, a partir dessas normas.

Nesse sentido, esse modo de conduzir-se caracteriza toda uma estética de si. Se quisermos retomar as prerrogativas postas por Maturana e Varela, *fazer* e constituição de si estão inseparáveis. Em última análise, estabelece-se um jeito de nos ligarmos àquilo que fazemos de nossa própria vida: “a partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (FOUCAULT, 1983, p. 262).

Essa prática acaba por colocar a possibilidade de criação da própria existência e das próprias condutas. Isso é possível por intermédio de uma prática de ocupar-se de si, que é um movimento que guarda um coeficiente considerável de autonomia, na direção de toda uma montagem de um modo de ser. Pensar, então, em uma vida que não é produzida prioritariamente como reativa a um código de regras de condutas modelares, mas, antes, pela elaboração de estratégias estéticas pelas quais a vida pode, ela mesma, se elaborar.

Esse exercício de si para consigo envolve o que Foucault denominou por práticas de liberdade, que é preciso diferenciar dos processos de liberação. A liberação resultaria em conceber que há uma natureza humana subjugada por processos históricos e que deve, então, ser liberada.

Foucault (2012) afirma que essa concepção de liberdade a toma como um fundamento para a ação, e é referente às estruturas sociais e políticas. Assim, ao se libertar dessas estruturas, se imporiam outras conformações, das quais precisaríamos nos libertar novamente.

Se, como citamos anteriormente, ética significa esse plano das relações possíveis de se estabelecer consigo, que não é habitado por saberes e poderes instituídos *a priori*, a liberdade acaba sendo a condição ontológica da ética (FOUCAULT, 2004). A liberdade, assim, não é um produto-resultado de um trabalho, nem mesmo uma matéria-prima necessária para realização desta prática de si: para que se construam práticas adequadas de liberdade é preciso se ocupar de si primeiramente, relacionando-se consigo de uma forma bastante peculiar.

O tensionamento da experiência greco-romana – e sua relação possível com a modernidade – está na ideia de que um processo de subjetivação – formação dos modos de ser

e estar no mundo – *nem sempre* esteve tributário aos saberes ou poderes constituídos. Assim, falamos de uma vida possível onde os poderes constituídos e a relação de si para consigo sejam distintos, mas indissociados.

Esse modo de relação, que acontece à margem das forças constituídas, tem a potência de criar um campo de possíveis à emergência e à proveniência de outros saberes, mais próximos dos selvagens que dos disciplinados; bem como outros poderes que estejam mais distantes das racionalidades de Estado. Há, então, uma prática da liberdade como estética da existência, que é desenvolvida através de uma relação de si para consigo e que acontece na tangente das linhas constituídas e, portanto, do exercício do poder político. Assim,

o que a experiência histórica greco-latina revela é, pois, a **possibilidade intemporal** de processos de individualização ou subjetivação que não passem pelos poderes e pelos saberes constituídos. E foi preciso, talvez, retornar à Grécia e a Roma para que pudéssemos nos livrar da ilusão de que essas sínteses são inevitáveis e naturais, a distâncias e proximidades dessas civilizações em relação a nós permitindo uma tal libertação. Foi preciso, talvez, essa passagem pelo outro para que pudéssemos perceber que também nós somos potencialmente capazes de produzir uma experiência em que os elementos citados estejam separados. Uma tal experiência não seria – quem sabe? - nem melhor, nem pior que a atual, mas seria nova. (GOLDMAN, 1998, p. 102, grifo nosso).

Desse modo, operam-se processos de subjetivação não somente através das práticas de governo dos poderes políticos que são compostas, inclusive, pelas práticas pedagógicas neoliberais. Nesse mesmo contexto, se revela um universo de práticas de si como tecnologia de subjetivação, por intermédio de um governo de si, compondo essa mesma rede de governamentalidade.

Essas práticas não se referem a posições *reativas* em relação aos poderes políticos que estão compondo o corpo difuso e disperso do Estado. As práticas de si não se colocam em um confronto, mas como uma saída possível, uma afirmação de um modo de fazer, de viver e de conhecer que instaura, ativamente, jogos inéditos de poder. Nesse complexo jogo que se cria com o governo de si, a resistência é sinônimo de criação e não de antagonismo.

Por isso, no plano epistemológico (que já sabemos que não está dissociado de um plano ontológico), essa resistência ao poder político não se dá através de conhecimentos que rivalizem com os conhecimentos científicos. Ou, em última análise, com os saberes que são organizados pelos mecanismos de saber-poder do Estado (ver primeiro capítulo). Desse exercício estético, que trata de uma relação consigo mesmo, o conhecimento que está emergindo faz desfalecer a aplicabilidade imediata desses saberes estruturados e abstratos,

que inevitavelmente conformam a formação profissional tanto do trabalhador, como do educador.

Esse desfalecimento é uma experiência de colapso: de vir a ser e vir a conhecer, se processando. Esse novo saber e modo de conhecer, assim, não se pretende universal, mas interessa, primordialmente, ao domínio de onde emerge: a relação consigo mesmo e com os outros que é estabelecida com esta prática.

É experimentando essa potência de criação, como força característica da produção de conhecimento, que as problemáticas que dizem respeito a um plano ético não devem ter uma relação exclusiva de dívida com o saber científico. E, como efeito, essa produção não pode ser avaliada pelos mesmos crivos e critérios desse campo, e tão pouco ser regulamentada por eles. Assim,

[...] na direção de uma ética como estética da existência, o ocupar-se consigo mesmo, o cuidado em construir uma vida bela e justa, faz-se na [...] construção de fissuras a este grande modelo de relações, produzindo linhas de fuga e uma espécie de resistência ativa, **que produz, que cria e transforma nas próprias brechas do modelo instituído**. É por isso que, num modelo político centrado nas ideias de segurança e de produção de seguridade, as práticas de liberdade são uma opção pelo risco, pelo instável, pelo heterogêneo (GALLO, 2013, p. 389, grifo nosso).

