

Gisele Vicente da Silva

**ESCREVER EM SAÚDE MENTAL COLETIVA:
A PEDAGOGIA EM JOGO DE LUZ E SOMBRA**

UFRGS/PPGPSI

2017

**ESCREVER EM SAÚDE MENTAL COLETIVA:
A PEDAGOGIA EM JOGO DE LUZ E SOMBRA**

UFRGS/PPGPSI

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

**ESCREVER EM SAÚDE MENTAL COLETIVA:
A PEDAGOGIA EM JOGO DE LUZ E SOMBRA**

Gisele Vicente da Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Porto Alegre

2017

Gisele Vicente da Silva

**ESCREVER EM SAÚDE MENTAL COLETIVA:
A PEDAGOGIA EM JOGO DE LUZ E SOMBRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa – Orientador

Prof^a. Dr. Analice de Lima Palombini – PPGPSI/UFRGS

Prof^a. Dr. Cláudia Rodrigues de Freitas – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Leonardo Martins Costa Garavelo – UNIRITTER

aos Lus (Luciano Bedin e Lucien),
pela amizade.
ao Diego,
pela leveza dos dias.
à minha mãe,
pela presença cotidiana.
aos felinos Xerox, Ozzy e Bitter,
pelo amor incondicional.
ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e
Institucional,
em especial ao Israel Aquino, pelo apoio constante.
ao Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica
(o EducaSaúde).
à CAPES.

*Só resta, pois, fabricar a sua visão, imaginar
consigo mesmo as criaturas de um outro
tempo, nelas se encarnar, vestir, se possível,
sua roupa usada, forjar-se enfim, com detalhes
cuidadosamente selecionados, falaciosos conjuntos.*

Barthes

RESUMO

Trata-se de lançar um olhar para a escrita dos trabalhos de conclusão de pedagogas e pedagogos vinculados ao Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva oferecido pelo Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde / UFRGS) ao longo de sete anos (2008 – 2015). Os dez trabalhos de conclusão produzidos pelo olhar da pedagogia apontam para caminhos diversos, afirmando, e ao mesmo tempo obscurecendo, territórios pedagógicos no campo da saúde mental coletiva. As narrativas dos pedagogos e pedagogas vinculados à residência evocam signos capazes de entrever práticas da pedagogia junto ao campo da saúde, assim como o transbordamento de suas fronteiras, provocando-nos a pensar nos limites, temores e potências de um trabalho multiprofissional e interdisciplinar. Contagiada pela obra Michelet, de Roland Barthes, a pesquisa faz uso do que nomeia de Método-Livro na tentativa de compor um texto a partir de leituras diversas destes trabalhos de conclusão, forjando vestígios de palavras-sombrias capazes de disparar um pensamento, uma metáfora e todo fragmento possível em escritas que se produzem na decisão de escrever o encontro de uma pedagogia com uma saúde mental coletiva. Com Maurice Blanchot, traz a ideia de que para escrever é necessário o olhar de Orfeu, e para seguir escrevendo

é preciso estar com Eurídice, em um jogo de luz e sombra onde pedagogas e pedagogos exercitam escritas que resistem em texto.

Palavras-chave: escrita; pedagogia; saúde mental coletiva; residência integrada em saúde; equipe multiprofissional em saúde; políticas do texto.

ABSTRACT

This work brings a look at the writing of undergraduate theses of pedagogues linked to the Integrated Multiprofessional Residency Program in Collective Mental Health offered by the Education, Evaluation and Pedagogical Production in Health Nucleus (EducaSaúde / UFRGS) over seven years (2008 - 2015). The ten undergraduate theses produced by the pedagogical perspective indicate different paths, affirming and obscuring at the same time, pedagogical territories in the field of collective mental health. The narratives of the pedagogues linked to the residence evoke signs capable of glimpsing practices of pedagogy along the health field, as well as the overflowing of its borders, provoking us to think about the limits, fears and powers of a multiprofessional and interdisciplinary work. The research makes use of what it calls "Book Method" in an attempt to compose a text from several readings of these works of conclusion, from the work Michelet and Roland Barthes, forging traces of words in the shadows capable of firing a thought, a metaphor and every fragment possible in writings that are produced in the decision to write the meeting of a pedagogy with a collective mental health. Maurice Blanchot brings the idea that writing is necessary for Orpheus, and to continue writing he must be with Eurydice in a play of light and shadow where pedagogues exer-

cise writings that resist text.

Keywords: writing; pedagogy; collective mental health; integrated residency in health; multiprofessional team in health; text policies.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| I | |
| Prelúdio | 21 |
| II | |
| Escrever é realizar | 25 |
| III | |
| Histórias que começam antes | 35 |
| IV | |
| Para agarrar o acaso pelos cabelos | 57 |
| V | |
| Ascendência | 77 |
| VI | |
| Método - Livro | 83 |
| VII | |
| No rastro de Eurídice: pistas sobre um escrever | 93 |
| IX | |
| <i>Escrever começa com o olhar de Orfeu</i> | <i>103</i> |

| | | |
|--------------|--|-----|
| X | | |
| | <i>Quando escrever é entregar-se ao interminável</i> | 113 |
| XI | | |
| | A experiência de ser navegado | 119 |
| XII | | |
| | A escrita da pedagoga | 123 |
| XIII | | |
| | Ataúdes | 133 |
| XIV | | |
| | Alguns dobradiços | 135 |
| XV | | |
| | Examinando <i>A[na]rquivos</i> | 141 |
| XVI | | |
| | Palavras-Chave | 143 |
| XVII | | |
| | Referências Bibliográficas | 145 |
| XVIII | | |
| | Memento | 147 |
| XIX | | |
| | Presença/ Ausência | 153 |

| | |
|---|-----|
| XX | |
| Acompanhantes | 157 |
| XXI | |
| A anatomia [do texto] da pedagoga | 169 |
| XXII | |
| Pedagogos e Não-Pedagogos | 175 |
| XXIII | |
| Territórios Pedagógicos | 179 |
| XXIV | |
| Para proliferar uma escrita é necessário à sombra de Eurídice | 183 |
| | |
| Referências Bibliográficas | 189 |

I

PRELÚDIO¹

O mito lhe diz que Orfeu perde para a morte sua amada Eurídice no dia do seu casamento. Inconformado com a perda de sua amada Orfeu negocia com o inferno sua dor e numa negociação histórica e cheia de encantos consegue autorização de Hades para descer às profundezas do reino da morte e resgatar sua amada com uma condição: não poderia olhar para trás durante a travessia. Instantes antes de chegar à superfície clara do dia, impaciente e suspeitando ter sido enganado, Orfeu olha para trás, para ter certeza de que sua amada realmente estava com ele; e com esse gesto Orfeu perde Eurídice pela segunda vez e ela desfaz-se em neblina, na obscuridade dos infernos. Disseram-lhe

1 Trabalho escrito para a disciplina Políticas do texto II – *Mitologias* e adaptado por você para compor a abertura do seu texto de dissertação já que foi com essa disciplina que a tua escrita ganhou *corpo*. (Disciplina ministrada pelo professor Luciano Bedin pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PSI00568 – Políticas do texto II – Mitologias em 2016/01)

que para escrever é necessário uma *boa* escrita; destas que surgem na forma de uma grande luz que inspira o texto luminoso em blocos. Disseram-lhe que para escrever é necessário o olhar de Orfeu, metáfora usada para o gesto de voltar-se para trás, para o texto escrito e encará-lo sob o risco de perdê-lo. Quem tem medo de olhar o próprio texto? No jogo poético de Orfeu, sua lira encanta os seres corpóreos e incorpóreos, seduz como poeta e como bom escritor. Orfeu entretém bestas em cortejos, cadencia o trabalho dos remadores da Nau de Argo e, com sua voz, ofusca o canto das sereias que seduziam todo navegante. Orfeu flerta o dia e quer ser amado, como qualquer *lireratura maior*; Num sobressalto você percebe que a escrita se esquivava de você como Eurídice, desaparecida em sombras, esquivava-se dos dias e todo cotidiano com Orfeu. E é somente com a recusa de Eurídice que aturdida você intui que para escrever é necessário estar em sombra com Eurídice. Míope, você tenta enxergar na claridade do dia (sob a luz de Orfeu) e resiste: todos dispostos a escrever estão numa espécie de pequena luz, se alimentam de lampejos quase imperceptíveis, de escritas que acontecem em pequenos clarões, em feixes de luz e frestas sombrias. A imagem que lhe ocorre é a impossibilidade de uma *grande luz*, que ilumina apenas alguns *bons* textos. Você conclui que todos dispostos a produzir através da escrita estão, nauseadamente, na pequena

luz. Escrever com Eurídice é escrever na profundidade necessária para um “gênero órfico de vida” que consiste em você juntar fragmentos em vida inventados em tumultos de palavras que dispostas em frases, cadenciam textos com predileção para nebulosidade das sombras onde desvios devaneios aparecem e desaparecem como Eurídice esquivando-se do dia com Orfeu.

II

ESCREVER É REALIZAR

Escrever é tomar decisões constantemente.

Ruben Fonseca

Esta é uma história que lhe arrebatou pela ideia de que você terá de “*fazer alguma coisa com ela*: é o estremecimento de um fazer futuro, algo como um *apetite*.” (Barthes, 2003, pg. 146). A escrita que se apresenta aqui fabula sobre você e pedagogos e a inserção da profissão pedagogia no Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica (EducaSaúde) pelo programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RIS-SMC/UFRGS); Mas também é sobre o *estremecimento de um fazer futuro* e outros acontecimentos – inesperados, estranhos, doídos e intensos demais para que você possa chorar por eles e verdadeiros demais para você rir deles –, que quase lhe impedem de escrever, já que existe uma neblina suficientemente forte neste instante e desde antes para que você não tenha

de vê-los.

E se algo lhe tirar da neblina que você se encontra e o acaso lhe permitir voltar à decisão primeira de sua escrita, não haverá sinal algum de você, e conclui que toda memória, notícia, história, necessitam qualquer densidade de névoa. Talvez tamanha densidade esteja na loucura em você reconhecer que não são poucas as disputas produzidas em territórios de saúde no que tange a produção do cuidado individual e coletivo de qualquer vida.

O *campo da saúde coletiva*² e seus espaços de produção lhe permite perceber enfrentamentos essenciais aos modelos que se perpetuam em ideias de saúde enquanto consumo (tem melhor saúde quem paga mais por ela), centrados num saber médico, e constituído em hierarquias. Para você e todos implicados com a produção do cuidado em saúde, a afirmação, com muita clareza, de que *a vida de qualquer um vale a pena*,

não como algo para representar no pensamento, formular e dizer, mas para ser vivida nos encontros com os outros, em particular no mundo do trabalho em saúde. Algo pra ser vivido porque se

2 “A Saúde Coletiva pode ser considerada como um campo de conhecimento de natureza interdisciplinar cujas disciplinas básicas são a epidemiologia, o planejamento/administração de saúde e as ciências sociais em saúde” (Paim; Almeida Filho, 2000, p. 63).

apresenta ali na cotidianidade dos encontros que constituem o Sistema Único de Saúde, como realidade efetiva, nas práticas das equipes e de seus profissionais. (Merhy, 2016, pg. 270)

E se a vida de qualquer um vale a pena no cotidiano do trabalho em saúde coletiva, igualmente, qualquer profissão vale a pena na produção do cuidado com o outro, e você acredita que desses encontros, *entre* tatear, na neblina que nos cerca, a possibilidade da memória de corpos cujas necessidades, urgências e preferências só o corpo sabe.

Assumindo esse caminho nebuloso em luz e sombra³, você recorda a aparição da pedagoga como residente⁴ em saúde mental coletiva, em 2008, onde uma vaga para esta

3 “Porque o mito é sempre um jogo de luz e sombra, descoberta e recobrimento, ao mesmo tempo ingênuo e complexo, transparente e enigmático” (Bricout, 2003, pg. 14). O mito ultrapassa as fronteiras dentro do qual você gostaria de prendê-lo. “Tal qual espírito pairando sobre as águas no instante da criação, quando o mundo era somente caos, o mito vagueia.” (Ibidem, pg. 14)

4 Nos primeiros programas de residência o termo residente era traduzido de forma literal por pessoas envolvidas nessa modalidade de ensino, e o residente era como um morador do hospital. Hoje se estabelece aos alunos residentes dedicação integral a formação. “Assim, perpetua-se a lógica de que o aprendizado do residente deve se fazer inteiramente na instituição de saúde que oferece essa modalidade de ensino.” (Brasil, 2010, pg. 25)

profissão estava prevista em edital⁵ e Gabriel Feichas Alves⁶ ingressa no programa dando início a um percurso que iria durar, para a profissão pedagogo, sete anos. De 2008 a 2015 esta profissão constou nos editais da RIS-SMC/UFRGS que formou dez pedagogos especialistas em saúde mental coletiva. São eles, além do Gabriel Feichas Alves (2008), por ordem cronológica de entrada no programa: Elisandro Rodrigues e Cristiane Inácio Mença (2010-2011) Daniele Fraga Dalmaso e Gisele Vicente da Silva (2011-2012) Iolanda Bragança e Mariana Wandel de Oliveira (2012-2013) Mariana Statzner Esteves e Liana Roxo Vieira (2013-2014) e Sheyla Werner (2014-2015).

E o que você fará se realizará a partir da sua leitura e escrita juntamente com as leituras e escritas dos trabalhos de conclusão de residência (TCR)⁷ dessas pedagogas, que se sustentam na neblina em uma espécie de gagueira neste jogo de escrita que se apresenta à você como “uma ter-

5 A RIS-SMC/UFRGS foi o primeiro programa de residência integrada multiprofissional em saúde mental coletiva com vaga para pedagogo no país.

6 Primeiro residente pedagogo da RIS-SMC/UFRGS cuja formação como Especialista em Saúde Mental Coletiva se deu entre os anos de 2008-2010.

7 O Trabalho de Conclusão de Residência, conhecido como TCR (ou TCRs no plural) é requisito obrigatório para conclusão da Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva.

ceira possibilidade: quando dizer é fazer”. (Deleuze, 2011, pg.138). Escreve-se quando se balbucia, neste terceiro espaço, outra língua, e “é o que acontece quando a gagueira já não incide sobre palavras pré-existentes, mas ela própria introduz as palavras que ela afeta.” (Ibidem, pg.138).

A língua cintila, voluptuosa, o TCR de cada pedagoga que “toma suas forças numa minoria desconhecida, que só a ele pertence.” *Dizer será fazer* quando você “estrangeiro em sua própria língua: não mistura outra língua à sua, e sim talha *na* sua língua uma língua estrangeira que não preexistente.” (Deleuze, 2011, pg.141). Você, *mais uma aparição* entre as dez pedagogas, escreve. O exercício da palavra facilita você tatear a nebulosidade do texto da pedagoga. Trata-se de ver e ouvir TCRs tecidos em sulcos, fendas, frestas e rugas porque “o texto tem necessidade de sua sombra” lhe diz Barthes (2010, pg. 41). Esta escrita em sombra “é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias; a subversão deve produzir seu próprio claro-escuro.” (Ibidem, pg.41). Nesta escrita, vestígios de palavras-sombrosas podem disparar um pensamento, uma metáfora, e todo jogo em tabuleiro de escrita latente, que pouco se vê, mas ela está ali, em repouso. *Nuvens necessárias* compõem TCRs que lhe confessam não existir nada fora da linguagem e assim talvez a pedagoga, quando imersa em palavras,

possa estar como alguém que, ao gaguejar o texto “faz desse exercício, também, os modos, processos e dinâmicas para a efetivação da prática coletiva. Seria então, todo movimento de fazer fissuras, pelo gosto de tirar em lascas todo excesso que a palavra carrega.” (Silva & Costa, 2015, pg. 71).

Prática coletiva de pedagogas que escrevem seus trabalhos de conclusão com algumas escolhas e a certeza de que escrever “implica calar-se, escrever é, de certo modo, fazer-se ‘silencioso como um morto’” (Barthes, 1970, pg. 11). E os TCRs, ‘como um morto’ oferecem, desde o primeiro momento, algum pedaço do próprio corpo. A escrita da pedagoga vagueia em aparições que você pode ver e ouvir porque fazem parte *do seu corpo*.

Estas *aparições* você encontra no LUME⁸ e também em arquivos do núcleo EducaSaúde e será com estes fragmentos que você perseguirá sua temática: a novidade da pedagogia na residência de saúde mental coletiva através da produção escrita dos TCRs das pedagogas na RIS-SMC/UFRGS e as suas permanências⁹ na prática do trabalho

8 Arquivo LUME - é o portal de acesso às coleções digitais produzidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outros documentos que, por sua área de abrangência e/ou pelo seu caráter histórico, é de interesse da Instituição centralizar sua preservação e difusão. Fonte: <http://www.lume.ufrgs.br>

9 Você entende por *permanência* todo rastro, pista, língua, palavra, texto, modo de fazer, equívocos, *aparecimento e desaparecimento*

multiprofissional e interdisciplinar¹⁰ em equipes de saúde.

E você escolhe a *terceira possibilidade*, cujo exercício de escrita toma dois jeitos de acontecer: primeiro, a partir das escolhas feitas, e sua opção foi olhar para a RIS-SMC/UFRGS e buscar um texto da pedagoga a partir de registros escritos¹¹ que você persegue com perguntas: o que pode a pedagoga na RIS-SMC/UFRGS só a pedagoga pode? Se o trabalho em equipe multiprofissional e interdisciplinar em saúde é teorizado/problematizado a partir da própria produção dessas equipes que criam/atualizam os referenciais teóricos que subsidiam o trabalho em saúde, onde está a criação da pedagoga/educadora nessas produções, uma vez que ela pouco se faz presente como teórica e como trabalhadora do SUS? E, segundo, quais os seus métodos/jogos de prazer/gozo em texto?

no processo de formação da pedagoga residente em saúde mental coletiva.

10 Você utiliza o conceito *multiprofissional e interdisciplinar* juntos, por que a multiprofissionalidade traz a ideia de equipes compostas por diferentes profissões cujo trabalho é interdisciplinar e convida para o lugar *entre* profissões e disciplinas.

11 Os *registros escritos* são os TCRs dos pedagogos e suas produções textuais, que narram práticas diversas de escrita como a produção de planos terapêuticos singulares (PTS), escrita de projetos para oficinas (terapêuticas, de criatividade, geração de renda), diários de campo, etc.

Para cada escolha uma abertura para outra língua onde ver e ouvir as palavras das pedagogas em espaços de saúde através de seus textos é exercício de realização de uma escrita limítrofe do imprevisto, do indiscernível e do delirante trabalho de textar com o prazer. O prazer do texto¹² pelo delírio da palavra traça aqui caminhos curtos, outros mais longos, alguns que se cruzam e outros nunca chegam a se tocar. Uma pesquisa com a escritura e sobre a escritura “é um ato de solidariedade histórica” (Barthes, 1971, pg. 23) por ser produzida na tentativa de pensar as políticas do texto da pedagogia na saúde e as escolhas que ela assume quando decide escrever. Quanto aos métodos/jogos você escolheu o texto plural para o jogo de escrever que, aqui,

trata-se de pensar a produção de uma pesquisa não somente a partir daquilo que se faz necessário enquanto objeto de estudo (ou mesmo de uma necessidade profissional), mas do tecido de escritura que a sustenta, do bastidor desejante que faz (ou não) um trabalho de escrita proliferar. (Costa, 2015, pg 14).

E proliferaram métodos/jogos de escrever que satisfazem

12 Para Barthes, “o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir as próprias idéias - pois meu corpo não tem as mesmas idéias que eu.” (2010, pg. 24).

o seu corpo, que neste momento é um movimentador das peças deste puzzle, segundo a rede de afetos por ele (e nele) despertados no contato com o os TCRs a serem lidos/deslocados.

III

HISTÓRIAS QUE COMEÇAM ANTES

Todos os vossos livros são ações

Barthes

Ao escrever sobre a pedagoga residente em saúde mental coletiva você recorre a autores que lhe ajudam a entender melhor histórias que começaram antes de você olhar para a RIS-SMC/UFRGS. Você leu textos escritos por pessoas que “foram ou são atores sociais que conformaram ou conformam as Residências Integradas Multiprofissionais em Saúde.” (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 257). Esses autores foram/são estudantes, graduandos, residentes, preceptores, tutores, professores, trabalhadores, em equipes multiprofissionais, implicados em pensar a educação na saúde desde a formação dos profissionais a consolidação de todas as *educações*¹³.

13 Ceccim lhe traz a memória da narrativa “de nosso pertencimento à gestão pública da área de Educação na Saúde” e afirma que,

Você não pode deixar de mencionar alguns autores¹⁴ em especial pelo potencial que carregam em conectar pessoas que miram horizontes comuns: Ananyr Porto Fajardo, Cristianne Maria Famer Rocha, Vera Lúcia Pasini, Analice de Lima Palombini, Karla Rosane do Amaral Demoly, Cláudia Rodrigues de Freitas, Paulo R. Antonacci Carvalho e Ricardo Burg Ceccim e para você, são essas autoras/investigadoras que contribuíram/contribuem para sua escrita uma noção de *Educação em Saúde*¹⁵ e, embora o foco do teu trabalho seja os TCRs das pedagogas e pedagogos na RIS-SMC/UFRGS, você acredita que trazer à memória essas autoras/pesquisadoras/trabalhadoras da saúde é o que possibilita nomear, na sua escrita, diversas *outras* pessoas/educadoras, pedagogos e *não-pedagogos*, igualmente auto-

“sem dúvida conhecíamos a educação em saúde, a educação popular em saúde, a educação dos profissionais da saúde, mas uma Educação na Saúde, no alvorecer do ano de 2003, era um termo novo.” (2010, pg. 131)

14 A escolha desses autores na tua escrita está no fato de eles serem organizadores dos livros que você escolhe para olhar uma possível história de produção de uma educação/pedagogia na área da saúde e, principalmente, na área da saúde mental coletiva.

15 Você não irá trabalhar com o conceito de educação na saúde, ele aparece aqui para potencializar possíveis territórios pedagógicos, que você intui, virá a ser, na tua escrita, espaço de produção diversa da educação e da saúde em encontros que podem criar *saúdes* que afirmem *vidas*.

res/pesquisadores/trabalhadores da saúde e que aparecem aqui pela escolha/aposta dessas pessoas que, “por opção ética com a promoção da saúde como compreensão de vida”, habitam territórios pedagógicos contribuindo para “a presença dos conhecimentos e práticas da educação na área e no interesse da saúde.” (Ceccim, 2010, pg. 131-132).

A produção textual de professores como Ricardo Burg Ceccim, Cláudia Rodrigues de Freitas e Analice de Lima Palombini, por exemplo, ganham ênfase na sua escrita porque escreveram/escrevem mediados pela experiência de serem coordenadores, preceptores, professores no Núcleo EducaSaúde e da RIS/UFRGS. Suas produções contêm *tantos outros* autores em *gentes diversas* que povoam a área da saúde mental coletiva e que fazem parte de uma história que você lê a partir do seu interesse nas narrativas desses autores que pensam/criam ideias chave para a noção de educação em saúde, de educação permanente em saúde, de práticas pedagógicas em saúde, etc. e, especialmente, pela aposta que fizeram/fazem na presença da pedagogia, enquanto profissão, na formação da RIS-SMC/UFRGS.

O professor Ricardo Ceccim ganha destaque neste tempo da sua escrita pelo fato de, além de ser o coordenador do Núcleo EducaSaúde¹⁶, é autor, seja como organizador e/

16 O Núcleo EducaSaúde tomou um lugar importante na sua pesquisa porque é a partir desse núcleo que a pedagogia residente em

ou pesquisador comum dos livros que você escolheu para entender/vislumbrar essas histórias que começam antes; E são eles: *Criança Hospitalizada: Atenção Integral como Escuta à Vida* (1997), que narra a produção do encontro da Faculdade de Medicina com a Faculdade de Educação; o livro *Residências em saúde: fazeres & saberes na formação em saúde* (2010), mais conhecido como *o livro do GHC*, que conta a história da formação das residências integradas e multiprofissionais em saúde no Rio Grande do Sul, e, por fim, mas não menos importante, o livro organizado pela professora Analice de Lima Palombini *Acompanhamento terapêutico na rede pública: a clínica em movimento* (2008) ou o *Livro do AT da Analice* como você ouviu tantas vezes, e que entra na sua escrita pelo mesmo motivo que entra para escrita de todos os dez TCRs das pedagogas lidos por ti: pela capacidade de alargar fronteiras e de encorajá-las para prática do acompanhamento terapêutico, que é registrado nesse livro a partir de uma rede de conversação

saúde mental coletiva se constitui na sua escrita; Muitos textos lidos por você para compor essa escrita de dissertação de mestrado contam com uma presença constante de atores que aldeiam *as histórias que começaram antes* e que resultaram, também, na criação do Núcleo EducaSaúde/UFRGS e você tem a sensação de que muitos dos projetos de saúde coletiva, integrada e multiprofissional, no nosso Estado Rio Grande do Sul tem o olhar/dedicação do professor Ricardo Ceccim e suas gentes.

produtora de atores sociais.

