

Série Vivências em Educação na Saúde



# Narrativas de Si

Práticas em  
Educação e Saúde

Patrícia Martins Goulart  
Luciane Maria Pezzato

ORGANIZADORAS

Patrícia Martins Goulart

Luciane Maria Pezzato

ORGANIZADORAS

Série Vivências em Educação na Saúde

# Narrativas de Si

## Práticas em Educação e Saúde

1ª Edição

Porto Alegre

2020

editora  
  
redeunida



FAÇA SUA DOAÇÃO E COLABORE

[www.redeunida.org.br](http://www.redeunida.org.br)

editora  
  
redeunida

Coordenador Nacional da Rede UNIDA

**Túlio Batista Franco**

Coordenação Editorial

Editor-Chefe: **Alcindo Antônio Ferla**

Editores Associados: **Gabriel Calazans Baptista, Ricardo Burg Ceccim, Cristian Fabiano Guimarães, Márcia Fernanda Mello Mendes, Júlio César Schweickardt, Sônia Lemos, Fabiana Mânica Martins**

Conselho Editorial

**Adriane Pires Batiston** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil;  
**Alcindo Antônio Ferla** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil;  
**Alexandre Ramos de Souza Florêncio** – Organização Panamericana da Saúde, Nicarágua;  
**Àngel MartínezHernández** – Universitat Rovira i Virgili, Espanha;  
**Angelo Stefanini** – Università di Bologna, Itália;  
**Ardigó Martino** – Università di Bologna, Itália;  
**Berta Paz Lorido** – Universitat de les Illes Balears, Espanha;  
**Celia Beatriz Iriart** – University of New Mexico, Estados Unidos da América;  
**Denise Bueno** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil;  
**Emerson Elias Merhy** – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil;  
**Erica Rosalba Mallmann Duarte** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil;  
**Francisca Valda Silva de Oliveira** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil;  
**Izabella Barison Matos** – Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil;  
**Héider Aurélio Pinto** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil;  
**João Henrique Lara do Amaral** – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil;  
**Juleimar Soares Coelho de Amorim** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil;  
**Júlio César Schweickardt** – Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil;  
**Laura Camargo Macruz Feuerwerker** – Universidade de São Paulo, Brasil;  
**Laura Serrant-Green** – University of Wolverhampton, Inglaterra;  
**Leonardo Federico** – Universidad Nacional de Lanús, Argentina;  
**Lisiane Böer Possa** – Universidade Federal de Santa Maria, Brasil;  
**Liliana Santos** – Universidade Federal da Bahia, Brasil;  
**Luciano Bezerra Gomes** – Universidade Federal da Paraíba, Brasil;  
**Mara Lisiane dos Santos** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil;  
**Márcia Regina Cardoso Torres** – Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil;  
**Marco Akerman** – Universidade de São Paulo, Brasil;  
**Maria Luiza Jaeger** – Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil;  
**Maria Rocineide Ferreira da Silva** – Universidade Estadual do Ceará, Brasil;  
**Mariana Bertol Leal** – Ministério da Saúde, Brasil;  
**Paulo de Tarso Ribeiro de Oliveira** – Universidade Federal do Pará, Brasil;  
**Ricardo Burg Ceccim** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil;  
**Rodrigo Tobias de Sousa Lima** – Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil;  
**Rossana Staeve Baduy** – Universidade Estadual de Londrina, Brasil;  
**Simone Edi Chaves** – Ideia e Método, Brasil;  
**Sueli Terezinha Goi Barrios** – Ministério da Saúde, Brasil;  
**Túlio Batista Franco** – Universidade Federal Fluminense, Brasil;  
**Vanderléia Laodete Pulga** – Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil;  
**Vera Lucia Kodjaoglanian** – Fundação Oswaldo Cruz/Pantanal, Brasil;  
**Vera Maria Rocha** – Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil.

Comissão Executiva Editorial

**Márcia Regina Cardoso Torres**

**Gabriel Calazans Baptista**

Arte da Capa | Projeto Gráfico | Diagramação

**Lucia Pouchain**

ISSN: 2446-4813

---

#### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

---

N 234 Narrativas de si: práticas em educação e saúde / Patrícia Martins

Goulart, Luciane Maria Pezzato, organizadoras. - 1. ed.- Porto Alegre : Rede UNIDA; 2020.

262 p. : il. – (Série Vivências em Educação na Saúde)

ISBN: 978-85-54329-37-2

DOI: 10.18310/9788554329372

1. Narrativas. 2. Conhecimentos, Atitudes e Prática em Saúde. 3. Educação em Saúde. 4. Aprendizagem Baseada em Problemas. I. Goulart, Patrícia Martins (org.). II. Pezzato, Luciane Maria (org.). III. Título. IV. Série.

NLM: WA 590

---

Catálogo elaborado pela Editora Rede UNIDA

Todos os direitos desta edição reservados à Associação Brasileira Rede UNIDA  
Rua São Manoel, nº 498 - CEP 90620-110, Porto Alegre – RS. Fone: (51) 3391-1252

[www.redeunida.org.br](http://www.redeunida.org.br)



## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	9
APRESENTAÇÃO .....	13
<b>BLOCO I - NARRATIVAS DE SI E DO OUTRO</b>	
1- JOGO DE CENA .....	17
<i>Victor Ridel Juzwiak e Claudia Ridel Juzwiak</i>	
2- NARRATIVAS: COREOGRAFIAS DA PERCEPÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO .....	33
<i>Adriana Barin de Azevedo</i>	
3- EXPERIÊNCIAS NO MORRO SANTA MARIA: NARRATIVAS E AFETOS PARTILHADOS .....	53
<i>Luciane Maria Pezzato, Laís Helena Dutra, Gabriela Grilli e Liana Wada</i>	
4- NARRATIVA COMO FERRAMENTA DE INTERLOCUÇÃO COM UMA USUÁRIA: A PRODUÇÃO DO CUIDADO EM REDES .....	77
<i>Danielle Abujamra Siufy Nardez e Rosilda Mendes</i>	
5- NOTAS SOBRE CORPO, NARRATIVA E TERRITÓRIO: AS VÁRIAS PELES DA PRESENÇA .....	99
<i>Marina Guzzo</i>	
6- NARRATIVA SE ESCREVE COM O QUE OUVI, NUNCA O QUE HOUVE.....	107
<i>Rafaela Camargo, Alexandre Henz, Ângela Capozzolo</i>	
7- A DOCÊNCIA NO EIXO TRABALHO EM SAÚDE, A PARTIR DO MÓDULO “ENCONTRO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS” NA REGIÃO CENTRAL DE SANTOS .....	117
<i>Anita Burth Kurka, Fernanda Teles Gonzalez</i>	
8- A NARRATIVA NO SONHO E NA TRANSMISSÃO DA INDIGNAÇÃO FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	129
<i>Jaquelina Maria Imbrizi</i>	
9. MANIFESTO ANTIRRACISTA: CARTA PARA SARA BAARTMAN.....	149
<i>Érika Cecília Soares Oliveira</i>	

## BLOCO II - NARRATIVAS DE SI “PER SI”

1- NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO.....	163
<i>Juarez Furtado</i>	
2- VIVER AO NARRAR UMA VIDA.....	173
<i>Erika Bismarchi</i>	
3- METAMORFOSES .....	185
<i>Fernando Kinker</i>	
4- A NARRATIVA COMO PROCESSO E SÍNTESE DO EXPERIENCIAR: INQUIETAÇÕES E APRENDIZADOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS DIREITOS HUMANOS .....	201
<i>Raiane Patrícia Severino Assumpção</i>	
5. JOGO DO DUVIDO: NARRATIVA DE UMA BRINCADEIRA QUE ENSINA SOBRE O VIVER .....	205
<i>Maria Inês Badaró Moreira</i>	
6- NARRATIVAS DE VIDA NO COTIDIANO E NA PESQUISA DE UMA PROFISSIONAL DE SAÚDE DO SUS .....	209
<i>Corina Lopes Ribeiro</i>	
7- NARRATIVA DE SI: NO TEAR DA VIDA .....	215
<i>Florianita Coelho Braga Campos</i>	
8- NARRATIVA DE NÓS: A EXPERIÊNCIA QUE NOS ATRAVESSA.....	231
<i>Maria de Fátima Ferreira Queiróz e Laiany Lara Emiliano</i>	
9- PROFESSORA, EU? NARRANDO UM POUCO DE SI .....	247
<i>Patrícia Martins Goulart</i>	
MINI CURRÍCULOS.....	259

## PREFÁCIO

### NARRATIVAS EM PROFUSÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM DIVERSIDADE DE LEITURAS

Guilherme do Val Toledo Prado

“Comum a todos os grandes narradores é a facilidade que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada” (BENJAMIN, 1986, p.215).

Em 2016, tive a oportunidade de participar de dois encontros (abril e junho) de formação docente organizado pelo Eixo Trabalho em Saúde do Instituto Saúde e Sociedade do a Unifesp, campus Baixada Santista. A demanda era conversar sobre o módulo “Encontro e Produção de Narrativas” e as vivências docentes. Havia proposto o título dos encontros de “Narrativa na Formação Docente” e sugerido que quem quisesse poderia encaminhar questões sobre o módulo e suas experiências docentes, bem como narrar acontecimentos vividos para que pudéssemos partilhar e pensar a formação docente a partir delas.

Naquele momento, tive o prazer de encontrar-me com vários dos autores e autoras presentes nesta obra coletiva – Narrativas de Si: práticas em educação e saúde – organizada por Patrícia Martins Goulart e Luciane Maria Pezzato. Conheci uma primeira versão de algumas das narrativas aqui presentes, fruto das provocações realizadas nos encontros e das reflexões produzidas coletivamente a respeito da produção de narrativas em processos de formação.

Muito das provocações realizadas nos encontros, dialoga com os pressupostos sobre narrativa advindos da reflexão de Walter Benjamin<sup>1</sup> no célebre artigo “O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov” de 1936. Ainda que no artigo Benjamin questione o fim das narrativas e a arte de intercambiar experiências, nele ele também apresenta as potencialidades das narrativas, seja

<sup>1</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v. 1).

para transmitir conhecimentos seculares que passam de geração em geração, seja para aconselhar os mais jovens em situações adversas, tensas e conflituosas da experiência humana. E no contexto dos paradoxos e ambivalentes reflexões propostas por Benjamin, a opção por produzir narrativas em contextos formativos ganha força, ao imprimirmos nas narrativas os acontecimentos vividos nestes processos formativos e os compartilharmos em diferentes encontros de partilha e convívio com o intuito de não só nos expressarmos como também, comunicarmos o vivido para interlocutores próximos, como o estabelecido na relação docente-discente.

É este contexto, vivido anteriormente, que me possibilita produzir um prefácio, com o sentido de estimular outros percursos leiturísticos. A proposta que faço para vocês, leitoras e leitores, desta obra coletiva é a de realizar uma leitura não só a partir de temas que sejam afeitos aos interesses de vocês, mas também a enveredarem por temas que, porventura, não façam parte de suas escolhas, abrindo outras possibilidades de produção de conhecimentos inusitados.

O valor desta obra está, não só na expressiva diversidade temática em torno das práticas de educação e saúde, mas também nos diferentes tratamentos teórico-metodológicos estabelecidos nas relações formativas narradas pelos autores e autoras dos textos presentes.

Nestas breves linhas, a ideia é novamente fazer uma provocação para que cada um de vocês percorreram não só os textos que cada um tem interesse, mas também percorram alguns textos que os surpreendam em temáticas e interpretações outras a favor de novos conhecimentos no âmbito da interface educação e saúde.

Uma percepção que me ocorreu, da leitura dos textos presentes, é que em diversos textos, há algumas metáforas relativas a imagem, imagens em movimentos, cinema, fotos, cenas....etc, que aparecem ao longo do texto, confirmando, de modo provocativo, o proposto por Luciano Ponzio<sup>2</sup>, em seu texto “Imagem e Palavra: entre literariedade e afiguração”: [...] *O signo verbal, a palavra, evoca imagens. No momento em que lemos, não vemos mais as letras que estamos lendo, aquilo que “vemos” são outras imagens que produzimos* (2018, p.87). Ou seja, as autoras e autores dos textos, de algum modo, procuram produzir, em palavras

e metáforas, um conjunto de sentidos que possam garantir não só compreensões e interpretações das situações vividas como também de imagens do vivido pelos participantes dos processos formativos engendrados.

Deste modo, *as cenas* que aconteceram no contexto do trabalho formativo no Eixo Trabalho em Saúde, mobilizaram a produção das autoras e autores dos diversos artigos presentes, mas não só os realizados nesta instância formativa. Outras *cenas e paisagens* de outras *paragens* também compõem o livro, constituindo uma rede formativo-afetiva que se amplia, construindo-se em outros espaços e tempos em que as relações entre educação e saúde ampliam-se em outras práticas formativas. Inclusive em contextos de vida!

Dada a participação de diferentes sujeitos nos processos formativos, sejam estudantes de graduação e pós-graduação, egressos e professores universitários, sejam também profissionais de serviços de saúde, cada uma das autoras e autores se veem na necessidade de *coreografar* os participantes com o sentido de proporcionar uma *apresentação cênica* em que as potencialidades de cada *dançarina e dançarino* se evidenciassem no coletivo *coreografado* pelos conhecimentos de cada um dos *formadores-coreógrafos* participantes presentes no livro.

É nítido, ainda que opaco e translúcido, como nos ensina Bakhtin, que seja necessário muitas palavras para compreendermos como cada uma das autoras e autores, ao movimentarem, em suas narrativas, os diversos pensamentos e sentimentos constituídos e construídos no diálogo com seus sujeitos, *metamorfosearam* os conhecimentos e saberes do campo da saúde e da educação, com a intenção de produzir novos sentidos para as práticas cotidianas em diferentes instâncias de cuidado e saúde em diversos setores da sociedade, em alguns municípios, como a cidade de Santos, e em alguns estados brasileiros, a partir das narrativas produzidas.

Por fim, para encerrar esse prefácio, vale insistir para que cada um de vocês, leitoras e leitores, procurem também em cada um dos textos, a presença singular da narradora e do narrador. Cada um ao se expor e se colocar a serviço dos seus ouvintes e leitores, apresenta um conjunto de teorias e práticas que favorecem a produção cotidiana de novas reflexões sobre as relações educação e saúde, tanto nos processos formativos universitários como em instâncias formativas nos serviços públicos bem como, em situações não-formais de educação, como

2 PONZIO, Luciano. Imagem e Palavra: entre literariedade e afiguração. Tradução Neiva Boeno. In: SERODIO, L. A. et al. Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 87-124.

aqueles que acontecem em ONGs e espaços educativos institucionalizados na sociedade civil.

Portanto, há leitoras e leitores que, ao compreenderem ativamente o lido, ao estabelecerem ligações com os enredos dos narradores e narradoras apresentados e seus diversos personagens e as ações por eles realizadas, poderão penetrar nos diversos universos conceituais e práticos construídos pelas dinâmicas narrativas presentes neste livro.

Boas leituras!!!

## APRESENTAÇÃO



“Não há conhecimento sem conhecimento de si”. António Nóvoa, (2014) escritor português, assevera que inexistente conhecimento exterior à nossa interrogação, ao exercício pessoal através do qual damos sentido às nossas vidas. Comungamos desta premissa. É o conhecimento pulsante e vivo que nos preenche e confere sentido e significado aos nossos fazeres.

Rubem Alves (2011), por sua vez, nos fala sobre a provocação de “espanto”, como uma das tarefas do/a educador/a. É dizer, aguçar a curiosidade, provocar situações de estranheza e deslocamento. Talvez o maior saber do/a educador/a consista na certeza tácita que ao ensinar é o que mais aprende, ou que ensina aquilo que mais necessita aprender.

Estas e outras elucubrações conectadas à caminhada docente de ambas organizadoras, culminou neste livro. O processo de germinação começa em 2014, em nossa inserção no Eixo Trabalho em Saúde (TS) do Instituto Saúde e Sociedade da Unifesp, campus Baixada Santista e se estende até o presente, nas situações alternadas de docência e coordenação de um Módulo denominado “*Encontros e Produção de Narrativas*”.