Portanto, há soluções que não são científicas, mas que favorecem a continuidade do movimento de autoprodução da vida. Do conjunto das coisas que é possível conhecer pelo saber científico, as práticas de si (que estão sempre diante de códigos e prescrições) podem permitir o engendramento de um saber de outra ordem e que cria, por sua vez, outros problemas na e com a vida.

Esse saber está relacionado, radicalmente, com quem o produz e com o que faz sentido àquelas vidas que estão pertencentes ao domínio de onde ele emerge. O saber produzido na experiência é, portanto, um saber ético, um conhecimento que emerge na e com a vida.

Por intermédio dessa “prática de cuidado de si”, que pode ser desenvolvida pelos trabalhadores da saúde e pelos educadores, através do seu fazer, está colocada a possibilidade de uma reflexão do outro que não esteja, sobretudo, sob o domínio de uma pretensão científicante (GOLDMAN, 1998). Apostamos, desse modo, que essas reflexões estejam fundadas em um domínio ético.

Porém, é importante ressaltar que o “si” que está remetido a este tipo de prática não se trata de um “eu” estruturado e dotado de uma interioridade. Nesse sentido, o trabalhador da saúde/educador não é uma identidade que experimenta alguma coisa; mas, antes, é a própria experiência que possibilita uma relação consigo mesmo.

O “si” passa a ser uma relação intensa entre o “eu” e a experiência encarnada. Portanto, o “si” é uma prática, sendo “preciso que tomemos a experiência como primeira com relação ao eu que experimenta” (SILVA, 2005, p. 37). A experiência dessubjetiva, descentrando o sujeito de sua própria identidade. E assim seguimos com Clarice Lispector quando pergunta e afirma:

Seria horrível demais querer se aproximar dentro de si mesmo do límpido eu? Sim, e é quando o eu passa a não existir mais, a não reivindicar nada, passa a fazer parte da árvore da vida – é por isso que luto por alcançar. Esquecer-se de si mesmo e no entanto viver tão intensamente (LISPECTOR, 1999, p. 15).

Isso pode nos parecer decerto confuso, já que na tradição cartesiana, onde se baseia nossa racionalidade hegemônica, precisaríamos sempre de uma consciência (eu) que comandasse e operasse a experiência. Dessa forma, a experiência sempre ficaria reduzida a uma consciência de uma experiência.

Não somente as ações dos trabalhadores de saúde são potentes para fazer emergir uma experiência, como também as ações dos educadores, que estamos incluindo agora nessa roda. Existe sempre um trabalhador/educador por vir, que nunca se constitui totalmente, na medida em que sempre pode estar produzindo novos conhecimentos. Como abordamos, há sempre um plano intensivo que compõe o trabalho, em meio as suas regulações, mas nunca submetido totalmente a elas. No trabalho, assim, há sempre a experimentação de criação.

Este é o motivo pelo qual um retorno a si não significa uma retomada de uma intimidade/interioridade, mas a cunhagem de um si como processo de produção constante, que está, sobretudo, em vias de se fazer. A experiência, assim, é a experimentação de uma relação impessoal.

Se o plano das práticas de liberdade não está remetido e submetido ao plano das grandes estruturas sociais e políticas, essas práticas, contudo, nos ajudam a pensá-lo. Governar a si configura uma atividade ética para se pensar o governo dos outros. Dessa forma, o problema das relações com os outros comparece no desenvolvimento das práticas de si, podendo nos ajudar a pensar as relações que se constituem no fazer dos trabalhadores e dos educadores na área da saúde e suas respectivas ações de governo.

Foucault (1984b) aponta o comparecimento dos outros, no que concerne às práticas de si, em diversas dimensões na antiguidade Grega e Romana. Um homem que cuida de si deve saber governar sua casa, sua família; e também no fato de que o exercício sobre si permite que se ocupe um lugar que tem seus efeitos na comunidade e nas demais relações sociais.



Há ainda outro aspecto colocado por Foucault, a respeito das relações consigo e com os outros, que pretendemos vincular mais fortemente ao debate da Educação na Saúde, pensando o lugar do educador. O filósofo pontua a importância de que alguém que esteja desenvolvendo esse trabalho sobre si mesmo possa ouvir conselhos de um guia, um companheiro ou de um amigo. Do mesmo modo, somente cuidando de si pode se assumir o lugar de mestre do cuidado do outro.

Dessa forma, quem estabelece uma relação consigo mesmo, a fim de elaborar a sua própria vida em primeira ordem, poderá advir mestre. Já o mestre também precisa realizar o mesmo trabalho consigo, para que se constitua enquanto tal. Em uma relação como essa não haveria sobreposição de tarefas, mas antes um compartilhamento ou, em última análise, um tipo de atividade *comum* que constituiria a ambos.

Acredito que esteja sendo conduzido a tais proposições, pelas sensações de indeterminação e padecimento que experimento nesse corpo de educador na política pública de saúde, quando tenho por problema uma Política *Pública* de Educação na Saúde. Retomando a análise feita por um estudante-trabalhador, e que compareceu na pesquisa no primeiro capítulo, essa atividade educativa que desenvolvemos não está nem para o serviço de saúde e nem para Escola.

Sob que parâmetros pensá-la, então, se ela não está sob nenhuma das instituições a que se destina? Ou melhor, nem sob a instituição de onde parte e nem sob a instituição a qual se destina? Porque, de fato, concebemos essa atividade como um dispositivo para operar alterações nos serviços de saúde, mas não na própria Escola...