O *Livro do AT* parte da vida de pessoas portadoras de sofrimento psíquico, de estudantes, professores, familiares e trabalhadores da saúde mental implicados com a prática clínica em um contexto *entre tempos* de democratização social, de reforma psiquiátrica, de repensar a ocupação das cidades acompanhando a loucura às ruas. Palombini reúne tantas gentes e você numera, além dos quatorze autores do livro, o Curso Básico de Qualificação em Acompanhamento Terapêutico oferecido pela Escola de Saúde Pública (ESP/RS) entre os anos de 1999 e 2002¹⁷, na época coordenado pelo professor Ricardo Ceccim, cuja equipe de formulação, planejamento e execução do curso de AT foram coordenados pela professora Analice Palombini e reuniram, em oito meses de formação “cerca de 120 trabalhadores e 30 serviços de saúde de diversas localidades em torno da região metropolitana do Estado, além dos abrigos de proteção especial, vinculados à Secretaria do Trabalho, Cidadania e Ação Social.” (Palombini, 2008, pg. 91)

17 A terceira edição do Curso de AT encerrou em janeiro de 2003, com grande expectativa por parte dos serviços de que o governo do estado que assumiu pudesse dar continuidade à proposta, o que não ocorreu. Em 2004 uma última edição do curso, a nível municipal, reuniu cinquenta e dois trabalhadores dos Programas de Saúde da Família (PSF), Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Unidades de Internação Psiquiátrica.

Assim como os professores Ricardo e Analice, a professora Cláudia Freitas igualmente agrega muitas pessoas com alguns horizontes em comum que lhe ajudam a vislumbrar um recorte de uma história da pedagogia na saúde mental coletiva a partir da organização do livro *Rede de Oficinas na Saúde e na Educação: experiências que configuram formas de vivências* (2016). Você aponta essa publicação como uma marca concreta do encontro de ideias e fazeres acerca da educação e da saúde mental coletiva uma vez que reúne vinte e dois autores/pesquisadores que tecem debates sobre uma possível saúde mental coletiva em dispositivos que produzem aprendizagem a partir de trabalhos que apontam conexões fundamentais entre educação e saúde.

Dos vinte e dois autores que compõem o livro *Rede de Oficinas na Saúde e na Educação*, nove autoras/pesquisadoras são pedagogas e dessas, seis envolvidas diretamente com a RIS-SMC/UFRGS sendo quatro como residentes um coordenador e um tutor que, com os demais autores, mobilizam e revelam, em seus textos, um comprometimento com o trabalho coletivo e uma possível (re)invenção pedagógica, contadas a partir do trabalho realizado por alunas residentes em formação e professoras/preceptoras da RIS-SMC/UFRGS. Seus exercícios de escrita são proposições para práticas (trans)formadoras e integradas pela experiência da educação na saúde.

E lhe interessam essas *muitas gentes* pela vibração que as palavras dessas pessoas causam em todo texto ocupado em pensar a saúde pública e principalmente a saúde mental coletiva. Esses livros lhe interessam, sobretudo, por sistematizarem uma intensa produção da saúde coletiva reunindo diversos autores, pedagogos e não-pedagogos, que produzem, por uma gama variada de publicações, uma educação em saúde. O primeiro livro escolhido por você para contar *o antes* da chegada da pedagoga na saúde é intitulado *Criança Hospitalizada: Atenção Integral como Escuta à Vida*¹⁸ e você necessita informar o leitor que o livro refere, já na sua apresentação, que os textos de mais de quarenta autores foram escritos/compostos *entre*

dois territórios, *estranhamente* estranhos, a Faculdade de Educação e a Faculdade de Medicina, dedicadas a pensar/atender crianças por força das vocações da pediatria (saúde) e da escola (educação) que de repente começam a trabalhar juntas. (Ceccim & Carvalho, 1997, pg. 07)

Estranhamente e de repente se desfizeram algumas fronteiras entre as áreas de conhecimento educação e saúde.

18 CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci. (Orgs) *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

de, que começaram a trabalhar juntas, a Faculdade de Educação (FACED) e Faculdade de Medicina (FAMED) da UFRGS, pelo encontro, a partir do Serviço de Internação Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA), com o Projeto de Extensão em Atendimento Pedagógico à Criança Hospitalizada¹⁹ e no lugar de “achar demarcações, diferenças de identidade, especificidades de divergência começam a [...] permitir a potencialização do ver/ouvir/sentir/perceber” (Ceccim & Carvalho, 1997, pg. 07).

O livro *Criança Hospitalizada* se constitui a partir do Curso de Extensão Criança Hospitalizada: Enfermidades com Repetidas ou Prolongadas Internações e Atenção Integral como Escuta à Vida²⁰ e se propõem a pensar o conceito de *atenção integral*²¹ e o faz especialmente na forma de

19 Programa de Apoio Pedagógico ao Serviço de Internação Pediátrica e Serviço de Oncologia Infantil iniciado em 1990 com a professora Maria Carmem Silveira Barbosa. (Ceccim, Cristófoli, Kulpa, Modesto, 1997, pg. 78)

20 O Programa de Apoio Pedagógico, desde 1995 tem o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e da FACED para planejamento e execução, na época por três bolsistas de extensão do curso de pedagogia, do atendimento pedagógico às crianças em idade escolar internadas nos serviços do HCPA.

21 A *atenção integral* (conceito que integra os princípios do SUS) é entendida aqui como “a articulação/integração/simultaneidade de ações e serviços, preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos cada caso em todos os níveis da complexidade do Sistema de

narrativas *dos modos de andar a vida*. A aposta dos autores nesse livro é que o aprendizado de sua artesanaria possa “espraiar-se para toda e qualquer hospitalização, para todo e qualquer serviço de saúde, toda e qualquer prática profissional” (Ceccim & Carvalho, 1997, pg. 08).

O livro *Criança Hospitalizada: Atenção Integral como Escuta à Vida* lhe surpreende pelo encontro da FACED com a FAMED e pela produção de tantos autores, entre eles três pedagogas em formação, Luciane Cristófoli, Rita de Cássia Modesto e Stefanie Kulpa acadêmicas do curso de Pedagogia FACED/UFRGS e bolsistas no Projeto de Extensão em Atendimento Pedagógico à Criança Hospitalizada da FACED/UFRGS/Serviço de Internação Pediátrica/HCPA e que escrevem, junto com o professor Ricardo Ceccim o Capítulo 8 do livro referido, intitulado *Escuta Pedagógica à Criança Hospitalizada* (1997, pg. 76-84). E é com este capítulo de livro que você passa a intuir que a pedagogia e a saúde andam lado-a-lado desde algum tempo, e desse tempo você lê a proposta de uma *escuta pedagógica* à criança “lançando um novo *pensar* à atenção de saúde da criança que está doente e que vivencia a internação hospitalar” (Ceccim, Cristófoli, Kulpa, Modesto, 1997, pg. 76) e é justamente nessa escuta pedagógica que propõem forçar um novo *pensar*, que a pedagoga germina *entre* tantos *ou-Saúde*” (Ceccim, 1997, pg.37)

tos a realização da ideia de que a doença, o diagnóstico, a prescrição, a terapêutica não adormecem corpos que “em tudo continuam crescendo” (Ibidem, pg. 76).

E lhe extasia a compreensão, naquele tempo, do cuidado em saúde destinado a crianças hospitalizadas como “*voluntade de saúde*” para o “restabelecimento ou para a produção de modos positivos de viver, uma vez que o aprender se relaciona com a construção de si e do mundo” (Ceccim, Cristófoli, Kulpa, Modesto, 1997, pg. 80). Com esses autores você visualiza a concretização de uma prática pedagógica que acontece quando se diz que estas crianças, atravessadas pela internação de curta e/ou longa permanência para tratamento de saúde, têm o direito de serem pensadas pelo “reconhecimento de que existem outras necessidades na vida de uma criança hospitalizada, não apenas clínicas” (Ceccim, Cristófoli, Kulpa, Modesto, 1997, pg. 77), isso significa, para você, que integrar saberes e fazeres multiprofissionais na experiência do atendimento com crianças em tratamento de saúde, por exemplo, é permitir-se ser “transversalizado pelo que a criança diz, em sua linguagem, em seu modo peculiar de ver o mundo” para tornarmos, cada vez mais, capazes de ajudar essas crianças a “converter a experiência da doença e da hospitalização em potência de aprendizagens cognitivas e de desenvolvimento da apropriação do mundo” (Ibidem, pg. 78).

Outro livro que atravessa a tua escrita é o *Residências em saúde: fazeres & saberes na formação em saúde* (2010) e é a partir desse livro, carinhosamente adotado como o *Livro do GHC* que se rememora, nesta escrita, a formação das residências integradas multiprofissionais em saúde no Estado do Rio Grande do Sul. O *Livro do GHC*, assim como os demais livros citados por ti, lhe servem, na medida em que potencializam a política do seu texto, porque oferecem à discussão do trabalho em saúde mental coletiva *textos-arma*²² escritos no interior da luta antimanicomial e que abraçam espaços para o pensamento *entre* disciplinas capazes de agregar criação de vida ao mundo do trabalho em saúde aonde *territórios pedagógicos* e algumas *vocalizações da pedagogia*²³ convocam diferentes projetos

22 *Textos-arma* foi expressão ouvida por você em uma conversa com o professor Ricardo Ceccim e utilizada aqui para dizer que os Livros do GHC, Criança Hospitalizada, AT na Rede Pública e Rede de Oficinas têm a função de *arma*, pois juntam *muitas gentes em uma só voz* que dispara toda política de textos que cumprem a função de *luta* em defesa de um Sistema Único de Saúde.

23 Você retomará a temática dos *territórios pedagógicos* e as *vocalizações da pedagogia* na saúde mental coletiva neste trabalho, e antecipa a ideia de que estes territórios e vocalizações transbordam uma pedagogia que se faz presente mesmo sem a pedagoga. As expressões ‘territórios pedagógicos’ e ‘vocalizações da pedagogia’ você ouviu do professor Ricardo Ceccim e desde então pensa serem palavras que marcam uma presença pedagógica na saúde mental coletiva.

e programas em seus múltiplos contextos compondo uma educação em saúde.

E você enfatiza a feitura dos livros citados como histórias que começaram antes e que se constituem como ato político pela capacidade que seus textos têm de provocar mudanças no modo de pensar a formação em saúde, sobretudo à formação de profissionais para o trabalho em equipes multiprofissionais e interdisciplinares. Os textos dos livros utilizados por você são resultados dos efeitos históricos das reformas sanitária e psiquiátrica, entre outras, propostas como formação para o campo da saúde coletiva e que trazem resultados de produções problematizadoras, ensaios teóricos e sistematizações das experiências vividas no interior da prática do trabalho em saúde coletiva no RS.

Foi especialmente com as suas leituras do *Livro do GHC* e do artigo *Das Residências Integradas às Residências em Saúde*: vasculhando fios embaraçados entre 2005 e 2010 para destacar o componente educação (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011), que você soube que as Residências Integradas Multiprofissionais em Saúde contém em si certa maneira de produzir saberes que podem atravessar o Sistema Único de Saúde (SUS) e oferecer, cotidianamente, ao trabalho em saúde, práticas comprometidas com a defesa do cuidado mútuo das pessoas em seus saberes e modos de conceber uma saúde. Trazer à memória fragmentos dos

processos de luta e histórias de conquistas na saúde, de certa forma, é fazer saber da realização de coletivos.

Adentrar o universo da RIS²⁴ pela participação organizada de diferentes grupos entre os quais de residentes, de preceptores, tutores, coordenadores, trabalhadores, usuários e suas famílias é ver produzir-se territórios e pessoas que aí vivem, transitam e residem, em um sistema complexo de educação *em* e *com* coletivos diversos. Ao residente, profissional em formação especializada e multiprofissional em saúde mental coletiva, cabe exercer, nos chamados *campos* de prática²⁵, a *interdisciplinaridade* em equipe através da imersão no trabalho integrado do SUS.

As Residências Profissionais da Saúde, “existentes desde 1975, tiveram sua regulamentação iniciada em 2005, quando foi criada, por Lei Federal, a Comissão Nacional de Residência – Multiprofissional – em Saúde (CNRMS)” (Cec-

24 Dentre os muitos atores que compõem uma RIS estão os preceptores de núcleo (profissional que acompanha o residente a partir do seu núcleo profissional, por exemplo, a preceptora da RIS-SMC/UFRGS do núcleo da pedagogia, a Pedagoga Professora Dr^a. Cláudia Freitas) e os tutores de campo (profissional trabalhador da instituição aonde o residente exerce sua formação em serviço).

25 Os campos são as Cidades, a partir de suas comunidades, serviços de saúde e/ou educação, assistência, cultura, geração de renda; são os locais de atuação aonde o residente exerce sua formação em serviço.

cim, Kreutz, Mayer Jr. 2011, pg. 258). O termo *Residência Integrada em Saúde* é a nominação afirmada por Ceccim e autores, através de espaços de formação que, na produção de práticas da saúde, aproximam da formação em residência integrada uma noção de formação *entre* profissões, mas especialmente *entre* as

ciências biológicas com as ciências sociais e as humanidades; entre educação e trabalho; do trabalho educativo pela cidadania; do trabalho multiprofissional pela prática interdisciplinar; entre especialização médica e aperfeiçoamento especializado em saúde; entre especialização e necessidades sociais e, em especial, da formação em saúde pelo Sistema Único de Saúde. (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 258)

E você sente a necessidade de contar que as Residências Integradas em Saúde (RIS), como modalidades de formação *entre* profissões têm suas definições pelos encontros com a *integralidade na atenção à saúde*, por isso a inclusão do termo *integrada* à Lei²⁶ que cria a Residência em Área

26 BRASIL. Constituição Federal. Lei Federal nº 11.129 de 30 de julho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências In.: <http://>

Profissional da Saúde, onde o art. 1º, revogado em 2008, “anunciava a execução de ações *integradas* que propiciassem aos jovens brasileiros, na forma de cursos previstos no Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁷” (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 258) visando, entre outras, “à qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e ao desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (Ibidem, pg. 259) dando forma aos diversos sentidos “à Equipe de Saúde: multiprofissionalidade, interdisciplinaridade, integridade da atenção e corresponderia às efetivas necessidades de provimento e fixação de profissionais em projetos, ações e atividades” (Ibidem, pg. 259) e você entende que a supressão no art. 1º da Lei que dá origem ao CNRMS o *apagamento* da definição *Integrada* dos instrumentos de regulação dessa Comissão podem indicar

um disciplinamento tecnoburocrático das residências, justamente quando se cria a Coordenação-Geral de Residências em Saúde no Ministério da Educação. Fios embaraçados em meio à tecedura

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm

27 BRASIL. Constituição Federal. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

não concluída. Embaraços provocados por ruídos e vozes corporativos ou de baixa tenacidade com fios que tecem as necessidades contemporâneas na saúde. (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 259).

Entre disciplinas esses fios embaraçados deixam a mostra para você o fato de que

o apagamento da concepção *integrada* nos textos oficiais, sem que se discutam as diferenças conceituais e práticas entre Integrada e Profissional ou Multiprofissional, dá por decidida a adoção de um modo de formação especialista e a manutenção do modo dominante de educação nas profissões da saúde, tanto assim que a definição de “área profissional” deixou de ser “área de ênfase” ou “de concentração” para significar “profissão”. (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 259)

E você lembra as pedagogas da RIS-SMC/UFRGS e seus lamentos quanto à informação (equivocada) de que era o Ministério da Saúde (MS) que não as reconhecia como profissionais possíveis de compor uma residência multiprofissional em saúde. Foi no artigo desses autores Ceccim, Kreutz e Mayer Jr. (2011) que você leu, quase em estado de perturbação, que é a área da educação, a partir das diferen-

ciações entre ‘educação em área profissional’ de ‘educação das profissões’ que não reconhece a pedagogia como profissão da saúde e que também “é a área da educação que difere ‘área de conhecimento’ (áreas de saber, ciência e tecnologia) de ‘profissão’ (categorias ou corporações profissionais)” e os autores seguem o pensamento, para teu alvoroço, com a pergunta: “Quando a regulação do setor da Educação silencia essas demarcações todas, o que busca ‘educar?’” (Cecim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 259)

Você sabe que não conseguirá adentrar essa discussão acerca das Residências em Saúde, Residências Multiprofissionais e Residências Integradas Multiprofissionais, tampouco sobre o Ministério da Educação e seus *fiões que embaraçam* nesse trabalho de escrita, mas acredita que enfatizar a existência desse debate é essencial para saber dessas histórias que começam antes e que lhe extasiam pela capacidade de transformação dos cenários de formação e prática em saúde mental coletiva.

Assim, tais histórias nos contam, sobretudo, que, ao trabalho dos programas de residência integradas e multiprofissionais na área da saúde, está incidida, num primeiro momento, a integração que envolve, hoje,

as articulações entre trabalho e educação (noção de trabalho educativo); a formação em Equipe de Saúde, integrando as diferentes profissões (campo

e núcleo de conhecimentos e de práticas profissionais em articulação permanente); a integração entre ensino (formação), trabalho (serviços, práticas profissionais, gestão do setor da Saúde e controle da sociedade sobre esse setor) e cidadania (valorização das pautas de luta da sociedade); e a integração do campo das Ciências Biológicas e Sociais com o campo das Humanidades para alcançar a integralidade em saúde e encetar projetos de subjetivação na invenção de mundos. (Ceccim, Carvalho, Palombini, Fagundes, 2010, pg. 136)

Percebe-se o movimento dessa *integração*, que você entendia somente por multiprofissional (diferentes profissões em seus núcleos exercendo, cada profissional, seus saberes em equipe), mas é mais amplo: a integração pode ser a possibilidade “de uma ética *entre-disciplinar* à estética multiprofissional do trabalho e educação da equipe de saúde” (Ceccim, 2005, pg. 263)

Para que esta pesquisa encontre os TCRs das pedagogas, uma breve cronologia²⁸ se faz necessária sobre Residência Integrada Multiprofissional, em foco o Programa de Resi-

28 A escrita que segue como *cronologia* sobre Residência Integrada Multiprofissional, e em especial sobre a RIS-SMC/UFRGS, são fragmentos dos *livros-arma* escolhidos por ti para comporem esse *retrato* cujos recortes são teus, a partir dos teus afetos pelos textos que serão citados, e foram escolhidos na medida em que você os lia.

dência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva (RIS-SMC/UFRGS) oferecido pelo Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde (EducaSaúde) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que aqui se faz história contada por diferentes atores, que aparecem desde o início da sua escrita, e que compõem a temática das Residências em Saúde que decorrem

da Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a Educação Permanente em Saúde, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde em sua Resolução nº 335, de 27 de novembro de 2003, referendada pelo plenário e relatório final da 12ª Conferência Nacional de Saúde, em dezembro de 2003. Foi instituída pela Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004, e reafirmada pelo plenário da 3ª Conferência Nacional de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, realizada em março de 2006. Tudo recente e tudo em instância social, uma relevante emergência entre 2004 e 2006, com programas expandidos entre 2007 e 2009. Essa emergência e expansão fez surgir novos atores: coordenadores, preceptores, tutores, docentes e residentes em Residências Multiprofissionais e Integradas em Saúde. (Fajardo, Rocha & Pasini, 2010, pg. 21)

Em 2004, o Ministério da Saúde “aponta como áreas com necessidade de formação multiprofissional e interdisciplinar: saúde mental, saúde do trabalhador, reabilitação, saúde do idoso, saúde da família e gestão de sistemas e serviços de saúde.” (Fajardo, Rocha & Pasini, 2010, pg. 30)

Em novembro de 2005, “foi publicada a Portaria Interministerial nº 2.117, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituindo a Residência Multiprofissional em Saúde.” Essa portaria objetiva garantir “o desenvolvimento de programas de Residência destinados conjuntamente às categorias profissionais que integram a área da Saúde, com exceção da médica.” (Ibidem, pg. 30).

Em dezembro de 2005, “foi realizado o I Seminário Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde com o objetivo de iniciar o processo de reflexão e debate sobre esta modalidade de Residência. Segundo Relatório da Plenária Nacional sobre Residência Multiprofissional em Saúde” (Fajardo, Rocha & Pasini, 2010, pg. 30).

Em 30 de agosto de 2006 acontece o Encontro de Coordenadores, Docentes, Tutores e Preceptores de Residência em Área Profissional da Saúde “recuperando a noção de que a formação multiprofissional em serviço é estratégia para intervenção, técnica, política e de gestão para as mudanças necessárias na produção da saúde” (Fajardo, Rocha & Pasini, 2010, pg. 34).

Em 2006 é desencadeado “tendo como marco o Livro Residência Multiprofissional em Saúde: experiências, avanços e desafios (Haddad et al., 2006)” o disciplinamento normativo das residências que ganha “uma chamada de capa à designação Multiprofissional, sete Programas relatados apresentaram perfil ou sustentação segundo a Residência Integrada em Saúde” igualmente constou “da narrativa apresentada pelo Fórum Nacional de Residentes em Saúde/Multiprofissional” e no Conselho Nacional de Saúde “uma expressão do controle social”. Dos sete programas relatados por Haddad, “cinco corresponderam às residências presentes no Estado do Rio Grande do Sul, uma presente no Estado de Santa Catarina (Lages), que refere as residências gaúchas, e uma no Estado do Sergipe, orientado pelas residências gaúchas.” (Ceccim, Kreutz, Mayer Jr., 2011, pg. 260)

Você conclui, depois de ler tantas legislações/normativas/portarias que essa multiplicidade de objetos/conceitos/operacionalizações, de áreas de saber correspondentes – da ciência natural à ciência social – não são indiferentes ao compromisso com as noções de residência integral e multiprofissional em saúde. É com essa produção que você reconhece uma educação em saúde, a prática pedagógica em saúde, a educação popular em saúde e movimentos sociais diversos pensando/vivendo a educação e a saúde.

IV

PARA AGARRAR O ACASO PELOS CABELOS

O problema dos que esperam. – São necessários golpes de sorte e muita coisa incalculável, para que um homem superior, no qual se acha adormecida a solução de um problema, chegue a agir – a “irromper”, poderíamos dizer – no momento justo. Em geral isto *não* acontece, e em todos os cantos da Terra existem aqueles que esperam, mal sabendo em que medida esperam, e menos ainda que esperam em vão. Por vezes também chega muito tarde a chamada que desperta, aquele acaso que traz a “permissão” para o agir – quando a melhor juventude e força para agir já foi consumida pela inação; e muitos sentiram com espanto, ao se “pôr de pé”, os membros já dormentes e o espírito pesado! “É tarde demais!” – disseram a si mesmos, descrentes de si e desde então inúteis pra sempre. – Seria o “Rafael sem mãos”, no sentido mais amplo, a regra e não a exceção, no reino do gênio? – Talvez o gênio não seja tão raro; mas são raras as quinhentas mãos que ele necessita para tyrannizar

καιρός, o “momento justo”, para agarrar o acaso do melhor jeito! (Nietzsche, 2005, pg. 170-171)

Então você chega com a experiência de um tempo oportuno, em instante único de um atletismo obscuro em *kairós*²⁹, que, representando um tempo descontínuo, revela-lhe àquele instante que carrega o momento próprio para agir: – É a sua *melhor oportunidade*. Ocasão apropriada porque acontece no melhor instante do presente. Você vai agarrar este “acaso do melhor jeito”? (Nietzsche, 2005, pg. 170). Supondo que sim, tomará este tempo presente³⁰ para afirmar a potência do encontro entre a pedagogia e a saúde mental coletiva no momento em que essa profissão não constou no edital de seleção de vagas à residência do Pro-

29 Na mitologia grega, *καιρός* ou *kairós* indicava um bloco de tempo, uma ocasião adequada ou uma oportunidade. *Kairós* é definido também como um atleta de características obscuras, que não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas por uma ideia de movimento. Metaforicamente, ele descreve uma noção peculiar de tempo, uma qualidade complementar em relação à noção de temporalidade representada por Cronos. In: <http://cleofas.com.br/significado-de-kairos/>

30 O *tempo presente* pode ser esse *futuro passado* político que você vive e que lhe deixa assombrosa pelo retrocesso na retirada de direitos fundamentais conquistados por gerações passadas cujo momento atual remonta um futuro nebuloso e incerto para você e todos nós, trabalhadores e usuários do SUS.

grama RIS-SMC/UFRGS oferecido pelo núcleo EducaSaúde. Em kairós, o instante oportuno de olhar no momento que se decide olhar – no seu caso escrever – textos que contam a experiência da interdisciplinaridade e da multiprofissionalidade na saúde mental coletiva. Acaso você tenta “irromper”, poderíamos dizer - no “momento justo” (Nietzsche, 2005, pg. 170) uma espera que lhe desperta delongas questões: se lhes “são raras as quinhentas mãos” (Ibidem, 2005, pg. 171), como as pedagogas escrevem sobre o trabalho multiprofissional e interdisciplinar na saúde mental coletiva?