No percurso pudemos acompanhar trajetórias de estudantes em formação na área da Saúde e de seus respectivos orientadores, incluindo experiências de pós-graduação, como também articular contatos externamente à Universidade.

Educadores, educandos, egressos e gestores da Rede Pública de Atenção à Saúde, da cidade de Santos-SP, narram vivências centradas em encontros transformados em narrativas, perpassando, além do ensino, a pesquisa e a extensão universitária. São textos oriundos de “contações de vida” que buscaram traduzir demandas em saúde, por meio da palavra narrada.

Da riqueza destas histórias, entre aproximações e estranhamentos, vamos nos reconhecendo através de relações de contraste, similitudes e diferenças, celebrando a saúde por meio de encontros com as múltiplas comunidades que se fizeram aqui presentes. Como refere, Deleuze:

*“O escritor é múltiplo, composição de vozes, vidas e ações coletivas. Ao narrar, rouba frases alheias, cochichos escutados ao pé do ouvido, conversas, leituras.*

*Narrador-ladrão, narrador-viajante, narrador-multidão.*” (Deleuze, 1997, p.16)

Os autores e autoras narram sobre práticas de Educação e Saúde, cujo fio condutor se atém majoritariamente à experiência no mencionado módulo. Os textos exploram conceitos, abordagens e os sentidos da narrativa se convertendo em material substantivo para o público acadêmico, mas também ao leigo, dado o recurso da escrita, como possibilidade de auto descoberta, e por conseguinte via de saúde.

Investimos nesta proposta, com a pretensão de *pensar* a escrita em forma de narrativa como dispositivo potente para descoberta de si e do outro e *sentir* os desdobramentos desta escrita nos modos de escuta e cuidado.

Assim, organizamos o livro em dois blocos: “*Narrativas de Si e do Outro*” e “*Narrativas de Si Per Si*”. No primeiro, os/as autores/as narram situações com ênfase em experiências em sala de aula/territórios, enquanto no segundo, a ênfase recai sobre os sentidos de “ser educador”. Contudo ambos concebem a experiência como algo que nos toca e nos afeta no processo (Larrosa, 2002),

*De certo modo, acho que sempre escrevemos sobre algo que não conhecemos, escrevemos para dar ao mundo não escrito uma oportunidade de expressar-se através de nós* (Calvino, 1966, p.146), nos tornando pesquisadores e objetos de nós mesmos.

Que esta publicação possa se expressar através de nós e em nós!

## BLOCO I

# Narrativas de Si e do Outro

## Referências

- ALVES, R. A escola ideal. O papel do professor. **Revista digital** (2011). Disponível em [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=15&v=qjyNv42g2XU](https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=qjyNv42g2XU)
- CALVINO, I. A palavra escrita e a não escrita. In.: Ferreira, M.M; Amado, J. (orgs). **Uso & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.139-147.
- DELEUZE, G. A literatura e a vida. In.: Deleuze, G. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 11-17.
- GOULART, P. M.; PEZZATO, L. M.; Junqueira, V. Experiências narrativas: um relato de formação em saúde. **Linhas Críticas** (UNB), v. 24, p. 237 - 254, 2018.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p.20-28, 2002.
- NÓVOA, A. Prefácio. In **Um Baú de Histórias: Narrativas e Formação**. Viccentinni A.A.F. Evangelista, F. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2014.



## 1- JOGO DE CENA<sup>3</sup>



Victor Ridel Juzwiak  
Claudia Ridel Juzwiak

### Prelúdio: aproximação às narrativas

Em 2010 vivenciamos nosso primeiro contato com as narrativas como aluno (VRJ)<sup>4</sup> e como docente (CRJ)<sup>5</sup>, no módulo “Encontros e Produção de Narrativas” (EPN). A partir dessa vivência, propõe-se um capítulo que trata da experiência dos autores com a formação por meio das narrativas e seu uso em pesquisa. Aqui criamos um ‘jogo de cena’, usando fontes diferentes para cada um dos autores, a fim de contar sobre o período de formação teórica, o campo, a construção da narrativa e a multiplicidade de experiências vividas. Os relatos expostos neste capítulo estão baseados no material produzido durante o módulo (diários de campo, relatório final e a narrativa) e, finalmente, nas narrativas que produzimos de nossas vivências para compô-lo.

Para compreender do que se trata o módulo EPN, é preciso conhecer o contexto de sua proposta: em 2006, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em seu primeiro campus de expansão na Baixada Santista, passou a oferecer cinco cursos<sup>6</sup> na área de saúde<sup>7</sup>. Nesses cursos, em uma proposta inovadora, os estudantes percorrem um eixo no qual se aproximam dos conteúdos relacionados às práticas específicas de suas futuras profissões e ainda, outros três eixos de formação comum. Nos eixos comuns, organizados em módulos, as turmas mesclam estudantes dos diversos cursos, que desde o primeiro semestre iniciam o pensar interdisciplinarmente (Rossit et al., 2014; UNIFESP, 2006).

<sup>3</sup> Inspirado no documentário do mesmo nome de Eduardo Coutinho.

<sup>4</sup> Foi aluno do módulo Encontros e Produção de Narrativas em 2010, quando cursava Educação Física na UNIFESP.

<sup>5</sup> CRJ não foi professora de VRJ, embora tenham vivenciado o módulo no mesmo ano.

<sup>6</sup> Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia e Terapia Ocupacional.

<sup>7</sup> Posteriormente o Curso de Serviço Social também passou a ser oferecido.

Um dos eixos comuns, o Eixo Trabalho em Saúde - TS, é construído de maneira a garantir que, desde o primeiro semestre, os estudantes entrem em contato com diferentes grupos populacionais, seus problemas de saúde e de vida, seus territórios, assim como as redes de serviços de saúde que dispõem. Organizado em cinco módulos, distribuídos ao longo dos três primeiros anos dos cursos, possibilita vivências de situações do cotidiano nas quais os estudantes se aproximam de intervenções de cuidado, com crescente responsabilidade, e aprendem a partir da prática (Capozzolo et al., 2014).

A aproximação com o outro se deu ao longo de todos os módulos da TS, ou seja, desde o primeiro semestre, fomos desenvolvendo as habilidades de aproximação com diferentes realidades. Foram realizadas visitas de campo, nas quais conhecemos diferentes regiões da cidade e visitas aos espaços de saúde ou outros, quando conhecemos onde se dão atendimentos e a logística por traz das relações entre SUS e comunidade, como se dá a observação em campo e a elaboração de diários, além de termos aprofundado as discussões sobre saúde, política e sociedade. Cito esse primeiro ano, pois entendo que esse processo de aprendizagem é fundamental para a aproximação e construção das relações entre estudantes/professores e a comunidade. Neste sentido, essas construções se mostram essenciais para estruturar a base teórico-metodológica e relacional para o desenvolvimento das narrativas. Os outros módulos oferecidos pelo curso eram repletos de informações técnicas e conteúdo, preocupados principalmente com a formação ‘científica’.

No segundo ano, os estudantes cursam o módulo “Encontros e Produção de Narrativas”. Cada turma, com 14 a 16 alunos, visita um determinado território (UBS, ONGs, etc), sob orientação de um docente<sup>8</sup>, onde tem acesso a um grupo de narradores voluntários. Em duplas (sempre compostas por integrantes de diferentes cursos), durante um semestre, acompanham esse narrador (ou família), em 5 a 6 encontros, com intuito de ouvir suas histórias de vida. A partir daí constroem uma narrativa, a qual será entregue ao narrador no último encontro (Capozzolo et al., 2014; Goulart et al., 2018).

A partir da escuta cuidadosa dessas histórias e através da construção da narrativa, espera-se desenvolver a sensibilidade dos estudantes ao sofrimento

<sup>8</sup> Os docentes que compõe o módulo são de diversas formações na área de saúde.

(Capozzolo et al., 2014), o desenvolvimento de vínculos e a compreensão de que as representações e significados da ideia saúde/doença implicam em aspectos éticos, políticos, culturais e sociais (Kleinman, 1988).

Walter Benjamin em seu ensaio ‘O Narrador’ discute a importância da arte narrativa na manutenção de tradições e experiências coletivas. A perda de sensibilidade e de sabedorias está associada à perda das tradições orais. Para Benjamin, toda história narrada tem um sentido útil, isto é, pode conter sentidos morais, exemplos de vida e conselhos. Neste sentido, entendemos a importância da formação em Narrativas e a vivência dessas experiências não apenas para formação em saúde, mas também para uma formação cidadã, plural e empática.

### 1º Ato: A experiência formativa a partir das narrativas

O conceito de experiência é discutido por diversos autores, cada um fornecendo diferentes reflexões e sentidos. Larrosa (2002) define a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Para o autor, a experiência e a informação são completamente opostas, no sentido de que, quanto mais nos esforçamos em buscar informações e nos mantermos informados, menos coisas nos acontece. A modernidade tem imposto condições que não permitem aos indivíduos a capacidade de experienciar: para isso é necessário refletir, escutar, sentir e dar(-se) tempo.

A experiência é individual, mas também é coletiva, sendo uma importante forma de construção de memórias, tradições e de vivenciar o mundo. No entanto, Benjamin (2012) demonstra que o compartilhamento da experiência tem se degradado. Para o autor, essa situação é condicionada à técnica, ou seja, não conseguimos mais nos relacionar com cultura, memória e realidade. Neste sentido, a proposta do módulo EPN se aproxima do que é proposto por Larrosa (2002), quando este afirma que a percepção e a recepção da experiência se dá a partir do momento em que o sujeito é exposto e possibilita as reflexões sobre a atuação profissional e a aproximação às realidades e indivíduos, como uma forma de enriquecer a formação, não apenas com técnicas e conteúdo, mas também com experiência. Logo,

a exposição é um processo a ser apreendido, uma vez que requer atenção, disponibilidade e o desenvolvimento de uma relação.

Apresentamos aqui as etapas do módulo EPN a partir das nossas vivências, iniciando com a **preparação para o campo**. Na sequência, trataremos da **experiência no campo e as supervisões** que acontecem após cada um deles e do **processo de construção da narrativa**.

### Cena 1: Preparação para o campo

A preparação para o campo começa em sala de aula, quando os alunos são provocados a se aproximar e a refletir sobre o processo da narrativa a partir de leituras, documentários, vídeos e dinâmicas. É um processo intenso para todos os envolvidos.

O módulo Narrativas se iniciou em meio a muita expectativa! Os professores desde o primeiro dia de aula explicavam a importância do módulo e da característica mais “prática”, isto é, com mais visitas de campo e mais contato com a comunidade. O módulo começou com discussões teóricas, nas quais se debateram temas ligados a oralidade e a relação entre entrevistador e narrador. Além de textos e discussões, o documentário “O fim e o princípio” de Eduardo Coutinho foi utilizado para nos inspirar. Quando a proposta do módulo foi apresentada no início do semestre, achei que não seria algo tão difícil, porém com a aproximação do campo comecei a ficar preocupado, pois sou muito tímido e sabia que teria que vencer algumas barreiras.

*Assim como os alunos iniciam o ano com expressões um pouco assustadas, preocupados com o desafio que vivenciarão no módulo – muitas vezes fruto do que vai sendo divulgado entre os alunos de maneira informal – eu também começo o ano num misto de preocupação e ansiedade: como serão os alunos? Será que o campo dará certo? Será que gostarão do módulo? Será que conseguirei cumprir a tarefa de formar esses futuros profissionais de áreas tão diferentes? Será que deixarei uma marca pessoal nesses futuros colegas?*

A organização das duplas de entrevista foi feita um encontro antes da primeira entrevista. Por contar com alunos de todos os cursos, priorizou-se formar duplas com alunos de cursos diferentes e tentando misturar homens e mulheres.

*Logo começamos os preparativos para o campo. Ah, que aflição ver os rostos preocupados dos alunos...Tento ao máximo explicar – e conto vários “causos” de outros anos - que pode acontecer de tudo – narrador(a) que falta ou que desiste, narrador(a) que narra com a família inteira (lembro de um aluno que comparava a família de uma narradora a uma orquestra desafinada), mas que sempre dá tudo certo e que cada uma das experiências, mesmo a da falta do narrador ou alguma frustração, serão positivas no longo prazo para sua formação. Não tem jeito...só mesmo vivendo o módulo para descobrir(-se) e transformar-se.*

### Cena 2: O campo e as supervisões

A articulação com os campos reflete um trabalho cuidadoso de construção de vínculo, mediado pelos docentes do módulo em preparação à ida dos alunos. O campo, principalmente o primeiro, quando se faz um reconhecimento do território e um primeiro contato com os(as) narradores(as), é sempre muito impactante. Os alunos se deparam com novas realidades.

O primeiro encontro foi realizado na associação de moradores. Quando todos chegaram nos reunimos e nos sentamos juntos, entrevistadores e os narradores. O professor então começou a explicar o projeto, seus objetivos e nos apresentou. Duas pessoas já haviam participado do projeto em anos anteriores e compartilharam suas vivências. O professor então perguntou a todos como seria a melhor forma de escolher quem seria entrevistado por quais entrevistadores. Foi sugerido pelos próprios entrevistados que eles escolheriam qual dupla preferiam que as entrevistassem. Minha dupla foi escolhida por uma senhora. Pegamos três cadeiras e fomos para o lado de fora. Todos nós estranhamos a situação, pois não sabíamos como nos comportar. Apresentamo-nos e minha parceira iniciou a conversa. Suas respostas eram muito diretas,

logo tivemos que fazer muitas perguntas. Como buscamos inspiração no documentário, acreditava que a narrador falaria muito, sem ter que fazer muitas perguntas, mas não foi o caso. Em vários momentos ocorreram pausas constrangedoras, que serviram para refletir sobre as respostas e para pensar nas próximas perguntas. Minha parceira fez a maior parte das perguntas, pois não me sentia suficientemente confortável.

Em certo momento, perguntamos algo que consideramos trivial sobre sua família, e a narradora se emocionou e chorou. Este foi o momento mais difícil para mim, pois não sabia como reagir e como prosseguir com a entrevista. Apesar de termos discutido em aula a possibilidade desses momentos ocorrerem, na prática é muito difícil lidar.

*Confesso que quando tive a ideia de fazermos as narrativas com esse público não sabia bem se eu mesma teria facilidade em lidar com as histórias que seriam contadas, quanto mais os alunos. É fato que o tema câncer de mama é difícil para mulheres, ainda mais quando cada vez mais chega à idade de risco e se tem mais contato com amigas que tiveram a doença, algumas sucumbindo a mesma.*

A diversidade de campos possibilita vivências diferentes aos distintos grupos de alunos, que serão compartilhadas em um último encontro no semestre – nesse momento, os alunos têm oportunidade de ouvir narrativas de outros campos. Considerando que os professores também são de formações muito distintas, isso exige uma grande harmonia entre os docentes e a necessidade de uma mesma base teórica sólida para a condução do módulo. Ainda, essa diversidade, não só de locais, mas também das formas como se organizam e das características dos narradores voluntários, cria um desafio na condução das atividades, com necessidade de muito jogo de cintura por parte de todos.

*Eu não estava preparada para o contratempo do primeiro campo! Três alunos faltaram e as narradoras lá, já esperando, sentadinhas...uma ainda diz: - “Nossa fiquei órfã de alunos” ....Ai, ai...tive que reorganizar as duplas, ou melhor desorganiza-las.*

No encontro seguinte, nossa narradora não compareceu como combinado. Minha parceira e eu ficamos um pouco frustrados, mas como havia outras pessoas interessadas em participar do projeto, entrevistamos outra senhora. Mais uma vez explicamos o projeto e seus objetivos e iniciamos a entrevista. Desta vez, a conversa teve muito mais fluidez, ela respondia tudo que perguntávamos e às vezes ia além disso. Por ter sido a segunda experiência fazendo perguntas pessoais para um estranho, já estávamos menos tensos e conseguimos fazer perguntas mais diretas. Infelizmente esta narradora não morava no bairro da associação, portanto não seria possível realizar as conversas em sua casa. Isso impediu que realizássemos observação do meio em que ela vivia para conhecer melhor sua realidade, mas a narrativa foi muito rica. Ao longo dos próximos encontros continuamos a narrativa com ela e foi possível desenvolver uma relação mais íntima aos poucos.