Talvez em função dessa indeterminação do fazer que me constitui, por vezes tinha a nítida sensação de que não estava sendo compreendido dentro da Escola, nos espaços de diálogo nos quais tratávamos da atividade junto com o corpo docente. Dialogar parecia me exigir uma tradução do que se fazia, quando estava em frente a um modo-Universidade de conduzir a educação e o conhecimento. Em certa medida, chegava a temer os espaços dentro da Escola que se criavam com esse fim. A verdade é que foram poucos.

Nos serviços de saúde, os estranhamentos por parte dos trabalhadores, em função dessa atividade educativa, também não foram raros, como já foi abordado. É importante ressaltar que o discurso científico e o modo-Universidade em suas relações com o conhecimento não ficam restritos à Escola. Esse discurso e os mecanismos de saber-poder atravessam o campo social e, assim sendo, os serviços de saúde não ficariam impunes a eles.

Nas organizações relacionadas ao trabalho, há também a ideia de que o conhecimento só possa vir do lugar de onde se produzem conhecimentos: da Universidade e de sua ciência.

Em meio à experiência de pesquisar, consigo agora perguntar: sobre quais bases, afinal, desenvolvo esse tipo de trabalho? Um trabalho que parece indeterminado para todos os que estão em sua relação? Assim, pareço estar impelido a criar um modo de desenvolver um trabalho dessa ordem?

Uma prática educativa que consiga colocar em suspenso a pureza do conhecimento biomédico ou gerencial na área da saúde, sujando-o ao sabor da experiência dos que o fazem ser outro. Mas uma prática educativa que também não se priva de interrogar, através das próprias ações, uma educação como ciência aplicada. Essas problematizações emergiam ao me deparar, estando mais atento o possível, com as possibilidades de construção de uma ética do fazer em saúde e de uma estética do conhecimento nessa mesma área. Havia um fazer educação se constituindo nessas práticas.

A Educação, e especificamente a Educação na Saúde, acaba atuando como uma fiel algoz da ciência moderna e de seus modos de conhecer. O campo pedagógico não apenas *transmite* para os que educa, *com neutralidade*, os parâmetros e condutas científicas. O discurso pedagógico também se constitui através da ciência.

Assim, a Educação comparece como uma *ciência aplicada*. Como efeito, temos uma atuação educativa que é dotada de técnicas e de conhecimentos específicos, que buscam, por sua vez, regular a prática educativa. Esse movimento duplica a ciência, na medida em que a Educação fazer valer as mesmas legislações (científicas), que valem para o seu processo hegemônico de constituição, em qualquer área que for se estabelecer: nas ciências da saúde, nas ciências humanas, nas ciências da comunicação.

Com isso, o saber pedagógico não só se transforma em um instrumento do governo neoliberal, a partir da modernidade. Esse saber, ele mesmo, se constitui através dessa mesma governamentalidade. Podemos dizer que esse é o plano de constituição da ação educativa que está *instituído*.

Como efeito, é nítido que as propostas pedagógicas buscaram constringer o plano da experiência, a fim de manterem um total controle da prática educativa, de forma a restringir todos os processos de produção de conhecimento a sua interioridade. Haja vista uma sociedade *educadora*, na qual, em suas diferentes modulações, a educação busca realizar a gestão tanto de um ensino disciplinar, quanto de uma aprendizagem difusa.

O que a pedagogia fez, através de suas articulações com o pensamento científico, foi restringir a experiência essencialmente ao empírico (em uma dimensão observável, manifesta) e à consciência (remetida a uma interioridade). É, contudo, nesse contexto que o plano da experiência se *afirma* como indeterminada e, portanto, perigosa, escapando dessa malha de estratificações.

Assim, resta aos educadores uma atuação *sobre o fazer* dos trabalhadores, tendo ele como seu único objeto: seja incitando uma atividade, seja regulando-o demasiadamente através da ciência. Uma prática educativa como essa concorre à permanência da difusão de um conhecimento dado e universal. Um conhecimento eficazmente aplicável e à serviço, sobretudo, da produtividade e do alcance de metas que *representam* o estado de saúde de indivíduos e de uma população.

Este é o caso não só de uma educação que desconsidera a experiência e sua imprevisibilidade, mas que organiza um mundo que vai na contramão dessa experiência. E, nesse sentido, as estratégias de sensibilização, relacionadas ao governo pedagógico neoliberal, parecem atuar exatamente a partir desse lugar.

Desse modo, insisto que uma educação voltada à experiência não está construída, se é que pode sê-la. No entanto, apostamos em uma Política *Pública* de Educação na Saúde, que esteja menos inclinada à re-produção dos mecanismos de empobrecimento da experiência, do que para problematizar esse fenômeno.

Pensando numa saída que seja concreta, é preciso que os operadores de práticas de uma Educação na Saúde, que se efetiva Política *Pública*, trabalhem sobre si mesmos, do modo como os bandos que emergem ou os coletivos que se constituem parecem trabalhar. O que nos interessa pensar é o fato de que elaborar a si próprio, nessa perspectiva, é criar um modo de “conduzir-se” que coloca em suspensão os saberes científicos e os poderes políticos instituídos.

Parece-nos essencial o fato de que para um “mestre” cuidar do cuidado do outro, é preciso, antes de mais nada, cuidar de si. Nesse sentido, os “educadores” padecem dos mesmos processos que padecem os “trabalhadores”. Desenvolver um trabalho sobre si acaba criando esse plano que trabalhador e educador habitam: um plano *comum* que funciona por conhecimentos que são criados a partir do seu próprio funcionamento, transformando constantemente os saberes que se pretendem objetivos e universais. É preciso que “ambos conhecedores” estejam disponíveis à imprevisibilidade.