Inevitável agora o destino dos caminhos por ti mesmo, contrariados. Você sentiu logo que começou a escrever que as tuas memórias, ainda mergulhadas em sombras lhe tirarão o fôlego e, ainda salpicadas de cores, lhe servirão ao mesmo tempo, de alcova e laboratório experimental em manhãs que começarão a se iluminar o suficiente para anunciar certa autoridade da morte. E é essa morte, que você não pode evitar e que, ao ser encarada sob o olhar orfídico³¹ revela-se em tempo oportuno e lhe toma num

31 Orfeu presencia a morte de Eurídice pela sua impaciência: ao voltar seu *olhar para trás* perde sua amada que se desfaz em neblina. O *olhar orfídico* deixa dúvidas, faz perguntas e antecipa em sussurros uma espécie de aconselhamento, e lhe diz quase como uma premonição, que a sua escrita terá de encarar muitas mortes - metáfora aqui usada para sua decisão primeira de olhar a Pedagogia no momento em

“sobressalto” e, aturdida, você decide olhar para trás e encontra, nesses tempos passados, histórias que perduram na ideia de uma educação do lugar³². A narrativa da qual você ouviu conta que a primeira turma do Programa RIS-SMC/UFRGS estava ligada à “Fundação Universidade-Empresa de Tecnologia e Ciências (Fundatec), responsável pela articulação dos cenários de práticas, gestão das bolsas de Residência e acompanhamento teórico-prático”. (Ceccim, Silva, Palombini, Fagundes, 2010, pg. 127). A Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, por meio do Núcleo EducaSaúde criado em 2005, realizam o Programa RIS-SMC/UFRGS que, com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), executam um projeto imprescindível entre educação e saúde e inauguram um outro modo de vivenciar e reinventar as práticas da atenção e da

que ela não consta conjunto de profissões que compõem a RIS-SMC, e tantas outras pequenas mortes que sucederam após *kairós* nos tomar por inteiro. Esse *olhar orfídico* lhe faz sentir essas pequenas mortes e ouvir algumas vozes que estão à espera de deslocamentos em tempos oportunos.

32 A educação do lugar (Silva, 2008, pg. 18) como “o “espaço” passa a “lugar praticado”, cruzamento de forças. São os passantes, por exemplo, “que transformam em lugar a rua, geometricamente definida pelo urbanismo, como espaço (de passagem)”. Na noção de lugar, “os percursos que nele se efetuam, os discursos que nele se pronunciam e a linguagem que o caracteriza ganham destaque, é a ocorrência de uma educação do lugar.”

gestão em saúde.

Você vivenciou o EducaSaúde desenvolvendo, com o apoio das redes de atenção³³ em saúde mental, conhecimentos necessários para produção científica dos residentes, que passaram a compor o acervo bibliográfico da UFRGS. Em um importante movimento entre a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia, que, no interior da Universidade, inicialmente a partir do PPGEDU/UFRGS, produziram e vivenciaram a complexidade dos processos de fazer existir, no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), movimento que,

desde 1997, por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado, o estudo aprofundado do

33 As redes de atenção à saúde são como “arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas, que integradas por meio de sistemas técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado”. Você também pensa por redes de atenção as forças diversas que circundam o Núcleo EducaSaúde e que potencializam o investimento na formação integral e multiprofissional em saúde pela própria produção de vida que ela propicia e a possibilidade de coprodução da forma de trabalho para muitos outros espaços de cuidado e são: o Grupo Hospitalar Conceição (GHC), Escola de Saúde Pública (ESP), Escola de Enfermagem e curso de Graduação em Saúde Coletiva (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGCol/UFRGS) Prefeituras Municipais de Porto Alegre, Alegrete, Viamão, Novo Hamburgo, São Lourenço do Sul, todos implicados com o fortalecimento do SUS.

desencadeamento e dos desdobramentos da Saúde Mental Coletiva no estado do Rio Grande do Sul. Dissertações e teses elaboradas por educadores e psicólogos – integrantes dos Grupos de Pesquisa da Educação e Gestão do Cuidado (Maria de Fátima Bueno Fischer e Mirela Ribeiro Meira), Educação e Ensino da Saúde (Aromilda Grassotti Peixoto, Maria Cristina Carvalho da Silva e Sandra Maria Sales Fagundes) e Educação e Ciência como Cultura (Simone Chandler Frichembruder) – analisaram as construções relativas à formação em saúde mental que determinaram mudanças nas práticas da atenção e da gestão de serviços e políticas de saúde, bem como movimentos participativos no seio da sociedade, tendo em vista a saúde mental. (Ceccim, Silva, Palombini, Fagundes, 2010, pg. 129)

E foi na realização de mudanças relevantes no campo da saúde que se evidenciou, também, entre os cursos já citados de educação e psicologia, o trabalho de professores com amplo conhecimento nas áreas da Saúde Mental e da Saúde Coletiva, como “Ricardo Burg Ceccim, pesquisador da Educação em Saúde Coletiva, com doutorado em Psicologia Clínica, e Analice de Lima Palombini, pesquisadora da Educação em Saúde Mental, com doutorado em Saúde Coletiva.” (Ceccim, Silva, Palombini, Fagundes, 2010, pg.

129). Você nos fala de um trabalho que surgiu como alternativa para efetivação do cuidado integral em saúde, que ainda possui traços marcantes herdados de um modelo médico centrado e hospitalocêntrico.

Tais profissionais, que você nomeia como trabalhadores do SUS visualizaram, em tempo, no cotidiano dos serviços de saúde, a potência da prática integrada e multiprofissional às transformações no trabalho coletivo e suas produções, pois é no cotidiano do fazer-se profissional em equipe multiprofissional que os trabalhadores formulam a possibilidade de dar nova forma para suas práticas profissionais especializadas, construindo formas de intervenção que produzem interferências ampliadas nos modos de pensar e fazer saúde. E foi no cotidiano da prática multiprofissional, que você viu se atualizar novos saberes sendo produzidos pelas diferenças e desigualdades contidas nas diferentes profissões que compõem a RIS-SMC/UFRGS. Dentre estes profissionais, você escolhe, pela proximidade de quem viveu um breve tempo junto, Maria Cristina Carvalho da Silva³⁴.

34 Ou Cris Carvalho, como era conhecida “foi psicóloga [...] docente e coordenadora associada do Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como Conselheira Nacional de Saúde, representou o Fórum de Coordenadores de Programas de Residência em Saúde junto à Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em

Deste tempo leva uma conversa que não se realizou, mas que você fabula e refaz em suas lembranças e a imagem que carrega é de alguém que lhe fazia desassossegar na ideia de que vocês, em muitas mãos, teriam de sustentar uma

aposta no encontro da saúde com a educação, em uma *pedagogia da cidade* [...] uma aposta na construção de aprendizagens por encontro, exposições, interações para a emergência de laços sociais, uma educação do lugar. Uma educação do lugar não é algo que se impõe, é algo que emerge, emerge das forças de resistir e criar. (Silva, 2008a, pg. 13)

O empreendimento necessário para a ‘aprendizagem por encontro’ nas composições de equipes multiprofissio-

Saúde, liderando a expansão e a regulamentação dessa modalidade de ensino e formação no País. Cristina fez proliferar dispositivos e redes de afeto e de luta. Da saúde mental coletiva, fez uma prática militante em defesa da vida e da residência multiprofissional em saúde; defendeu ainda uma formação profissional que diz respeito ao Sistema Único de Saúde, à construção ou ao apoio matricial, militou em prol da Educação do Lugar, conceito cunhado em sua dissertação de mestrado, e, na aguerrida luta pela democracia brasileira, exerceu uma prática política na aprendizagem, no ensino e no trabalho. Maria Cristina Carvalho da Silva faleceu em 8 de setembro de 2012, em Porto Alegre. Deixa como marca e legado a aposta na construção de redes da vida, sempre”. In: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a19.pdf>

nais³⁵ em saúde pode ser a chegada da pedagogia no campo da saúde através da RIS-SMC/UFRGS. Foi através da Educação em Saúde Coletiva e da Educação em Saúde Mental que a interface da *Educação em Saúde Mental Coletiva* “passou a envolver conhecimentos e práticas no âmbito da atenção psicossocial, da promoção da saúde mental, da psicopedagogia e da saúde mental coletiva” (Ceccim, Silva, Palombini, Fagundes,, pg. 129-130) considerando a atuação multiprofissional e interdisciplinar³⁶ “nos serviços de

35 As pesquisas de Marina Peduzzi lhe mostram que são relativamente raras as definições de equipe de saúde. O levantamento bibliográfico feito por Peduzzi (bases de dados Medline e Lilacs) mostrou-lhe uma intensa abordagem técnica, em que o trabalho de cada área profissional é apreendido como conjunto de atribuições, tarefas ou atividades. A autora ainda lhe faz compreender que a multiprofissionalidade, como uma modalidade do trabalho coletivo, “se materializa na troca e conexão entre várias intervenções técnicas de múltiplos agentes, cujo mecanismo primordial é a linguagem que realiza um processo de mediação simbólica entre os vários saberes.” (PEDUZZI, Marina. *Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia*. Rev Saúde Pública 2001. In.: www.fsp.usp.br/rsp

36 “A possibilidade de uma compreensão integral do ser humano e do processo saúde-doença, objeto do trabalho em saúde, passa necessariamente por uma abordagem interdisciplinar e por uma prática multiprofissional. Abordagem interdisciplinar na construção do conhecimento, chegando a interações recíprocas e a uma colaboração entre disciplinas diversas” In.: Feuerwerker & Sena. *Interdisciplinaridade, trabalho multiprofissional e em equipe*. Sinônimos? Como se

saúde, em oficinas de criação e de geração de renda, nos espaços de integração escolar ou de recursos psicopedagógicos e junto às instituições de assistência socioeducativa.” (Ceccim, Silva, Palombini, Fagundes, pg. 130).

O programa RIS-SMC/UFRGS afirma que todas as ações e saberes, a partir da formação integral e multiprofissional, em atividade de pesquisa, estão em contínua “produção e em múltiplos movimentos quando integrados em círculos de pensamento e redes de conversação nos quais podem iniciar conexões ativas de tensão sobre as formas dadas e as invenções em emergência” (Ceccim, Müller, Maia e Cataluña, 2014, pg. 03) E você lê produções cujas impermanências lhe fazem buscar a multiprofissionalidade em saúde mental coletiva e suas *quinzentas mãos* que podem emergir da palavra que falta, do burburinho que causa, da língua que gagueja quando o trabalho em saúde acontece, efetivamente, em equipe.

Você entende que a multiprofissionalidade lhe indica a importância de “se transpor o modo atual de pensar e agir o cuidado em saúde e funciona como estratégia de enfrentamento aos processos de especialização em saúde” onde o trabalho em equipe efetivamente multiprofissional

relacionam e o que têm a ver com a nossa vida? Revista Olho Mágico, Ano 5. Março/99, nº 18. Acesso pelo endereço eletrônico <http://www.uel.br/ccs/olhomagico/N18/home.htm>

e interdisciplinar, “atenda às necessidades da população, os novos modelos de atenção em saúde e a própria política de humanização da assistência, a integralidade da assistência.” (Peduzzi, 2001, pg. 108)

Seja, para além de novas tecnologias de cuidado uma “forma de construir um novo profissional, crítico, criativo e aberto para o novo” (Ibidem, 2001, pg. 108), a formação na RIS-SMC/UFRGS lhe colocou em um trajeto que, para fazê-lo, foi indispensável saber que a multiprofissionalidade exige interação entre profissões, e é desta interação que você lembra mais. Lembrança fácil, mas não menos intensa, lhe memora que a complexa dimensão do trabalho em equipe multiprofissional em saúde foi teorizado/problematizado a partir da própria produção destas equipes que criam/atualizam os referenciais teóricos que subsidiam a práxis do cuidado cotidiano dos serviços de saúde, e você se pergunta, qual o reconhecimento da produção/criação da pedagoga/educadora nessas práticas de cuidado, uma vez que ela pouco se faz presente como teórica e como trabalhadora do SUS?

É preciso você destacar que a proposta do trabalho em equipe possui um horizonte ético na recomposição da multiprofissionalidade e toma em consideração “o projeto assistencial hegemônico, que não pode ser ignorado por ser o modelo dominante de atenção à saúde, mas procede à

reelaboração que configura outro projeto comum.” (Peduzzi, 2001 pg. 109); que atribui ao trabalhador do SUS uma relação recíproca entre os múltiplos saberes comuns para efetivação de tal projeto. Você sabe que se produz, no interior do trabalho da RIS-SMC/UFRGS, saberes indispensáveis ao trabalho multiprofissional em saúde, embora você acredite necessitar ir além.

A afirmação do trabalho integral e multiprofissional de maneira interdisciplinar será também defendida por você como “um lugar de sensibilidade e equilíbrio metaestável [...] em que todos os potenciais seguiriam se atualizando e o equilíbrio não seria outro que não a transformação permanente” (Ceccim, 2005, pág. 263) Logo a prática *entre-disciplinar*³⁷ em equipe deixa espaço para corpos coletivos que partilham, instituem e exercem práticas metodológicas diversas e em permanentes elaborações.

Você considera que a formação de um profissional em saúde implicada com o trabalho *entre-disciplinar* pode estar na busca da transposição dos limites dentro da equipe,

37 Ceccim (2005) lhe traz a novidade “de uma ética *entre-disciplinar* à estética multiprofissional do trabalho e educação da equipe de saúde. No lugar interdisciplinar podemos encontrar não o cruzamento ou interseção entre os perfis profissionais, mas a produção de si e dos cenários de trabalho em saúde, onde cada fronteira pode percutir na outra como intercessão por sua mudança, resultando em alteridade e aprendizagem.”

nas dinâmicas de pensar e fazer o cuidado em saúde. Você acredita que a afirmação de que a saúde, em suas diversas áreas, deve compor equipes de saúde, tendo um projeto comum cuja trajetória se faz em constante luta política, em tempo e espaço atuais.

Você reconhece fluxos de uma multiprofissionalidade e suas práticas entre-disciplinares a partir de uma ‘educação do lugar’ ou ainda de uma ‘pedagogia da cidade’ e marca este espaço, que lhe convoca por seu trânsito em coletivos, à uma pedagogia em texto³⁸, pois é nas escritas dos trabalhos de conclusão de residência (TCRs) que uma pedagogia se mostra e permanece na possibilidade de ‘resistir e criar’³⁹, onde “o criar em pedagogia diz a todo instante que

38 São os TCRs dos pedagogos e também toda escrita que permanece potente nos pequenos detalhes, como uma caneta colorida escrevendo mais da vida do que da doença de uma pessoa em seu prontuário, ou a prescrição de um pôr do sol junto a caixa de remédios, ainda a sua letra na ficha da biblioteca municipal já que a pessoa que você acompanha ainda não escreve.

39 Você toma para si o termo ‘resistir e criar’ de Cris Carvalho e o adapta no seu texto, imaginando que resistir seja alguma capacidade de criar desconforto, impedindo qualquer estagnação. “Resistir é, neste aspecto, o oposto de reagir. Quando reagimos damos a resposta àquilo que o poder quer de nós; mas quando resistimos criamos possibilidades de existência a partir de composições de forças inéditas. Resistir é, neste aspecto, sinônimo de criar” (Maciel Jr, 2014, pg. 02). O desconforto em você e em muitos está justamente neste ineditismo: por não

o que se faz em uma situação de ensino não está pré-definido [...] necessitando sempre de uma raspagem, golpes, lufadas, que afastem esta espécie de naturalidade educativa – por isso o interesse nos fluxos.” (Oliveira, 2014, pg. 28).

Com a noção do trabalho integrado e multiprofissional e a partir da aposta de Cris Carvalho neste lugar *de fora*, você em fluxos que deslizam em espaços de educação não definidos, revive, desde 2008, a inclusão da pedagogia no edital de seleção da RIS-SMC/UFRGS, que contou com uma vaga para esse profissional. Desde então, você sabe de mais nove pedagogos, além de você, que ingressaram na residência em seleções que aconteceram ao longo de sete anos (de 2008 a 2015). E a aposta lhe segue propositiva na feitura das pedagogias possíveis de intercessões nos saberes especialistas em saúde e educação. O empreendimento da professora Cris Carvalho em uma ‘pedagogia da cidade’ valoriza a experiência e proposição do programa EducaSaúde para o ingresso de pedagogas na RIS-SMC/UFRGS sustentados em atos e palavras até tempo recente.

O acaso lhe suscita, ao mesmo tempo, o ingresso e a interrupção da presença destas profissionais pedagogas na formação em saúde mental coletiva que, a partir do edital de 2010 com ingresso em 2011, passaram a ser financiados

saberemos do que se trata, resistimos e ao fazê-lo criamos. Resistir na sua escrita é deixar espaço para muitos outros textos.

com recursos próprios do EducaSaúde. No edital de seleção dos anos de 2011 -2012, o Ministério da Educação (MEC) “responsabilizou-se pelo financiamento do projeto de Residências vinculado a Universidades Federais e Hospitais Universitários, que antes era responsável o Ministério da Saúde.” (Couto, 2016, pg. 20-21). No ano de 2015 a interrupção das vagas para pedagogos nos editais da RIS-SMC/UFRGS se deu, principalmente,

devido à falta de financiamento por parte do Ministério da Educação e a certificação, pois não sendo vinculado ao MEC estes profissionais não recém o mesmo documento e título. Esta interrupção foi definida a partir da reflexão quanto à situação, que após anos não houve o reconhecimento do MEC para a participação das profissões de pedagogia e artes. Sendo assim, pelas dificuldades de financiamento, gestão e mobilização foi considerada inviável a permanência destes profissionais na Residência em Saúde Mental Coletiva. (Couto, 2016, pg. 21)

Este movimento que se interrompe com a saída dessas profissões da RIS-SMC/UFRGS faz você ver o quanto terá de tatear em caminhos que se fazem na espera, lampejos de uma pedagogia que aparece em textos. Ocorre-lhe então que o encontro de uma pedagogia com a saúde “seduz

intercessores” que lhe fazem ler/ouvir “gaguejar uma língua maior de disciplinas” (Silva & Costa, 2015, pg. 71). E é quando tudo gagueja que você decide por uma política do texto⁴⁰, decide por uma escrita obscura e errante que se interessa por textos de uma pedagogia que, em tempos de Kairós, aparece e desaparece em pequenas sobrevivências que “são apenas lampejos passeando nas trevas, em nenhum caso o acontecimento de uma grande ‘luz de toda luz.’” (Didi-Huberman, 2011, pg. 84). Para resistir e criar na multiprofissionalidade é preciso olhar e encarar estes lampejos. E você sabe, nessas sobrevivências, estão todos em suas profissões, pois estar em multiprofissionalidade é ser e acontecer em pequenos clarões, lampejos, feixes de luz em frestas sombrosas e repulsantes.

A multiprofissionalidade é nauseante, você diz. A imagem que lhe ocorre é a impossibilidade de uma *luz de toda*

40 Esta pesquisa é uma figura do projeto Políticas do texto: o escrever no território da pós-graduação coordenado pelo Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa vinculado ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional - PPGPSI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Tem “como zona de interesse a irrupção do escrever na formação do pesquisador. Embora parta do universo acadêmico onde está institucionalmente inserido (Stricto Sensu), compreende a formação do pesquisador como uma trajetória que inicia já na graduação, abrangendo, inclusive, espaços formalmente não instituídos e que servem de escopo àquele que se debruça em sua pesquisa e com ela se constitui.” (Costa, 2015, pg. 14)

luz. Você conclui que todos dispostos à multiprofissionalidade estão na pequena luz. Porquê? Te perguntam. E você responde: porque o deslocamento necessário no corpo de quem se dispõem à multiprofissionalidade é da ordem do desassossego.

Fazer-se outro, inventar palavra, abrir espaço no tabuleiro à transposição da “noção de sujeito individual para a noção de equipe desassujeitada por saberes e práticas disciplinares individuais” (Ceccim, 2004, pg. 5)⁴¹ é nauseante, vertiginoso, lhe deixa sem palavra, lhe vira ao avesso. Para estar na multiprofissionalidade é preciso prolongar-se em um corpo que “extenuado por um sopro intruso [...] não cessa de deslocá-lo: assim que pode viaja, troca de país, mantém-se à espreita das condições de vento e sol, instala-se cem vezes, muda-se outras tantas” (Barthes, 1991, pg.15) e você deduz que o prolongamento do corpo na multiprofissionalidade o transforma permanentemente, e todo profissional nessa condição experimenta a náusea desse lugar que começa na “experiência de exílio das verdades que desenhem as margens originais (os regimes de verdade que

41 Do texto *Equipe de Saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos*. In.: PINHEIRO, R.; MATOS, R. A. de (Org.) Cuidado: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005, p. 259-278. Você utiliza a versão online disponibilizada em pdf no endereço que segue: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-407755>

dão em profissões e aparatos profissionais disciplinares).” (Ceccim, 2004, pg. 6). E essa náusea segue também na sua decisão de olhar, nesse tempo, para saúde mental coletiva em um cenário⁴² impreciso e duvidoso quanto aos rumos das políticas públicas em saúde neste país.

A formação multiprofissional em saúde mental coletiva

42 A disputa por modelos de atenção em saúde sempre foi de embates entre o saber médico e o saber em redes de cuidado multiprofissionais. Hoje esta disputa toma proporções maiores e o retrocesso em algumas conquistas que julgávamos permanentes no Sistema Único de Saúde estão acontecendo. Residenciais Terapêuticos foram fechados ao mesmo tempo em que se aumentou o financiamento, em todo país, para Comunidades Terapêuticas, na sua maioria instituições religiosas e privadas, ao mesmo tempo em que o “A possibilidade de uma compreensão integral do ser humano e do processo saúde-doença, objeto do trabalho em saúde, passa necessariamente por uma abordagem interdisciplinar e por uma prática multiprofissional. Abordagem interdisciplinar na construção do conhecimento, chegando a interações recíprocas e a uma colaboração entre disciplinas diversas” In.: Feuerwerker & Sena. Interdisciplinari-dade, trabalho multiprofissional e em equipe. Sinônimos? Como se relacionam e o que têm a ver com a nossa vida? Revista Olho Mágico, Ano 5. Março/99, nº 18. Acesso pelo endereço eletrônico <http://www.uel.br/ccs/olhomagico/N18/home.htm> financiamento para dispositivos que substituem o manicômio, por exemplo, diminuíram ou foram extintos. No Rio Grande do Sul, a Política Estadual de Saúde mental coletiva, que anteriormente tinha como lema “O Cuidado em Liberdade”, dá lugar a uma lógica centrada no manicômio e trabalha pelo aumento de leitos do Hospital Psiquiátrico São Pedro, em Porto Alegre.

se configura nas profissões consideradas área da Saúde, que, segundo o Conselho Nacional de Saúde⁴³, são Assistência Social, Biologia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. Você sabe que na RIS-SMC/UFRGS, como em outros cursos de formação profissional, “o conhecimento não se restringe à produção no seio das profissões e suas especializações, ocorrendo fartamente, inclusive, no embate que se estabelece entre esses saberes, produtor de superior conhecimento e novidade epistemológica.” (Cecim, 2004, pg. 07),

E você recorda que o trabalho em equipe multiprofissional lhe provocou a vertigem necessária para fazer de si mesma, outra que não você. Entre saberes é preciso que você considere a temática da multiprofissionalidade a partir da

necessidade de atravessar as especializações em área profissional por outros saberes (disciplinas do conhecimento) e práticas (organizadores de profissões), as especialidades devem estar fartamente permeáveis às políticas públicas (esfera de indicação dos modos de operar a prestação de serviços de caráter público de modo regulado pelos interesses

43 Resolução nº 287, de 8 de outubro de 1998. In: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998>.

coletivos e necessidades sociais) e aos movimentos sociais que reinstituem o viver em sociedade, no cotidiano. (Ceccim, 2004, pg. 6)

Ao transitar por entre os TCRs das pedagogas você encontra adjetivos para a náusea própria da multiprofissionalidade, em textos que falam de seus próprios corpos, e são: feridos, marcados, atravessados pela experiência de ser residente em saúde mental coletiva. Tais escritas dizem também de corpos que gritam, estremecem, cansam, estranham, se deslocam. O texto da pedagoga traz também outros corpos em deslocamentos e sob a náusea e a vertigem inevitáveis pela exposição ao manicômio, suas violências e clausuras.