Os encontros são momentos de muita expectativa tanto por parte dos alunos como dos professores, pois situações imprevisíveis podem acontecer. São momentos que geram angústias, incertezas, mas também encantamentos. Nesses momentos cabe ao professor, em um primeiro momento, solucionar questões logísticas, mas também problematizar as situações.

Entre os encontros com os narradores tínhamos os momentos de supervisão, nas quais, podíamos compartilhar nossas vivências e dificuldades com os colegas e professores. Esses momentos foram muito importantes, pois a partir do compartilhamento podíamos refletir sobre como proceder e buscar soluções para nossas dificuldades.

Os encontros entre narradores e duplas são entremeados por supervisões em grupo, geralmente em sala de aula (Capozollo et al., 2014), mas às vezes acontecem no próprio território. Nessas supervisões os alunos relatam os principais acontecimentos do campo, compartilham sentimentos, angústias e é quando problematizam o que estão vivenciando. Após cada encontro os alunos produzem diários de campo, um processo muito importante, uma vez que servem para registrar as impressões – notas descritivas, intensivas e reflexivas, essas últimas sempre em “conversa” com as leituras usadas para a preparação e durante o campo (Henz & Casetto, 2013). Ainda que muitas vezes o processo de transcrição das notas intensivas, que representam os sentimentos e emoções

vivenciadas, seja um processo complexo, é um importante registro, pois permite que as percepções subjetivas ajudem a construir uma descrição mais precisa dos encontros e a história do narrador.

*Apesar de ter conseguido trazer um pouco da discussão na sala, os diários foram um primor de descrições, mas de notas intensivas essa turma está difícil.*

Além das notas descritivas e intensivas, os alunos são convidados a fazer reflexões das vivências em relação ao embasamento teórico. Esse é um dos grandes desafios: provocar nos alunos o “diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências” (Cunha, 1997, p.190).

Ao produzir o relatório final, pude notar as deficiências de registro nos diários de campo, muitas vezes deixando lacunas de informações e questões que não puderam ser rememoradas.

Os alunos não gravam os encontros e são convidados a exercitar a memória para relembrar o que foi narrado. Isso gera uma forte construção de vínculo, uma atenção profunda à escuta.

*Uma das duplas de alunos tem vivenciado encontros reveladores. Sua narradora veio imbuída do desejo de contar sua história “retirando sua máscara”.*

Repetidamente falamos sobre o papel terapêutico da narrativa e da sua importância para que o narrador ressignifique sua história (Favoreto & Camargo Jr., 2011; Rozemberg & Minayo, 2001; Cunha, 1997), certamente muitos alunos testemunham esse processo em cada encontro.

*Hoje na supervisão em sala de aula, tive um insight de que estava vivenciando um momento de muita transformação naqueles jovens, a partir do que os alunos reportavam sobre os acontecimentos dos últimos encontros com os narradores. Ao recontar cada um de seus encontros, fui percebendo que faziam reflexões mais profundas, que inter-relacionavam as leituras com o que vivenciaram...mas, hoje isso parece ter sido particularmente forte. Foi muito gratificante.*

O crescimento dos alunos ao longo do módulo é muito emocionante. Como diz Cunha “a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros” (Cunha, 1997; p. 188). Mas, a autora aponta que para isso é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, reveja crenças e preconceitos – e sem dúvida esse é um dos maiores desafios que o professor tem na mediação desse processo ao longo do módulo.

### **Cena 3: A construção das narrativas e o compartilhamento com o(a) narrador(a)**

A construção da narrativa exige que os alunos estimulem a memória, exercitem sua capacidade de selecionar o que escreverão sobre o narrador, em que sequência e avaliando o que pode ser exposto ou não, com qual profundidade, sendo esse processo fruto da negociação da dupla (Casetto, 2013), que pode, além das concepções, percepções diferentes sobre o que foi ouvido, ainda ter estilos diferentes de escrita. Espera-se que os alunos não façam apenas uma colagem das informações, de maneira superficiais, mas que, efetivamente estabeleçam relações entre a trajetória narrada e as condições de vida e de saúde, além dos significados e representações atribuídos pelo narrador à sua própria situação, sempre livres de julgamento (Casetto, 2013; Capozzolo et al., 2014). O papel do professor é o de um mediador, fundamental nesse processo.

A escrita da narrativa foi um processo complexo. Por não conhecer muito bem minha parceira, tivemos falta de sintonia em alguns momentos ao longo do processo de construção da narrativa. Outra dificuldade foi organizar as informações coletadas. A falta de prática de sistematização das informações dificultou a captação das experiências, uma vez que só foi possível consultar os diários de campo e as anotações realizadas ao longo das entrevistas. Dessa forma, um aspecto importante deste processo foi a seleção do que deveria ser inserido na narrativa. Outra dificuldade foi organizar as falas que foram feitas de forma dispersa e organizá-las de forma linear e em texto. O trabalho em dupla foi importante neste aspecto, pois foi possível debater quais eram os aspectos que considerávamos mais importantes e expressá-los em texto.

Por fim, no último encontro fizemos a leitura da narrativa para a nossa narradora. Ao final da leitura nossa narradora chorou e ficou muito emocionada. Quando perguntamos o porquê de ela estar chorando, ela respondeu que ficou assim, pois ficou muito feliz em poder ser ouvida. Este momento me impactou muito, pois por fim compreendi a importância para essas pessoas em poderem compartilhar suas vidas.

No seu processo de formação, ao ouvir ou ler o que produziu o aluno pode avaliar sua própria trajetória de aprendizagem e teorizar sua experiência (Cunha, 1997). As narrativas são importantes formas de aproximação dos sentidos subjetivos, e a sua construção se dá a partir do diálogo das subjetividades entre narrador e ouvinte. Bosi (2003) demonstra como a relação entre narrador e ouvinte é uma aventura comum, na qual ambos passam por transformações pela convivência e pelo compartilhamento de experiência, seja contando como também ouvindo.

*Certamente ser professora desse módulo é um desafio. Não só pela preocupação com a formação dos alunos, mas também pelo próprio descobrir (-se) e transformar-se que acontece comigo a cada novo semestre.*

Segundo Cunha (1997) trabalhar com as narrativas no ensino é “partir da desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor como dos sujeitos da pesquisa/do ensino” (p.187).

Após a experiência de construir uma narrativa e após as outras experiências e contatos com outros sujeitos pelo módulo TS, pude refletir sobre a importância desses momentos na formação. O contato com diferentes realidades e experiências de vidas plurais possibilitam transformações nos modos como vemos e interagimos com diferentes sujeitos e mundos.

O processo de produção narrativa foi importante para estabelecer uma relação empática. Tanto os entrevistadores quanto o entrevistado estabeleceram relações que marcaram suas vidas. Se por um lado, a entrevistada sentiu-se feliz e emocionado por terem escutado sua história, os entrevistadores ficam marcados por essa troca. A produção textual e a entrega da narrativa para a entrevistada são um ritual

importante para o fechamento desse ciclo, uma vez que é um resultado material simbólico dessa troca de experiências.

Ao narrar o que viveram, as pessoas se reconhecem como protagonistas de suas próprias histórias e atribuem significados e reconhecem as representações das trajetórias que percorreram, compreendendo seu passado, presente e planejam para o futuro (Ostetto & Kolb-Bernardes, 2015). A formação em narrativas se mostra muito importante para a prática profissional, mas também para a formação como cidadão. Escutar, ver e se relacionar abrem novas possibilidades de percepção do mundo.

## 2º Ato: A experiência em pesquisa a partir das narrativas

Durante o semestre em que compartilhamos o módulo, o tema “narrativas” passou a ser comum nas nossas conversas em casa – trocamos impressões, discutimos textos, falamos das nossas dificuldades e dos encantamentos. A experiência foi um marco, pois anos depois, as narrativas passaram a fazer parte dos nossos repertórios metodológicos no fazer científico, agora nas nossas áreas específicas – história/educação e nutrição.

Mas, em 2016, juntamos nossos saberes para realizamos juntos, um estudo que faz parte do projeto “Comida de cá e de lá: processos migratórios e alimentação”, que pretende compreender as narrativas de vida de imigrantes e suas trajetórias alimentares. Logo, foi necessário buscar uma metodologia que possibilitasse a expressão dessas experiências, pois é a partir delas que se pode compreender as experiências individuais em um contexto coletivo.

Assim, a escolha da metodologia narrativa se deu pela importância de buscar entender as diversas experiências relacionadas às práticas alimentares desses indivíduos. O uso das narrativas é particularmente relevante para estudos que procuram compreender a concepção e o comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos investigados. A forma como se relata a vida cotidiana reflete os fatores que influenciam o comportamento e a narrativa se torna então, uma forma de expressar e compartilhar a experiência (Bates, 2004).

Em nosso estudo a narrativa nos permitiu compreender a transmissão transgeracional da memória e das práticas alimentares através de três gerações de uma família cuja primeira geração migrou para o Brasil (Juzwiak et al., 2018). Os narradores, a partir do seu relato das práticas cotidianas, refletem sobre os fatores que influenciam seus comportamentos, ao mesmo tempo em que revelam as dinâmicas sociais e culturais de trocas no tempo e espaço, as estratégias de transmissão das práticas culinárias, os significados da preservação de “tradições” do país de origem e as adaptações alimentares entre os descendentes (Bates, 2004; Teleginski, 2016; Juzwiak et al., 2018).

Neste sentido, a pesquisa narrativa permite que os sujeitos estejam presentes na pesquisa. Cladinin e Conelly (2015, p.77) apontam que, “na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação das histórias vividas”. Essa participação permite que os pesquisadores sejam desafiados a questionarem a todo momento suas percepções ao se confrontarem com as experiências do outro (Cunha, 1997). Ao se produzir narrativas, o pesquisador permite que o narrador conte sua história, permitindo assim uma produção colaborativa. Isto possibilita que o pesquisador reflita e debata com o sujeito da pesquisa e não apenas fale sobre ele.

A pesquisa narrativa estimula relações complexas entre narradores e pesquisadores. Essa relação se torna fundamental, pois ela terá impacto na forma como observamos as transformações e mudanças que são narradas nas histórias de vidas, mas também como essas experiências terão um impacto em nós pesquisadores, refletindo sobre o modo como essas histórias serão recontadas.

As possibilidades das pesquisas com narrativas são inúmeras criando outros caminhos metodológicos e epistemológicos para se pensar a ciência. Esses caminhos podem ser complexos e desafiantes, porém é necessário que nós pesquisadores os trilhemos, em busca de novos questionamentos sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos.

## Ato final

A formação em narrativas se mostra um processo complexo, moroso, mas extremamente rico. Ao pensarmos em nossas áreas de formação, podemos sugerir

que para a nutrição, em uma perspectiva clínica, as narrativas trazem o conhecimento sobre o contexto de vida do narrador, seu processo de adoecimento e quais estratégias adota, suas possibilidades e dificuldades, angústias e sucessos, sempre através de sua lente, ou seja, a partir dos fatos que seleciona contar e da forma como decidiu organizar sua história (Camargo & Camargo Jr., 2011) - todos esses elementos fornecem sinais importantes para a compreensão do problema do paciente, que vai além do diagnóstico baseado nos sintomas manifestados pelo corpo, além de possibilitar a interação e a construção do vínculo entre o narrador/profissional.

Ainda, as narrativas possibilitam ao nutricionista uma compreensão importante sobre as representações e significados dos alimentos: segundo Amon & Maldavsky (2007, s/p). “...a comida, assim como a fala, pode contar histórias”. As narrativas sobre comida, podem fornecer informações mais abrangentes que incluem as trajetórias alimentares, suas transições, seus pontos de virada, os determinantes envolvidos nas escolhas alimentares e seus contextos, tanto macro (ex: aspectos históricos, políticos etc) como micro (ex: família, amigos etc) (Sobal & Bisogni, 2009), mas também outra mais detalhada, a partir da qual, é possível se debruçar sobre o comer no cotidiano (Amon & Maldavsky, 2007), quando se entende o que se come, de que maneira, com quem... Essas informações podem nortear os caminhos para o nutricionista valorizar as práticas socioculturais nos contextos dietéticos.

O estudo da história busca compreender as ações humanas no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, torna-se necessário estabelecer relações entre os sujeitos e objetos de estudo com as diferentes temporalidades, o passado, o presente e o futuro. A oralidade é uma importante forma de expressão cultural e de conhecimentos, que se dá a partir da memória. Na busca pela construção do conhecimento histórico é preciso buscar, através de diversas fontes, as formas como essas temporalidades se relacionam e influenciam a memória coletiva e individual. A memória é uma categoria fundamental dos estudos históricos, pois contribui para o estabelecimento de referências identitárias, sociais e culturais. O conceito de memória pode ser pensado como campo de disputa entre as diferentes perspectivas historiográficas, porém os estudos neste campo demonstram sua importância para a construção do conhecimento histórico. Neste sentido, as narrativas são fontes importantes para a expressão da memória (Delgado, 2003),

sendo, portanto, fontes fundamentais para construção do conhecimento histórico, uma vez que, estabelecem relações entre as memórias e experiências daqueles que narram com a dos ouvintes. Assim, as narrativas possibilitam a mobilização da memória, influenciando nas formas como os indivíduos relacionam as percepções das temporalidades.

Já para o campo da educação, as narrativas são um importante caminho para que os conhecimentos específicos da escola e de outros espaços educativos sejam compreendidos a partir da representação da fala daqueles que vivenciam estes espaços. A narrativa é uma forma de representar e expressar a experiência (Cladinin & Connelly, 2015). Desta forma, a narrativa se torna uma alternativa para os pesquisadores que buscam o entendimento das histórias de vidas a partir da experiência. O processo educativo ocorre quando essas histórias são contadas.

Por outro lado, as narrativas se mostram importantes também, uma vez que conseguem construir dados e materiais para a pesquisa. Dessa forma, essa metodologia demonstra aplicabilidade e potencialidade em diversas áreas do conhecimento. As possibilidades de representar as vozes dos sujeitos de pesquisa, permitem um processo de humanização da ciência, expondo a multiplicidade de realidades e mundos. Portanto, na construção subjetiva da pesquisa narrativa, o pesquisador e o narrador são transformados.

A escrita deste capítulo possibilitou a rememoração de momentos que marcaram profundamente as nossas trajetórias acadêmicas. Ao narrar essas experiências ao leitor, nos tornamos pesquisadores e objetos de nós mesmos. Essa oportunidade de refletir sobre o que pudemos experimentar permite que novos horizontes sejam descobertos. Ainda que a pesquisa narrativa seja um processo muito rico e importante, não podemos aceitar a comodidade, é necessário que haja problematização constante sobre as relações que estabelecemos e das nossas formas de engajamento com o outro.

## Referências

AMON, D.; MALDAVSKY, D. Introdução à abordagem sociopsicológica da comida como narrativa social: estados da arte. In: Veronese, M.V.; Guares-Chi, P.A. (Orgs.). **Psicologia do cotidiano:**

Representações Sociais em ação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 61-87

BATES, J.A. Use of narratives interviewing in everyday information behaviour research. **Library & Information Science Research**, v. 26, p. 5-28, 2004.

BENJAMIN, W. 1892-1940. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CAPOZZOLO, A.A.; CASSETTO, S.J.; IMBRIZI, J.M.; HENZ, A.O.; KINOSHITA, R.T.; QUEIROZ, M.F.F. A narrativa na formação comum de profissionais de saúde. **Trab Educ Saúde**, v. 12, n.2, p. 443-456, 2014.

CLADININ, D.J.; CONELLY, F.M. **Pesquisa narrativa: experiência e História em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, v.23, n.1/2, p.185-195, 1997.

DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidade. **História Oral**, 6, 2003, p. 9-25

FAVORETO, C.A.O.; Camargo JR, K.R.C. A narrativa como ferramenta para o desenvolvimento da prática clínica. **Interface. Comunicação Saúde Educação** v.15, n.37, p.473-83, 2011.

GOULART, P.M.; Pezzato, L.M.; Junqueira, V. Experiências narrativas: um relato de formação em saúde. **Linhas críticas**, v. 24, p. 237-54, 2018.

CASSETTO, S.J. **A Narrativa na clínica comum**. In: Capozzolo, A. et al. São Paulo: Hucitec, 2013, p. 277-281.