Assim, preceptor e preceptorado estariam imersos em um *mesmo processo*, que se caracteriza por práticas de liberdade como estética da existência. Ou seja, tomando práticas de liberdade como via possível de se elaborar a própria existência, o próprio conhecimento e um modo próprio de se conduzir. Como efeito, trabalhador e educador, no lugar de posições bem estruturadas, constituir-se-iam num mesmo plano. Esse exercício conjunto pode, no mínimo, apresentar duas potências.

A primeira seria criar possibilidades para que os operadores de uma Política *Pública* de Educação na Saúde não coloquem sua prática como um simples instrumento das racionalidades de Estado e das formas de governmentação a ele associadas. E, ao mesmo tempo, a segunda potência é a possibilidade de que o educador elabore as próprias regras de sua condução, a partir de um direcionamento ético, interrogando, assim, a educação como ciência aplicada. Portanto, vamos na direção de uma educação que

pode ser portadora tanto de uma dimensão pedagógica – professoral, alinhada ao domínio das habilidades e das competências -, tanto quanto, de uma psicagógica – assentada numa atitude ética diante da vida e formadora da escolha de um modo de vida. Além disso, [...] um educador não apenas preocupado com as demandas econômicas da Educação, mas pela criação de uma verdadeira cultura etho-política [...] (ALMEIDA, 2013, p.60).

A efetivação de uma Política *Pública* de Educação na Saúde não acontecerá por um movimento encampado pelo Estado e seus aparelhos, mas por intermédio de fissuras que acontecem no próprio Estado, a partir do contato com as forças exteriores a ele. Um pedido como esse não nos será feito para o trabalho, mas ocorrerá *no* e *com* os bandos que emergem e se dissolvem pelas situações concretas que produzem, às margens das regulamentações do Estado.

Assim, essa Educação se estabelece no momento em que os educadores possam *elaborar*, a partir de seu fazer, uma outra relação com o discurso científico, experimentando outros modos de conhecer e de produzir conhecimento ainda não relacionados a um plano epistemológico não disciplinado e, por isso, selvagem. Esta seria uma Educação que resiste às estratégias de governo dos outros (ciência e Estado), afirmando e experimentando um governo de si.

Distante de instruir ou de estimular uma aprendizagem como aquisição de conhecimentos que servem para uma ação eficaz, a Educação na Saúde pode afirmar (resistir) que os conhecimentos são sempre apropriações ativas, concretas e singulares. Ao invés de sustentar uma ilusória segurança, as práticas educativas na saúde precisam incluir também uma margem de incertezas em torno das atividades profissionais, onde o que há é um

trabalhador se fazendo em meio a essa indeterminação. Portanto, nesse modo, a Educação também estaria afirmando que a própria *saúde* envolve, inexoravelmente, um exercício de produzir a si e de produzir conhecimento através de um fazer, que é primeiro.

Essas afirmações corroem e corrompem os fundamentos nos quais a Educação se constitui na modernidade. Uma Política *Pública* de Educação na Saúde não precisa se manter como uma ferramenta normativa de simplificação da ciência, ou até mesmo um instrumento à serviço da normalização das atitudes e práticas dos trabalhadores, em nome da segurança. Se esses educadores puderem se colocar como ‘*guia*’ dos trabalhadores, através de um trabalho consigo mesmo, a Educação na Saúde pode comparecer, por sua vez, como uma ‘*amiga*’, contribuindo radicalmente para a efetivação daquela concepção de saúde enquanto produção e de público como tensão.

No momento em que a prática educativa é levada ao seu limite, ela passa por uma instabilização. Essa seria uma abertura para experimentarmos as ações relacionadas à bandagem nas instituições escolares. Logo, não é possível que se pense, no contexto da Educação na saúde, que esses “coletivos não regulamentados” pelo Estado/ciência e as suas máquinas nômades de produção de conhecimento estejam somente remetidos aos serviços de saúde.

Assim, vale ressaltar que essa movimentação não significa que os pesquisadores, a partir de então, ficam lotados no território dos trabalhadores (da prática); muito menos que os trabalhadores se incluam no campo dos pesquisadores (da teoria). Não é disso que se trata. As práticas de afirmação nas quais estamos apostando implicam sustentar a tensão que é habitar um espaço *entre* esses universos, um espaço comum: nem regulamentado pela escola, nem pelo serviço de saúde.

É inegável o caráter de resistência que assume a Educação na Saúde como Política *Pública* que se fundamenta a partir da experiência. Ou seja, que se fundamenta a partir de um sem-fundo de nossa existência, já que

[...] a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’, nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28).

Em detrimento do controle total do processo de aquisição de conhecimentos, que tem como verdadeiro objeto a técnica, sugerimos a abertura para que a própria Educação na Saúde sofra uma experiência ao mesmo tempo em que se efetive *Pública*: que padeça de incertezas, de desconhecimentos e de um porvir. Acreditamos que levar a Educação na Saúde até o seu

limite, concebendo-a num território de experiência, foi exatamente a aposta metodológica que sustentou os esforços dessa pesquisa e do trabalho educativo desenvolvido à espreita dos bandos.

Em última análise, uma Política *Pública* de Educação na Saúde que não fique absolutamente conectada às racionalidades de Estado e que, portanto, possa se afirmar frente ao poder político e aos mecanismos de saber-poder por ele estruturados. Uma Educação na Saúde que não se sobreponha aos coletivos, mas que se produza neles e com eles, escapando das regulamentações dessa razão de Estado que buscam totalizar, a todo o momento, a experiência humana de trabalhar, de educar, de cuidar.