Assim, na multiprofissionalidade, você sente seu corpo que, “morrendo sempre, e acreditando nisso a sério, ele renasce tanto mais deliciosamente” (Barthes, 1991, pg.15). Veja você, o que as náuseas se encarregam de lhe propor: “um corpo rompido, disponível, parasita dos poderes mais arrojados.” (Ibidem, pg. 16)

V ASCENDÊNCIA

Para contemplar o conhecimento da distribuição de vagas e profissões a cada edição da Residência em Saúde Mental Coletiva, apresentamos os quadros abaixo:

Quadro de Vagas 2005-2012

| Período | Áreas do Conhecimento | Profissões | Vagas |
|-------------------|------------------------------|---------------------|--------------|
| 2005 a 2007 | Ciências da Saúde | Educação Física | 02 |
| | | Enfermagem | 02 |
| | | Terapia Ocupacional | 02 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | -- |
| | | Pedagogia | -- |
| | | Psicologia | 03 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 02 |
| Subtotal | | | 11 |

| | | | |
|-------------------|----------------------------|---------------------|-----------|
| 2008 a 2010 | Ciências da Saúde | Educação Física | 02 |
| | | Enfermagem | 02 |
| | | Terapia Ocupacional | 02 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | 02 |
| | | Pedagogia | 01 |
| | | Psicologia | 02 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 01 |
| Subtotal | | 12 | |
| 2010 a 2011 | Ciências da Saúde | Educação Física | 03 |
| | | Enfermagem | 03 |
| | | Terapia Ocupacional | 03 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | 02 |
| | | Pedagogia | 02 |
| | | Psicologia | 03 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 02 |
| Subtotal | | 18 | |

| | | | |
|-------------------|----------------------------|---------------------|-----------|
| 2011 a 2012 | Ciências da Saúde | Educação Física | 02 |
| | | Enfermagem | 02 |
| | | Terapia Ocupacional | 02 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | 01 |
| | | Pedagogia | 02 |
| | | Psicologia | 02 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 01 |
| | Subtotal | | 12 |
| Total | | 53 | |

Fonte: EducaSaúde (UFRGS, 2010)

Quadro de vagas 2012 – 2016

| Período | Áreas do Conhecimento | Profissões | Vagas |
|-------------------|----------------------------|---------------------|-----------|
| 2012 a 2013 | Ciências da Saúde | Educação Física | 03 |
| | | Enfermagem | 04 |
| | | Terapia Ocupacional | 03 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | 02 |
| | | Pedagogia | 02 |
| | | Psicologia | 04 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 02 |
| Subtotal | | | 20 |
| | | | |
| 2013 a 2014 | Ciências da Saúde | Educação Física | 03 |
| | | Enfermagem | 04 |
| | | Terapia Ocupacional | 02 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | 02 |
| | | Pedagogia | 02 |
| | | Psicologia | 04 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 03 |
| Subtotal | | | 20 |
| | | | |

| | | | |
|-------------------|----------------------------|---------------------|-----------|
| 2014 a 2015 | Ciências da Saúde | Educação Física | 03 |
| | | Enfermagem | 03 |
| | | Terapia Ocupacional | 02 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | 01 |
| | | Pedagogia | 01 |
| | | Psicologia | 03 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 02 |
| Subtotal | | 16 | |
| 2015 a 2016 | Ciências da Saúde | Educação Física | 03 |
| | | Enfermagem | 03 |
| | | Terapia Ocupacional | 03 |
| | Ciências Humanas | Educação Artística | -- |
| | | Pedagogia | -- |
| | | Psicologia | 04 |
| | Ciências Sociais Aplicadas | Serviço Social | 03 |
| Subtotal | | 16 | |
| Total | | 72 | |

Fonte: Couto, 2016, pg. 21-22 (UFRGS)

VI

MÉTODO - LIVRO

Ainda que a pesquisa acadêmica necessite ser eminentemente escrevente para que seja aceita e faça parte de uma comunidade, pensamos ser vital a experimentação de outras relações com o texto a ser produzido, relações mais intransitivas, não necessariamente ligadas ao assunto sobre o qual se pesquisa ou se quer pesquisar. Além “do que você está escrevendo?”, a Política do Texto pergunta “Você está escrevendo?”. (Costa, 2015, pg. 13).

Você está escrevendo. A questão será dizer qual método irá fabular para escrever o que pretende. Decidiu começar com Barthes em 1954 quando publica seu segundo livro, *Michelet*⁴⁴ que assim como *O Grau Zero da Escrita*⁴⁵ fo-

44 Barthes, Roland. *Michelet*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

45 Barthes, Roland. *O Grau Zero da Escrita*. São Paulo: Cutrix,

ram preparados durante os quatro anos tuberculosos em que ele passou nos Sanatórios de Saint-Hilaire-du-Touvert (França) e Leysin (Suíça), entre 1942 e 1946.

O Sanatório de Saint-Hilaire era cercado por montanhas e paisagens “que mudam seus tons segundo as estações” (Calvet, 1993, pg. 63) exibindo uma paisagem belíssima para olhos pouco atentos ao “sol poente por trás das montanhas e o céu ainda claro, a barreira de picos desenha ao redor do vilarejo contornos como grades de uma prisão sombria e opressora” (ibidem, pg. 63). Você lê que o tratamento para tuberculosos “incluía, eventualmente, intervenções violentas [...] e uma espera que se resumia a silêncio e repouso.” (Calvet, 1992, pg. 64).

O vínculo ao texto revela-se um desassossego constante na escrita de Barthes que fez da tuberculose “um verdadeiro modo de vida, uma forma de existência, eu diria quase uma escolha” (Barthes, 2004, pg. 245) e para escrever ao mesmo tempo em que vive uma lenta recuperação, “Barthes apresentava uma certa predisposição para esta solidão obrigatória, para esta vida cercada e protegida” (Calvet, 1993, pg. 64) do sanatório.

Foi no sanatório de Leysin, em Paris, que Barthes consegue ler Michelet inteiro e você sabe vir desse movimento o método-livro, pois é nesse tempo que Barthes lhe conta que

transcrevia em fichas as frases que ele gostava “por algum motivo ou que, simplesmente, se repetiam; classificando essas fichas, mais ou menos como nos divertimos com baralhos, eu só podia dar em uma temática;” (Barthes, 2005, pg. 125). Eis que você encontra Barthes, em registro fotográfico⁴⁶

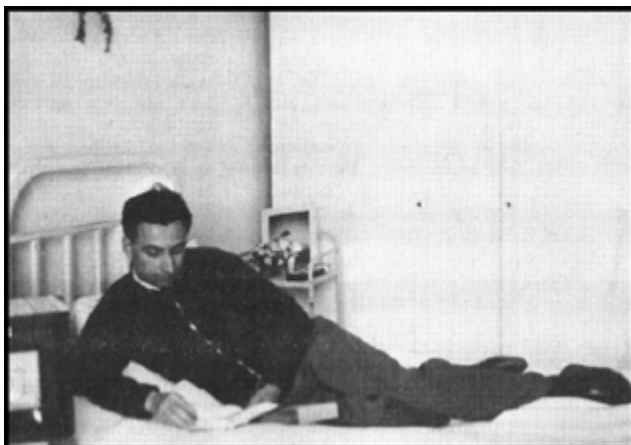


Figura 1 : Saint-Hilaire-du-Touvet, 1942 / © anonyme (collection privée)

Um atleta na cama: a cabeça ora no horizonte bucólico do sanatório. Alimenta-se de arquivos em livros, fichas de leitura, anotações, fotos, rascunhos. Eis o que fez um dia com o seu corpo:

46 fonte: <http://www.roland-barthes.org/iconographie.html>

para “fazerem um pneumotórax extrapleurálico” tiraram-lhe um pedaço de costela que depois lhe foi “devolvido solenemente, enrolado num pouco de gaze cirúrgica” e Barthes, proprietário de seus ossos, guardou sua costela numa gaveta e “um dia, compreendendo que a função de toda gaveta é de suavizar, de aclimatar a morte dos objetos, fazendo-os passar por uma espécie de lugar piedoso, de capela empoeirada onde, sob o pretexto de os manter vivos, arranjamo-lhes um tempo decente de triste agonia, mas não indo até ousar jogar este pedaço de mim mesmo na lata de lixo comum do prédio, lancei a costeleta e sua gaze do alto do balcão, como se tivesse dispersando romanticamente minhas cinzas, na rua Servandoni, onde algum cachorro deve ter vindo farejá-las” (Barthes, 2011, pg. 74-75)

Essa imagem lhe mostra um corpo cuja “doença passa a fazer parte de seu universo, seja concretamente, no seu corpo, seja no plano imaginário.” (Calvet, 1993, pg. 85-86). Copiar e perceber as repetições em Michelet lhe parece um jogo, o puzzle que Barthes dispõe “para traçar um painel da temática de Michelet, produzindo um livro profundo e inovador” (Ibidem, pg. 91)

Você imagina o compasso e a psicologia dos corpos reclusos em sanatórios e vê uma cena densa de uma escrita possível num contexto de clausura e abismo⁴⁷, você visu-

47 Esta clausura e abismo é o contexto atual social, político e

aliza a biblioteca de Saint-Hilaire como espaço de criação onde “Barthes lê Sartre, *A náusea, O muro, O ser e o nada*, começa a ler Michelet, anotando em fichas o que interessa, formulando já o método de trabalho que usaria por toda a vida” (Calvet, 1993, pg. 67).

Barthes é transferido para Suíça em fevereiro de mil novecentos e quarenta e cinco, para o sanatório de Leysin e, neste período, “Mergulha em Michelet [...] Lê com cuidado, anotando e comentando em voz alta o que escreve, e dedica-se, sobretudo às fichas, de maneira meticulosa, quase maníaca” (Calvet, 1993, pg.77). E você passa a desejar a técnica das fichas de Barthes, que começou a utilizá-las em seu padrão internacional: 7,5cm por 12,5cm. Ao escolher o padrão das fichas, Barthes tem de copiar quase novecentas fichas já redigidas e “cria um sistema de divisórias, usando pedaços de madeira e cordões, que possibilita a consulta por tema ou assunto, e guarda como tesouro as anotações de sua viagem através da obra de Michelet.” (Calvet, 1993, pg. 77-78)

O Método-Livro⁴⁸ lhe parece uma metodologia mais

econômico que o país vive e você passa a temer a fragilidade da garantia de direitos humanos fundamentais. Tal contexto engloba, por exemplo, projetos de redução da maioridade penal, cura gay, estatuto da família, e escola sem partido, que tramitam no congresso nacional.

48 É um método que está sendo ‘experimentado’ em nossa pes-

próxima do estremeamento que a sua decisão de escrita lhe causa, como o corpo excessivo de Barthes, transbordando em náusea e fragmentos e dor e espera e “da organização de mais de mil fichas” (Calvet, 1993, pg. 132) sobre Jules Michelet (e mais uma dezena delas produzidas por você na leitura dos TCRs) em um trabalho de doze anos em uma centena de páginas onde encontra seu estilo e seu método que “consiste em redigir fichas, a cada dia, sobre os mais variados assuntos, e classificá-las em diferentes combinações até o momento em que surgirá uma estrutura, uma temática.” (Ibidem, pg. 134) e o livro *Michelet* assim como a tua tentativa no método-livro, são próprios deste procedimento, de acompanhar e valorizar uma temática com paixão.

Foi no sanatório que Barthes leu toda obra de Michelet e assim “delimitou sua área de atuação e definiu um bom número de técnicas de trabalho” (Calvet, 1993, pg. 86) de modo que, ao deixar o sanatório, Barthes tinha “pelo me-

quisa Políticas do Texto, ao assumir o livro *Michelet* de Barthes, como tática metodológica, investigando a forma como foi produzido, as decisões tomadas, as fendas abertas – neste sentido, o livro vale mais enquanto ‘ato’ do que enquanto superfície de conteúdos específicos (saberes). O método-livro parece querer isso, vale mais pelo que o livro faz (opera), e menos o que informa, transmite (em termo de conteúdo, temática). Então, no método-livro, o que Barthes escreve ‘sobre’ Michelet é o menos interessante – interessa os procedimentos, a forma como ele organiza o puzzle.

nos dois esboços de livros em anotações” (Ibidem, pg. 86): os textos Michelet e o Grau Zero da Escrita. Você reconhece no Método-Livro a insistência do seu corpo, “obrigado a pensar outras saídas” (Calvet, 1993, pg. 87) para tornar-se outro.

Tido como o poeta da história, Jules Michelet⁴⁹ foi a própria história da França, quando “escreve sem parar (durante 56 anos de sua vida adulta)”, e, no entanto, sempre num sobressalto total. “Grandes acontecimentos nessa vida: uma tempestade que o oprime, uma chuva que liberta, o outono que retorna.” (Barthes, 1991, pg. 15).

Você sabe que este procedimento de escrever ‘nessa vida’ irá lhe provocar a buscar escrever ‘uma temática’. Barthes e Michelet, ambos com suas paixões em total ligação nas suas pesquisas, escritas em textos vivos, que lhe proporcionam a fabulação de viver com eles todo minuto registrado. Porta-

49 “Historiador francês nascido em Paris, considerado um dos maiores historiadores de todos os tempos, conhecido como o primeiro historiador a afirmar que não eram as grandes personalidades e sim as massas os principais agentes das mudanças sociais, originando os ideais da revolução francesa. Na sua obra destacaram-se *Tableau chronologique de l’histoire moderne* (1825), *Précis de l’histoire moderne* (1827), *Histoire de France* (1833), primeira parte, *Histoire de la révolution française* (1847-1853) e *Histoire de France* (1855-1867), segunda parte, além de obras líricas e de trabalhos irreverentes tais como *Les Jésuites* (1843).” No link <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Jule-Mich.html>

vam uma paixão por notícias, textos, fotos, cartas, bilhetes, documentos, anotações e lembretes, miudezas em vidas alheias que o fizeram submersos em pesquisar e escrever histórias que você passou a desejar como suas.

Para você sobrevoar o Método-Livro⁵⁰ será preciso concentrar-se aonde os minutos correspondem um corpo em vida. Barthes lhe deixa vigilante e alerta: Na instabilidade do escrever, você e os textos desfalecidos em vida investem em cada palavra inerte em corpo-ataúde que se dedica “à história como à aprendizagem de sua própria morte” (Barthes, 1991, pg. 76). Você suspeita que o Método-Livro “é a enxaqueca, este misto de ofuscamento e náusea. Tudo para ele é enxaqueca: o frio, a tempestade, a primavera, o vento, a história que ele narra” (ibidem, pg. 15). Este “corpo nauseante” (Barthes, 2003, pg. 74) você conhece, ele se move, desprende-se, puxa, transporta, arrasta e acomoda-se tantas vezes: o método então não cansa de penetrar o corpo, percorrer a língua e engoli-la ao mesmo tempo, porque

50 É o “jogo dos escreventes catadores de ossos e re-intituidores da poeira humana.”(Barthes, 1991, pg. 192) Para isso será preciso “re-encontrar a estrutura de uma existência (eu não digo de uma vida), uma temática, se quiserem, ou melhor ainda: Uma rede organizada de obsessões.” (Barthes, 1991, pg. 9). Assim, a sua obstinação neste método será fichar, dispor tais fichas em texto, juntar fragmentos, gaguejar palavras, ouvir possíveis vozes em textos, viver a morte de alguma língua e repousá-la em corpo carne-viva.

“toda história repousa, em última instância sobre o corpo humano.” (Barthes,1991, pg. 78)

Desconfortante você presente o que repousa em seu corpo e com pesar carrega o exitoso e infortuno momento de olhar para os TCRs da Pedagogia, suas sobrevivências, em textos e palavras, que repousam espaços pouco iluminados da plataforma LUME/UFRGS⁵¹. Olhar e desejar arquivos opacos de escritas que sempre morrem e derivam nessa luz⁵², lhe causam sensibilidade e essa é sua condição: não consegue olhar nada diante de tamanha claridade.

Você prolonga seu olhar nos TCRs, lê textos e devora palavras, necessitando, (com Orfeu) olhar para trás sob o velho risco – sedutor e ao mesmo tempo conflitante, de “re-descobrir a substância corruptível e mortal, a cor do sangue, a densidade dos tecidos, o grão da pele, tudo que irá de perder e desaparecer no ataúde.” (Barthes,1991, pg. 78).

51 Repositório Digital LUME - é o portal de acesso às coleções digitais produzidas no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de outros documentos que, por sua área de abrangência e/ou pelo seu caráter histórico, é de interesse da instituição centralizar sua preservação e difusão. Fonte: <http://www.lume.ufrgs.br>

52 A palavra LUME é um substantivo masculino e está associado também ao fenômeno do fogo. LUME é jato de luz e brilhantismo. No teu texto pode significar manifestação de conhecimento pela escrita, registro de saber, luz que preenche a folha em branco, notas de esclarecimento, forma de *aclarar* um tema.

Nesse exercício de olhar para trás você vê a si mesma e se reconhece na trajetória de formação na RIS-SMC/UFRGS como um corpo nauseante e confessa, sem minorar os fatos, que se ausentava de reuniões de equipe para vomitar, não “por causa de suas motivações ou de seus atos, mas em virtude da qualidade de atração ou de repulsa associado à sua carne” (Barthes, 1991, pg. 81) cujo corpo sentia primeiro o estômago.

Você recorda do outro lado do corredor havia a sala de reuniões cuja iluminação em lâmpadas bastões de gelo brilhantes fazia você notar que não havia sombra em lugar algum: tudo permanecia tão claro. Você esteve em algumas dezenas de reuniões em que podia sentir seu corpo contorcendo-se tanto que era possível torcer o seu suor para fora da sala. Você esteve em reuniões em que se ficava tanto tempo falando num assunto que ele se materializava no meio da sala. Uma vez se materializou um usuário em carne e osso, na mesa do café da sala de equipe, vulnerável a qualquer ideia que se tivesse sobre ele. Contudo, você nauseante pela claridade da sala de reuniões que, sem poder projetar sombras, deixava sem abrigo seu estômago sensível à luz.

VII

NO RASTRO DE EURÍDICE: PISTAS SOBRE UM ESCREVER

Escrever é uma maneira de se fazer destino
Barthes

O que quer com uma escrita? - você tenta um pensamento e responde - é que ela se coloque diante da literatura ao experienciar o ato de escrever como num tabuleiro. Haverá jogo? Escrita inconstante para outrem e de muito planejamento pra você; quem realmente acha que é prodigiosamente em papel pixel branco, que o escrever brota texto em sua ínfima criação? Você escreve em tabuleiro onde o jogo, imprescindível e entardecendo em texto “é a construção de um puzzle de figuras acerca do escrever e pesquisar, de textos que não só falem do escrever na pesquisa, mas que exerçam o escrever à medida que falam.” (Costa, 2015, pg.5). Enquanto você narra o mutismo de uma ideia, descuida que em tempo não conhece como a escrita funciona?

Quanta asneira! O fato é que se lê mal, afoitamente, e se julga antes de compreender. Portanto recomendamos. Isso não diverte ninguém, nem a você nem a mim. Mas é preciso ir até o fim. Já que os críticos me condenam em nome da literatura, a melhor resposta que lhes posso dar é examinar a arte de escrever, sem preconceitos. Que é escrever? Por que se escreve? Para quem se escreve? (Sartre, 2004, pg. 7)

Antes você assim, se esgueirando no risco de um romance onde a escrita espera a demora do texto que nunca acontece. Você, na arrogância própria da verdade que se quer única. Que pequeno sentido obscuro poderia você distinguir na escrita que se ensaia em devaneios? Insânia: toda escrita sangra. Some. Muta. Frustra. Apavora. Morre duas vezes como Eurídice. Toda escrita pútrida. Pecaminosa. Intensa e masturbadora tange o prazer. Noturna. Sob neblina, pouco mostra. Certamente se assim ser a escritura, haverá “a sensualidade, o prazer, o afeto e o humor” (Costa 2015, pg. 7). Bestagem de escrita a sua que tenta poeira onde não existe⁵³: tenta escrever na noite, onde “encontra-

53 Você está trabalhando com arquivos virtuais em uma plataforma digital cujos TCRs em pdf, embora extremamente manuseados por ti, não apresentam marcas de uso como a oleosidade da pele, o grifo em caneta, o círculo em palavras-chave, etc.

se a morte, atinge-se o esquecimento. Mas esta *outra* noite é a morte que não se encontra, é o esquecimento que se esquece, que é, no seio do esquecimento, a lembrança sem repouso” (Blanchot, 2011, pg. 178)

Sem repouso. Poeira substancialmente obscena. Pó de quantidades pequenas em partículas de nascedouro diversos. Estruturas e composições que penetram, mesmo sem adentrar, toda fenda e toda superfície a partir da suspensão pelo ar. Pó de rapé. Tabaco empoeirado que farejado faz arder seu nariz. Pó de mico, você sabe, causa enormes ataques de coceira, por maior que seja a prudência, em quem se aproxima dos lugares nos quais brevemente se esparramam. Rio Pó, maior rio italiano, desagua no Mar Adriático. Pó de giz. Ciscos de estrelas. Vaidade do livro, a poeira do arquivo. Cheirando, coçando, desaguando, em cacos e folha papel puído, você sem repouso. Mas, quando se trata de

escavar por baixo das histórias, de rachar as opiniões e de atingir regiões sem memórias, quando é preciso desconstruir o eu, certamente não basta ser um “grande” escritor, e os meios permanecem para sempre inadequados, o estilo torna-se não-estilo, a língua deixa escapar uma língua estrangeira desconhecida, para atingir-se os limites da linguagem e tornar-se outra coisa que não escritor, conquistando visões fragmentadas que passam pelas

palavras de um poeta, pelas cores de um pintor ou os sons de um músico. (Deleuze, 2011, pg. 145/6)

Em textos de fragmentos, insinuações de pesquisa, trabalhos de juntar, limar e imprimir palavras gaguejantes e que sem memórias, podem

fazer saber que a língua, como coisa viva que é, só muda quando mudam as pessoas, as relações entre elas e a forma como lidam com o mundo. Falamos então de intercessores capazes de provocar muitos burburinhos, cochichos, sussurros, desde que para outra língua que não sabemos. (Silva & Costa, 2015, pg. 71).

Em você, o escrever acontece por meios descabidos e mesmo sem nunca ter lido ou ouvido falar de Roland Barthes, você (como ele) busca o prazer do texto. Soube amanhã que as palavras são paixões arrebatadoras, em vitalidade vibram gozo. Folhas de papéis adoecem de assepsia, na candura impossível da carne. Correria o risco da palavra? Imediata. Língua que não tarda. Que corta. Fere. Agride pela audácia de perseguir a “direção da origem opaca e sempre incerta da criação.” (Bricout 2003, pg. 13) Contudo, uma decisão: você seguiria o sussurro de alguma primeira paixão. Estaria em muitas línguas e as sentiria pulsar. Apre-

ciaria toda pedagoga e suas histórias e procuraria, incansavelmente, aonde, nessas escritas, as fissuras e gagueiras de línguas maiores trincavam, atualizando palavras dizíveis de paixões.

Espaço de ficção, entre-língua de gentes. Paixão incambiável e impulsiva. Fraca. Desesperada. Inquieta. A paixão, diferente de você, é caçadora. A Paixão circula por todo espaço em busca de alguma desconhecida presa. É caçadora porque é ela, a paixão, que lhe atualiza, lhe prende, lhe contorce na possibilidade de olhar “e assim não parou de pensar nem um segundo; começou a pensar nas pessoas. Não só numa em especial, mas em todas.” As pessoas podem mudar tudo: “de cara, de família, namorada, religião, de deus. Mas tem uma coisa que não se pode mudar. Não se pode trocar de paixão.” (El Secreto de Sus Ojos, filme de Juan Jose Campanella)⁵⁴

Críteriosa, você empreende tempo pesquisando a paixão em espera. A espreita tudo reconhece menos ela, a paixão. Quando perto de sua captura, não ousava olhar: como no mito do Orfeu, a responsabilidade dos fins do abismo e a honra em poder caminhar com a morte por duas vezes, “e

54 *O segredo dos teus olhos*. Direção: Juan José Campalla. Fotografia: Félix Monti. [S>I>]: Coprodução: Argentina-Espanã; 100 Bares/ Tornasol Films/ Haddock Films/ Telefe, 2009. 1 DVD (126min), NTSC, color. Título original: *El Secreto de Sus Ojos*.

‘nunca beijá-la’ diz uma adivinhação infantil. ‘É uma sombra’, responde a criança. De fato é a sombra de Eurídice.’, (Bricout, 2003, pg. 15) que faz você se apaixonar. Olhar para sua decisão⁵⁵ e dela assumir toda consequência: será ela, a decisão de escrever, a sua paixão?

Escrever aqui é tentar olhar esta escrita por duas, e outras mais vezes, desfalecida como Eurídice para Orfeu. Cada palavra pensada, fabulada, jogada, retorcida, inventada, cuidada e até gestada, compõem a tessitura da sua escrita em texto: Orfeu e Eurídice. Benjamín Espósito, Clarice Lispector. Rubem Fonseca. Barthes. Blanchot. Também os autoras pedagogas⁵⁶ Gabriel Feichas Alves, Elisandro Rodrigues, Cristiane Inácio, Gisele Vicente, Mariana Wandel, Daniele Dalmaso, Iolanda Bragança, Sheila Werner, Mariana Statzner, Liana Vieira, todos voltados para o epicentro do escrever: a paixão pelo texto.