HENZ, A.O.; CASSETTO, S.J. Orientações para o trabalho de campo.p. 282-289.

In: Capozzolo, A. et al. **Clínica Comum: Itinerários de uma formação em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013,

JUZWIAK, C.R.; JUZWIAK, T.; JUZWIAK, V.R. From potato to rice and beans: memory and Polish culinary tradition throughout three generations. **Anthropology of Food**, v. S12, 2018.

KLEIMAN A. **Illness narratives. Suffering, healing and the human condition**. EUA: Basic Books, 1988.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p.20-28, 2002.

OSTETTO, L.E.; KOBL-BERNARDES, R. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 161-178, 2015.

ROSSIT, R.; BATISTA, S.H.; BATISTA, N.A. Formação para a integralidade no cuidado: potencialidades de um projeto interprofissional. **Revista Internacional de Humanidades Médicas**, v. 3, n.1, p.55-64, 2014.

ROZEMBERG, B.; MINAYO, M.C.S A experiência complexa e os olhares reducionistas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 6, n.1, p. 115-123, 200.

SOBAL, J.; BISOGNI, C. Constructing food choices. **Ann. Behav. Med.**, v 38, n.(suppl 1):S37-S46, 2009.

TELEGINSKI, N.M. **Sensibilidade na cozinha: a transmissão das tradições alimentares entre**



**descendentes de imigrantes poloneses no Centro-Sul do Paraná, século XX.** [Doutorado em História]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Campus Baixada Santista. **Projeto Político Pedagógico.** Santos: UNIFESP; 2006. [acesso em: 27 abr. 2017]. Disponível em: [http://http://www2.unifesp.br/homebaixada/projetopedagogico\\_baixada.pdf](http://http://www2.unifesp.br/homebaixada/projetopedagogico_baixada.pdf).

## 2- NARRATIVAS: COREOGRAFIAS DA PERCEPÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO



Adriana Barin de Azevedo

Segundo algumas pesquisas científicas a respeito das sensações humanas afirma-se que adultos jovens são capazes de detectar frequências sonoras de tom puro entre 20 e 20.000 hertz. Considerando esta constatação a respeito do que é perceptível ao ouvido humano poderíamos fazer um paralelo com as palavras que são mais ou menos perceptíveis. Podemos pensar, por exemplo, que reconhecemos um conjunto de palavras presentes nos descritores utilizados nas pesquisas, artigos, dissertações e teses com as quais temos contato. As palavras são compartilhadas num contexto de estudo e trabalho, de modo que aquelas que mais se repetem, dão o ritmo e o sentido à experiência e aos processos de subjetivação. Para ilustrar, lembramos de algumas palavras que ouvimos **com frequência e que tem a frequência sonora mais nítida no cotidiano acadêmico, como é o caso de excesso e impotência.** Certamente, aqueles que transitam por este ambiente já se depararam em algum momento com estas palavras, que impactam o campo sonoro habitual, especialmente quando tornam inaudíveis outras palavras, com intensidades diversas, as quais coexistem e vibram os corpos em outras frequências.

Embora as palavras *excesso* e *impotência* tenham grande popularidade, é preciso dizer que há também outras percepções presentes em nossas experiências formativas. Mas, para acessá-las dependemos de circunstâncias favoráveis que façam variar os modos de escuta, de atenção e cuidado ao processo de ensino-aprendizado.

O trabalho com narrativas de histórias de vida é uma tentativa de acessar o que é inaudível no processo formativo devido a certo campo hegemônico do discurso e do pensamento. A narrativa surge como um dispositivo que auxilia no desenvolvimento das habilidades cognitivas de compreensão clínica, de experimentação da memória falada e escrita, da análise da complexidade de modos de vida de pessoas assistidas por profissionais da saúde, da educação e outros profissionais no âmbito das relações humanas.

O trabalho com narrativas é, de um modo geral, uma proposta simples. Trata-se de um convite para encontrar sujeitos-narradores que queiram contar suas histórias de vida, as quais serão posteriormente narradas em um texto escrito pelos estudantes. Este texto, ao qual chamamos de narrativa é o resultado de uma percepção do relato do narrador misturada às impressões e sensações do estudante. O que se escuta, como se escuta, que questões são disparadas neste encontro afetivo entre estudante e narrador, são perguntas que indicam as variações presentes no processo de percepção nas narrativas.

O exercício proposto neste processo é alcançar uma depuração da percepção, ou seja, uma tentativa de selecionar dentre os julgamentos morais, as interpretações, as representações daquilo que é ouvido, outros elementos como as cintilações, as sutilezas do que é contado e que ativam memórias comuns ao estudante e ao narrador. É preciso, como sugere Zourabichvili:

“Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada, é sem dúvida um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer soterrado em nós mesmos se não fizéssemos os encontros necessários; e esses encontros permaneceriam sem efeito se não chegássemos a vencer certas crenças já prontas” (2016, p. 89-90 apud Deleuze, 1967, p.37)

Trata-se de um trabalho desafiante de aprendizado para o estudante que ao captar estes signos descobre pouco a pouco a respeito de seu modo de sentir, pensar, cuidar, ver, ouvir, acolher a história do outro. É deste modo que se desenvolve a singularidade de um agir profissional.

Além disso, a experiência com narrativas propõe fortalecer o ensino agregando ações extensionistas, através da partilha de saberes junto à comunidade. Um dos objetivos deste trabalho envolve o deslocamento dos estudantes para territórios externos à universidade permitindo assim um contato com a complexidade dos cenários que constituem os modos de vida dos sujeitos narradores.

### **A experiência das narrativas como dispositivo de escuta e escrita no processo formativo**

Desde as primeiras experiências de trabalho com narrativas desenvolvidas na formação interdisciplinar em saúde da UNIFESP-BS<sup>9</sup>, venho defendendo a

<sup>9</sup> Particpei do módulo “Encontros e produção de narrativas” nos anos de 2014 e 2015, quando fui Profes-

importância deste dispositivo para formações profissionais de diferentes áreas. No relato que apresentarei neste capítulo pretendo mostrar o desafio de integrar ensino e extensão em disciplinas ministradas em cursos da área da saúde, educação e ciências humanas na UFSM – Universidade Federal de Santa Maria: Arquivologia, Ciências Contábeis, Educação Especial e Terapia Ocupacional.

Ao longo do primeiro semestre de 2019 foi realizado um trabalho com narrativas nas seguintes disciplinas: “Psicologia das Relações Humanas” para o curso de Arquivologia, “Relações Humanas no Trabalho” para o curso de Ciências Contábeis, “Psicologia das Relações Educacionais” para o curso de Educação Especial e “Psicologia Social” para o curso de Terapia Ocupacional. Nestas disciplinas discutiu-se o tema das relações humanas em ações de cuidado em saúde, em situações de ensino-aprendizado e no trabalho em diferentes tipos de instituições. Nesse sentido, o exercício das narrativas sobre a história de vida de diferentes populações, permitiu aos estudantes entrarem em contato com temporalidades distintas no modo singular de escuta, de manejo, de escrita, de construção de uma prática e de um modo de pensar a própria atuação.

Esta experiência foi vivenciada por um total de 150 estudantes dentre os quatro cursos, que eram divididos em duplas/trios para ouvirem narradores. No curso de Terapia Ocupacional, foram convidados usuários de um serviço de saúde e usuários de saúde mental; no curso de Arquivologia, foram convidados professores universitários, no curso de Educação Especial, foram convidados estagiários do curso de Biologia da mesma instituição; no curso de Ciências Contábeis, os estudantes da disciplina fizeram contato com trabalhadores que conheciam e que atuavam em instituições de contabilidade, de educação e de saúde.

Em todas as disciplinas ocorreu uma modulação do processo de ensino agregando-se aos conteúdos e debates em sala de aula, os deslocamentos a campo e o contato com sujeitos e suas histórias de vida. Foi necessária a criação de uma logística de agenda para distribuir os diferentes momentos de formação em campo e em sala de aula. É preciso considerar que a visita a campo, seja a uma empresa, seja na própria universidade no encontro com estudantes e docentes de outros cursos de graduação, seja em um serviço de saúde, implica um contato com territórios geográficos e afetivos diversos, os quais provocam percepções

sora Substituta do Eixo Trabalho em Saúde na UNIFESP-BS.

singulares das histórias contadas. Então, a proposta de realizar esta atividade fora da sala de aula provoca um efeito direto no modo de estudar e aprender sobre as relações humanas.

Para acompanhar o processo de aprendizagem e os efeitos dos encontros com os narradores foi solicitado aos estudantes um registro da experiência em diários de campo. O modelo dos diários de campo segue a proposta desenvolvida na experiência da UNIFESP – BS, em que neste instrumento devem constar apontamentos nomeados de descritivos e intensivos, o primeiro se refere a “descrição das condições de cada encontro: quais as características do local em que ocorreu o encontro? (...) Trechos dos diálogos e das conversas (...)”, e o segundo se refere a “sensações, sentimentos, pensamentos provocados pelo encontro, pois para melhor perceber o outro, é preciso perceber-se a si mesmo na situação.” (HENZ e CASETTO, 2013, p.288). Sendo assim, a proposta consistia em convidar os estudantes a retratarem, através da escrita, o ambiente, a fala do narrador e suas impressões sobre aquilo que lhes era narrado.

Eu e os monitores<sup>10</sup> da Psicologia, lemos todos os diários de campo produzidos por cada estudante após o encontro com os narradores e nas supervisões apontamos sugestões às duplas/trios de estudantes sobre possíveis modos de se aproximar mais dos narradores, de fazer novas perguntas, de expressar as memórias que a conversa desperta. Este trabalho de escrita é fundamental para o estudante acompanhar sua variação afetiva, ou seja, acompanhar a mudança da sua percepção em relação à situação, ao sujeito e as memórias narradas. Na experiência de narrativas nestes quatro cursos foi possível observar modos distintos de se expressar. Alguns estudantes se colocaram mais na escrita, outros menos; alguns manifestaram questões que lhes eram difíceis de lidar e demandaram mais atenção e cuidado nas supervisões.

A preparação em sala de aula foi realizada ao longo do primeiro bimestre e o trabalho em campo com os narradores no segundo bimestre. Embora tenha sido apresentado, desde o início da disciplina, o passo a passo deste trabalho, através

<sup>10</sup> Quatro estudantes do curso de Psicologia que vivenciaram a experiência com narrativas no semestre anterior, foram convidados para serem monitores neste semestre. Os estudantes Rafael Dorneles Neves e Andrielle Dutra Lopes foram monitores da disciplina de “Psicologia das Relações Educacionais” no curso de Educação Especial e, os estudantes Pedro Henrique Machado e Thales William Borges Lindenmeyer foram monitores da disciplina de “Psicologia Social” no curso de Terapia Ocupacional. Agradeço a todos eles pela presença sensível e grande apoio nesta experiência.

da leitura e discussão dos textos e de dinâmicas em sala de aula para exercitar a escuta, o olhar e a troca de experiências entre os colegas, ainda assim, antes de ir a campo tudo parece muito arriscado e produz muita expectativa.

Antes do encontro entre estudantes e narradores não é possível traduzir completamente de que maneira esta vivência vai acontecer. Por isso, o encontro com o imprevisível produz um tateio do próprio corpo e do pensamento ainda não habitado, mas é justamente por isso que cada um é capaz de conhecer algo novo e se subjetivar de outro modo. É preciso enfrentar, portanto, minúcias na logística de trabalho em cada disciplina: desde definição de como vão se dar os deslocamentos geográficos, até a responsabilidade assumida com aqueles que contam sua história de vida. Este desafio colocado a todos envolve sempre um efeito de estranhamento, resistência e, algumas vezes, desistência da disciplina. O valor deste tipo de trabalho na formação não é o mesmo para todos os envolvidos.

Nesse sentido, podemos dizer que se faz necessário construir uma aposta de pactuação com as turmas, com os monitores e investir uma *coragem* para lidar com a variedade de afetos que surgem na experiência. Para tanto, é fundamental ter *confiança* na capacidade dos estudantes em fazerem contato com aqueles que contam sua história e serem cuidadosos nesta relação.

Em um trabalho com 150 estudantes, aprender a cultivar a paciência para ser capaz de acolher as diferentes temporalidades desta experiência, avaliando o modo de convidar os narradores, de organizar os campos, de ler os diários, de fazer supervisão, de cuidar de todos e cada um através de espaços de partilha.

Veremos, então, como este processo aconteceu em cada uma das quatro disciplinas pela consolidação de um espaço de conversa e de novas percepções do estudante com relação às memórias narradas e recontadas nas narrativas escritas.

### **O movimento dos corpos: lentificando o passo**

Um dos primeiros exercícios para preparar os estudantes para o trabalho com narrativa é realizar experiências com o corpo. Nas disciplinas ministradas nos cursos de Educação Especial e Terapia Ocupacional estes exercícios foram realizados de modo semelhante. Nas primeiras aulas de “Psicologia das Relações Educacionais” e de “Psicologia Social” trabalhou-se com a percepção de cada

turma com relação aos colegas de aula, através do exercício do olhar nos olhos, do abraçar, do andar pela sala em diferentes ritmos e observar a proximidade e distanciamento entre uns e outros. O objetivo era o de colocar os estudantes em contato com seus próprios afetos, com pensamentos construídos neste espaço de formação observando a capacidade da percepção auditiva, visual, tátil, olfativa neste território da sala de aula.

### ***Educação Especial: Narrativas com danças circulares***

No curso de Educação Especial, o enfoque da disciplina de *Psicologia das Relações Educacionais* era o de trazer subsídios teóricos para a compreensão das problemáticas que envolvem as relações interpessoais em espaços educacionais. Para isso, propõe-se estudar os temas: da implicação do professor e estudante no processo de aprendizagem, da afetividade como elemento de ensino, da questão das diferenças individuais e dos modos de pensar o campo das deficiências e, da formação dos grupos nas instituições escolares. Estes temas presentes no programa da disciplina foram discutidos com os textos: “Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação” e “Plantão Institucional: um dispositivo criador”, de Adriana Marcondes Machado, “Movimentos Políticos das pessoas com deficiência: reflexão sobre a conquista de direitos” de Izabel Maior, dentre outros. A partir destes debates, iniciou-se um estudo de bibliografias a respeito da questão da memória e das narrativas, que permitissem compreender as forças heterogêneas presentes nas relações educacionais e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizaram-se textos sobre o valor da memória e do esquecimento na vida das pessoas, “Memória é tanto lembrar como esquecer” de Eliane Brum, sobre uma experiência com narrativas na formação, “A narrativa na clínica comum” de Sidnei José Casetto e sobre a importância da escuta e da disponibilidade de alguém que testemunha e faz ecoar histórias esquecidas e ou silenciadas, “Narrar o outro: notas sobre a centralidade do testemunho para as narrativas jornalísticas” de Ana Claudia Peres.

A organização dos narradores foi realizada através de um convite aos docentes que supervisionavam estágios das Licenciaturas oferecidas pela UFSM

no primeiro semestre de 2019. Uma docente do curso de Biologia manifestou interesse em participar com seus estagiários. Esta professora, chamada Deisi Sangoi, desenvolvia em suas disciplinas um trabalho atrelado a experiências com danças circulares e propôs realizar a integração entre os estudantes dos dois cursos através da dança. Este trabalho de corpo daria uma expressão própria à experiência da narrativa na medida em que os encontros seriam marcados pela música e pelo contato físico anterior ao contato verbal. Este processo provocaria uma variedade de afetos, desde estranhamento, desconforto, até alegria, surpresa, encantamento. A proposta de dançarem todos juntos conduziria os estudantes a criar outra presença, reduzir suas defesas e tentar se ouvir e ouvir o outro de uma maneira diferente.

Nos primeiros diários de campo, percebia-se uma timidez em se expor. A escrita se reduzia a poucas palavras e mostrava um corpo pouco implicado e inseguro para manifestar o que sentia. Este distanciamento da experiência e do contato com o outro era uma questão que havia sido discutida com os textos que tratavam das relações educacionais. A tentativa das narrativas seria a de olhar para este contexto escolar a partir da conversa com os estagiários e pensar em modos de implicação e fortalecimento do espaço de ensino-aprendizagem.