Insistimos que não existem garantias em torno de uma Educação que opera em meio a essas problematizações. O que existe é a possibilidade de experimentar a criação de outras formas de viver, de conhecer e de fazer. Para tanto, uma Política *Pública* de Educação na Saúde precisa operar em um desfiladeiro, em uma passagem estreita e embaraçosa em meio a essas forças estratificantes da vida e do conhecimento. Operá-la é ativar e atizar esse território que é, sobretudo, das ações da bandidagem, dos bandos que enunciam a experiência do público. Portanto, não nos iludamos novamente: operar Política *Pública* não pode deixar de ser um convite ao risco e à errância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### AINDA TEMOS BANDOS A ESPREITAR

*Vamos abrir a roda, enlargar  
Tá ficando apertadinha  
Por favor, abre a rodinha.*

Sarajane

Sabemos que abrimos muitas possibilidades de análise. Ao mesmo tempo sentimos que nem todas foram retomadas e articuladas ao longo do trabalho, especialmente quando se pretende um fechamento à pesquisa, ainda que provisório. Pensamos que essas aberturas que restam podem ter como possível efeito um exercício do leitor, na sua relação com o texto, de fazer articulações não pensadas e inéditas para o próprio pesquisador.

Parece importante retificar que esse estudo ganha consistência, bem como as problematizações que a partir dele podem ser disparadas, na medida em que ele se torna relevante no domínio de relação com o qual emergiu: aos usuários que acessam os serviços públicos de saúde, aos trabalhadores da área, incluindo aqui os educadores/pesquisadores e os demais militantes da saúde e dos estudos da subjetividade.

Assim, o que pulsa nas entrelinhas deste trabalho tem a potência de abrir ou reabrir todo um campo de investigação, que assim se faz constantemente, descentrado de um sujeito-autor. Cremos que essas aberturas seguirão insistindo, se desdobrando em outros problemas em meio a este campo problemático que com esta pesquisa construímos. Nesse sentido, o esforço das ‘considerações finais’ vai em direção de enlargar, ao invés de restringir a roda de debates a respeito da problemática tanto da Educação no setor Saúde, das Políticas Públicas e suas ligações, quanto da afirmação da experiência e de outros modos de conhecer.

Com e através da realização da pesquisa, partindo do problema que é pensar uma Política *Pública* de Educação na Saúde, fomos impelidos a atravessar por muitos caminhos não previstos. Muitas questões que aqui compareceram, emergiram ao longo do processo, sempre ativando um movimento de problematização e de criação que foram indispensáveis para a continuidade viva do pesquisar.

Intensivamente, muitos anos se passaram por entre os dois anos regulares de desenvolvimento dessa dissertação de mestrado. A ativação persistente de um movimento de

interrogação e de padecimento em meio à zona de indeterminação de uma pesquisa *na e com* a experiência, faz entender que

O processo é lento (não tô dizendo que é fácil...)

O processo é lento

**Tem que trabalhar, trabalhar feito um operário** (só que sem horário)

O processo é lento

O desapego do resultado é importante

O processo é lento (B Negão e Os seletores de frequência, 2003, grifo nosso)

Pudemos construir diretrizes amplas na direção de uma forma de operar a política pública no contemporâneo. Também experimentamos e apostamos num modo de fazer pesquisa com o conhecimento e seus mecanismos de produção, que se vinculem, sobretudo, a uma perspectiva política. Ou seja, uma perspectiva de construção de mundos, não reificando os modos de conhecer como um objeto sem história e fadado à neutralidade.

Estamos envolvidos por meios comunicacionais e por um paradigma universal e totalizador que, em última análise, opera contra a experiência. Este contexto que é também composto pela Educação. Assim, busca-se afirmar uma saída possível *na e com* a experiência. Logo, experimentar o processo de pesquisa em seu caráter estético, como aqui se pesquisou, não deixou de ser um desafio constante e que, por isso, se afirmava a todo o momento.

Por conta disso, seria leviano se pontuássemos que pesquisamos somente uma experiência (passada) de educar/trabalhar. Se assim o fizéssemos, o processo de pesquisa não poderia ser incluído em sua força de incerteza e de perigo. E se houve algo que aconteceu aqui, foi exatamente isso. Não nos furtamos do/ao risco.

Portanto, em grande parte desse trabalho se pesquisou para que se pudesse acessar a experiência de pesquisar e de educar. Havia uma experimentação outra do tempo. É certo que uma formulação como essa não tem início em uma conscientização: nem mesmo *sabíamos* que seria assim. Por sua vez, a consciência, que surge como efeito de experimentação desse processo, permite que isso seja narrado aqui, agora. Nas considerações finais.

A última formulação da pesquisa, apresentada agora no final do último capítulo, tem como ponto de partida o esforço que foi experimentar a própria proposta metodológica da pesquisa. Constituo-me educador num plano comum, onde também os trabalhadores se constituem. Há um trabalhador-da-saúde-em-mim que está pesquisando.

Durante algum momento da pesquisa, se chegou a ter como interesse a proposição de uma Política *Pública* de Educação na Saúde. Talvez esse interesse seja o efeito de um afã de trabalhador resolutivo, geralmente mais cobrado a dar respostas do que problematizar



fenômenos. Um analisador de um dos modos de organizar o trabalho, onde problematizar é desnecessário e visto como o inverso do que seria resolver os problemas.