Dizem para você que escrever está além e aquém de tudo que você possa dizer, não porque quem escreve “tenha paixões mais ricas ou mais variadas, mas porque suas

55 A decisão de olhar/revisitar os TCRs da pedagogia na RIS-SMC/UFRGS

56 Esses são os pedagogos autores dos TCRs que farão parte desta pesquisa e tecerão com você uma possível paixão em texto que se fez no percurso da RIS-SMC. Percursos que lhe parecem ricos para esta trajetória do pedagogo na saúde, por carregarem os desafios necessários para lhe ejetar do lugar comum percursos de muitas saídas.

paixões, que talvez estejam na origem do tema inventado, ao se incorporarem às notas, sofreram uma transubstanciação e uma degradação.” (Sartre, 2004, pg. 11) E diante da possibilidade de se apaixonar, ao menos uma vez, pelo seu texto, compreende que “todos os pensamentos, todos os sentimentos estão ali, aglutinados sobre a tela, em indiferenciação profunda; cabe a você escolher.” (Ibidem, pg. 12).

Você não sabia o que queria escrever, e por não saber, restou-lhe decidir como escrever, pois sua “única tarefa é encontrar o estilo, a idéia vem depois” (Sartre, 2004, pg. 23). Nessa busca pela sua paixão em escrever com algum estilo, encontra a ideia de que as temáticas que envolvem o escrever e a literatura “se tornaram insossas ao longo dos séculos, mas permanecem como pequenas obstinações pessoais” (Ibidem, pg. 26) de escreventes de carne e osso. Para você, escrever é uma empreitada de trabalho e de decisões, onde você deverá “engajar-se inteiramente em suas obras [...] como uma vontade decidida, como uma escolha, com esse total empenho em viver que constitui cada um de nós” (Sartre, 2004, pg. 29).

Em tempo você, uma pedagoga gaga e tateante a escovar palavras, e “como o arqueólogo sentado na terra a escovar osso por amor, escovar o texto por prazer, entregar-se a fruição da palavra pelo gozo, repensar a língua e se possível desmontá-la: porque fomos nós que a inventamos!”

(Silva & Costa; 2015, pg. 71). Hoje você em arquivos cujas “lembranças sem repouso” (Blanchot, 2011, pg. 178) são os trabalhos de conclusão de residência multiprofissional em saúde mental coletiva que vibram sem deixar rastro⁵⁷. Pistas fazem você crer que vagueiam como Eurídice⁵⁸, em espaços de pouca luz embora visíveis para quem os procure.

Orfeu desafia a poesia, o amor e a morte. E quando, com ele, você toma a decisão de escrever ao Programa de pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, escalando TCRs para superfície acessível do arquivo, encarando o fato de que para cravar âncora em espaços virtuais o ato de escrever deve começar com

o olhar de Orfeu e esse olhar é o movimento do desejo que quebra o destino e a preocupação do canto e, nessa decisão inspirada e despreocupada, atinge a origem, consagra o canto. Mas, para descer até este canto, Orfeu já necessitou da potência da arte. Isso quer dizer: somente se escreve se se atinge esse instante ao qual só se pode chegar,

57 “Quando a noite é mais profunda, somos capazes de captar o mínimo clarão, e é a própria expiração da luz que é ainda mais visível em seu rastro, ainda que ténue” (Didi-Hubermann, 2011, pg. 30)

58 Grande paixão de Orfeu, Eurídice foi picada por uma cobra no dia do seu casamento, vindo a falecer. Nas profundezas de Hades, deus dos mundos inferiores, ela decidida ser sua própria sombra, vagueia pacienciosa abismos profundos.

entretanto, no espaço aberto pelo movimento de escrever. Para escrever, é preciso que já se escreva. Nessa contrariedade se situam também a essência da escrita, a dificuldade da experiência e o salto da inspiração. (Blanchot 2011, pg. 192)

Os trabalhos de conclusão de residência das pedagogas acompanham Orfeu e Eurídice em seus jogos de luz e sombra, em tabuleiro cuja “a escrita nasce da perda e do arrebatamento”, e o olhar *com* Orfeu sugere “aquela viagem perigosa que o artista empreende, correndo o risco de se perder.” (Bricout, 2003, pg. 13). Você e as pedagogas, ao escreverem, correram tal risco?

Deste lugar que você escreve, o texto é excursivo⁵⁹ em zonas noturnas da palavra, “é preciso que busquemos (movidos por qual desejo obscuro?) aquilo que de nosso habita o mundo das sombras.” (Ibidem, pg. 14). Disserte você sobre seus mundos em sombras. Onde está aquilo que de

59 “A ideia de uma excursividade surge a partir da leitura que fazemos de Barthes (1977; 2007; 2003b), uma tentativa de, na valoração daquilo que se processa no entre (durante) uma pesquisa (cartografia), deixar que o sentido transite, de garantir que o deslocamento se faça através, não de um logos centralizador, mas da escritura propriamente dita.” (Costa, 2015, pg. 16) Esse “colocar-se no mundo” (mais do que depositar uma ideia no mundo) nos faz pensar em uma relação diferenciada com aquilo que corre, excursiona.” (Ibidem, pg. 16)

você, em palavra e texto, habita tabuleiro de luz e sombra? A escrita é solitária, “ela é desprovida de prova, do mesmo modo que é carente de uso” (Blanchot 2011, pg. 12). Sem qualquer indício, TCRs jogam no claro-escuro do tabuleiro as estratégias de aparecer e desaparecer em texto, sabendo que “se torna *gago da língua*: ele faz gaguejar a *língua enquanto tal*.” (Deleuze, 2011, pg.138).

IX

ESCREVER COMEÇA COM O OLHAR DE ORFEU

Blanchot

Na afirmação da solidão, descer ao inferno é abrir-se para *um* fora de você mesmo onde a obscuridade, o “ponto para o qual não se pode olhar, assegura a aproximação, descendo para profundidade” (Blanchot, 2011, pg. 187). Eurídice, na noite da noite, espera pelo olhar de Orfeu e sua impaciência. Tal obscuridade em espera é o distanciamento possível entre os dois. Um espaço onde Orfeu pode tudo, salvo olhar este “ponto” - a escrita - de frente, salvo olhar o texto no centro da noite da noite.

Para você escrever imprescindível começar com o olhar de Orfeu. A escrita começa quando um tabuleiro em jogo de claro/escuro obscurece o texto e enquanto você espera uma escrita jubilosa Orfeu te trai, “e trai também a obra, Eurídice e a noite” (Blanchot 2011, pg. 187), mas não se voltar para Eurídice “não seria menor traição, infidelidade à força sem medida e sem prudência do seu movimento” e

você, como Orfeu, não quer Eurídice em sua verdade diurna e em seu acordo cotidiano, vocês a querem

em sua obscuridade noturna, em seu distanciamento, com seu corpo fechado e seu rosto velado, que quer vê-la, não quando ela está visível mas quando está invisível, e não como a intimidade de uma vida familiar mas como a estranheza do que exclui toda intimidade, não para fazê-la viver mas ter viva nela a plenitude de sua morte. (Blanchot 2011, pg. 187)

Pela robustez do gesto de Orfeu, que saindo das sombras, olha para trás apressado e sem prudência e assiste novamente a morte de sua paixão, confessa: Orfeu se faz de hábitos diurnos. Para começar a escrever com o olhar de Orfeu é preciso você ampliar a retina, e, sobretudo, perguntar-se de vez em quando: você esta disposta ao dia onde a única solitude possível será à sombra de Orfeu? Perplexa, você pensa revogar o dia e deseja, com Eurídice, a escrita em sua *obscuridade noturna*. Você conseguirá enxergar uma escrita quando ela estiver impalpável? Trará em texto toda estranheza que faz gaguejar língua? Eliminará palavra do tabuleiro e fará respirar espaços de compor o trabalho de escrever?

Orfeu desce ao inferno em busca da experiência noturna

que aparece “quando os sonhos substituem o sono, quando os mortos passam ao fundo da noite aparece naqueles que desaparecem.” (Blanchot, 2011, pg. 177). Na ausência de Eurídice, Orfeu, diurno, necessita sua sombra que, se exposta ao dia se desfaz. Contrassenso, você diz, só é possível escrever na profundidade de Eurídice. Que significa para você experimentar uma escrita em jogo de luz e sombra? Se aproximar de alguma resposta para tal pergunta significa ter que morrer pouco a pouco, palavra a palavra, língua a língua, porque “morre-se sempre mais tarde...” (ibidem, 2011, pg. 178), ainda assim ensaia: escrever em jogo de luz de sombra pode ser o exercício de nascer/morrer, aparecer/desaparecer pois “não se pode escrever se não se permanece senhor de si perante a morte, se não se estabeleceram com ela relações de soberania. [...] Por que a morte? Porque ela é o extremo.” (Blanchot, 2011, pg. 93).

Prelúdio de uma sombra que você acreditava estar perdida, a falar da escrita com o olhar Orfeu e segue/permanece na obscuridade de Eurídice, você,

como fez Marcel Detienne⁶⁰, supõe outra espécie de olhar para trás: olhar, desta feita, para um Orfeu que seria o criador da escrita, e como que o criador do livro. “Para alimentar o gênero órfico

60 Pierre Brunel cita Marcel Detienne, *L'écriture d'Orphée*, Paris, Gallimard, coleção “L'Infini”, 1989, p.11

de vida”, escreve Detienne, “é preciso muitas tabuinhas, muitos rolos, uma biblioteca, um tumulto de livros”. (Brunel, 2003, pg. 48)

A escrita com Orfeu te leva para o ponto fascinante da decisão de olhar para o texto e ouvir sua lira que encanta não somente toda espécie de animal e você, mas também encanta e arrasta em cortejos por fendas profundas, aquele tumulto de arquivos salientes disponíveis no LUME/UFRGS. Você deixa-se conduzir no caminho até o ponto “onde já não sou mais eu mesmo, onde, se falo, não sou eu quem fala, onde não posso falar” (Blanchot, 2011, pg. 169). O encontro com Orfeu é o “reencontro dessa voz que não é minha, dessa morte que se faz canto, mas que não é a minha morte, embora se cumpra desaparecer mais profundamente nela.” (ibidem, 2011, 169-170). A escrita também se esquia de você como Eurídice que se esquia dos dias e seu cotidiano com Orfeu. Escrever com Eurídice é escrever com “uma ‘janela das sombras’, fresta para um além que sempre se esquia, vidraça aberta para a noite, onde ressoa o riso dos deuses.” (Bricout, 2003, pg. 17).

Você tenta falar por sua boca os TCRs, e ao dizê-los produz a possibilidade de uma escrita que aconteça como um “empreendimento em saúde: não que o escritor tenha forçosamente uma saúde de ferro [...] mas ele goza de uma

frágil saúde irresistível, que provém do fato de ter visto e ouvido coisas demasiado grandes para ele” (Deleuze, 2011, pg.14) E a partir do que você viu e ouviu, ensaia escrever em saúde mental coletiva - e você entende - e mesmo assim não lhe importa o quão exposta se sentirá: em carne viva, você escreve.

Com o olhar de Orfeu você se volta para textos escritos na intensidade de experiências indizíveis, olha para discussões permanentes e concretas acerca da formação em saúdecoletiva no país e o rumo de tantas conquistas que outrora lhe acariciavam o rosto. Com Orfeu você sente a claridade impaciente do dia e passa a valorar sempre mais toda náusea vinda de algum abismo ausente de luz bem como todo texto no limite do silêncio. O trabalho de escrever em saúde mental coletiva consiste em juntar fragmentos de vida inventados em tumultos de palavras que dispostas em frases, cadenciam textos com predileção para sombras onde desvios devaneios aparecem e desaparecem como Eurídice esquivando-se do dia com Orfeu. Você segue em fragmentos uma mesma temática: a escrita – e toda literatura que a alimenta – de pedagogas na saúde e o que produz/cria este encontro.

A decisão de escrever lhe é inseparável do ato de ver e de ouvir textos. Sua escrita chega no justo momento em que se interrompe o ingresso de pedagogos e esta interrupção lhe

parece, não só um esgotamento da possibilidade do EducaSaúde sustentar essa presença, mas também a oportunidade de tencionar o Ministério da Educação na expectativa que uma abertura à outras profissões, movimento próprio da saúde coletiva, em especial da saúde mental coletiva, seja assumida como política de residências integradas multiprofissionais de saúde no país. Deleuze é quem lhe fala: “A saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta.” (2011, pg.14) e você sabe, falta povo na multiprofissionalidade em saúde assim como sobra lugar para fabular muita gente.

Ao escrever sobre os TCRs das pedagogas você fabula outras vozes que surgem com as suas leituras desses trabalhos que gaguejam textos que você leva para passear e alvejar cada palavra. Você carrega esses TCRs ao longo de dois anos e acredita que consiga compor burburinhos aqui e ali sobre um tabuleiro em jogo cujo movimento você considera ser próximo do jogo chinês *Go*⁶¹ aonde as pedras que perdem suas liberdades ou espaço para respirar, são retira-

61 Segundo Associação Portuguesa de Go - APGO, o Go é um jogo de tabuleiro que nasceu na China há mais de 3000 anos. Das quatro grandes artes da China antiga – Go, poesia, música e caligrafia – o Go, apesar da sua aparente simplicidade, foi considerada a arte mais difícil de apreender, compreender e dominar. (<http://www.go-portugal.org>)

das do tabuleiro. Ao serem retiradas do tabuleiro deixam espaços abertos e, para você, a escrita e Go, são jogos sobre cercos e territórios que começam com o tabuleiro vazio. Nestes tabuleiros, as peças são colocadas alternadamente, por cada jogador, nas intersecções do tabuleiro. No jogo, ver e ouvir e escrever: “com efeito, quando se cria uma outra língua no interior da língua, a linguagem inteira tende para um limite ‘assintático’, ‘agramatical’, ou que se comunica com seu próprio fora.” (Deleuze, 2011, pg. 09) Escrever em frases e construções gramaticais faz você evocar “seu próprio fora” e neste espaço onde “a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui...” (ibidem, 2011, pg. 13) desautorar TCRs indefinidamente e em frases, fichas, fragmentos e grunhidos barulhos estranhos você ousa tentar criar tabuleiro cujo jogo de escrita que “comporta um atletismo; porém, longe de reconciliar a literatura com os esportes, ou de converter a escrita num jogo olímpico, esse atletismo se exerce na fuga e na defecção orgânicas: um esportista na cama, dizia Michaux. “ (Deleuze, 2011, pg. 12)

Este esportista na cama, sem seu atletismo em feitos memoráveis de superação do corpo em força, disciplina e determinação, exige outras elasticidades e lhe excita o desafio da inutilidade desse atleta na cama: sobre ele a escrita é processo de “abrir um sulco para si na literatura” (Deleuze,

2011, pg. 15).

A pergunta que lhe acompanha agora é: o que cria o encontro da pedagogia na saúde mental coletiva? Depois de passado quase uma década, onde a pedagoga exerceu estar residente em saúde mental coletiva em espaços institucionais de educação e saúde, você vê e ouve, apesar de tudo, uma produção de singularidades vividas por pedagogos e registradas em páginas e páginas do LUME e também nos prontuários “médicos” dos CAPS, nas atas de apoio institucional a prefeitos e secretários de saúde, na política de saúde indígena, no acompanhamento terapêutico ou salas de aula, lhe mostram uma fabricação outra da ideia de equipe de saúde integral multiprofissional.

Os TCRs produzidos pelas pedagogas da RIS-SMC/UFRGS lhe aparecem na possibilidade de um “empreendimento em saúde” na medida em que estes textos deixam espaços para gaguejar “um devir-outro da língua” (Deleuze, 2011, pg. 16) e arrastam para pequena luz palavras maiores em saúde onde o que será feito necessariamente é levar ao limite a língua em suas gagueiras e, acaso lhes traga sorte, serem outras coisas. Isso significa para você ter “de alcançar desvios femininos, animais, moleculares, e todo desvio é um devir mortal. Não há linha reta nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas”. (Deleuze,

2011, pg. 12). São essas coisas, que revelam alguma vida, mesmo morrediças, que lhe valem as palavras em texto, você escreve.

X

QUANDO ESCREVER É ENTREGAR-SE AO INTERMINÁVEL

Blanchot

Eurídice está de pé no nevoeiro e observa você. Ela não tem olhos de contemplação. Não está absorta, porque sabe bem o que vê: para a contemplação é preciso um tempo condescendente, um estado de ânimo harmonioso e, embora a princípio Eurídice nada tenha contra a contemplação, nenhuma dessas condições se verifica para ela ou para você. Distantes de um tempo complacente e tolerante, a presença de Eurídice marca você e todos esses, pedagogos e não-pedagogos, trabalhadores da saúde, com os infundáveis altos e baixos nas políticas de saúde no Brasil, que se fazem de avanços e retrocessos e que você experienciou nas suas sombras e luminosidades⁶² inconstâncias cotidianas desses

62 Você viveu parte da sua infância, a sua adolescência e início da juventude entre os anos de 1990 e 2000 e sabe que carrega daquele tempo uma herança mísera. Na sua escola, educação moral e cívica,

tempos em [des]compassos.

Você observa uma sombra, um ponto, não mais que dez TCRs e pronto: “Neste momento nos interessamos pelo noturno, por aquilo que só consegue se nomear ao preço de seu próprio esfarelamento, quando as fronteiras se mostram efetivamente desguarnecidas” (Costa, 2016, pg.02), e percebe que o trabalho e a formação multiprofissional em saúde “ao fazer uso e revolver o cotidiano do trabalho, tem se mostrado um profícuo território político” (Ibidem, pg. 03) e em constantes disputas de saberes. Eurídice lhe pre-

pouco esporte, a biblioteca era também o depósito, nenhum laboratório. No seu bairro coisa nenhuma. Na cidade, uma vez por ano, um *mutirão da saúde* distribuía loção para piolho, uma cesta básica doada pela primeira dama junto à “política” do tíquete de leite era a solução para a fome, que matava. Somente a partir dos anos 2000 você passou a experienciar outro modo de viver cujos horizontes lhe proporcionavam políticas públicas de saúde, educação, cultura, antes não conhecidos por ti. Foi nesse tempo que você viu ascender, com maior poder de consumo, muita gente ao seu redor, e vislumbrou ser possível a vida um pouco mais justa em um país tão desigual; e hoje você *descobre o interminável* jogo de luz e sombra no campo da saúde ao escrever, após sua recente formação em saúde mental coletiva na RIS-SMC/UFRGS, o desmantelamento do Núcleo EducaSaúde através de um projeto atual e em andamento de governos que trabalham pela privatização do estado. Tal afirmação se concretiza, por exemplo, no congelamento, em vinte anos, dos gastos com as políticas públicas para educação e saúde e você sabe, desde 1990, que este é o início de um retrocesso sombrio para você e *todo mundo*.

determina que, para cada leitura de escrita dos TCRs você terá de desviar o olhar, desfazer o todo e se aprazer com fragmentos/fichas errantes cujo foco, esmaecido e limitado, se apresenta a você com pouca precisão. Agora você é quem observa. Seu corpo tem a pressa para começar histórias já escritas, que fixam em você um olhar penetrante nesse espaço em fagulhas.

E é em *fronteiras desguarnecidas* que a pedagoga “ao lidar com aquilo que não se deixa agarrar” escreve sobre “um espaço acionado pela experiência, e como tal, exposto ao que nela é produzido.” (Costa, 2016, pg. 137) Espaço de um jogo que se digladiava em texto e que materializa, em fragmentos, a escrita da pedagoga na saúde mental coletiva em “instantes noturnos, zonas de indeterminação.” (Ibidem, pg. 1) produzidas pelo encontro entre disciplinas nessas fronteiras efêmeras que, quando dispostas em posição de jogo, fazem transitar *toda gente* possível.

A escrita da pedagoga que adentra essa região infinda “não se supera na direção do universal. Não caminha para um mundo mais seguro, mais belo, mais justificado, onde tudo se ordenaria segundo a claridade de um dia justo” (Blanchot, 2011, pg. 19), mas é uma escrita que ao se fazer texto descobre que o *interminável* é “uma decorrência do fato de que de uma maneira ou de outra, já não é ele mesmo, já não é ninguém” (Ibidem, pg. 19) aquele que escre-

ve sobre o percurso da RIS-SMC/UFRGS cujas relações se descobrem por vezes fragmentárias, como no exemplo que segue, a partir de um acompanhamento terapêutico aonde no encontro com o outro “eu também me afeto, me mudo. Aprendo a cada hora que passamos conversando, em cada momento que refletimos juntos, ou a cada afirmação que ele faz a respeito daquele espaço, do meu papel, do nosso encontro.” (Oliveira, 2013, pg. 08)

E assim, “antes de se ver, por exemplo, como um ‘pedagogo diferenciado’ (tomando como critério os aspectos aprendidos na formação em pedagogia), o anômalo não reconhece mais a pedagogia como modelo a ser legitimado” (Costa, 2016, pg. 137). De instantes noturnos e em zonas de indeterminação, cujas escritas intermináveis pela vibração de memórias em histórias que começam antes⁶³ e antes e antes e que não cessam, a pedagoga, como um

anômalo traz consigo um duplo movimento e ao mesmo tempo em que se constitui a partir de estratégias de resistência, inventivas, vê-se diante de uma matriz disciplinar sobre a qual encontra mui-

63 Você lê os TCRs dos pedagogos e intui que existe uma linha de pensamento comum a eles e são essas histórias que contadas em textos que vibram outras histórias desencadeando essa ideia de interminável porque “escrever é correr o risco da ausência de tempo, onde reina o eterno recomeço” (Blanchot, 2011, pg. 35)

to pouco reconhecimento. Mais do que não se reconhecer no espelho, o anômalo por vezes não reconhece o próprio espelho (Costa, 2016, pg. 138)

Neste sentido, as narrativas das pedagogas apresentam com vivacidade acontecimentos em sujeitos cuja formação multiprofissional, os fazer questionar “quem sou eu?” ou ‘o que faz minha profissão neste trabalho?’ denotam um embate no interior de sua própria disciplina, um problema que nos parece ser mais territorial do que identitário” (Ibidem, pg. 138). Você observa histórias desses *instantes noturnos* em escritas que relatam caminhos diversos em equipes multiprofissionais de saúde cujas zonas de indeterminação fabulam a si mesmas como navegantes, dobradiços, acompanhantes, utópicos, narrativos, aprendentes, emotivos, estranhos e tantas outras aparições desses sujeitos que se põem a escrever na/sobre a RIS-SMC/UFRGS e que se mostram na medida em que você permanece nesse nevoeiro.

XI

A EXPERIÊNCIA DE SER NAVEGADO

Orfeu pode ter sido a própria alma do navio de Argos já que ele “era um dos que acompanhavam Jasão na busca do Tosão de Ouro e que encantou as sereias numa das perigosas etapas da expedição.” (Apollinaire, 1997, pg.18). Os pedagogos navegantes, com o olhar de Orfeu (e a sombra de Eurídice) em suas escritas, resgatam *cartas de navegação*⁶⁴ e *diários de bordo*⁶⁵ que acreditavam perdidas. Tais escritas narram caminhos navegáveis de uma história “muito próxima da do historiador-viajante. É o que Michelet chama remar...” (Barthes, 1991, pg. 20) Remam vigorosamente e penosamente, intui você, que observa escritas ao mar.

Estas escritas se revelam a você como papéis em movi-

64 A carta de navegação é metodologia de avaliação da RIS-SMC/UFRGS e consiste no exercício de uma escrita que narre o percurso do residente nos campos de formação/atuação.