Em um dos encontros com os narradores, a professora da Biologia propôs uma dança com coreografias de culturas orientais e indígenas e ritmos que convocavam a experiência da infância. Neste dia, a dança propunha acolher a chegada do inverno, desacelerando e buscando acalmar os afetos de preocupação próprios às exigências de final de semestre.

A presença do sol neste dia de inverno permitiu realizar a conversa com os narradores, sentando na grama, do lado de fora das salas de aula e evocando uma memória de outra maneira. Nos diários de campo, observou-se a mudança de *ritmo de escrita* e de valor do encontro vivido. Alguns relatavam sentir dificuldade em lidar com a separação dos narradores devido ao vínculo criado, outros contavam da saudade já presente antes da despedida e da conquista de uma memória comum partilhada nesta experiência.

O trecho de uma narrativa escrita em forma de poesia expressa bem a relação do conhecimento adquirido com a afetividade e também a motivação para fortalecer as relações educacionais:

“Depois dos relatos dela, sentimentos variados  
Mas nada que abale, até por que  
Estudamos para melhorar e inovar sempre, sem mais ensinamentos que  
não acrescentam e são antiquados.

Dia de acabarem as aulas da disciplina  
Esperamos pelo quarto e último encontro  
Uma maneira de encerrar com chave de ouro.  
O que fica? Ensinamentos, dicas, troca de informações, reflexão...  
Com os relatos, também aumenta ainda mais  
Algo chamado MOTIVAÇÃO.

Após a conclusão desta atividade  
Fica mais forte o laço de amizade  
Acréscimo mais do que significativo de afetividade.

Só agradecimento por essa atividade de conhecimento  
Carinho enorme de todos do grupo por tudo  
Forte abraço e...  
Com educação, dominaremos o mundo!”

### *Terapia Ocupacional: encontros de cuidado*

Na disciplina de “Psicologia Social”, oferecida ao curso de Terapia Ocupacional, também foram utilizados textos sobre memória e experiências com narrativas, mas, desta vez, referentes ao campo da saúde e da psicologia social. Buscou-se tratar de algumas perspectivas da psicologia social que valorizam as raízes, os modos de vida de populações apartadas, excluídas ou discriminadas, trabalhando textos: sobre a atuação da psicologia junto a comunidades ribeirinhas, “Historias que navegam pelo rio: narrativas de populações ribeirinhas”, de Adriana Domingues, Leticia Nobre e Nathany Regina; sobre oficina de teatro com pessoas em situação de rua, “A rua como palco: arte e (in)visibilidade social”, de Lucas Delfin, Lara Almeida e Jaquelina Imbrizi; sobre como pesquisar memórias de idosos, “O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social”, de Ecléa Bosi; sobre a questão da verdade e da memória construída pela herança literária de

uma comunidade, “O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral” de Janaína Amado.

A particularidade desta disciplina foi a de ter se constituído de modo heterogêneo com a presença de estudantes dos cursos de Medicina, Educação Especial, Pedagogia e Psicologia, o que permitiria fazer trocas entre as áreas para pensar modos de cuidado e de escuta clínica em saúde. Sendo o escopo da disciplina a consolidação de uma interface entre Psicologia Social e Terapia Ocupacional, criou-se um projeto de extensão atrelado à disciplina que propunha atuar junto a um serviço de saúde desenvolvendo uma experiência com narrativas, pela qual os estudantes conheceriam realidades próprias a populações vinculadas ao serviço ouvindo as histórias e memórias de uma família, de uma comunidade, de um território existencial. Este projeto teve apoio de uma técnica<sup>11</sup> do curso de Terapia Ocupacional que supervisionava estágios específicos neste serviço de saúde.

O trabalho com este grupo heterogêneo de estudantes foi marcado por atividades de experimentação do corpo ao longo de toda a disciplina. Com o auxílio do monitor Pedro Henrique Machado, realizou-se atividades de percepção do ambiente, de si e do outro, como: movimentos de caminhada pela sala de aula, troca de olhares, abraços, variações de ritmo de aceleração e lentificação, relatos de experiências contados a diferentes colegas em intervalos de dois minutos. Este processo foi determinante para que os estudantes, posteriormente, estivessem mais atentos às visitas ao território do serviço de saúde e ao domicílio dos narradores. Também seriam convidados usuários-narradores de um serviço de saúde mental, que eram acompanhados por um estagiário do curso de Psicologia, Thales William Borges Lindenmeyer, que também era monitor da disciplina. Portanto, os territórios que os estudantes percorreriam eram transpassados pelo contexto da saúde, o que singularizava a experiência desta disciplina.

Quanto aos diários de campo produzidos pelos estudantes, pode-se dizer que eram tão heterogêneos quanto à constituição da turma. Alguns diários, mais concisos, explicitavam em um parágrafo a alegria produzida pelo encontro com os narradores. Outros diários precisavam de sete páginas escritas para contar sobre a dor, a emoção, a identificação com a experiência do narrador. Havia muitas mensagens escritas nestas páginas que manifestavam um agradecimento

<sup>11</sup> Agradeço a Terapeuta Ocupacional Pricila Arrojo o apoio na realização deste projeto, realizando a pac-tuação com a gestão da unidade de saúde e o convite aos usuários narradores.

pela experiência, um choro e a capacidade de sentir que a percepção do mundo já não era a mesma.

Os diários de campo de duas estudantes o valor que estes encontros tiveram para sua vida, fazendo parte de seu processo formativo e de subjetivação.

Trechos do diário de Elisa:

“Uma frase sobreveio em minha mente: “narro, logo existo”. Parece-me que se não temos a capacidade de nos narrar e ninguém que o faça por nós, não existimos. Temos a tendência de provar tudo, até nossa existência. Mas narrar não significa que seja algo fácil, também não é para mim.”

“Vou compartilhar contigo uma frase dela que encostou lá no meu miolo: ‘Quando a vida dá ré é difícil voltar pra frente. Às vezes eu penso que era para ser assim’. Conversando com Karina na volta para universidade, chegamos à conclusão que D. não tinha uma história surpreendente, um milagre ou algo extraordinário. Ela é gente como a gente. D. é simplicidade, uma vida sem excessos.”

Trecho do diário de Natália:

“Por fim, um dos momentos mais emocionantes e gratificantes que tive na vida, falando também, sobre o olhar da Terapia Ocupacional e futura profissional que aprecia a área da Saúde Mental... Da. me olha nos olhos e diz que não pode chamar-me de anjo, mas se pudesse chamaria. Que para ele eu sou alguém, que ele viu na infância ou em outra vida, que retornou para o ajudar e ouvi-lo quando ele mais precisa. Fiquei muito emocionada com essas palavras e então o abracei e fiquei grata de forma imensurável de que nesse trabalho pude realmente aprofundar-me na vida e na experiência da vida, de alguém, que não conhecia e não tinha vínculo algum, e que em poucas horas de conversa foi possível construir algo enorme em nível pessoal e social. Eu sinto muito amor por isso.”

A singularidade das narrativas nesta disciplina aparece pela relação de cuidado mútuo entre estudantes e usuários. Havia, de fato, uma troca de saberes, de afetos, que permitia a produção de uma memória comum que parece ter permitido a cada um descobrir sua capacidade de sentir, pensar e agir.

No trecho da narrativa de Aline e Juliander há um agradecimento a narradora pela vida partilhada:

“Obrigado por te permitires estar conosco nesses encontros, por ter feito presença tão importante em nossa experiência profissional, mas principalmente enquanto sujeitos. Esperamos e acreditamos que vamos nos encontrar no caminhar de nossas vidas por Santa Maria, mas independente disso, toda a experiência compartilhada vai ficar em nós, em nosso coração. Compartilhamos muito mais que história, compartilhamos experiências, opiniões, desejos, VIVEMOS e viveremos uns nos outros!”

### ***A descoberta de uma nova cor – a narrativa de estudantes da Arquivologia e das Ciências Contábeis***

Os cursos de Arquivologia e Ciências Contábeis propõem uma disciplina de Relações Humanas para tratar de questões não tão exploradas em formações de caráter mais técnico. A proposta é a de criar um espaço de reflexão sobre as relações nos ambientes de trabalho, que envolvem tensões e cooperações entre colegas, e que exige uma habilidade de atuação junto a pessoas e grupos heterogêneos.

Nesse sentido, decidi apostar no trabalho com narrativas nestes dois cursos para tratar das relações humanas através de experiências práticas que convocassem uma atenção ao outro, a uma história, aos modos de conduzir a vida e o trabalho. Seria certamente uma experiência inédita e arriscada por inserir um trabalho que envolve diálogo e escrita e que é distinto do cotidiano de formação destes cursos. Ao mesmo tempo, parece evidente que toda a formação envolve relações humanas, mas a atenção aos afetos e a percepção que temos do outro nem sempre é considerada.

Lancei esta proposta e percebi, de imediato, certo incômodo dos estudantes, por não conseguirem compreender ou avaliar a priori o impacto que esta experiência poderia trazer. Mesmo assim, este é um risco que vale a pena correr, pois as diversas formações acadêmicas precisam descobrir potências que ainda não conhecem.

### Arquivologia e os cadernos artesanais

Na disciplina de “Psicologia das Relações Humanas”, DCG – Disciplina Complementar de Graduação, oferecida ao curso de Arquivologia, a ementa sugeria trabalhar com referenciais teóricos que permitissem compreender as relações humanas e criar situações para que estas relações fossem mais satisfatórias. Consultei a coordenação do curso de Arquivologia para avaliar a possibilidade de criar uma atividade prática para este estudo integrando uma expertise, própria ao curso, que era a produção de cadernos artesanais. A oficina oferecida pelo técnico arquivista Raone Somavilla, permitiria construir estes cadernos que seriam utilizados como diários de campo, nos quais os estudantes anotariam as impressões sobre os encontros com os narradores e as análises sobre as histórias narradas. Desta vez, a experiência de escrever em um caderno confeccionado singularmente teria outro valor.

O convite para as narrativas, nesta disciplina, foi feito a professores universitários que tivessem o interesse de apresentar seus arquivos (pessoais, profissionais, informais...) e contar suas histórias a partir deles.

Nesse sentido, as relações humanas seriam discutidas a partir de textos sobre a questão da memória e de experiências com narrativas, os mesmos trabalhados nas disciplinas da Educação Especial e da Terapia Ocupacional. A particularidade desta disciplina estaria em avaliar as memórias de maior valor aos professores, na medida em que selecionam alguns arquivos e apresentam seu modo de organização e distribuição das experiências de trabalho e de vida. O modo de organizar as memórias ouvidas e construir uma narrativa da experiência, registrando em um novo arquivo escrito uma história, permitiria aos estudantes observarem as próprias percepções do outro e de si mesmo, como aparece nesta narrativa de Emiliano:

“Levarei uma outra lição também, mas sobre o ato de narrar o outro. Narrar o não-eu é, em grande medida, narrar-se a si mesmo. Aquilo em que foco e aquilo que escamoteio, aquilo que ignoro e aquilo que elogio, tudo narra o meu olhar. Encontrar a R. foi refletir sobre o ser que conheci, foi uma forma de olhar de perto as estruturas às quais me fixo e que condicionam minhas impressões. Provavelmente a experiência foi mais oportuna porque a entrevistada é uma pessoa muito diferente

de mim. A diferença garantiu o contraste, e o contraste garantiu que minhas convicções pessoais se afirmassem e mostrassem a sua rigidez. Perceber esses movimentos em mim foi uma forma de, se não de me libertar dessas estruturas mentais, ao menos de flexibilizar meu apego à elas já no ato da percepção.”

### Ciências Contábeis e a capacidade inventiva

No curso de Ciências Contábeis, a disciplina de “Relações Humanas no Trabalho” era oferecida no último horário da grade curricular do curso noturno. Neste semestre de 2019, formou-se uma turma grande, participativa e disposta a pensar as próprias relações de trabalho. O escopo da disciplina era tratar destas relações através do tema dos grupos nas organizações e instituições, envolvendo cooperação e competitividade, processo de adoecimento e produção de subjetividade e gestão de pessoas. Foram utilizados textos como o de Christophe Dejours, “Subjetividade, trabalho e ação”; o de Fábio Araújo e Patrícia Tomei, “A ética corporativa e o cenário competitivo: uma análise dos dilemas éticos nas relações de trabalho contemporâneas a partir do filme ‘O Corte’”; e o livro de Pichon Rivière, *Processo Grupal*. Realizaram-se algumas dinâmicas de grupo para avaliar os limites de cada estudante em seu cotidiano de trabalho e também se discutiu o tema do tempo com o documentário “Quanto tempo o tempo tem” de Adriana Dutra e Walter Carvalho, para pensar os valores atribuídos ao campo profissional e ao modo de organização da vida cotidiana.

A partir destes estudos sugeriu-se a realização de uma narrativa sobre as relações humanas no trabalho através de uma entrevista realizada por duplas/trios de estudantes com um narrador-trabalhador com o qual tivessem contato (colega de trabalho, amigo, familiar). A entrevista deveria ser conduzida através de algumas questões que facilitassem uma conversa informal. As questões sugeridas foram: Como você “ocupa” seu tempo de trabalho?; Pelo que você se sente afetado no ambiente de trabalho?; A que experiências da sua vida você dá mais valor?; Você percebe a importância do trabalho que realiza?; Como você tornaria suas relações de trabalho mais cooperativas?; Você acredita que o modo de ocupar seu tempo de trabalho vai mudar nos próximos 10 anos?

Nos diários de campo eram registradas as respostas dos narradores-entrevistados e as impressões dos estudantes sobre as mesmas. No caso desta disciplina, foi possível realizar apenas uma entrevista, seguida de uma supervisão para a preparação dos textos das narrativas. Em todos os diários, considerei importante pontuar questões reflexivas sobre a experiência para que estes estudantes-trabalhadores pudessem pensar na situação do seu próprio cotidiano de trabalho. O interessante é que a maior parte desta turma se mostrou bastante implicada na tarefa, embora tivesse pouco tempo disponível. Mesmo que os diários de campo tenham sido mais concisos, as narrativas produzidas apresentavam uma grande sensibilidade e inventividade sendo escritas em formato de contos, cartas, histórias em quadrinhos e poesia.

Os estudantes relataram que a experiência de devolutiva da narrativa aos entrevistados provocou emoção, pois eles se sentiram valorizados e legitimados através da produção escrita que testemunhava suas histórias e conquistas na vida profissional.

Uma das narrativas que exalta e valoriza o trabalho construído por uma entrevistada-narradora foi escrita por Fabiano, Cristian e Flávio em forma de poesia:

A primeira palavra  
É...  
DETERMINADA  
Essa em sua fortaleza  
Lírica e atenuada  
Que em sua emergente  
Significativa  
É ao vulgo e comum senso  
Um adjetivo feminino  
Resultante da ação

Sendo assim  
Algo lógico  
Focado  
E direcionado  
A um objetivo  
Sem sempre, esse  
Ser formalizado  
E ou consumado  
Em um ato consolidado

Mas a determinante  
A habilidade FIEL  
A PERSEVERANÇA nesse  
HÁBIL e CARINHOSO  
Tato de ver  
Nos fatos  
E desenlaces cotidianos  
O AMOR aos seus  
Semelhantes.

Em outra narrativa, de Taís e Nathália, também aparece o quanto a entrevistada-narradora inspira outras pessoas pelo modo como vive sua experiência de trabalho:

“Era nítido que o trabalho realizado por F. era feito com carinho e dedicação, e mesmo que talvez não fosse o caminho para o sucesso, era com certeza um grande passo inicial. “O trabalho dignifica o homem”, realmente, mas existem pessoas que enriquecem o trabalho. Talvez F. não conseguisse ver, mas sua história é uma daquelas que inspira e torna possível refletir como é importante valorizar a vida em seus pequenos momentos.”

## Discussão

Nestas quatro disciplinas conduzidas em seus objetivos e ementas específicas, o trabalho com as narrativas mostrou uma experiência comum de formação em que os estudantes desenvolveram novas percepções sobre seu modo de ver o outro, conceber seu processo de aprendizado e pensar o valor das relações humanas em toda atuação profissional.