Mas a experiência de pesquisa não ficou presa a esse atravessamento, produzindo, por sua vez, outras vias de efetivação. O objetivo, assim, esteve mais próximo de analisar as condições históricas que permitiram que a Educação moderna emergisse, apontar para as pontes pelas quais esse campo de atuação foi incorporado pela saúde e em que medida ela pode afirmar uma saúde de caráter público, bem como pode afirmar o seu próprio caráter público.

Consideramos que as opções que utilizamos para desenvolver a pesquisa não precisam, portanto, serem as únicas possíveis. Acabamos por remeter ao plano dos bandos (que foi se estabelecendo como uma noção muito importante) como se constituindo através dos serviços de saúde. Como abordamos, essa opção metodológica se deu muito em função do trabalho educativo que desenvolvo junto aos trabalhadores da área da saúde.

Contudo, também fizemos alguns exercícios que nos ajudassem a diluir a dissociação que se cria entre os serviços de saúde e as Escolas. Isso nos parecia uma tarefa importante, principalmente no momento em que estamos abordando esses lugares a partir de um debate epistemológico-ontológico para e no campo da Educação.

Pensamos também um viés fronteiro: de que o discurso científico se produz através do tecido social e político, e também se difundindo por este. Assim, não somente a Universidade/instituições de pesquisa seriam por este legislados, como também, em nosso caso, os serviços de saúde.

Desse modo, abandonamos o purismo de conceber ambas instituições através de suas estruturas, mas pelas forças que as compõem. Temos, como efeito, que os bandos não seriam uma essência ou prerrogativa dos serviços de saúde. Os ‘trabalhadores’, também estariam envoltos pelas legislações da ciência moderna e de seus modos de conhecer.

Ainda que não tenhamos nos focado no território concreto da Universidade, vislumbramos que se instauram ações de bandidagem e conhecimentos selvagens também nesse lugar. Como seria realizar uma pesquisa em educação, com as perspectivas que tomamos aqui, tendo como foco uma espreita das *ações de bandidagem* na Universidade? Que aspectos lá comparecem, que são diferentes dos mapeados nos serviços de saúde? Enfim, pensando em possíveis continuidades ou desdobramentos do problema que se deu passagem através dessa pesquisa, os bandos de ‘pesquisadores’ são também um coletivo a se espreitar.

Doravante essas especificidades que por fim trazemos, tendo como o ponto de partida o campo epistemológico-ontológico da área da saúde, consideramos também que ainda é preciso avançar nas análises das produções subjetivas que estão implicadas em torno do Complexo Médico-Industrial – CMI (CAMARGO JR.; MENDONÇA, 2012).

Avaliamos que talvez não tenhamos nos debruçado nesta perspectiva no mesmo patamar de sua importância. Para tal exercício, acenamos que é preciso conceber o CMI através de uma rede difusa, composta por uma diversidade de instituições e de práticas, tais como a

indústria farmacêutica, a indústria de equipamentos médicos, as instituições oficiais de formação de pessoal na área da saúde (universidades e suas faculdades de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Farmácia etc), as empresas de seguro-saúde, ou de medicina de grupo e seus equivalentes, os vários tipos de serviços de saúde (hospitais, ambulatórios, clínicas etc.), públicos e privados, um setor da indústria de publicações (revistas, livros específicos das várias áreas disciplinares), instituições de pesquisa (não necessariamente universitárias), instituições alternativas de formação de práticas idem, praticantes de várias formas de terapia alternativa com ou sem reconhecimento do Estado (CAMARGO JR., 2005, p. 95).

Esse complexo não atua somente por dentro dos estabelecimentos oficiais de conhecimento na área da saúde. Tal como o Estado, pelas articulações que mantém com o discurso científico, o CMI se atualiza em nossas práticas, em nossos conhecimentos. Em última instância, também nos constituímos por ele, no momento em que tomamos as necessidades de saúde como objetos naturais e ofertados *a priori* de nossas análises, cedendo aos conhecimentos universais e que afirmam esse Complexo como a única opção para tratar dos malefícios relacionados à saúde.

Esse é o motivo pelo qual, ainda hoje, afirmar/resistir à hegemonia da racionalidade que advém desse Complexo, certamente, se faz uma tarefa a ser desenvolvida pela Educação na Saúde. Uma Educação que fissure a organização capitalista do trabalho em saúde, fazendo aparecer sua dimensão processual e de constituição dos trabalhadores, das condutas e dos conhecimentos.

Dessa forma, as práticas educativas que são desenvolvidas junto com os trabalhadores devem engendrar conhecimentos que, a princípio, não sejam tributários e exclusivos do discurso científicos ou de ações que buscam como resultado responder a uma série de indicadores de saúde normatizantes. A Educação na Saúde deve incluir na sua própria prática educativa, bem como nos conhecimentos que promove, a potência da selvageria de um conhecimento não testado, não disciplinado e sem utilidade definida. Apostamos que a dimensão *teórica* no campo da saúde, assim como diz Deleuze a Foucault,

[...] expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma "teoria" é o sistema regional desta luta (FOUCAULT, 1984, p. 42).

Um conhecimento ético e, portanto, fora da cobertura da governamentalidade associada ao Estado; portanto, à margem da própria ciência moderna. Isso é o que confere a esse tipo de conhecimento e processo de conhecer a sua selvageria. E a sensação de insegurança que gera conceber isso, na área da saúde, é inevitável. Em última análise, sustentar atentamente essa tensão é dar passagem à produção autônoma da vida e do conhecimento.

Não estamos propondo, com isso, mais um modo de conhecer que seja candidato a se tornar absoluto. Mais um modelo de conhecer a ser tornado vencedor. Antes, preferimos colocar luz ao que há na gênese do conhecimento, permitindo que essa força polifônica componha a experiência de educar e de conhecer na área da saúde.