65 O diário de bordo é metodologia sugerida pela RIS-SMC/UFRGS e corresponde ao diário de campo.

mentos sutis na calma rara das marés, como textos em rajadas de tormentas em alto mar, muitos escritos acreditam ser a embarcação, outros tantos se revelaram a você marinheiros de primeira viagem. Esta entrada da pedagoga na saúde mental coletiva se dá pelo mar, cujo movimento das águas “está levemente encrespado e pequenas ondas quebram na praia arenosa.” (Calvino, 1994, pg. 7)

Uma pedagoga já na epígrafe de seu texto cita Eduardo Galeano, em sua entrada pelo mar e escreve:

Fecho os olhos e estou no meio do mar

(Dalmaso, 2013, pg. 06)

Você fabula desde então pedagogas e suas escritas em cursos d’água que lhe possibilitam recalcular rotas de navegação cujo horizonte de pequenas ilhas garante *alguma ancoragem*.⁶⁶ E você se deixa levar ao *meio do mar* e imagina os trajetos por esse pedagogo navegados e inventa a

66 A professora Sandra Fagundes, orientada pelo professor Ricardo Ceccim em seu mestrado (2006) defende a ancoragem de saberes e práticas de uma pedagogia da implicação “que configure o ensino aprendizagem como a gestão dos processos de mudança de si e dos entornos, detectando na realização dos cursos de aperfeiçoamento e especialização componentes de um projeto político de saúde” (pg. 217)

certeza de que seus caminhos permanecem produzindo ressonâncias fortes o suficiente para atravessar práticas de saúde mental coletiva e criar “materiais de ancoragem” que, segundo Fagundes (2006, pg. 164), “são durações, não são fotos que ficam, mas forças/vetores”, que impelem toda embarcação a atracar qualquer porto a fim de provocar uma parada – e é ancorado que toda pedagoga navegadora passa a ser navegada:

O prazer da palavra é o momento em que meu corpo adquire seu próprio linguajar. Porque meu corpo não tem as mesmas palavras que eu. Ele diz sem mim. Sem necessidade de curvar-se: o prazer da palavra no corpo é desvio de águas, deriva

toda vez que eu não respeito o todo e que, à força de parecer arrastado aqui e ali, ao sabor das ilusões, seduções e intimidações da linguagem, qual uma rolha sobre as ondas, permaneço imóvel, girando em torno da fruição intratável que me liga ao texto (ao mundo). Há deriva, toda vez que a linguagem social, o socioleto, me falta. (Barthes, 2010, p.26)

(Silva, 2013, pg. 42)

Esses *materiais de ancoragem* são as realizações dos saberes e das práticas que fazem porto em uma pedagogia da implicação, que a pedagoga conhece pela leitura da produção da professora Sandra Fagundes (2008) sobre um saber/

fazer pela implicação que “tem poder de promover e compartilhar autorias, é encarnada e é transformadora (sempre atual)” (Fagundes, 2006, pg. 217). E você reconhece possibilidades de ancoragens nos textos das pedagogas pela realização dos TCRs, dessas escritas fragmentárias que mesmo sem saber aprendem “a dialogar com as águas, ainda que não soubesse bem a língua das marés.” (Silva, 2013, pg. 11).

XII

A ESCRITA DA PEDAGOGA

Você observa com poucos critérios e talvez até narre inverdades sobre como a pedagoga escreve: o olho, inicialmente, perde o foco e os TCRs tropeçam relatos de que, “quando expostos ao ambiente de trabalho, ou diante de situações-problema,” não é incomum que as pedagogas “percebam a fragilidade de seus currículos de origem e o quanto costumeiramente estes não conseguem dar conta da complexidade de um trabalho coletivo em saúde.” (Costa, 2019, pg. 06). E é dessa complexidade do trabalho coletivo narrado pela pedagoga que surge questões como a de Dalmaso, “Seria a pedagogia estranha ao ninho da Saúde?” (2013, pg. 10) ou “Como é pensar em um território desconhecido?” (Bragança, 2014, pg. 30). Para outras a complexidade de uma formação em uma Universidade Federal pode estar nos “abismos entre as diferentes classes sociais” que evidenciam a fragilidade de alunos como a pedagoga que relata ter de “correr contra o tempo para conseguir dar

conta daquilo que me foi negado na infância e na adolescência.” (Vieira, 2016, pg. 07). A complexidade do trabalho coletivo em saúde aparece na escrita da pedagoga inicialmente como uma fragilidade, mas ganha força na medida em que esse texto exercita assumir que “subjativado também a partir de uma língua maior, ensinada e alimentada por seus respectivos currículos disciplinares, o residente então se põe a escrever” (Costa, 2016, pg. 09)

A pedagoga lhe aparece como alguém que escreve a partir de si mesma e dos percursos/trajetos/campos/serviços de saúde por ela experienciados na RIS-SMC/UFRGS. A pedagoga que escreve é aquela que diz “em toda ocasião e sem demora o que ele pensa” (Barthes, 1970, pg. 37). A pedagoga desvela na escrita recortes de memórias diversas em clarões que projetam sombras capazes de fazer com que você leia cada TCR tateando aqueles que escrevem para fazer pertencer *qualquer vida*.

Você lê a pedagoga que realiza/concretiza alguma vida em palavras e, ainda que seja uma escrita que “faça uso das experiências e memórias produzidas ao longo do trabalho no campo” o que você busca nesses textos “é a produção de um pensamento que sustente um outro trânsito diante do vivido.” (Costa, 2016, pg. 07). E você busca este *outro* transito que ora aparece na escrita da pedagoga como uma possibilidade de estranhamento *de si* e do campo da saúde

mental coletiva quando “esta ‘profissão’ que entra, a Pedagogia, só entra porque existe um campo em movimento. Um campo em invenção” (Dalmaso, 2013, pg. 16). Parece-lhe que escreve sobre outro trânsito a pedagoga que pede “a ninfa Mnemosine” que o auxilie em “trazer à vida as memórias”; e que Hermes “o acompanhe nesta caminhada entre diversos mundos (letrados e iletrados; de educação e de saúde)” (Alves, 2008, pg. 13). Ou ainda “derivar para tornar-se outro que não sabe, composto de uma terceira margem que o atravessa” (Silva, 2013, pg. 21)

Uma escrita frequentemente transita e “se move mais ou menos abertamente entre duas postulações, a do escritor e a do escrevente” (Barthes, 1970, pg. 37-38) e o TCR da pedagogia lhe parece transitar entre a escrevência e a escritura, que Barthes distingue como, a primeira escrita sendo comunicativa, transitiva e a segunda como a do desejo, da literatura, intransitiva. Mas há “um tipo bastardo” que “só pode ser paradoxal” (Barthes, 1970, pg. 38), é um terceiro tipo de escrita que você pressente nos TCRs, que por vezes comunicam e comunicam alterando substâncias gordas de textos fartos; mas que ora lampejam significantes (des) compromissados com uma escrita que “passa a não ser somente a escrita dos abalos identitários vivenciados durante a residência” mas a escrita de “uma língua em desmoronamento, língua-precipício, língua-erosiva sobre a qual o

tanto que se construiu parece ser sempre um tanto insuficiente.” (Costa, 2016, pg. 09)

E o que você quis, ao ler os TCRs das pedagogas, foi justamente o reconhecimento de uma língua em *desmoro-namento* que lhe convida a “construir escadas e alcançar a lua” (Alves, 2008, pg. 06); você buscou a escrita de pedagogas que, quando inventivos, criam “cenas, personagens e lugares que dizem do que aponto por utopia, do que acredito como possível e ‘pensável’ em relação à saúde mental.” (Ibidem, 2008, pg. 35); a pedagoga narra sua descida em despenhadeiro cujo corpo só é interrompido por “muros que criam abismos cada vez maiores” (Vieira, 2016, pg. 11).

A pedagoga que escreve é aquela que eventualmente acredita: crê em suas ações “por sonharem ‘outro lugar’ ou ‘lugar outro’ e por serem inquietas, por acreditar que nesse ‘estranho’ se reconhece algo ‘familiar’” (Vieira, 2016, pg. 20). Eventualmente, a pedagoga que escreve acredita no seu potencial intercessor, e nos TCRs você lê a confiança em que as próprias pedagogas sejam “os intercessores nas equipes” e ao mesmo tempo querem saber “o que é necessário para que a gente se constitua como esses intercessores?” (Dalmaso, 2013, pg. 17) Os TCRs não respondem tal pergunta, mas sentem que para serem intercessores terão de “provocar muitos burburinhos, cochichos, sussurros, desde que para outra língua” (Silva, 2013, pg. 43) e que,

segundo Dalmaso, a própria “inserção da Pedagogia neste campo, que tem todos os lugares esquadrihados e ao mesmo tempo nenhum lugar esquadrihado” são “espaços em construção” aonde a pedagoga chega “com ferramentas na caixa” na proposição de “mexer todas as peças, porque não tem como entrar uma peça nova e não desacomodar as outras.” (2013, pg. 17).

A pedagoga que eventualmente acredita espera de escrita na saúde coletiva, o testemunho de que ela, a pedagoga, faz abrigo nas palavras: “para a pedagoga, vibram palavras porque elas têm gana, sempre!” (Silva, 2013, pg. 14). As pedagogas que você observa, por vezes, têm “vontade de deixar descansar toda aquela linguagem que está em sua cabeça, em seu trabalho, nos outros, como se a linguagem fosse ela própria um membro fatigado do corpo humano;” (Barthes, 2003, pg. 194) Nesse sentido, no item 3 do TCR de Dalmaso intitulado *O encontro cotidiano: uma intervenção possível da Educadora com um olhar desde a Saúde Coletiva*, ela revela,

escrevo porque está latente, está vivo... Está me incomodando, engasgando, precisando ser posto para fora de alguma maneira... Palavras ditas, escritas... serão... Aconteceu ontem: Saio correndo de casa com a pretensão de passar na editora da UFRGS antes de ir à preceptoria de núcleo. Estou

precisando de um livro, o nome dele é: “Palácio para guardar doidos.” (Dalmaso, 2013, pg. 42)

E o que você fabula é uma linguagem que vagueia a cabeça da pedagoga e que lhe deixa um pouco confusa e você fica sem saber (ou sabe exatamente) o quer a pedagoga na saúde? Quais as expectativas da pedagoga em relação ao trabalho entre educação e saúde? As dez pedagogas que você lê querem e esperam a mesma coisa da saúde mental coletiva? Há alguma unidade entre os pedagogos na saúde? Os TCRs não lhe respondem tais questões e muitas vezes parecem lhe jogar *para uma noite ainda mais essencial*, que, quando em “embate com o texto, com as forças que entram em jogo em uma cena de escritura, parece devolver uma nova noite àquele que escreve” (Costa, 2016, pg. 07).

Trata-se da ‘segunda noite’ a que Blanchot (2011) soube tão bem nos apresentar,

esta *outra* noite, somente possível ao exercício literário, é a noite sem pressupostos ou oposição, noite não-dialética. Enquanto a primeira noite só é possível com o final do dia (antítese diurna), a segunda se abre como uma fenda no próprio dia, o escoamento do visível no coração daquilo que se mostra visível, em estado de vigília. (Costa, 2016, pg. 07)

E você pensa a escrita da pedagoga, rememora o que leu e intui que, para além de escreventes, o que seus TCRs mostram é uma escrita de silêncios e engargalos, de uma “presença que desacomoda, (des)institucionaliza (des)organiza, faz rupturas, faz fendas... e são nessa fendas que vamos achar a oportunidade de inventarmos uma nova prática.” (Dalmaso, 2013, pg. 17). Profundos, “em uma escrita da catástrofe da própria escrita, catástrofe do próprio dizer” e sabem que “não é possível traçarmos um plano já que estamos falando de vida e vida é *caos*. Ora dá ora não dá.” (Silva, 2013, pg. 35) e você e as pedagogas testemunham pequenos desastres do escrever uma experiência que as fez pensar a sensação “de estar expandindo por territórios jamais imaginados, circulando por tantos espaços que por vezes me causam confusão.” (Vieira, 2016, pg. 27).

Você encontra na escrita da pedagoga pequenas calamidades que provocam imagens que retomam, pela escrita, a náusea própria de um profissional ‘estrangeiro’ em formação cujas lembranças recordam pedagogas *emudecidas e sem palavras*, “quisesse lágrima palavra de emoção líquida escorrendo da língua, doença palavra pó que num soprar de vento se vai, sussurros de um pequeno estar só, sem palavras” (Silva, 2013, pg. 21) e você não acompanha esse silêncio porque tudo que paira as sombras faz ruído.

Sem palavras “gaguejam-se lugares originários, palavras disciplinares e disciplinadas” (Costa, 2016, pg. 11) e um certo mutismo fascina e assombra quem procura algum som que sirva para descrever o cotidiano da pedagoga trabalhadora da/na/em saúde:

quando se fica emudecida, também não há o que escrever? Quando a palavra do outro tira a tua. Quando o olhar do outro emudece qualquer fala, exclui qualquer importância que a palavra possa ter. Sem palavras! Foi como fiquei diante de uma tarde cheia de falas... (Werner, 2016, pg. 24)

Escrever sobre silêncios e engasgos: “quando se fica emudecida, também há o que escrever?” indaga a pedagoga que em contato com *tantos outros* nos territórios de “passaporte em intermináveis viagens” (Bragança, 2014, pg. 06) de passagens só de ida, cujos retornos não são possíveis pela mudez provocada no contato com uma *língua maior da saúde* que, apesar de parecer ‘tirar a palavra’ à força, a fórceps, o contragolpe inevitável da constatação de ser “justamente nas palavras que encontro refúgio.” (Werner, 2016, pg. 07) ou ainda pela “possibilidade de encontrar nas palavras ditas, repetidamente, algo de surpreendente” (Bragança, 2014, pg. 09).

As pedagogas “oferecerem uma imagem possível para

seus respectivos desastres” em textos que lhe “devolvem a necessidade de se dizer novamente, como se das noites passadas, outras ainda estivessem por vir.” (Costa, 2016, pg. 13) E outra vez a pedagoga, obscura, lhe parece esta a questionar novamente “será que me faço pesquisa?” (Rodrigues, 2012, pg. 66) ou outro que se angustia para saber “oras que vida é essa? diga-me, que vida é essa?” (Werner, 2016, pg. 23) e ainda àquele que com receio investiga sobre “como ocupar espaços se estamos sempre em movimento?” (Rodrigues, 2012, pg. 72).

XIII

ATAÚDES

Pedagogos já fúnebres àqueles que se aproximam da morte e, impelidos por seus corpos-ataúdes, lugar aonde tudo irá se perder e desaparecer pela fragilidade da busca por um texto da pedagoga na saúde mental coletiva, tentam fazer morrer alguma letargia de palavras que não revelam nem morte, nem vida: permanecem imóveis. Elas sabem dos seus vocábulos sonolentos, percebem a renúncia própria ao mergulho de uma quase morte assim como a vertigem em deixar desaparecer no corpo a imobilidade de palavras que por vezes servem de alimento para você e elas e tantas outras. Algumas pedagogas se debatem e se agitam por intuïrem uma inércia do texto “na medida em que o imóvel escapa à transmutação” (Barthes, 1991, pg. 77). Você testemunha uma tocante experiência da vida e o conhecimento enfático de que, um corpo, ao morrer aos poucos não lhe revela nem o paraíso nem o inferno, embora indique pequenas desapareições de palavras-sono no ataúde.

XIV

ALGUNS DOBRADIÇOS

Você acredita que uma dobradiça possa fazer vergar àquelas pedagogas que tencionam a inclusão de temas ainda pouco sugeridos no exercício de pensar, por exemplo, outras práticas cuidadoras em saúde. Dobradiças fragmentam você e pedagogas, dobradiças fracionam condutas prévias e certas práticas habituais redimensionando você e tantas outras em tabuleiro que se amplia e retrai em ordem imprevisível porque dotado de *temas dobradiça*⁶⁷ nascidos da necessidade de se experienciar novos caminhos (*quan-*

67 O texto de Ceccim, Müller, Maia e Cataluña (2014) trabalha a ideia de *temas dobradiça* “como polemizações, conversas acrescentadas pelos agentes de problematização, funcionando como *desconforto intelectual*, que têm fundamento em Schwartz (2000), embora a nomenclatura de Freire (2008; Freire-Dowbor, 2000).” E permite você fabular com os autores o quadro de uma dobradiça que busca “o lugar da imagem de Lygia Clark (1960) com a introdução de dobradiças na escultura, de modo a derrubar a permanência da forma e introduzir um problema ao observador da obra de arte.” (Ceccim, Müller, Maia e Cataluña, 2014, pg. 05)

tas outras formas podem a obra de Ligia Clark?).

Para Ceccim, Müller, Maia e Cataluña, você “não pode responder sua pergunta, nem compreender a pergunta e resposta da artista, sem experimentar: seu pensamento precisa ser também ação de interação.” A imagem de uma *pedagoga dobradiça* pode se concretizar na “contribuição do educador, que introduz outros temas para auxiliar e enriquecer a compreensão do grupo.” (Ceccim, Müller, Maia e Cataluña, 2014, pg. 05) Um efeito dobradiço provoca alguns pedagogas a tomar esse lugar de educador que, nos TCRs relatam terem tido a oportunidade de, durante a formação em saúde mental coletiva, fragmentar certo número de procedimentos em saúde, desritmando certezas de saberes do própria pedagoga que por vezes passa a vislumbrar qualquer

rachadura na continuidade cognitiva, que pode redimensionar a ordem do imprevisível e ser uma potência para o nascimento do novo, para o reencontro como o pré-verbal, pré-pessoal, abertura e luta pela sobrevivência diante de um problema recém-descoberto/vivido. (Ceccim, Müller, Maia e Cataluña, 2014, pg. 05).

Expor-se ao imprevisível e estar disponível para o novo exigem dobradiças e você testemunha relatos de pedago-

gos que, estando diante de descobertas, dobraram-se pela possibilidade de *experiência* e capacidade de *transformação*. Ss pedagogas escrevem sobre *fazer*es que inicialmente não são seus, mas, ao assumirem a experiência de formação na RIS-SMC/UFRGS, esses *fazer*es apreende as pedagogas fazendo-os a aceitar, na medida em que viviam a residência em saúde mental coletiva, dobradiças crescendo em seus corpos.

Statzner (2015, pg. 26-27) escreve sobre a primeira vez que saiu com um usuário “praticamente me ditaram um manual com todas as normas e possibilidades do que poderia ocorrer, como se uma saída fosse algo previsível para quem quer que seja” e comemora a sua decisão de, a partir da experiência cotidiana do trabalho em saúde “escrever meu próprio manual”; Outra pedagoga acredita que pode “criar uma linguagem de experienciar silêncios” (Rodrigues, 2012, pg. 90); Dalmaso relata em sua escrita à importância de dobrar-se durante seu percurso de estar residente:

Falo que me mantenho *na dobra* porque estar nesta posição exige que eu me reinvente a cada encontro, pois mesmo participando do pensar desse espaço a minha ação não é prevista ou planejada. Estou ali a disposição do momento, das demandas dos usuários, olhando pra quem precisa de mais olhar e buscando sempre sustentar o protagonis-

mo dos participantes. (Dalmaso, 2013, pg. 35)

Essa ideia de reinvenção, de tornar-se outra, de descobrir-se dobradiço para outras formas de pensar o trabalho em saúde é noção comum nos TCRs cujas pedagogas sentem como uma metamorfose inevitável e inerente ao movimento proposto pela RIS-SMC/UFRGS, assim a pedagoga toma formas diferentes, “como um caleidoscópio, onde cada vez que eu giro, ou faço um movimento ele me dá novas possibilidades, indicando que algo acontece, formando novos contornos que possibilitam inúmeros encontros e composições” (Mença, 2012, pg. 10). E você sabe, através da leitura dos TCRs das pedagogas que “o trabalho nos cenários de prática se abrem e desdobram a todo o momento” (Bragança, 2014, pg. 42) e você fabula pernas que, dobradiças, são guelras. Assiste um nariz que se abre e se desdobra para ouvir. Alguns TCRs, em papel dobradura, tendem a miscigenar, em balbucio, escritas de muitas vozes que não sabem aonde *ir* embora *lá* estejam.

Temas dobradiças povoam a escrita da pedagoga não pelo seu ineditismo, já que são temáticas comuns a qualquer profissional da saúde, mas pelas muitas vozes presentes em seus textos onde “o experimento é genérico, a experiência é singular” (Larrosa, 2014, pg. 34) e as experiências vividas e narradas pelas pedagogas na RIS-SMC/UFRGS

agem nos TCRs lidos por ti produzindo sim, consensos e homogeneidades dessas vozes, mas também foram capazes de produzir “entre os sujeitos, a lógica da experiência que produz diferença, heterogeneidade e pluralidade.” (Larrosa, 2014, pg. 34).

E é *este povo* e suas *vozes* que ora emergem do texto da pedagoga, e que fica registrado como uma fração de história da RIS-SMC/UFRGS a partir do núcleo EducaSaúde, e lhe conta que “quanto mais o documento de aproxima de uma voz, menos ele se afasta do calor que a produziu...” (Barthes, 1991, pg. 73) e assim uma *voz* da pedagoga (r) existe em texto porque é em palavras que ela (re)conhece tal calor. *Derrubar a permanência da forma* é também dobrar-se na clínica pela possibilidade de *escutar melhor* e Silva percebe que “escutar nossas palavras em saúde mental coletiva é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (2013, pg. 09) Ao escutar as palavras da saúde mental coletiva a pedagoga entende que ouvir “os sintomas e sinais fazem parte das coisas para as quais devemos olhar e escutar. A atenção integral à saúde não se efetiva se não pudermos olhar para as pessoas em toda sua complexidade subjetiva.” (Alves, 2008, pg. 23). *Derrubar a permanência da forma* pode ser “essas dobras que permitem a mobilidade e autorizam o movimento que ora dobra para um lado, ora dobra para outro.” (Dalmaso, 2013, pg. 15) fazendo da pedagoga,

por vezes, um corpo dobradiço e disforme.

E foi somente ao dobrar-se que você e a pedagoga da RIS -SMC/UFRGS, se sentiram capazes de olhar nos olhos de uma criança. Dobrar-se pode ser o mais próximo que você e elas chegarão de *adentrar a si mesmo*. Dobra-se pode ser o movimento que faltava para vocês ocuparem vazios cheios de *esperas delongas* e que, como você, cobiçam quaisquer outras formas que lhes libertem das câimbras dormentes e dolorosas do repouso que se demorou sob elas.

XV

EXAMINANDO A[NA]RQUIVOS

Palavras-chave,
referências bibliográficas,
pedagogia das nuvens,
memento,
presença/ausência

Entre as frestas produzidas no encontro do chão com as paredes, você *anarquivava*⁶⁸ o arquivo “em um pensamento de extratos: camadas e mais camadas, umas sobre as outras, que devem ser lenta e penosamente escavadas” (Seligmann-Silva 2014, pg.18) Anarquivar é você selecionando e acumulando trapos, ouvindo vozes em TCRs e arran-

68 Seligmann-Silva (2014, pg.18) aproxima o exercício de anarquivar arquivos, como a figura de Bispo do Rosário, artista plástico brasileiro, que “nos faz ver o esquecido, o socialmente recalçado”. Acreditava estar encarregado de uma missão divina, transformando os materiais dispensados no hospital psiquiátrico onde ficou internado, em resíduos míticos de sua “obra-arca”. A vontade de “anarquivar e colecionar objetos pode ser interpretada como única realidade”, única possibilidade de construção de uma ‘casa’ onde ‘morar’.

cando-as de seus contextos. Bispo do Rosário, assim como você, anarquivador colecionista, classificavam potentes tipos de materiais, muitos deles descartados por todos. Você coleciona palavras-chave dos textos, resumos em nuvens necessárias, as referências bibliográficas das pedagogas, memento, e suas ausências/presenças em TCRs que você fragmenta sempre que possível.

XVI

PALAVRAS-CHAVE

Você reúne as palavras-chave dos TCRs, espécies de palavras que a pedagoga pega para si como “parlarvas: nascidas de casulo” (Silva, 2013, pg. 34). São elas: Pedagogia, Saúde, Residência Multiprofissional – Pedagogia, Pormenores, Fotografia, Cartografia, Formação – Saúde Mental, Saúde Coletiva, Utopia – Saúde Mental Coletiva, Palavras, Pedagogia – Valores imateriais, Saúde Mental, Aprendizagens, Violência institucional – Pedagogia, Mandala, Pedagogia da Mandala, Invenção, Saúde Mental Coletiva – Saúde Mental Coletiva, Acompanhamento Terapêutico, Pedagogia. – Fora da casinha, luta antimanicomial, residência multiprofissional, pedagogia da cidade.

XVII

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Em revisão dos principais autores citados nos TCRs destacam-se: Ceccim citado em sete TCRs, Palombini em dez de dez TCRs, Carvalho e Fagundes ambas citadas em cinco trabalhos de conclusão de residência. Manoel de Barros é referenciado em quatro TCRs e Walter Benjamin em três. Corazza aparece em dois e Paulo Freire em três dos TCRs lidos. Foucault é citado em quatro e Barthes em dois TCRs.

XVIII

MEMENTO

Todas as perguntas deste fragmento foram extraídas dos trabalhos de conclusão de residência, os TCRs, e foram escolhidos por você pela produção de afeto que tais perguntas lhe causaram: – Por que colocar uma pedagoga no campo da Saúde Mental se esta profissão “não é da saúde”? – Minha primeira escolha se deu com a justificativa de se tratar de um campo onde encontrei outra Pedagoga. Mas escolhi verdadeiramente o Hospício? Ou escolhi a Pedagoga que nele trabalhava? Ou escolhi essa preceptora que dizia “sou Pedagoga e trabalho aqui”? – O que essa estranha no ninho, na contramão das profissões faz nessa residência? – O próprio Conselho Nacional de Saúde salienta sobre a ação interdisciplinar, questiono, num contexto geral de áreas de ensino: será que a graduação é realizada para uma ação interdisciplinar? – O que me toca? – E aí? Como, de que forma essa fragilidade toda me toca? – Mas a vida é isso, não? Correr riscos!! No entanto, questiono: E quando o risco vai além de qualquer possibilidade de ultrapassá-lo?