Em todos os cursos, os estudantes pareceram mobilizados pela experiência tornando seu processo formativo um processo de escuta das próprias capacidades, as quais envolvem limitações, dificuldades, incômodos, mas também percepções sofisticadas dos afetos vividos nos territórios e com os sujeitos narradores. O acesso à memória dos outros é também uma construção de memória comum, ou seja,



é a possibilidade de atualizar modos de sentir e pensar que apenas são possíveis através de um encontro com aqueles que se dispõem a estar junto e partilhar histórias. Como vimos nos textos citados, é o que nos ensina a estudante que diz que “sem a capacidade de narrar não existimos” e outro que diz que a experiência de encontrar um narrador que percebe o mundo de um modo diferente do seu “permite acessar outra percepção de si e do outro”.

Esta memória comum é construída com as percepções que são ativadas nesta nova condição de corpo, ou seja, um corpo produzido no encontro com o outro em territórios diversos. É, portanto, a condição inusitada da experiência que revela um corpo capaz de ser afetado por novas sonoridades, explicitadas nos textos por palavras como afetividade, motivação, agradecimento, emoção, vida. Palavras estas, por vezes inaudíveis no cotidiano acadêmico, por serem sufocadas pelos ecos do excesso e da impotência.

De todo modo, vale fazer uma ressalva com relação ao que podemos pensar como esta escuta clínica, de descoberta de outras percepções. Na verdade, mais do que a capacidade auditiva e também visual, quando nos referimos a outros olhares sobre a experiência, o que interessa, de fato, é o estado de corpo que atinge uma sensibilidade pática<sup>12</sup>, ou seja, uma capacidade de ser sensível àquilo que ainda não tem forma, a percepções indefinidas que afetam e forçam a pensar em dada circunstância de encontro e partilha de memórias. Sendo assim, a escuta anunciada deve ser compreendida em sua expansão, ou seja, como um corpo que vibra nas várias frequências que coexistem e atualizam memórias ao mesmo tempo em que as subjetividades estão em devir. Portanto, mais do que um aprimoramento da escuta, podemos dizer que o desafio é encontrar uma frequência que ativa a percepção de todos os sentidos e que acessa campos inaudíveis, invisíveis, inodoros, intocáveis, imperceptíveis.

Um dos aspectos marcantes desta experiência é a criação de uma docência e de uma relação de ensino-aprendizagem que envolve contato com estudantes de diferentes cursos, buscando construir um campo comum de questões. É um exercício que exige paciência e investimento, especialmente para trabalhar com

<sup>12</sup> A concepção de conhecimento pático é desenvolvida por Guattari (1992, p.161) mostrando que expressões e percepções que não ganham forma, que ainda não estão organizadas em um sentido, mas que estão presentes no campo afetivo a que estamos expostos em uma situação. Ele diz que “: ‘o exemplo mais simples de conhecimento pático nos é dado pela apreensão de um ‘clima’, o de uma reunião ou de uma festa que apreendemos imediatamente e globalmente, e não pelo acúmulo de informações distintas”

150 estudantes, gerenciando as temporalidades da agenda acadêmica com suas mudanças imprevistas e com as demandas específicas de estudantes para realizar os encontros de outro modo e em outros horários. Enquanto docente também é necessário criar um corpo mínimo para acolher demandas de toda a natureza e para conseguir expressar a importância desta experiência. Nem sempre se consegue tornar audível, inteligível o que queremos dizer aos estudantes, nem sempre se consegue convidá-los a pensar junto, valorizando a potência de seu pensamento. A docência se mostra como um trabalho de cuidado mútuo que precisa enfrentar as palavras excesso e impotência, as quais, geralmente, abafam sons mais interessantes.

É um processo que envolve perdas, falhas, descompassos. Há sons embaralhados, há experiências intensas demais que podem provocar nos corpos dos estudantes mais movimentos de defesa do que partilhas. De todo modo, a vivência de uma formação contém a tarefa de criar circunstâncias que permitam acessar estas outras frequências e aproximar os corpos dos sujeitos em formação daqueles dos sujeitos-narradores.

O exercício da escrita, através do diário de campo e da narrativa, é uma das preciosidades desta experiência já que permite acessar a sensibilidade do estudante de uma maneira que não aparece pela fala nem no cotidiano de uma sala de aula. Podemos ouvir um timbre próprio da escrita que não é igual ao da fala. Instaura-se um tipo de comunicação entre docente e estudante, pela leitura e apontamentos no diário de campo, que constrói outro lugar na relação de ensino-aprendizagem.

Eu diria que o diário de campo autoriza o corpo dos estudantes a se mostrarem de várias maneiras neste cenário acadêmico e de encontro com narradores. O percurso pelos territórios, os pensamentos que surgem nesta caminhada, a fala do outro e a própria fala, o encontro com aquilo que ainda não era possível de pensar. Eis a aposta de uma formação que pode ser legitimada quando assumimos o exercício de devolver aos estudantes o valor daquilo que eles estão encontrando com sua própria escrita. Neste trabalho, o apoio de quatro monitores em dois cursos, na Educação Especial e na Terapia Ocupacional foi decisivo para garantir este cuidado com os estudantes.

Se precisamos considerar que cada turma tem uma singularidade de viver as narrativas, reverberando questões próprias aos cursos, podemos dizer que as

variações afetivas, a mudança de percepção e a descoberta de memórias foram comuns a todas elas. Também foi comum a vivência da condição desconcertante que acompanha este processo, já que se trata de um campo de contradições, em que coexistem experiências que funcionam bem, com vínculos intensos e situações que não dão certo ou produzem sensações de frustração.

Nos últimos encontros das disciplinas em que se partilha a experiência e se avalia os efeitos desta proposta para a formação percebe-se que algo aconteceu e que aqueles estudantes não são mais os mesmos do início do semestre. Eles se aventuraram em uma empreitada que é simples e complexa ao mesmo tempo. Talvez, o encerramento da disciplina de Psicologia Social, oferecida a turma de Terapia Ocupacional, expresse um pouco do que se construiu com todas as turmas. Um dos estudantes da disciplina, que trabalhava com arte de rua, fez uma intervenção em sala de aula com uma apresentação de clown, realizando brincadeiras, contando histórias e fazendo malabares. No final, anunciou que me daria um presente em agradecimento ao trabalho com narrativas realizado neste semestre. Ele solicitou a todos os presentes que fechassem os olhos e, na sequência, com um batom vermelho, pintou a ponta do nariz de cada um. Quando todos abriram os olhos, *descobriram* que eram palhaços, descobriram que eram capazes de habitar a criança que existe em cada um, pois estavam autorizados a serem ridículos e rir de si mesmos na aventura das narrativas que combate à aspereza e seriedade do cotidiano de vida acadêmico.

A intervenção deste estudante traduzia muito do afeto e intenção com o trabalho das narrativas, pois o palhaço era a expressão do acolhimento do imprevisto e da afirmação da capacidade de cada um. A narrativa, também ocupava, de certo modo, o lugar daquilo que é ridículo, ou melhor, de uma proposta que causa estranhamento e incômodo. Alguns consideravam ser este um trabalho que convida pessoas diversas a entrarem em relação apenas para “jogar conversa fora”, para fazer amizades e ouvir histórias, mas que nada acrescenta na formação. Podemos pensar que, em geral, as pessoas se encontram mais profissionalmente pela função que elas exercem, pela utilidade que oferecem do que para realizar uma conversa que não traga ganhos significativos. Parece que a primeira coisa que se valoriza em uma profissão é a utilidade de um conhecimento, como valor de mercado. Mas será que poderíamos pensar em trabalho, em conhecimento, sem encontro?

O que menos se ensina e se investe na formação diz respeito a experiência dos encontros e, no entanto, sem conhecê-los não é possível pensar em formas de cuidado, de aprendizagem e de trabalho. Os encontros constituem-se de uma atmosfera permeada por signos que nem sempre são acessados, por gestos que expressam vários sentidos, por modos de perceber que estão sempre variando. Para acolher esta condição estrangeira de um encontro é preciso ter a coragem de se expor ao ridículo, ou seja, ser capaz de lidar com o não saber, construindo um corpo que acolhe a surpresa e a partilha de uma memória narrada.

### Considerações finais

Praticar narrativas é, a meu ver, um esporte dos mais radicais, já que o nível de imprevisibilidade e de variação afetiva atinge níveis altíssimos. Se há persistência em desenvolver este trabalho é porque entendo que se trata de um exercício formativo que ativa modos de percepção pouco acessados quando o imperativo das produções é o pesadelo cotidiano acadêmico. Persistir no trabalho com narrativas significa acolher a força desta experiência pelos abraços, agradecimentos e tocantes palavras escritas pelos estudantes aos narradores.

O que esta experiência parece ensinar é que todo estudante tem uma capacidade de afetar e ser afetado e que há valor em todos os diferentes modos de vida narrados. Nem excesso nem falta, mas uma capacidade sempre singular de viver e de consolidar uma formação profissional.

Portanto, ao invés de criar imunidade nos meios de formação e se esquivar dos encontros, pelo peso que a vivência dos excessos e da impotência tem provocado, entendo que vale a pena viver a contaminação dos encontros, suportar o que é grande demais e sustentar a responsabilidade de cuidar de muitos estudantes. Sempre é possível tecer redes, aprender a cuidar uns dos outros, numa espécie de descoberta de um trabalho comum, de uma formação comum, de uma comunidade de sentir e pensar. Eis o ensinamento oferecido pelas narrativas.

## Referências

- AMADO, J. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. História. São Paulo. P.126-136, 1996
- ARAUJO, F.F., TOMEI, P.A. A ética corporativa e o cenário competitivo: uma análise dos dilemas éticos nas relações de trabalho contemporâneas a partir do filme “O Corte” (Le Couperet). In: **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, jul./set. 2012, p. 121-145.
- BRUM, E. Memória é tanto lembrar quanto esquecer. *Revista Época*, 12/11/2012. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/11/memoria-e-tanto-lembrar-quanto-esquecer.html>
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: histórias de psicologia social**. São Paulo: Atelier Editorial, 2003.
- DOMINGUES, A. R.; NOBRE, L. N.; REGINA, N.S. Histórias que navegam pelo rio: narrativas de populações ribeirinhas. **Ayvu: Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 165-188, dec. 2016. Disponível em: <http://www.ayvu.uff.br/index.php/AYVU/article/view/79>
- DELFIN, L., MACHADO DE ALMEIDA, L. A., IMBRIZI, J. M. A rua como palco: arte e (in) visibilidade social. In: **Psicologia & Sociedade**, vol. 29, 2017, pp. 1-10.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. *Prod.*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, dez. 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132004000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000300004&lng=pt&nrm=iso).
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HENZ, A.O.; CASETTO, S.J. A Narrativa na clinica comum. In: Capozzolo, A. et al. **Clínica Comum - itinerários de uma formação em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013, p. 277-281.
- MACHADO, A.M. Plantão Institucional como dispositivo criador. In: MARCONDES, A.M, FERNANDES, A.M.D., ROCHA, M.L (org.) **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MACHADO, A. M. *Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso?* Revista Educação: SME, 2004.
- MAIOR, I. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017
- PERES, A. C. Narrar o outro: notas sobre a centralidade do testemunho para as narrativas jornalísticas. **Galaxia** (São Paulo, *Online*), n. 31, p. 92-104, abr. 2016.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- Documentário – **Quanto tempo o tempo tem**. Direção Adriana L. Dutra e Walter Carvalho, 2016, tempo 1h16min.

## 3- EXPERIÊNCIAS NO MORRO SANTA MARIA: NARRATIVAS E AFETOS PARTILHADOS



Luciane Maria Pezzato  
Laís Helena Dutra  
Gabriela Grilli  
Liana Wada

“em mim  
eu vejo  
o outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente centenas  
o outro  
que há em mim é você  
você  
e você  
assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós.”  
(Paulo Leminski, 1983)

A ideia de sermos muitos em nós gera uma inquietação, mas também alegria de bons encontros, partilha, celebração, descobertas, possibilitando momentos de compartilhar diferenças e também o que temos em comum. No poema de Leminski encontramos uma comunhão entre seres humanos, com diferenças, semelhanças que se fundem e trazem potência para sermos, também, outros.

Introduzimos esta ideia para pensar em nossas experiências vividas no trabalho com a formação comum, que possibilitou deslocamentos de várias ordens, permitindo nos colocarmos em relação com outros e construirmos conexões com diferentes pessoas, territórios, circulando na academia e fora dela.

Além de encontros concretos, as aproximações se deram tendo como pano de fundo uma das turmas do módulo “Encontro e Produção de Narrativas” do eixo comum interdisciplinar - Trabalho em Saúde - que teve no território do morro Santa Maria seu campo de trabalho e como fio condutor a ferramenta da escrita narrativa. Assim, este texto traz narrativas de uma docente, uma pós-graduanda que fez estágio docente do Programa de Apoio Didático (PAD), uma estagiária do curso de psicologia que apoia as atividades do módulo e uma estudante de graduação de nutrição.

Quatro mulheres conectadas pelo desejo de narrar histórias, escutar histórias e pensar modos de cuidado em saúde num mesmo território de alta vulnerabilidade social, situado na região dos morros da cidade de Santos-SP. Desejo de encontros, de nos vermos no outro para estarmos em nós, “em paz mesmo que estejamos a sós”, como diz Leminski.

Docência e discência, experiências em diferentes momentos de formação comum e interdisciplinar. Nos propomos a narrar nossas experiências no morro Santa Maria, cada uma com suas histórias de vida e experiências, ligadas pelo afeto. Como escreveu Larrosa, (2005, p. 28), o que nos conectou foi “a diversidade das perspectivas e interpretações nascidas dos afetos”, que também possibilitou contar algumas das nossas histórias vividas num espaço singular situado entre a academia e o morro. Entendemos que são nas e com as diferenças que podemos construir um percurso comum.

### Módulo Encontros e Produção de Narrativas

No Módulo “Encontro e Produção de Narrativas”, parte integrante do percurso formativo do Eixo Trabalho em Saúde (TS), nas primeiras aulas com estudantes dos 2º anos dos cursos de nutrição, fisioterapia, serviço social, psicologia, terapia ocupacional e educação física, apresentamos a proposta do módulo em detalhes e dizemos que ao final do semestre deverão entregar uma

narrativa da pessoa/família que irão acompanhar. Explicamos que os encontros com essa pessoa/família deveriam ser registrados em diários de campo individuais, e construído, posteriormente, uma narrativa em duplas com estudantes de diferentes cursos. Uma das apostas deste módulo é que os estudantes desenvolvam a capacidade de olhar e escutar com sensibilidade. Ou seja, olhar e escutar não apenas o que está programado, mas o que não está na superfície, ser capaz de escutar o silêncio, olhar e sentir o cheiro, como nos diz Eliane Brum (2006).

Antes de levar os estudantes ao campo, para conhecer as pessoas/família e escutar suas histórias, trabalhamos alguns textos em sala de aula e realizamos exercícios no intuito de aproximá-los dessa temática e “prepará-los” para as idas ao campo e para o encontro com o(a) outro (a).

Numa dessas aulas, conversamos sobre os deslocamentos que este módulo provoca, sobre conhecer outras realidades e outros modos de levar a vida, sobre o respeito para com a vida do outro, uma vez que os/as narradores/as que iremos conhecer podem nos mostrar formas bem singulares de viver numa região periférica do município de Santos. Apresentamos para eles/as inclusive falas de outros estudantes que já vivenciaram este módulo em anos anteriores, como por exemplo: “como se deve entrar no cotidiano de uma pessoa? (...) quais sensações, sentimentos e ações isso pode provocar? Tais questões surgiram devido a um certo receio que eu tinha de estar em um ambiente totalmente estranho, (...)” (Capozzolo, et al. 2014).

E, depois, damos espaço para que cada um traga suas questões, dúvidas, angústias, enfim, a ideia é aquecê-los antes de conhecer essa “outra realidade”.

### De qual realidade estamos falando?

Este início de semestre, tivemos alguns atropelos com relação ao transporte que nos levariam aos campos mais distantes. Depois de muitas negociações com a administração, conseguimos o transporte e chegou finalmente o grande dia! Depois, como o combinado, cada um dos 12 estudantes fizeram seu diário de campo e me entregaram. Lendo o primeiro conjunto dos diários entregues me deparo com um, da estudante M.G., que fala das suas expectativas e ansiedade

para conhecer a realidade das/os narradoras/es. Ela me tocou ao narrar sua grande expectativa, não só pela vivência em si, como também pelos movimentos de preparação gerados por mim, ao dizer sobre os deslocamentos em relação a outras realidades, e o respeito com diferentes modos de se levar a vida, sobretudo numa região periférica do município de Santos.