Desse modo, fazer emergir um conhecimento dessa ordem no setor saúde, para nós, não denota uma falta de rigorosidade, o que, facilmente, levaria a acusação de uma irresponsabilidade com a vida, com a saúde das pessoas e da população. Pelo contrário, propomos que a rigorosidade dessa atitude se constrói no mesmo domínio em que emerge esse conhecimento (seja nas ações clínicas, seja nas educativas), nas situações concretas com as quais nos deparamos em meio ao nosso *fazer* em saúde.

É preciso que nos deparemos com a difícil constatação de que o trabalhador de saúde não se forma enquanto tal apenas pela sua formação oficial. Esse trabalhador, sujeito-sem-fundo, se constitui enquanto tal na medida em que possa *criar* problemas, acolhendo os colapsos durante o processo de seu fazer em saúde.

Por fim, apostamos que pode ser através de uma torção nos modos de conhecer, e no próprio conhecimento, que uma atitude desse porte ganhe corpo. Em suma, devemos fazer valer, com as práticas de Educação na Saúde, a dimensão autônoma que produz não só a vida, como também o conhecimento e a intervenção como indissociada dela. O fato é que depois de passar por tudo isso, vejo que “estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei. Será que essa coisa equívoca e esquiva que chamam vagamente de ‘experiência’?” (LISPECTOR, 1999, p. 31).

## RERERÊNCIAS

ABRANTES PEGO, Raquel; ALMEIDA, Celia. Teoría y práctica de las reformas en los sistemas de salud: los casos de Brasil y México. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 971-989, Ago/2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2002000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000400006&lng=en&nrm=iso). Acesso em Setembro de 2015

ALBUQUERQUE, Verônica Santos *et al.* A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 356-362, Set/2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000300010>. Acesso em Setembro de 2015.

ALMEIDA, Jonas Rangel de. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. **Filogênese**, Marília, v.6, p. 48-62, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/jonasrangel.pdf>. Acesso em Setembro de 2015.

B Negão & Seletores de frequência. Música: “O processo é lento”. Álbum: **Enxugando gelo**. L&C Editora, 2003.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENEVIDES, Regina. Clínica Grupal. **Revista Fractal**, Rio de Janeiro, n.7, 1996. Disponível em: <http://www.saude.ms.gov.br/controle/ShowFile.php?id=27850>. Acesso em Julho de 2015 em

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Rev Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, Jul-Set, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232005000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300014). Acesso em Setembro de 2015.

BRASIL. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2009b. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario\\_sgtes.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_sgtes.pdf). Acesso em Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **HumanizaSUS: Gestão Participativa**. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. 2. ed. rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS.** Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Ministério da Saúde. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.** Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf). Acesso em Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Redes de produção de saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Brasília, Ministério da Saúde, 2009c. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/redes\\_producao\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/redes_producao_saude.pdf). Acesso em Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 8 de Junho de 2007. *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.* Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara do Ensino Superior. Brasília, 2007.

Caetano Veloso. Música: “Terceira margem do rio”. Álbum: **Circuladô.** Nonesuch Records, 1991.

CAMARGO JR, Kenneth Rochel de. Das necessidades de saúde à Demanda socialmente construída. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo (orgs). **Construção Social da Demanda.** Rio de Janeiro, CEPESC/UERJ: Abrasco, 2005.

CANDIOTTO, Cesar. A genealogia da ética em Michel Foucault. **Educação e Filosofia.** Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 217-234, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/14365/12685>. Acesso em Setembro de 2014.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface Comunicação, Saúde Educação,** 9(16):161-77, 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a13.pdf>. Acesso em Setembro de 2015

\_\_\_\_\_. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. **Ciênc. saúde coletiva,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, Dez. 2005a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000400020>. Acesso em Julho de 2015.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?, **Niterói: Universidade Federal Fluminense,** 2004. Disponível em: [http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos\\_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto22.pdf](http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto22.pdf). Acesso em Setembro de 2015.

COSTA, Márcio Luis; BERNARDES, Anita Guazzelli. Produção de saúde como afirmação de vida. **Saude soc.,** São Paulo, v. 21, n. 4, p. 822-835, DEZ/2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902012000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000400003&lng=en&nrm=iso). Acesso em Setembro de 2015.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 161-167, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000100019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000100019&script=sci_arttext). Acesso Setembro 2015.

DELEUZE, Gilles. **Controle e devir**: pós-scriptum sobre as sociedades de controle. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Disponível em: <http://www.somaterapia.com.br/wp/wp-content/uploads/2013/05/Deleuze-Post-scriptum-sobre-sociedades-de-controle.pdf>. Acesso em Setembro 2015.

\_\_\_\_\_. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. 1º ed: Ed. Relógio D'água, 2004.

DRUMOND JR, Marcos. Epidemiologia em serviços de saúde: conceitos, instrumentos e modos de fazer. In: CAMPOS, Gastão Wagner, *et al.* (orgS.). **Tratado de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, Hucitec; Fiocruz, 2006.