E quando a possibilidade está por um fio? – Nós somos os intercessores nas equipes e o que é necessário para que a gente se constitua como esses intercessores? – A pedagoga quer saber, será possível fazer nossa língua gaguejar? – Como “criar mundo”? Como inventar saídas? Como encontrar possibilidades? – Quem é essa a colorir? – Encontro uma linguagem que não necessariamente se faz com palavras. Encontro uma língua. Encontro outro idioma. Outro idioma? – Durante meu percurso revivo questionamentos e caminhos: onde está a saúde enquanto processo de promoção da vida? – Nesse emaranhado cartográfico fiquei pensando por que janelas olhar, como sistematizar esses fragmentos vividos e experienciados, como falar as [através de] fotos [cartografia fotográfica], fico me perguntando: o que são esses fragmentos que vivemos [vividos]? D[o] que eles dizem, de que subjetividades estamos falando, de que processos, o que [não] é capturado pelo olho? O que [não] olhamos? – Busco sentidos, respostas para perguntas e mais perguntas que surgem, mas estou dentro de um manicômio! O que pode fazer sentido aqui? O que? – Estavam todos de preto, unidos, dispostos a abraçar o Hospício. O que me surpreendia era os jovens, em formação, fazendo parte do protesto a favor do hospício! Ali no meio como “desinformados”. Será que eles não conhecem os residenciais terapêuticos? Será que eles realmente acreditam nessa forma

de cuidado? Eram muitas as minhas perguntas, sobre os jovens, sobre os trabalhadores, sobre gestores... – A cidade acolhe as pessoas, as recebe, encaminha, cuida ou expulsa. Mas quem é a cidade? E como as cidades, ao longo da história, tem acolhido o sofrimento das pessoas? – O sujeito que escreve a história ou é a história que se inscreve no sujeito? – Além das atividades protocolares, quais intercessores intervêm em nossa formação? – Com quantos verbos se faz a saúde mental coletiva? – Aqui escrevendo penso: o que nos separa daqueles que consideramos estar em sofrimento psíquico? – Quantas e quantas vezes paralisamos diante de um desafio ou de uma demanda que surge e que nos dá a sensação de impossibilidade de realização ou tentativa? – Como escrever sobre uma vida? – Sim, este lugar fede a morte, parece que todos apenas esperam por isso. Se é forte o que eu disse? Sim, eu sei. O cheiro também! – De onde vem tanta segurança em se (re)afirmar como profissional da saúde? – Ao concluir fui envolvida por dúvidas como “O que vem depois?” e “O que vou fazer agora?” – Como se trata alguém com algum tipo de sofrimento mental? Qual o melhor tratamento, o melhor método? Devemos fazer cessar o delírio ou fazer falar o que o delírio diz por alguém? O louco “perdeu a razão” ou a loucura não tem nada que ver com “irracional”? Podemos delirar e viver? O delírio é o sofrimento? Onde há sofrimento? Quando tenho que intervir

como trabalhador em saúde? Qual será a melhor técnica a escolher? Será que é uma questão de técnica? A mãe de Dona está melhor? Supondo que sim, será que está melhor porque os delírios cessaram? Podemos cuidar de alguém se o retirarmos de sua casa, de perto de sua família, das “fontes de suas inquietações”? – se tenho força para carregar o que pesa... para que essa pressa? – Minha escolha pelo Hospício como um local de trabalho, pode não ter se dado com a ideia de “vou amar fazer isso”, mas sim com a ideia de “preciso fazer”. No entanto, muitas vezes questionei: será mesmo que preciso? – Tem relação com saúde mental coletiva? Tem certeza? Certezas? Sigo correndo riscos... – Apesar das dúvidas, eu tinha uma certeza: Continuar. Com isso, deparei-me com o edital da Residência Integrada Multiprofissional. – A diferença é grande quando temos um horário e lugar para estar e quando nos colocamos a caminhar sem limites de hora e lugar; diferença entre errância e itinerância? – Eu sei que a morte é inevitável, mas não vivemos preocupados com ela. Este lugar é assombrado repentinamente pela morte. Sinto cheiro dela. Como posso definir o cheiro da morte? – Como é pensar em um território desconhecido? – Aqui escrevendo penso: o que nos separa daqueles que consideramos estar em sofrimento psíquico? Que marcas eles carregam, que referências eles perderam, como suportaram passar por este exercício de itinerância?

– Mas e o corpo? – O que se pode dizer de alguém quando muitas vezes não conhecemos e nem reconhecemos sua história de vida? O que é feito é reconhecido como algo que faz parte desta história nem sempre narrada nem sempre escutado? O que nos autoriza chamar de “surto” uma ação que na cultura deste sujeito encontra lugar e legitimidade? O que é colocar alguém como sujeito da medicalização da sociedade atual? O que marca ruptura no conhecido pelo sujeito e o que traz para cena algo já instituído no seu convívio social? Quem somos nós os que se consideram implicados com as histórias destas vidas? O que fazemos com aqueles que sofreram as ações equivocadas das internações e medicalizações involuntárias? O que faz parte de um cenário de uma vida? O que se faz quando não se tem água encanada ou banheiros à disposição? O que esta sociedade que hoje globalizada tem a oferecer a estes sujeitos que ainda se encontram muitas vezes invisíveis? – Fica destes encontros, entre tantas, a questão: que atendimento é este que será realizado com alguém que logo nos primeiros segundos do início de uma conversa com um estranho já revela naquele espaço de aprendizagem um certo mal-estar? Muito mais que um não-dito revela um segredo seu? – Aos 67 anos de idade, Baiano tem desejos, tem querer. Quer seu documento de identidade, quer seu cartão do banco para tirar todo o dinheiro e guardar no bolso. Ideia dos antigos?

Vontade de ter na mão sua vida? – Será que essa é uma maneira de fazer um registro? Ou um modo para que eu veja repetidas vezes a sua insatisfação? Ou ele fala pra máquina na intenção de produzir algo diferente do que a tentativa enlouecedora de falar com pessoas que não o escutam? – Estava eu ali ocupando o lugar de trabalhadora da saúde? De residente em Saúde Mental? De pessoa? Cidadã? Afinal de contas... O que é que eu sou mesmo? – O que pode a pedagogia fazer desviar na saúde coletiva? Com que palavras põem-se a navegar? – Mas, o pertencer ao território, como se define? – Como aprenderemos outras linguagens e línguas se não nos depararmos com a diversidade?

XIX

PRESENÇA/ AUSÊNCIA

No TCR ‘*EQUIS: Cidade horizonte emergência de cidades nas práticas de subjetivação e na construção da atenção em saúde mental coletiva*’ de Alves (2008) não há menção da palavra pedagogia. No trabalho intitulado ‘*Colorindo Cenários, emprestando cores: A Pedagogia na Saúde Mental Coletiva a partir do vivo*’ (Werner, 2016) a palavra pedagogia é mencionada cinquenta e três vezes. No texto de Rodrigues (2012) ‘*Pedagogia do pormenor: rendi[o]lhando fo[car]tografias de formação*’ não há a palavra pedagoga/o. No TCR de Bragança (2014) *Antes só: diante de si mesmo. Agora, acompanhado: na presença do outro. Terapeuticamente falando: um outro idioma? apenas em uma ocasião a palavra pedagoga é utilizada.* Dalmaso (2013) em seu TCR ‘*Pedagogia da Mandala: A Pedagogia tramando/inventando a Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva*’ registra a palavra pedagoga/s doze vezes, pedagogia sessenta e quatro vezes, a palavra pedagogo uma vez e a palavra pedagógico/a três vezes. Statzner

(2015) em seu trabalho de TCR intitulado 'Antes só: diante de si mesmo. Agora, acompanhado: na presença do outro. Tera-peuticamente falando: um outro idioma?' não cita a palavra pedagoga/o ou pedagogia, fazendo menção à palavra pedagógica/o duas vezes no texto. Silva no TCR '*Sem palavras na ponta língua: saúde mental coletiva, pedagogia e gagueira*' (2013) faz referência à palavra pedagoga/as trinta vezes e utiliza trinta e três vezes a palavra a pedagogia. Oliveira (2013) utiliza duas vezes a palavra pedagogia em seu TCR, ambas as ocorrências para citar Paulo Freire em a Pedagogia da Autonomia. Mença (2012) utiliza como conceito central de seu TCR a 'Pedagogia da Cidade' para afirmar uma educação da/na cidade. Em três títulos de TCR aparece a palavra Pedagogia: Dalmaso (2013), Silva (2013) e Rodrigues (2012).

E você pensa essas informações com a curiosidade de quem desconhece os motivos da escolha do uso e/ou desuso de palavras como pedagoga/o, pedagogia, pedagógico/a nos trabalhos de conclusão e percebe que a produção escrita dos TCRs toma para si uma noção de pedagogia/educação na saúde como uma oportunidade de produção de saberes que ocorrem nas narrativas de encontros entre os trabalhadores e usuários, mas também entre os próprios trabalhadores da saúde.

Importante salientar que a ausência e/ou presença

das palavras pedagoga/o, pedagogia ou pedagógico/a nos TCRs dos pedagogos nada prova contra quem não as usa na mesma medida em que nada prova a favor de quem as usa. Você pensa nas ausências dos pedagogos em alguns textos e a residente Dalmaso reitera o que você quer dizer quando ela escreve: “Penso que a Pedagogia está para além das práticas escolares e esta residência amplia esta atuação transbordando os limites profissionais dos núcleos que a compõem. Somos então Trabalhadores da Saúde.” (Dalmaso, 2013, pg. 07).

Transbordar/esgaçar fronteiras disciplinares trata da oportunidade para a produção de novos planos inventivos de vida. Assim a pedagoga escreve sobre uma ideia de educação em saúde que contamina outros espaços e práticas institucionais, convidando-os a lidar com as pessoas de uma forma inventiva com a vida individual e coletiva e a questão que fica para você neste momento é se uma educação em saúde pode ser traduzida por uma pedagogia em saúde?

XX

ACOMPANHANTES

Você soube que o acompanhamento terapêutico⁶⁹ (AT) trilhou, com as pedagogas da RIS-SMC/UFRGS, caminhos de desvios constantes cujos percursos fragmentados acolheram essas profissionais jogando-as na rua. E foi a partir da rua, ciscando um pouco de horizontes, que a pedagoga acompanhou (e foi acompanhada) por uma presença constante do trânsito pela cidade; entre a porta e a rua, entre a calçada e o quarteirão, entre um *eu* e todos àqueles e tudo *aquilo*, você alcança a ideia de que acompanhar sujeitos em

69 Você utiliza o prefácio do livro *Acompanhamento Terapêutico na Rede Pública: a clínica em movimento* da professora Analice Palombini e colaboradores que, em uma das definições de acompanhamento terapêutico (AT) diz se tratar de uma modalidade clínica referenciada na psicanálise com perspectiva de “acompanhar o sujeito na sua circulação pela cidade, colocando-se como alternativa para a construção de um espaço transicional, uma zona de intermediação entre a referência institucional para esse sujeito e seu acesso à via e aos lugares públicos.” (2008, pg.17)

suas circulações pelas cidades é refazer a imagem de uma “bricolagem de fragmentos que ora se conectam produzindo uma figura, ora se desconectam desestabilizando figuras já constituídas. Essa conexão/desconexão se dá à medida que percorremos os fragmentos rearrumando-os.” (Araújo, 2007, pg. 21).

Ao percorrer a clínica do AT a própria pedagoga, enquanto acompanhante terapêutica (at)⁷⁰ se refaz em um corpo que busca compreender melhor o que passa quando adentram as cidades em suas práticas (de cuidado), modos de fazer, jeitos de ver, etc. Você acredita que a prática do acompanhamento terapêutico entre as pedagogas tenha ganhado força a partir de um projeto de desinstitucionalização⁷¹ ou de *desinsti* com é chamado por trabalhadores e usuários da saúde mental, e tem o compromisso de reduzir

70 No livro de Palombini (2008) logo na apresentação, a autora e colaboradores fazem a distinção entre *AT* e *at*, sendo o AT usado para citar o acompanhamento terapêutico e *at* (minúsculo) acompanhante terapêutico. Esta convenção foi adotada por Kleber Duarte Barreto no livro *A ética e a técnica no acompanhamento terapêutico*. (2000)

71 O Projeto de Desinstitucionalização relatado pelo pedagogo foi coordenado pelo EducaSaúde em parceria com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Política Estadual de Saúde Mental Álcool e Outras Drogas. (Gestão 2010-2014) como forma de cumprimento da Lei da Reforma (10.216/01), e o trabalho nesse projeto consistiu em mediar, pela saúde de sujeitos o manicômio e sua entrada na cidade, a circulação da loucura.

o número de pacientes de longa permanência em hospitais psiquiátricos e hospitais de custódia visando sua reinserção social e promoção de cidadania conforme as diretrizes da Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas⁷². O contrário também acontece, e o AT passa também a produzir nos profissionais da saúde práticas mais autônomas e coerentes com as produções da cidade.

Na cidade e para a cidade, a pedagogia caminhante sabe que esses passeios a transforma e a exigem novas formas de pensar o cuidado em saúde mental, reforçando a ideia de que o acompanhamento terapêutico

tem implicado uma transposição do espaço imóvel e fechado do hospital para o terreno vivo, múltiplo e cambiante da cidade, impondo à prática profissional em saúde mental o esforço de buscar pon-

72 Projeto que toma forma, no RS, pela Lei Federal nº 10.216/01 (dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental) que, juntamente com a Lei Estadual nº 9.716/92 (determina a substituição progressiva dos leitos nos hospitais psiquiátricos por rede de atenção integral em saúde mental, determina regras de proteção especialmente quanto às internações psiquiátricas compulsórias) garantem que o AT como dispositivo da Reforma Psiquiátrica para a desinstitucionalização seja um trabalho do cotidiano dos serviços de saúde e que vise promover a autonomia e a reinserção social, bem como uma melhor organização subjetiva do acompanhado, por meio da ampliação da circulação e da apropriação de espaços públicos e privados.

tos de articulação entre os modos de experiência social do espaço e do tempo e a constituição espaço-temporal própria à psicose. A hipótese formulada é de que a modalidade clínica do AT pode favorecer o surgimento de pontos de contato entre essas duas dimensões por se situar nesse espaço intermediário entre a referência institucional para o psicótico e o seu acesso à via e aos lugares públicos. (Palombini, 2008, pg. 23)

Você sabe que o espaço da instituição (principalmente do manicômio) possui suas características marcantes como muros altos, grades *de proteção*, assepsia hospitalar (ou total ausência dela em alguns casos), armários com cadeados, etc. Ou ainda a ausência da noção de um *eu* já que pessoas institucionalizadas viram números em roupas de todo mundo e de ninguém ou em prontuários médicos que transformam pessoas em diagnósticos alocando histórias de vida em arquivos morto. O tempo, igualmente sucumbido por paredes e corredores branco-cinzentos, corrói qualquer ritmo que não seja imóvel, estacado, detido... “Dentro do hospital, somos desabitados de tempo e presas do espaço” (Palombini, 2008, pg. 24).

Acompanhar traz a dimensão do *estar com, estar junto, ao lado, com a pessoa*, assim o trabalho da pedagoga acompanhante torna-se terapêutico na medida em que ele

tenta aproximar-se de uma escuta que respeita o tempo e o desejo dessas pessoas que necessitam algum acompanhamento. Você leu em alguns TCRs a busca da pedagoga por fortalecer e qualificar laços sociais e afetivos de pessoas à cultura, ao trabalho, ao lazer, à família, comunidade, etc., por meio de uma prática clínico-pedagógica⁷³ que por vezes acontece.

Tais práticas podem produzir também espaços flexíveis e múltiplos, aonde a casa, o quarto, o ônibus, a rua, a praça ou o espaço de uma instituição (escola, museu, igreja) servirão para forçar “uma mudança na postura dos profissionais envolvidos, para os quais não é mais possível manter a atitude padrão, previsível e controlada, de quem trabalha entre quatro paredes.” (Palombini, 2008, pg. 24). Para que você tenha uma imagem da escrita da pedagoga acompanhante terapêutica que produz alguma prática clínico-pedagógica, será preciso revisitar muitas vezes as escritas e delas pincelar sensibilidades possíveis de transcrição, já que é a leitura dos TCRs que lhe fazem escrever, e não os TCRs em si.

E você leu sobre a pedagoga errante e seu passeio a céu

73 A prática clínico-pedagógica você pensa ser o saber/fazer da pedagoga que, quando inventiva na saúde mental coletiva, produz saberes que se localizam *entre* a prática clínica e a prática pedagógica.

aberto, que escreve sobre uma pedagogia da cidade⁷⁴ que é contadora de histórias de acompanhamentos em encontros que se fizeram narrativas. Alves (2008) ao falar sobre a cidade de “Equis” faz pensar sobre o cuidar e ser cuidado no espaço da cidade e da vida. Mença (2012) constrói a expressão-ideia de *Fora da Casinha* a partir dos acompanhamentos terapêuticos realizador por ela, primeiro no Residencial Terapêutico São Pedro ou *as casinhas* do São Pedro, como ficaram popularmente conhecidas, e segundo, na Oficina Terapêutica Fora da Casinha, que acontece no Centro de Atenção Psicossocial Infantil da cidade de Novo Hamburgo e carrega este nome porque se propõem a passear pela cidade com adolescentes em transição *entre* o serviço e a rua.

Dalmaso⁷⁵, na seção 2.6 *A(com)panhados* do seu TCR

74 Cris Carvalho (2008a) satisfaz, a partir do conceito de *pedagogia da cidade*, todo pedagogo em suas escritas de TCRs e você intui que seja pela aproximação que o conceito exerce entre saúde e educação.

75 Você sabe que Freitas, Dalmaso e Silva participaram do 2º Simpósio AT, Saúde Pública e Educação, que aconteceu nos dias 23 e 24 de agosto de 2013 com a temática ‘Abordagens e contextos do Acompanhamento Terapêutico (AT)’ e a partir do trabalho apresentado no Eixo AT e a Desinstitucionalização desse simpósio, produziram o Capítulo 10 do Livro *Rede de oficinas na saúde e na educação: experiências que configuram formas de convivência*, organizado pelas professoras da FACED Karla Demoly e Cláudia Freitas, intitulado *Pedagogas compondo a Equipe de Saúde Mental e produzindo o Acompanhamento*

narra a primeira vez que entra no Hospital Psiquiátrico São Pedro para acompanhamento terapêutico:

Não posso deixar de citar a importância que essa experiência teve e as marcas que deixaram na minha vida. Vera, Stelamaris e João. Estas três pessoas me apresentaram a vida real do Mundo Saúde Mental. Mostraram-me os obstáculos que nos deparamos e como respirar esperança em locais tão doentes e sufocantes, onde a realidade se apresentava tão distante de tudo que até aquele momento eu tinha lido e estudado nos “papéis”. (2013, pg. 22-23).

Respirar esperança, você compreende que refere à prática do AT que possibilita estar fora do manicômio e a céu aberto uma revelação possível de corpos cuja carne suporta as escoriações próprias do encontro com a cidade e com as pessoas e com histórias e situações próprias da rua. Dalmaso lhe deixa dúvidas sobre quem acompanha e quem é acompanhado, e lhe faz ver Eurídice cintilando trilhas para que a escrevente intuisse vestígios de vidas possíveis, mesmo após denunciar em texto memórias olfativas de um manicômio aonde “um cheiro” tão ruidoso e penoso para ela

Terapêutico (Silva, Dalmaso, Freitas, 2016, pg. 221- 236)

revelou aos seus olhos um espaço que

não tinha sujeira, mas ao nariz era nojento. Cheiro de xixi, coco e desinfetante, “tudo junto e misturado”. Pessoas circulando peladas e molhadas pelos corredores. Velhinhas subindo e descendo escadas... Algumas de pés descalços... Pensava: “antes sem calçados do que com calçados maiores que seus pés.” Agoniava quem assistia por que a impressão era de que cada passo certo era um milagre. (Dalmaso, 2013, pg. 24)

Você não pode sentir esse cheiro e tão pouco consegue alcançar a imagem de agonia descrita e entende que Dalmaso, ao acompanhar outro sujeito em processo de desinstitucionalização, está disposta “a viver um novo fazer pedagógico” quando escreve que procura “ser nesse manicômio alguém que olha pra esse sujeito e autoriza um desejo, uma vontade, um aparecimento tímido, mas esperançoso de vida.” (Dalmaso, 2013, pg. 27).

A escrita da pedagoga manifesta a apropriação do acompanhamento terapêutico que surge como espaço possível de movimentação para estes profissionais cuja pergunta do *lugar da pedagoga na saúde* carrega a afirmação de que sim, estes pedagogos se fizeram trabalhadores da saúde a partir também da prática do AT.

Bragança (2014) anuncia seis vezes a palavra e/ou sigla do acompanhamento terapêutico já no resumo e nas palavras-chave do seu TCR e você percebe a intensidade desta prática nos percursos da RIS-SMC/UFRGS por ela percorridos. A autora anuncia no resumo do trabalho que seu foco será a análise dos acompanhamentos terapêuticos realizados por ela nos seus dois anos de formação em saúde mental coletiva. Nessa escrita você leu quarenta e seis referências às palavras acompanhamento terapêutico, acompanhamento e AT. No item *1. O dispositivo de AT no campo: da incerteza à possibilidade* Bragança escreve sobre a defesa de que

os espaços nos cenários de formação se abrem a cada pedagogo que se insere reafirmando a possibilidade do AT por profissionais ainda não plenamente reconhecidos mas sustentados pela existência do EDUCASAÚDE no campo. A sustentação da ação interdisciplinar em equipes multiprofissionais possibilita ações singulares transformadas em ações de gestão pública. (Bragança, 2014, pg. 8)

Ocupam-se algumas escritas de TRC a pensar o lugar/espaço/trânsito/palavra da pedagoga na saúde mental coletiva a partir do acompanhamento terapêutico como

dispositivo/prática/ferramenta da residente pedagoga em formação. Cris Carvalho defendeu a ideia de que, “após a abertura dos manicômios para as redes substitutivas de cuidado em saúde mental, ao inserir pessoas com vivência de transtornos psíquicos nas redes de acolhimento em saúde”, há a possibilidade da inserção de novas perguntas, “a pergunta sobre as redes contemporâneas: dessegregar é estender a clínica ou inserir na cidade?” (Silva, 2008, pg. 14)

Você acredita que as pedagogas da saúde mental coletiva escreveram sobre o AT inspiradas na tese de Cris Carvalho que afirma a “necessidade de cidades de acolhimento para a ‘alta’ da clínica, em uma pedagogia da cidade, a cidade se tornando cidade como um dos efeitos do encontro da clínica com a educação” (Silva, 2008, pg. 16) Percorrendo as cidades como quem desafia o pensamento e a prática no cuidado em saúde, a pedagoga realiza, através da sua escrita, a consumação de saberes que orientam suas práticas *entre* a instituição e a rua, *entre* educação e saúde, *entre* planejamentos e acasos, *entre* um *eu* e um *outro* e *mim* .

Alves (2008) concretiza em sua escrita de TCR a imagem de uma pedagogia da cidade e, embora não fale diretamente da sua prática enquanto pedagogo, ele cria personagens como *Gouche*, o cidadão (que carrega em si a cidade e a circulação pela cidade) e *Faubalá*, (guia de *Gouche*), anfitriã e mobilizadora de aprendizagens. Este pedagogo, ao escre-

ver, atrai o olhar de Eurídice nesse espaço de luz e sombra em textos/narrativas/histórias por ser ele quem fabula uma *cidade horizonte* sempre mais distante na medida em que, enquanto acompanhante/acompanhado, se aproxima dela.

Você percebe a aproximação do texto de Alves com a ideia central do AT, que seria esta articulação social com a cidade, cujo cais/docas/plataformas se colocam como metáfora para um

lugar tanto de acolhimento, ancoragem e arrimo quanto de passagem, travessia, porto, no sentido de proporcionar o ir e vir, favorecendo a ampliação dos horizontes sociais de cada usuário. Diferentes dispositivos são criados, inventados e reinventados cotidianamente, a partir da escuta das questões que cada novo usuário aporta como desafio no percurso de sua jornada (tratamento). Entre tais dispositivos, o trabalho de AT é aqui destacado, como aquele que permite um esgaçar nas fronteiras da instituição, que nos leva a ganhar as ruas, os parques, as áreas de lazer, a percorrer trajetos que vão da casa aos espaços públicos.” (Silva, 2008, pg. 137)

O acompanhamento terapêutico enquanto espaço de *esgaçamento* de fronteira lhe traz a ideia de que *entre* zonas todo saber é fazer, qualquer espera se põem em trans-

formação e movimento, alguns espaços se tornam intermediários, poucos lugares se colocam como passagem. É preciso estar atento.