Mas o que mais me chamou a atenção foi ler: *“Quando finalmente chegou a hora de irmos, me preparei para ficar a mais atenta possível, para poder notar todos os detalhes sem deixar escapar nada dessa realidade tão diferente. Foi quando me frustrei. Conforme a van ia chegando, quanto mais próximo do morro, eu percebia que de diferente da minha realidade não tinha nada. Na verdade, foi exatamente o oposto, me senti como se tivesse em casa. Visto que, eu vivi quase a minha vida toda na periferia de São Paulo e que na verdade de chocante pra mim, foi quando eu vim pra Santos no ano passado, as casas as pessoas era tudo diferente.”*

Fiquei muito tocada com as impressões de M.G.. O que para mim chamou a atenção quando subi o morro pela primeira vez, não foi o mesmo para ela, como não deve ter sido para outros colegas. Intimamente agradei não apenas a sinceridade ali apresentada, como também a oportunidade de poder conhecê-la um pouco mais e assim, fazendo-me dar conta que o estranhamento sentido por mim quando conheci o morro estava, na verdade, associado às minhas histórias de vida, aos meus mundos e as minhas realidades. Pude perceber o quanto eu, docente, no ímpeto de provocá-los para vivenciarem uma experiência, também posso criar rótulos e impor opiniões.

### Retratos do Morro Santa Maria: marcas deixadas em nós

Minha chegada na Baixada Santista foi um tanto tumultuada. Num primeiro momento, tive a impressão de que cheguei com um ano de atraso. Escrevendo isso, imediatamente veio em minha mente a cena do coelho branco de Lewis Carrol (2005), em Alice no País das Maravilhas:

“Ai, ai! Ai, ai! ... Vou chegar atrasado demais!  
Ai os meus bigodes... É tarde, é tarde até que arde...  
Ai, ai, meu Deus, alô, adeus, é tarde, tarde é tarde.

Não, não, não, eu tenho pressa, pressa...  
Ai, ai, meu Deus, alô, adeus, é tarde, é tarde, é tarde”.

Seria mesmo tarde??? Cheguei atrasada? Atrasada para que? Na medida de tempo cronológico, o tempo de espera foi de um ano... que em alguns momentos pareceram uma eternidade. Quanto tempo dura uma espera??? Como respondeu o coelho branco para Alice quando lhe perguntou: “Quanto tempo dura o eterno? E o Coelho Branco respondeu: Às vezes apenas um segundo”.

Passados alguns “segundos”, cheguei na Unifesp (jun/2014) e me deparei com muitas novidades, pois mesmo tendo uma formação 100% pública, trabalhei os últimos 11 anos numa instituição de ensino superior privada. E, estava eu agora concursada numa universidade pública, como sempre desejei. Mesmo sem uma sala para trabalhar, fui me adentrando nos espaços da universidade, dividindo sala com outros docentes na mesma situação que a minha, me envolvendo nas aulas, em projetos de pesquisa, conhecendo pessoas, fazendo novos amigos e descobrindo este “novo” acontecendo em minha vida profissional.

Procurar compreender as dimensões presentes nos múltiplos espaços que um docente numa universidade pública pode ocupar, para além da “sala de aula”, é o que mais tem me ocupado. Não entrarei na discussão do papel das universidades na sociedade, isso daria um tratado que não é a intenção aqui, neste momento. Mas, o que tenho percebido quanto a finalidade de articular ensino, pesquisa e extensão, assim como ocupar os espaços de gestão que nos aparece a todo tempo, com suas comissões, reuniões infinitas, instâncias de poder que pouco podem deliberar, infindáveis exigências de publicação para poder ascender para a pós-graduação, etc, tem produzido em mim, a sensação de estar sempre atrasada com tudo e com todos. De não estar tendo tempo para acompanhar tudo isso, “é tarde, é tarde, é tarde até que arde”. Sinto que muitos de nós esquecemos que a vida pulsa além do trabalho na universidade, e viver outros espaços e outras experiências também faz parte do nossa atuação enquanto educadoras e educadores. Tenho tentado me concentrar e não perder o que sempre me atraiu nesta profissão: a educação como um ato político, assim como a formação em saúde também o é.

Logo no início, uma experiência me marcou muito nesse emaranhado de acontecimentos. Foi quando subi o morro da Nova Cintra em direção à Santa Maria,

para uma reunião com a equipe que estava envolvida numa pesquisa conosco e fiquei com o olhar paralisado numa imagem. Não resisti. Pedi ao colega que estava dirigindo o carro parar para que eu pudesse registrar uma cena, registrar este momento. Paramos e pedimos autorização para tirar uma foto. Ele gentilmente nos concedeu a foto, então fotografamos, agradecemos e seguimos nosso destino, tocados pela cena. Acho que este desejo, diria até uma necessidade de registrar esta cena, tem a ver com o fato de que aquele cenário, me provocou estranhamento, marcou meu olhar, me afetou. Foi um modo de colocar meu reconhecimento do território, deste novo que estou descobrindo e que é estranho para mim que venho de outro lugar. Mas percebo, que mesmo num lugar estranho, degradado e destituído de tantos recursos, pode conter imagens fortes e ao mesmo tempo ternas que compõem aquele território: um homem negro, de chapéu branco, sentado num banquinho em frente sua casa de paredes brancas, tendo como pano de fundo um arbusto carregado de hortênsias azuis. Este lugar, hoje, faz parte do meu trabalho, e é o campo de estudo onde levo meus alunos e alunas do módulo de narrativas.

Mudança de endereço, local de trabalho, mundos diferentes e a distância de amigos e familiares mexem muito com a gente. Deslocamentos necessários que nos fazem sair do lugar, da zona de conforto, mobilizando a vida e todos os seus sentidos... E, aí mais uma vez recorro a Alice no País das maravilhas: “Dizem que o tempo resolve tudo. A questão é: Quanto tempo?”

Passado algum tempo, a vida vai sendo modificada pelas escolhas que fazemos...

“(...)

Porque a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada.”

(Cecília Meireles, 1963)

## O território e as pedras no caminho

Era a primeira subida e descida do morro para a maioria dos estudantes. Nove estudantes estavam presentes e fomos primeiro conhecer a Unidade de

Saúde da Vila Progresso que divide o espaço físico e a chefia com a equipe do morro Santa Maria. A chefe de seção nos apresentou as atividades da equipe e cinco Agentes Comunitárias de Saúde (ACS) nos acompanharam na visita.

Chegamos no morro Santa Maria e deixamos as bolsas na igreja evangélica que o marido de uma das ACSs é pastor. Bebemos água e fomos conhecer o território.

Passamos pela construção da Unidade do Santa Maria que está em pleno vapor, subindo as paredes e lajes. Ao lado da construção da Unidade acabaram de construir o Ceconv – Centro de Convivência da Secretaria de Desenvolvimento Social - que funciona desde o início do ano (2015). Entramos e conhecemos um pouco das suas instalações. Seguimos nossas andanças pelo bairro, subimos ladeiras bem íngremes, cheias de escadarias e vielas em meio às casas que davam impressão de estarmos entrando no quintal dos moradores, dava uma sensação de invasão de privacidade. Numa dessas ruelas, fomos surpreendidas por um acontecimento. Eis que no meio do caminho tinha um menino de uns dois ou três anos deitado no chão, nos degraus de uma escada de cimento. A primeira impressão é que tinha caído, mas a ACS que nos acompanhava veio prontamente e o carregou até sua casa, nos dizendo que o conhecia e que ele estava apenas dormindo, usando inclusive um dos pés do chinelo como travesseiro. Ficamos intrigados com a cena, como pode um menino tão pequeno dormir no meio da rua com pessoas passando? Ou não passa muita gente mesmo e comumente só os moradores é que transitam por lá? Não sei. A ACS voltou e nos contou que ele sempre faz isso, pois a mãe não dá atenção, não cuida e por isso está sempre assim, largado pelas ruas. Estava inclusive, com a fralda suja de cocô. Uma criança com sono e a fralda cheia de cocô, deitou no chão da rua e fez o chinelo de travesseiro ao invés de ir para casa e dormir em cama ou sofá. Uma cena que provoca sentimentos e pensamentos confusos para nós, estrangeiros neste lugar. Essa sensação de estrangeiro, não foi só minha, só nossa, foi também das crianças que estavam no Ceconv que quando nos viram entrar disseram: “Olha pessoas de outro país!”

Estrangeiro, estranho, estranhamento, estrangeiridade... Procurando no dicionário encontro: “pessoa que pertence a outro país, que não faz parte de um grupo, de uma família, que desconhece as leis, os costumes e os hábitos”. Encontro também poemas que falam dessa estrangeiridade que todos sentimos em algum

momento, alguma situação, algumas experiências. Ou ainda, como alguns autores se referem a estrangeiridade como “encenação da diferença cultural”.

Sim, estamos marcados pelo lugar que pertencemos, pelas roupas que usamos, pelos padrões que seguimos na sociedade. Sim, a cena do menino dormindo no chão me tocou, me fez olhar para mim mesma, tentando compreender o que este acontecimento me provocou. Uma estrangeira vinda de outro lugar, de um lugar onde crianças são cuidadas pelas mães e assim ficam até atingir a idade adulta. Refiro-me aos valores culturais burgueses que estão impregnados em mim, no qual o significado de maternidade está associado ao amor e, as mulheres que fogem desse modelo são culpabilizadas, construindo assim um referencial de valores tido como ideais.

Como afirmam Patias e Buas, (2012, p. 301), estes “discursos culturais, durante séculos, recrutaram mulheres a se identificarem com eles, tomando-os como verdades e constituindo suas identidades femininas. As representações culturais da maternidade possibilitaram às mulheres entenderem aquilo que são e devem fazer enquanto mães, por meio de diferentes discursos circulantes na sociedade.” E, as posições que fogem desses valores burgueses, são impregnados de preconceitos e de discursos de verdades. Como pode uma mãe não cuidar do próprio filho? Será que podemos fazer este questionamento? Quem somos nós, estrangeiros naquele lugar? O que sabemos deles? O que sabemos daquela mãe? O que sabemos das vidas que existem ali?

Precisamos lembrar que somado a este “caldo” temos as condições concretas das famílias pobres que vivem no país marcadas pela fome, pela privação de bens materiais mínimos para subsistência. Como afirma Sarti (1996), citado por Gomes e Pereira (2005, p. 359), “a realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados.” As autoras continuam, trazendo outros autores para apoiá-las nesta reflexão, dizendo que: “A situação de vulnerabilidade social da família pobre se encontra diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança o homem ou a mulher ao desemprego ou subemprego. Para Kaloustian e Ferrari (1994), por detrás da criança excluída da escola, nas favelas, no trabalho precoce urbano e rural e em situação de risco, está a família desassistida ou inatingida

pela política oficial. Corroborando com este autor, Martins (1993) afirma que a criança abandonada é apenas a contrapartida do adulto abandonado, da família abandonada, da sociedade abandonada.” (GOMES; PEREIRA, 2005, p. 360).

Não podemos deixar de trazer para reflexão o contexto social, político e econômico no qual estamos imersos, que nos atinge e nos afeta de alguma maneira. Precisamos trazer a ética para compor esta leitura. Como ressalta Fonseca, (2000, p. 547) nas falas de Segalen: “nega-se o que se conhece, podemos acrescentar: desconhece-se aquilo que não se consegue imaginar. É na combinação fecunda de cautela e ousadia que devemos calcar nossa metodologia para avançar na compreensão sobre a realidade vivida por estes grupos de subalternos: mulheres pobres’.

Então, afetada por esta experiência e trazendo a sensibilidade para olhar novamente para este acontecimento, pensei: “Aquele menino estava com sono, não se incomoda com fralda suja e, como sente que aquela rua é parte da sua casa, ajeitou o chinelo, deitou e dormiu. Quanto a sua mãe, quem sou eu para julgá-la?”

Este acontecimento pode não fazer parte do meu mundo, incomoda o modo como vivo e é muito “chocante” para meus olhos ao ponto de provocar sentimentos de compaixão e estranhamento. Mas faz parte daquele mundo, daquele lugar que foi atravessado por um contexto social de grande vulnerabilidade no qual nos aproximamos no intuito de conhecer e, quem sabe, retratá-los, de algum modo, em nossas narrativas. Diante deste acontecimento, um poema me veio a lembrança...

“No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra.”  
(Carlos Drummond de Andrade, 1967)

Sim, no meio do caminho tinha um menino. Tinha um menino no meio do caminho. Em momento algum íamos imaginar que encontraríamos

um menino dormindo no meio do nosso percurso pelo território, no meio do “nosso” caminho, mas que não era nosso, era dele, tanto era dele que se deitou e adormeceu. Nunca me esquecerei desta cena...

E as emoções não pararam por aqui. Continuamos nosso percurso, indo até o “vale verde”, micro-região que pertence ao território da Unidade de Saúde, que é uma área de maior vulnerabilidade social do Santa Maria. E chegando nele outra cena: De repente um homem cai no barranco e as agentes dizem: “Tudo bem, não se preocupem ele sempre cai. A gente não sabe como ele ainda está vivo!” Uma das ACSs nos conta que ele é alcoolista e vive caindo pelos barrancos do morro.

O que me preocupou, foi a naturalização do olhar das agentes. Será que o olhar delas está capturado pelo banal, pelo óbvio, que as fazem naturalizar o que vêem, mesmo sabendo que aquilo não é para ser normal? Uma pessoa não pode ficar caindo do barranco toda hora e ninguém fazer nada. Como nos diz Eliane Brum (2006, p.192): “O olhar da medo porque é risco. Se estivermos realmente decididos a enxergar não sabemos o que vamos ver”, pois o “Olhar que olha para ver, que recusa-se a ser enganado pela banalidade e que desconfia do óbvio” nos mobiliza, nos tira do lugar de conforto, no obriga a agir. “Tudo é um jeito de olhar.”

Depois deste passeio pelo território, convivendo com um pouco da realidade deste lugar voltamos para a igreja, onde combinamos de nos reunir para conversar e digerir um pouco do que vivemos naquela tarde quente de verão santista. Bebemos água e sentamos em roda para ouvir as histórias/casos que as agentes tinham selecionado para nos apresentar e serem nossos possíveis narradores. Os estudantes estavam atentos, curiosos, ouvindo cada relato, se entreolhando, se admirando com a forma como cada uma se expressava e demonstrava o cuidado que tiveram para selecionar pessoas que elas acompanham de perto nos seus dia-a-dia de trabalho para serem narradores. E elas falaram de experiências de quem já foi narrador e queria ser novamente, do quanto faz bem para eles viver esta experiência de contar sua história, de ser ouvida. Dar visibilidade às suas histórias.

## O encontro consigo a partir do outro

“Toda dor pode ser suportada se sobre ela,  
puder ser contada uma história.”  
(Hannah Arendt, 2007)

Costumo dizer, que minha chegada na pós-graduação partiu da necessidade de compartilhar minhas práticas na saúde pública e no movimento de mulheres, no intuito de compreender como as questões de gênero e o direito à saúde se relacionavam. Preciso antes, sob forte influência da socióloga e feminista Djamila Ribeiro (2017, p.86) situar meu lugar de fala, pois segundo a autora, “numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata (...) pessoas brancas vão experienciar o lugar de quem se beneficia com a opressão imposta às pessoas negras. No entanto, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos”.

Apesar de ter crescido na zona rural de um município do interior do estado de São Paulo, com pouquíssimos recursos sociais que não cabe aqui destacar, tive o privilégio de estudar em boas escolas públicas e de cursar a graduação em educação física numa instituição de ensino privada, custeada pelos meus pais que compreendiam a importância de investir na educação dos filhos. Acentuo aqui, que o ambiente familiar e social no qual pertencço, de certa forma, possibilitou o acesso às condições de vida tida como ‘saúáveis’, sendo esse um direito negado a uma grande parcela da população, sobretudo à população negra e periférica.