FOUCAULT, Michel (1982). O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. (Orgs) **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. (1983). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. (1984b). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** (Coleção Ditos e Escritos, vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. A Governamentalidade. In: **Microfísica do poder [versão digital]**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. Disponível em: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=71B7E7833E24C047!515&ithint=file%2c.pdf&app=WordPdf&authkey=!AFc7QQX39Aa-LIA>.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Omnès et Singulatim*: Por uma crítica da Razão Política. Trad. de Heloísa Jahn. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 26, p. 77-99, 1990. Disponível em: [http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624\\_omnes.pdf](http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624_omnes.pdf). Acesso em Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Poder e Saber. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Aula de 17 de Março de 1976. In: **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**, A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento** (Coleção Ditos e Escritos, vol. II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANÇA, Sonia; ZANETTI, Fernando. O Estado, a política liberal e a biopolítica. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro v. 26 – n. 3, p. 817-834, Set./Dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/941>. Acesso em Setembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. O planejador e a educação permanente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 27, p. 75-99, dez. 1977.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 3o ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, Dez 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em Setembro 2015

\_\_\_\_\_. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo. **Foucault**, filosofia & política. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

GOLDMAN, Marcio. Objetivação e subjetivação no 'último Foucault'. In: CASTELO Guilherme; NEVES, Luiz (orgs.). **Michel Foucault**: da arqueologia do saber à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**, Cartografias do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

HECKERT, Ana Lucia C. Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (Org.). **Razões públicas para a integralidade em saúde**: o cuidado como valor. 1 ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em Setembro de 2015.

IBANEZ, Nelson et al. Organizações sociais de saúde: o modelo do Estado de São Paulo. **Ciênc. Saúde coletiva [online]**. Rio de Janeiro, n.2, vol.6, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141381232001000200009>. Acesso em Agosto de 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis: Vozes Editora, 1973.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.

KASTRUP, Virgínia. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In.: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (orgs.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 263-280, Maio/Ago. 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109/870>. Acesso em Setembro de 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril/2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em Setembro de 2015

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. **Objectos Impuros**: Experiências em Estudos sobre a Ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** (pulsações). Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1999.

LOPES, Sara *et al.* Potencialidades da educação permanente para a transformação das práticas de saúde. **Com. Ciências Saúde**, 18(2):147-155, 2007. Disponível em: [http://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2007Vol18\\_2art06potencialidades.pdf](http://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2007Vol18_2art06potencialidades.pdf). Acesso em Setembro de 2015.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ**: Análise Institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 1993.

MAGRO, Cristina. Afinidades eletivas: cibernética, ciências cognitivas e a biologia do conhecer. **Margem**. São Paulo, nº 15, p. 13-36, Jun/2002. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/margem/pdf/m15cm.pdf>. Acesso em Setembro 2015.

MATURANA R., Humberto; VARELA G., Francisco. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Palas Athena, 2001.  
MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MENDONÇA, André Luis; CAMARGO JR., Kenneth. Complexo médico-industrial/financeiro: os lados epistemológico e axiológico da balança. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 22 [1]: 215-238, 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v22n1/v22n1a12.pdf>. Acesso em Setembro de 2015.

MERHY, Emerson. **Saúde**, a cartografia do trabalho vivo. 2º ed. São Paulo: E. Hucitec, 2002.

MERHY, Emerson. **Saúde**, a cartografia do trabalho vivo. 2º ed. São Paulo: E. Hucitec, 2002.



Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>

MONTEIRO, Ana; COIMBRA, Cecília; MENDONÇA FILHO, Manoel. Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público?. **Psicol. Soc.** Porto Alegre, v. 18, n.2, p.7-12, Ago/2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000200002). Acessado em Setembro de 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade** ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIM, Jairnilson Silva. **Reforma Sanitária Brasileira**: contribuição para a compreensão crítica. Rio de Janeiro/Salvador: Editora Fiocruz/Edufba, 2008.

PAIM, Jairnilson; ALMEIDA FILHO, Neomar. Saúde coletiva: uma nova saúde pública ou campo aberto a novos paradigmas? **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, 1998, v. 32, n. 4, p. 299-316. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v32n4/a2593.pdf>.

PAIM, Jairnilson; FILHO, Naomar. Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? **Rev. Saúde Pública**, 32 (4): 299-316, 1998.

PRIORI, A., et al. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. **História do Paraná: séculos XIX e XX [online]**. Maringá, Eduem, p. 199-213, 2012. ISBN 978-85- 7628-587-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>. Acesso em Setembro 2015.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. pp. 199-213. ISBN 978-85-7628-587-8.

ROZA, Mônica. A atividade cognitiva considerada com base em algumas contribuições do pensamento de Francisco Varela e Humberto Maturana. In: LANCETTI, Antônio (Org.), **Saúdeloucura** Vol. 6, Subjetividade. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre 34(2):187-201 Mai-Ago 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>. Acesso em Setembro de 2015.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 35 (1), 35-48, Jan-Abr/2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030>. Acesso em Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Qual sujeito para qual experiência? **Tempus: Actas de Saúde Coletiva**, Brasília, 5 (1), 55-67, 2011. Disponível em:

<http://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/pt/927>. Acesso em Setembro de 2015.

SEABRA, Nogueira Sérgio. A nova administração pública e mudanças organizacionais. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, n. 35(4), p. 19-43, Jul./Ago. 2001. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6394>. Acesso em Setembro de 2015.

SILVA, André do Eirado *et al.* Estratégias de pesquisa no estudo da cognição: o caso das falsas lembranças. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis n. 22(1) p. 84-94, Jan/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a11.pdf>. Acesso em Setembro de 2015.

SILVA, André do Eirado. Sentido e experiência no âmbito da atividade cognitiva. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói, v. 17, n. 2, p. 35-43, Dez/ 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-80232005000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em Setembro de 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, Jul-Dez/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em Setembro de 2015.

Tom Zé. Música: “Tô”. Álbum: **Estudando o samba**. Continental, 1976.

VARELA, Francisco. **Conhecer**: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

\_\_\_\_\_. O reencantamento do concreto. In: PELBART, Peter. P.; COSTA, R. (Org.) **Cadernos de subjetividade**: o reencantamento do concreto. São Paulo: Hucitec, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; BRANCO, Guilherme Castelo. **Foucault**, filosofia & política. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.