XXI

A ANATOMIA [DO TEXTO] DA PEDAGOGA

*Escrever o corpo. Nem a pele, nem os músculos,
nem os ossos, nem os nervos, mas o resto:
um isto balofo, fibroso, pelucioso,
esfiapado, o casacão de um palhaço.*
(Barthes, 2003, pg. 199)

O corpo [do texto] da pedagoga escreve com predileção sobre todos os habitantes que povoam seus percursos de residente em saúde mental coletiva e se alimentam, com sabor, dessas vidas nem experimentais, nem científicas, nem fragmentadas, nem escritas, nem curáveis, nem possíveis, *mas o resto: um isto* de corpos que se prolongam na duração do instante em que a carne consegue suportar os mil pedaços resultantes da dissecação minuciosa deles mesmos; *um isto* que cheira e arde e urra a permanência de um *eu* que se demora em algum *outro* animal; *um isto* que

passa de anseio ao nada e daí à palavra.

Você tenta encontrar partes destes corpos nos TCRs que se desfazem em uma morfologia de palavras que assumem formas que você entende como essenciais para uma matéria de escrita: fusão, espessura, vazio, aridez, inclinação, são exemplos dessas matérias. Alguns TCRs são do tipo *tecidos*, esta parte sólida dos corpos que compõem o texto da pedagoga e dispõem de uma escrita com alguma organização de estruturas gramaticais. Substâncias outras também compõem o texto da pedagoga, como narrativas gordas o suficiente para temas ora cerosos e sem sobranças ou ainda àquela história bem empastada e preguiçosa que suaviza tudo em considerações finais.

Não há TCR que se mantenha em um corpo somente. Imateriais, alguns fragmentos de palavras se dispõem em fios e permanecem no instante que antecede a feitura dos *tecidos* do texto, tornando-se um *vir a ser* um corpo (em palavra) que não se concretiza. Outras leituras lhe revelam *entre-textos* de uma escrita em saúde que rememora o sangue, o humor, a náusea própria de uma escrita orfídica⁷⁶ que olha para trás justamente pelo risco de desfazer-se

76 Se o olhar orfídico é o que te faz ver e encarar pequenas grandes mortes (e não poucos os exemplos dessas mortes e, ao mesmo tempo em que você escreve, farmácias populares são fechadas, há cortes de verbas desde a educação básica até o ensino superior, há propostas

como Eurídice, e de mergulhar no obscuro tempo que sucede as histórias contadas pelos pedagogos. Nada se movimentará nesses trabalhos de conclusão: textos virtuais não acumulam tempo nem pó nem marcas de manuseio; mas as palavras da pedagogia, essas sim, você vê e elas saltam dos textos e se jogam em rastros e hoje vibram espaços tocando *outros*. As *pequenas mortes* [do texto] da pedagoga estão em fragmentos como o que segue,

hoje eu morri por um tempo! Não tive nenhuma parada cardíaca, mas talvez algo bem perto disso. Eu não ouvia nada, quase não me mexia. Quando tentei, algo muito forte não me permitiu, deixando-me morta, ali, por mais alguns instantes. Antes de falar sobre quem me acordou, posso explicar o que me matou? Não foi a primeira vez que isso aconteceu e tenho certeza de que não será a última. (Werner, 2016, pg. 13)

para privatização da água, do gás natural, do petróleo. Hoje tramita na câmara um projeto que criminaliza o comunismo, os movimentos sociais e o funk. Também enquanto você escreve o governo federal atual não dorme para colocar em prática as reformas da previdência e do trabalho que você calcula, jamais permitirão que você e tantos outros se aposentem. Também há um projeto de “escola sem partido” e a possibilidade de contratação de professores por “notório saber”, a escrita orfídica é aquela que quer registrar a esse tempo de *kairós* a permanência de alguns territórios sobreviventes desse assombro de retrocessos em que se encontra nosso país em pleno ano de 2017.

Tais *mortes* podem vir da sensação de *deixar de ser quem se é* e da constatação de que “se admitirmos o desassossego dos tempos de hoje é possível conversar com a complexidade de pensar a morte.” (Bragança, 2014, pg. 51). Morre aos poucos a pedagoga que faz ideia de que “estarmos na saúde mental é nos depararmos constantemente com a incompletude e com a falta.” (Statzner, 2015, pg. 28). Incompleto e por desfazer-se, essas *quase mortes* indagam “que vida é essa? Diga-me, que vida é essa? Quando a dureza vira rotina, o sorriso a exceção e a sutileza uma besteira! Que vida é essa?” (Werner, 2016, pg. 13).

Sabe-se também que certas dificuldades no trabalho em saúde mental coletiva aproximaram da morte pedagogas que, embora não tenham se deixado morrer, relatam *pequenas mortes* por se “estar dentro desse manicômio, sempre soube que as paredes eram fortes, “porém me deparei com paredes grossas que insistiram em não ceder e que por muitas vezes deixaram minhas ferramentas com as pontas arredondadas” e segue em sua escrita, como quem luta com a morte e renasce mais forte: “as paredes podem não ter caído, mas certamente elas ficaram marcadas.” (Dalmaso, 2013, pg. 28).

E você vislumbra instrumentos de corte para dissecação de corpos e palavras e paredes de concreto em lâminas que

perderam suas pontas e hoje, arredondadas e sem precisão de corte, sabem das marcas que deixaram e é justamente por estas marcas que a pedagoga, nesse contexto, vê um futuro quase presente que se revela “como uma névoa obscura cobrindo os sonhos com a fuligem do funcionamento da máquina social e as compulsões repetitivas da história” (Vieira, 2016, pg. 18)). As *pequenas mortes* [do texto] da pedagoga permitem você enxergar tais vibrações em meio a sombras de palavras que seguem caminhos, se recarregam, se multiplicam, continuam sempre e só se desfazem quando encontram *outros corpos*, e você presencia, no obscuro do tempo em kairós, algumas palavras incitando o acaso de encarnarem-se.

XXII

PEDAGOGOS E NÃO-PEDAGOGOS

Você tenta a possível leitura de *um povo educador* por opção ética com “as práticas educativas” produzidas no interior dos “serviços de saúde, escolas e bairros, tendo em vista construir conhecimentos de saúde, a promoção de culturas da saúde e a consciência política da saúde” (Cecim, 2010, pg. 132) e você nos revela, a partir da tua leitura, ouvir ecos ressonâncias e vibrações dessas tantas gentes e sempre que você decide olhar uma possível história da educação e da pedagoga na saúde, ela lhe escapa. Você fala de histórias que se ampliam se alargam e esgaçam seus limites de escrita e fogem aos seus dedos e por mais que você tente capturar o que aconteceu em uma história de início meio e fim, é vã a sua tentativa: há em todo lugar alguém que escreve/pensa/produz uma educação/pedagogia na saúde partindo de *um educador comum* que habita *todos esses*, pedagogos e não-pedagogos, na “construção de um trabalho que tem em vista a produção de projetos de vida e a aceitação ativa da influência das pessoas e da população nas

decisões sobre as políticas do cuidado.” (Ceccim, 2010, pg. 132).

Você conhece a dimensão desses trabalhos que visam projetos de vida através da RIS-SMC/UFRGS e em especial por ter estado ao lado desse povo educador a falar diretamente sobre uma educação/pedagogia na saúde como a professora Cris Carvalho (Silva, 2008a) e sua busca por uma pedagogia da cidade que, segundo a autora, pode ser um lugar de acolhimento ou uma zona de confiança onde movimentos coletivos e singulares coexistem configurando uma educação do lugar como

aposta em uma pedagogia da zona, uma educação do lugar. Aceita-se a cidade com suas cidades, aceitasse as zonas que compõem as cidades, que delas precisam para serem cidades no contemporâneo. Uma educação do lugar, então, não é algo que se impõe, é algo que emerge, emerge das forças de resistir e criar. (Ceccim & Silva, 2015, pg. 09)

Outra escrita que lhe irriga palavras é a da professora Sandra Fagundes⁷⁷ que lhe apresenta uma pedagogia na

77 A professora Sandra Maria Sales Fagundes, é Mestre em Educação pela UFRGS, foi Preceptora do Campo de Saúde Mental Coletiva na RIS-SMC/UFRGS e Colaboradora do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino da Saúde no EducaSaúde/UFRGS e integrou o Comitê Pedagógico e a Coordenação Colegiada do Programa RIS-SMC/UFRGS.

saúde a partir do texto de dissertação “Águas da Pedagogia da Implicação: intercessões da educação para políticas públicas em saúde” (2009) e emite a ideia de uma carta náutica ou carta-leitura dos intercessores da educação na saúde para uma pedagogia da implicação, que conforme a professora Sandra, são categorias analisadoras, conceitos caixa-de-ferramentas que propiciam um *poder-aprender-saber-fazer* no cotidiano do trabalho em saúde.

O professor Ricardo escreve sobre a escuta pedagógica na saúde e ressalta que “a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através de palavras, as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões, gestos, condutas e posturas.” (Ceccim, 1997, p. 31) e a partir desses professores você passa a conhecer educadores que adentram espaços, esgaçam fronteiras, gaguejam línguas, refazem rotinas, percorrem caminhos, improvisam horizontes e, sobretudo, expressam seus sentimentos e organizam suas ideias em palavras.

XXIII

TERRITÓRIOS PEDAGÓGICOS

Hoje, observando os TCRs dos pedagogos, você suspeita que tais escritas tenham lhe despertado uma ideia de territórios pedagógicos, e esses territórios têm “outra alma – uma entre tantas –, que vive do acordo entre as velhas pedras e a vegetação sempre nova, no dividir os favores do sol.” (Calvino, 1994, pg.49). Sobre *velhas pedras* você conhece histórias que começam antes e quando recontadas vigoram uma viçosidade *sempre nova* e própria de espaços de *muitas gentes* cujos movimentos não cessam e “a sensação é de estar expandindo por territórios jamais imaginados” (Vieira, 2016, pg. 27).

Esses territórios pedagógicos *jamais imaginados* podem ser *zonas* indeterminadas cujo convite sugere “imaginar-se em um lugar estranho ao que se conhece.” (Alves, 2008, pg. 31) e você percebe o embate de qualquer corpo disponível a “[in]ventar outro lugar” (Rodrigues, 2012, pg.11) que refaz quem o habita a ponto de fazer não mais reconhecer o

próprio corpo que transforma-se *em outros* e somente assim vislumbram “esse lugar de existência e de visibilidade” aonde pedagogos e não-pedagogos “se costuram com outras experiências” (Rodrigues, 2012, pg. 45) acoplando-se *em outros tantos*.

Você vagueia territórios pedagógicos e vivencia polifonias em palavras por que para lê-los foi preciso também os ouvidos, e toda lembrança em vozes de pedagogos e não-pedagogos, dedicados a uma temática que germina sempre que você a ouve e esse tema é a educação/pedagogia na saúde, que você conhece a partir dos TCRs das pedagogas residentes na RIS-SMC/UFRGS, e que te levam *além*, em uma espécie de história escrita num tempo *antes*: isso significa para você que uma possível educação/pedagogia em saúde lhe escapa tantas vezes justamente pela sua potência de sementeira, de criação, de produção.

Você também reconhece esses territórios pedagógicos como uma “espécie de pedagogia da zona” que pode ser àquilo que desacomoda, tira do lugar comum, que vira *uma zona*, um lugar de distinção

entre diversos e, a um só tempo, lugar de encontro, possibilidade de contágio e mestiçagem. Emergência do coletivo de zona. No caso da fronteira entre a atenção psicossocial e a rede cultural da rua, a pedagogia que daí deriva, abandona a normaliza-

ção e a prescrição, lança-se nos espaços de criação e de invenção das cidades. (Ceccim & Silva, 2015, pg. 10)

Você entende que um território pedagógico pode ser *uma zona* por poder exercitar “o caos ou a singularização, [...] ser resistência ou esconderijo. [...] ser adensamento de diversidades ou das singularidades que a multidão comporta.” (Ibidem, pg. 10). Assim, você vê e ouve e lê sobre territórios pedagógicos que se destacam na escrita da pedagoga que, inspirada em *educadores por opção*, derivam palavras em zonas de existir e resistir e fazem com que um território pedagógico comporte *multidões* singulares e diversas.

Você entende também que toda produção em texto acerca de uma pedagogia/educação em saúde faz um território pedagógico de *muitas gentes* que escrevem criando e inventando *coletivos de zonas*, que desde 1997⁷⁸, por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado, artigos e capítulos de livros a partir do estudo aprofundado dos

78 Kairós segue em tempo oportuno e o acaso lhe permite comemorar vinte anos (1997 – 2017) de um movimento que se fez (e se faz) na interlocução com muitas gentes, em textos de “memória e *afecto*” que germinam “enunciados, intertextos e intercontextos” (Ceccim, 2010, pg. 18) fertilizando histórias que deixam encarnar territórios pedagógicos que sobrevivem, apesar de tantas mortes/perdas já que a saúde mental coletiva renasce como vaga-lumes, em pequenos clarões.

processos de desencadeamento e dos desdobramentos da Saúde Mental Coletiva no Estado do Rio Grande do Sul, e você soube que muitas escritas deram forma a territórios pedagógicos a partir de trabalhadores/pesquisadores/autores cujas produções textuais transbordam uma educação/pedagogia que se faz presente mesmo sem a pedagoga: são as *vocalizações da pedagogia* que compõem a educação em saúde.

Você sabe o quanto a voz é importante para área da educação e o quanto os processos de aquisição da linguagem na infância ocupam os currículos das faculdades de educação; mas no seu imaginário a voz, a vocalização de uma pedagogia em saúde pode ser qualquer dislexia e toda disfonia capaz de “fazer gaguejar nossos conceitos em saúde mental” ou ainda, vocalizações de uma pedagogia que acredita ter potencial para ser “intercessores que façam gaguejar palavras [...] que façam gaguejar uma língua maior em saúde mental coletiva” (Silva, 2013, pg. 13) e dessa gagueira produzir territórios pedagógicos de muitas vozes, de múltiplas palavras, de textos grávidos, de jogos de ação, de tabuleiros políticos, em *livros-arma*, em pedagogias da cidades, entre disciplinas, nas águas da pedagogia: como educadores ganharam batalhas.

XXIV

PARA PROLIFERAR UMA ESCRITA É NECESSÁRIO À SOMBRA DE EURÍDICE

É com Eurídice *que tudo nasce* em uma escrita. É quando Eurídice recusa estar à luz de Orfeu que a possibilidade de escrever germina você e o pedagogo e toda escrita de TCR em fenômeno de um calor próprio da oposição sombra/luz: “o calor (ou seja, a virtude específica de toda incubação) é, ao contrário, um fenômeno de profundidade; é signo da massa, do inumerável, do povo, do bárbaro.” (Barthes, 1991, pg. 152-153). Se para escrever é preciso o olhar de Orfeu, para seguir escrevendo é necessário estar com Eurídice, e é ela quem carrega você e *toda gente* em zonas temperadas e em meios incubadores dos quais o calor faz brotar o *inumerável*, o *povo*, tantas *gentes* e muitas *vozes*.

Você percebe o paradoxo que é ver *tudo nascer* com Eurídice que *morre duas ou tantas vezes*, e pensa ser justamente esse contrassenso a potência para os TCRs de pedagogas que, em pequenas mortes, vêm renascer em tex-

to, uma língua impossível, “como todos os magos, desde Moisés, que viram a Terra Prometida sem poder atravessar a porta” (Barthes, 1991, pg. 156), você e as pedagogas e tantos outros também viram, embora nunca tenham saído das sombras, frestas *de luz* que revelaram não uma terra prometida, mas a impermanência de qualquer coisa.

À sombra com Eurídice, fragmentos sobreviventes em idas e vindas próprias de escritas que, antes mesmo de nascerem em textos, faziam parte “das infinitas possibilidades de vida que poderiam ou não realizar-se” (Calvino, 1994, pg. 108). Alastra-se a ideia de que uma saúde mental coletiva precisa estender-se ao *inumerável*, ao *indizível*, a *polifonia* de vozes, a *educadores por opção*, e para esses, “talvez estar morto seja passar no oceano das ondas que permanecem ondas para sempre, logo é inútil esperar que o mar se acalme.” (Ibidem, pg. 109) O que temem, pedagogos e não-pedagogos, são escritas (palavras/pensamentos/memórias) que hoje narram um mundo sem *nós*: pela ordem e pelo progresso.

Em *nós*, com Eurídice, a certeza de pequenas ilhas sobreviventes a todo assombro, impermanência e morte das coisas: primeiro *eles fizeram* ausente o pedagogo na saúde mental coletiva, depois *eles iniciaram* a golpes e baques a destituição de peças/pessoas chave no jogo que é a garantia/permanência de políticas públicas de saúde e educa-

ção cultura em nosso país, logo depois você soube do corte de verbas para saúde e em especial para as residências multiprofissionais em saúde coletiva e conseqüentemente, a diminuição de vagas, o esgotamento de docentes e trabalhadores devido à precariedade dos serviços e o pior: o fechamento de programas/unidades/fundações de saúde e educação. .

Nós com Eurídice irrompemos de muitas mortes e entendemos que é em fragmentos que se “permite transferir à memória e à linguagem de quem continua a viver aquele tanto ou aquele pouco de experiência” (Calvino, 1994, pg. 112) que se propaga, apesar deles, em zonas habitadas em nós.

“O que me toca? Oras, a fragilidade da vida. O quanto estamos vulneráveis... O quanto também somos impotentes frente a tantos riscos. Mas a vida é isso, não? Correr riscos!! No entanto, questiono: E quando o risco vai além de qualquer possibilidade de ultrapassá-lo? E quando a possibilidade está por um fio? Foi assim, por um fio que o carro não o pegou, por um fio ele escapou, por um fio a vida não

se foi. Talvez o medo fosse só meu... E o que considere um risco, não passou de uma brincadeira. E aí? Como, de que forma essa fragilidade toda me toca? Assim, de forma rápida no instante e intensa no restante. Por que a preocupação se nada aconteceu? É um grito ecoando. E minha resposta? Sem calma e tão atordoada quanto o grito eu respondo questionando: COMO NADA ACONTECEU?”

(Werner, 2016, pg. 07)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- _____. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *O Grau Zero da Escritura*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- _____. *Michelet*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____. *O Grão da Voz*. São Paulo: Ed. Francisco Alves, 2004.
- _____. *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- _____. *Inéditos, vol.4 - Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRICOUT, Bernadett (org.) *O Olhar de Orfeu*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CALVET, Jean-Louis. *Roland Barthes Uma biografia*. São Paulo: Siciliano, 1993.

CALVINO, Italo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CECCIM, Ricardo Burg. *Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva: formação em área profissional da saúde na modalidade educação pós-graduada em serviço*. 2015 file:///C:/Users/Usuario/OneDrive/Mestrado%202015/Bibliografia/RIS-SMC/UFRGS.PDF

_____. *Educação dos Profissionais de Saúde e compromissos públicos com a integralidade: as disposições do AprenderSUS*. In.: PINHEIRO, Roseni; SILVA JÚNIOR, Aluisio Gomes da. (orgs) *Por uma sociedade cuidadora*. Rio de Janeiro: CEPES-C:IMS/UERJ; ABRASCO, 2010, p. 131-15

_____. *Equipe de Saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos*. In.: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de (Org.) *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005, p. 259-278. In.: <http://pesquisa.bv->

salud.org/portal/resource/pt/lil-407755

_____ ; *Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida*. In.: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci (Org.). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997, p. 27-41.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci.(Orgs) *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

CECCIM, Ricardo Burg; CRISTÓFOLI, Luciane; KULPA, Stefanie; MODESTO, Rita de Cássia P. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In.: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci (Org.). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997, p. 77-84.

CECCIM, Ricardo Burg; KREUTZ, Juliano André; MAYER JR, Manoel. *Das Residências Integradas às Residências Multiprofissionais em Saúde: vasculhando fios embaraçados entre 2005 e 2010 para destacar o componente Educação*. In: PINHEIRO; Roseni;

SILVA JÚNIOR, Aluisio Gomes da (Org.). *Cidadania no cuidado: o universal e o comum na integridade das ações de saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC/ABRASCO, 2011.

CECCIM, Ricardo Burg; MÜLLER, Guilherme Souza; MAIA, Laura Pereira da; CATALUÑA, Ricardo Verza. *Círculos em Redes: da construção metodológica à investigação em saúde como pesquisa-formação*. Fórum Sociológico, 2014. In.: <http://sociologico.revues.org/1111>

COSTA, B. Luciano. *Projeto Políticas do Texto: o escrever no território da pós graduação*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional - PPGPSI da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2015.

_____. *Fronteiras desguarnecidas: noturnos de uma residência multiprofissional em Saúde Mental Coletiva*. In.:

_____; SILVA, G. V. *Sem palavras na ponta da língua: saúde mental coletiva, pedagogia e gagueira*. RedeUnida. Revista Saúde em Rede: v. 1, n. 2, 2015. RedeUnida, 2015

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34,

2011.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral. FREITAS, Cláudia Rodrigues de (Org) *Rede de oficinas na saúde e na educação: experiências que configuram formas de convivência*. Mossoró, EdUFERSA, 2016.

FAJARDO, A.P.; ROCHA, C.M.F.; PASINI, V.L. (Orgs) *Residências em saúde: fazeres & saberes na formação em saúde*. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2010.

FERREIRA, Regina Silva. OLSCHOWSKY, Agnes. Residência: Uma Modalidade de Ensino. In.: FAJARDO, A.P.; ROCHA, C.M.F.; PASINI, V.L. (Orgs) *Residências em saúde: fazeres & saberes na formação em saúde*. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2010. Pg. 22-34

FONSECA, Rubem. *E do meio do mundo prostituto só amores guardei ao meu charuto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Tania Mara Galli; CARDOSO FILHO, Carlos Antonio; RESENDE, Mário Ferreira (orgs) – *Testemunhos da infâmia: rumores do arquivo*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*.

- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida - pulsações*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MAUPASSANT, de Guy. *A noite*. São Paulo: CosacNaify, 2004.
- MERHY, E. E. *Saúde: a micropolítica do trabalho vivo*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?* Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR -RS, 2014.
- OLIVEIRA, Maria Claudete de Souza. *Presenças de Orfeu*. Tese de doutorado USP. São Paulo: 2006.
- PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva*. Salvador: Casa da Qualidade, 2000.
- PALOMBINI, Analice de Lima. (et. al) *Acompanhamento terapêutico na rede pública: a clínica em movimen-*

- to. 2. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?.* São Paulo: Editora Ética, 2004.
- SILVA, Maria Cristina Carvalho. *Educação do lugar: saúde mental e pedagogias da cidade.* Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. 2008a.
- _____. *Acompanhamento Terapêutico: do um ao outro, do porto ao mar.* In.: PALOMBINI, Analice de Lima. (Orgs) *Acompanhamento Terapêutico na rede pública: a clínica em movimento.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008b.

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE RESIDÊNCIA

- ALVES, G. F. *EQUIS: Cidade horizonte emergência de cidades nas práticas de subjetivação e na construção da atenção em saúde mental coletiva.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2010.

- BRAGANÇA, Iolanda. *Antes só: diante de si mesmo. Agora, acompanhado: na presença do outro. Terapeuticamente falando: um outro idioma?* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS, 2014. (versão digital disponibilizada pelo EducaSaúde para consulta em 2017/1)
- DALMASO, Daniele Fraga. *Pedagogia da Mandala: A Pedagogia tramando/inventando a Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2013. (versão digital disponibilizada pelo EducaSaúde para consulta em 2017/1)
- MENÇA, I. Cristiane. *Fora da casinha: Rede de conexões e Forças circulantes.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2012. (versão impressa disponibilizada pelo EducaSaúde para consulta em 2017/1)
- OLIVEIRA, Mariana Wandel de. *A educação na construção de projetos de vida com adolescentes internos da fase e egresso em acompanhamento juvenil.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2013.
- RODRIGUES, Elisandro. *Pedagogia do pormenor: rendi[ol]hando fo[car]tografias de formação.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2012.
- SILVA, G. V. *Sem palavras na ponta da língua: saúde men-*

tal coletiva, pedagogia e gagueira. Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2013.

STATZNER, M. E. *A construção de redes enquanto potencializadoras do cuidado e da produção de vida.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2015.

VIEIRA, Liana R. *Do estranhamento às estratégias de cuidado: o que aprendi no percurso como residente.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2016.

WERNER, Sheyla. *Colorindo Cenários, emprestando cores: A Pedagogia na Saúde Mental Coletiva a partir do vivo.* Porto Alegre, RIS-SMC/UFRGS. 2016.