Quando essas questões sociais me saltaram os olhos, me inseri em espaços que discutiam políticas públicas a partir do marxismo, e fui então compreendo as desigualdades sociais enquanto resultado do modelo de produção capitalista e eurocêntrico. Com isso, fui direcionando minha atuação profissional na certeza de que, como sujeito político, também era responsabilidade minha contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual.

É nesse contexto e com esse olhar que chego na pós graduação em Ciências da Saúde e que o morro Santa Maria chega até mim. Não permeado apenas pelo viés da pesquisa acadêmica, mas afetada pelo sentimento de ser impossível falar sobre os processos de cuidado de uma determinada comunidade, sem antes



escutar as pessoas das quais se inserem e vivem nessa realidade. Meu primeiro contato com o morro Santa Maria foi junto aos colegas do grupo de estudos do Laboratório de Estudos sobre Desigualdade Social- LED<sup>13</sup>, a partir de duas pesquisas que envolvia os profissionais da Unidade de Saúde do Santa Maria.

A primeira vez que subi o morro percebi a existência de uma Santos completamente desconhecida pelos moradores da orla, tais como eu. Cada vez que subia as ruas sinuosas e imprevisíveis adentrava uma realidade diferente da minha, mas muito semelhante a outras que vivenciei nesses anos todos de trabalho no SUS. No contato com algumas mulheres, soube da história de formação do bairro e como haviam sido os processos de conquistas por equipamentos públicos. Quanto mais conhecia a história daquelas pessoas e daquele lugar, mas compreendia as estruturas de poder do capitalismo e os movimentos gerados por ele sobre aquela comunidade.

Foi nesse espaço que me encontrei com as narrativas! No início de 2018, fui convidada pela professora Luciane M. Pezzato para participar de um estágio de iniciação à docência do Programa de Aperfeiçoamento Didático - PAD<sup>14</sup>, no módulo de “Encontros e Produção de Narrativas” do Eixo TS, com a turma de graduação do 2o. ano. Nesse caso, as narrativas são utilizadas como atividade de ensino com o objetivo de serem produzidas pelos/as alunos/as a partir de encontros com usuários/as do serviço. Isso potencializava tanto seu uso como instrumento orientador da prática clínica (pois parte da realidade vivida e narrada pelos usuários), como possibilitava ampliar as dimensões que envolviam o processo saúde-doença.

O convite veio, a princípio, com o propósito de contribuir com minha pesquisa de mestrado que seria naquele território. Contudo, para minha surpresa, a experiência como estagiária PAD extrapolou as expectativas, pois determinou, além de minha admiração pela docência e pelas narrativas, o instrumento metodológico que utilizaria com as mulheres participantes da pesquisa de mestrado. A turma que acompanhei, coincidentemente era composta por alunas mulheres e também narradoras mulheres. Isso só reforçou minha hipótese de que apesar da sociedade patriarcal que vivemos, as mãos constroem e sustentam

<sup>13</sup> LED<sup>S</sup>: Laboratório de Estudos sobre Desigualdade Social/ UNIFESP-BS, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Roberto de Castro e Silva

<sup>14</sup> O PAD é uma política institucional de estímulo à formação de professores para o ensino superior da Pró-Reitoria de Graduação da Unifesp

não só o SUS, como grande parte da produção intelectual acerca dessa temática, são de mulheres.

Durante o módulo, transitei pelo espaço acadêmico entre graduandos e docentes. Não tão ingênua e deslumbrada como um aluno de 2º ano de graduação, mas nem tão inteligente e sagaz como as docentes que tive contato. Essa sensação de estar ‘entre’ me trouxe reflexões importantes porque validava minhas vivências e construía, ao mesmo tempo, meu processo de (trans)formação. Em sala de aula, auxiliava as/os alunas/os nas discussões de textos e debates. Acompanhava as atividades de campo e refletia junto deles, os desafios e potencialidades colocados pelo território e pelas mulheres narradoras.

No encontro com as/os docentes pude observar mais de perto, a imensa responsabilidade de sustentar um módulo de ensino totalmente contra hegemônico que extrapola os muros da universidade e aposta na parceria entre ensino x serviço x comunidade. Nessa época, o cronograma da disciplina sofreu alterações devido um período importante de greve que a universidade atravessava. A postura dos docentes perante as paralisações foi um aprendizado, pois não só apoiaram como também repensaram o cronograma e as formas de avaliações.

Como um grande condensado dessas práticas todas, opto por estudar violência de gênero e escolho mulheres trabalhadoras e usuárias da Policlínica Santa Maria para serem narradoras. Ao passo que me aproximava da pesquisa qualitativa e de seus instrumentos metodológicos, fui descobrindo que, para compreender os sentidos e significados de uma temática tão intersubjetiva, como a violência de gênero, partir da narrativa de histórias contadas pelas próprias mulheres seria um caminho para essa compreensão pois, concordando com Ricoeur (1997), o mundo está atravessado por narrativas e é precisamente este atravessamento que constitui o mundo.

A partir de então, notei que ao utilizar em minha pesquisa o instrumento das narrativas, estaria também, conforme definido por Cunha (1997) contribuindo para a desconstrução/ construção não só dos sujeitos da pesquisa, mas também de minhas próprias experiências, pois a relação dialógica que se estabelece ao longo do processo, permite revelar fenômenos em nós a partir do que nos descobrimos no outro. Por fim, meu encontro com essas mulheres foi intenso e afetivo, porque, de certa forma, também era um encontro comigo mesma. De um lado, minha

história se aproxima a delas, mas de outro, meu contexto e minha branquitude nos colocam em posições paralelas.

As narrativas me mostraram, que os diferentes contextos (sociais, familiares e culturais) determinam o modo como a violência será sentida e vivida por diferentes mulheres. De toda forma, meus encontros com elas foram carregados de potência e reflexões.

## O olhar estrangeiro

Reler meus diários de campo da época em que fazia estágio no morro do Santa Maria me teletransportou para aquele momento. Primeiro estágio, primeiro momento em que me vinculava a uma ideia de profissional da psicologia, muitas expectativas e curiosidades não apenas sobre a atuação de uma futura psicóloga, mas aquele território também me despertava ansiedade. Como seria trabalhar com uma população marginalizada socialmente e em um território onde o Estado é omissivo?

Os primeiros meses do estágio são dedicados ao (re)conhecimento do território. Acompanhei a rotina das ACSs em suas respectivas áreas, numa tentativa de me apropriar e conseguir me localizar naquele território. Digo “tentativa” porque saí de lá após um ano de estágio com muita dificuldade de me situar ali. É um território bem acidentado, composto de ruas, escadarias, becos e vielas, que para mim não foi nada fácil conseguir entender e me localizar. Sou nascida e criada no centro de São Paulo e quando venho para Santos vou morar na região da orla. Apesar de conhecer o morro São Bento e o morro da Vila Progresso por causa do Eixo Trabalho em Saúde e de um módulo específico do curso de psicologia chamado Práticas Integradas, eu não tinha um contato real ou próximo com aquele lugar. O estágio, de fato, me trouxe um contato maior, foi um ano de trabalho na USF Santa Maria e Vila Progresso, mas, eu e minha dupla íamos apenas dois dias por semana e ainda tínhamos que dividir o tempo entre as duas unidades, além de que ficávamos mais tempo dentro da unidade de saúde do que fora dela.

Rodar no território mexeu muito comigo. Para mim era muito nítido que todos e todas sabiam que eu não era dali, algumas pessoas inclusive me chamavam de “doutora” quando estava acompanhando alguma ACS, antes mesmo de eu falar

quem era e explicar o que estava fazendo ali. Era recomendado usar crachá mas sentia que aquele acessório me afastava ainda mais das pessoas, também ouvi a recomendação de ir de roupa branca para que parecesse mais como profissional de saúde, mas essa ideia não fazia sentido na minha cabeça e no dia seguinte, como um protesto silencioso e onde apenas eu sabia o que aquilo significava, vesti uma camiseta preta. Quanto mais queriam me colocar dentro da caixinha da profissional da saúde, menos eu me enxergava e menos próxima eu me sentia do território e das pessoas. Acredito que as recomendações que me faziam para me encaixar tinham o objetivo de me proteger de alguma forma, já que eu era um corpo estranho e novo naquele território, mas a distância já está dada, fico com receio de aumentá-la. Não eram raros os momentos em que eu me sentia de outro mundo, de outro lugar. As reflexões tomavam conta da minha cabeça, me acompanharam desde o primeiro dia de estágio até o último, se é que teve um ponto final de fato. Mas como desviar disso? E devo desviar disso? E eu não sou mesmo de “outro mundo”?

Particpei de alguns grupos da unidade, mas para este texto gostaria de trazer a experiência de um grupo que me marcou muito. O grupo de gestantes. É um grupo obrigatório, de responsabilidade da equipe da unidade, que eu não frequentei muitos encontros, visto que aconteciam semanalmente e nem sempre as agendas coincidiam. Era planejado por duas ACSs, porém o estágio teve algumas participações mais ativas, também, propondo ideias e dinâmicas. Os encontros me atravessaram de forma muito intensa. Aconteciam na sala de espera enquanto as mulheres/gestantes aguardavam a consulta com a médica de família e o objetivo daquele momento, na teoria, era discutir assuntos que fossem relevantes para aquelas mulheres e para o período que estavam passando, mas a participação delas não era tão ativa. Tinha a sensação de que aquele espaço poderia propiciar trocas, acolhimento e fortalecimento, mas esse objetivo não era alcançado e, de alguma forma, sentia que não conseguia acessar aquelas mulheres.

Participar de um grupo formado só por mulheres me atravessou de maneira muito forte, temos esse denominador em comum e tantas outras diferenças escancaradas. Muitas daquelas mulheres tinham a mesma idade que eu, na época 22 anos, ou até mesmo mais jovens e muitas vezes o bebê que estava na barriga não era filho/a único/a. A gravidez não me parecia ser

necessariamente, uma opção para todas aquelas mulheres, digo isso no sentido de ser, para algumas delas, um dos únicos caminhos pensados para o futuro, o mais conhecido e naturalizado pela sociedade, delimitando assim o papel da mulher. Em contrapartida, a universidade, que para mim e grande parte das mulheres que sou próxima, significa uma perspectiva de futuro, não era mencionada, e nem se mostrava como possibilidade para aquelas mulheres. Essa diferença na ideia de futuro me trazia muitas angústias e reflexões que constantemente me acompanhavam durante todo o percurso que fazia até chegar em casa. Num primeiro momento as angústias eram mais frequentes, coisas como: “como assim a universidade não é pensada como uma possibilidade de futuro?!” “será que elas tiveram oportunidade de escolher, traçar um plano para seu futuro?” “o que fazer para instigar esse pensamento?” Mas, ao longo do tempo as questões iam se transformando, outras sensações me atravessavam. “A universidade faz sentido como perspectiva de futuro para quem?”, “o que a universidade significa?”, não cabia mais pensar as coisas a partir das minhas vivências e do meu olhar. Essas angústias não vinham no sentido de achar um absurdo aquelas mulheres não pensarem na universidade em si, mas sim em não terem opções para decidir qual caminho rumar, terem um projeto de vida pessoal escolhido a partir do que desejam para si, sem pressão da sociedade com relação ao papel que devemos ocupar.

Como estagiária, acompanhei alguns momentos do Módulo de Narrativas no morro. Participava das reuniões e tratativas das atividades do módulo com a equipe de saúde; a indicação de narradores e narradoras pela equipe; os encontros entre estudantes e narradores/as (os bem sucedidos e os frustrados também), até a entrega das narrativas.

No dia da devolutiva das narrativas para a equipe, percebi a frustração de uma das duplas por não conseguir entregar a narrativa para o narrador, pois ele tinha se mudado do morro Santa Maria. Como já tinha vivido este módulo, sabia da importância desta entrega para fechamento do processo, tanto para os/as estudantes como para os/as narradores/as, eu e minha dupla do estágio nos prontificamos a entregar a narrativa, pois sabíamos que aquele narrador estava trabalhando no morro vizinho, num outro equipamento, próximo da Policlínica da Vila progresso onde também fazíamos estágio.

Nos encontramos com ele em sua casa. Eu já tinha vínculo com esse narrador, pois ele trabalhava na Policlínica do Santa Maria quando comecei o estágio. Quando entregamos a narrativa, ele ficou muito feliz e agradecido por termos dado essa devolutiva. Conversamos sobre como tinha sido esse processo pra ele, que disse que foi interessante contar sua história. Ficou animado com o fato de sua história estar no papel e contou o interesse de elaborar um projeto, como um documentário, juntamente com o instituto Querô<sup>15</sup>, para que sua história pudesse atravessar e inspirar a vida de outros jovens.

O que mais me chamou a atenção foi ver a potência da narrativa como uma ferramenta valiosa tanto para os/as narradores/as quando para o equipamento de saúde, abrindo os olhos para questões que a equipe desconhece e promovendo escuta para pessoas que precisam ser escutadas.

Saí desse processo absurdamente diferente de como entrei, essas experiências foram de contribuição ímpar. O estágio me possibilitou um princípio da aprendizagem da atuação de uma psicóloga, digo princípio por acreditar que é uma atuação que se reinventa e muda a qualquer/todo momento. Acompanhar o módulo de narrativas mesmo como estagiária, fez eu me apaixonar ainda mais por esse método, entender com mais força a importância da escuta e do acolhimento e a potência que isso traz. Minha entrada com as pesquisas me fez refletir o quanto conhecer a história do lugar, suas lutas, sua formação e seu cotidiano atual pode ajudar no trabalho, principalmente como profissional da saúde. O meu processo de formação foi fortemente atravessado por essa minha passagem pelo Santa Maria, de um modo geral.

### Misto de sentimentos e de dever cumprido

“A experiência é o que nos passa,  
o que nos acontece, o que nos toca.  
Não o que se passa,  
não o que acontece,  
ou o que toca.”  
(Bondía, 2002)

15 Instituto Querô é uma organização da sociedade civil de interesse público sem fins lucrativos de Santos, que busca por meio do ensino do audiovisual, estimular talentos, promover a inclusão cultural, transmitir valores, desenvolver o empreendedorismo e dar voz a jovens que vivem em condições de risco social.

Podemos ter diferentes interpretações sobre determinada ação e cabe a cada um de nós buscar seus significados. O que é certo para mim, pode para o outro não ser. Cada ser humano é individual e devemos respeitar suas particularidades.

Sou graduanda no curso de Nutrição, uma formação que abriu portas e me fez enxergar um mundo além da alimentação; com críticas voltada para reflexões dos modos alimentares, mas também junto aos desafios com a saúde coletiva. Um dos módulos que o curso abrange é Encontro e Produção de Narrativas. Durante a construção das narrativas fui instigada a quebrar barreiras. Ouvir a história de alguém nos permite ir além da nossa zona de conforto, estar aberto à novas experiências e desenvolver a sensibilidade. E é isso que me prende às narrativas. O olhar sensível. São sinais. São eles que complementam nossas percepções.

Não me esqueço do primeiro contato com o morro Santa Maria. Cidade alta ou cidade baixa? Morro ou município de Santos? Durante uma conversa inicial falamos um pouco sobre questões territoriais, de segregação, o fluxo de pessoas e também de matérias. É muito comum, de acordo com as ACSs a separação de quem vive no morro e quem mora “lá embaixo” pois muitos veem como lugares ou até municípios diferentes.

Paro para reler meus diários de quando tive esse primeiro encontro. Aquela ansiedade, o medo... O contato para além do biológico. Um cumprimento, um elogio; sentir qual é a necessidade daquele indivíduo. Me recordo do medo em perder as informações de muitos acontecimentos e histórias vividas que são contadas. Com o passar do tempo percebi que não são as histórias as mais importantes; mas sim o fato como as interpretamos e os sentimentos que são despertados. Aquelas mais significativas tanto para quem narra, quanto para quem escuta.

Nossa narrativa se iniciou com alguns imprevistos. Primeiramente a narrativa seria com um senhor aposentado que desde o início quando a ACS apresentou fiquei ansiosa para conhecê-lo. Quando pensei que estava tudo certo, fui surpreendida. Fomos à sua casa, batemos em sua porta, mas não tivemos resposta. Será que ele não está escutando? Ou será que esqueceu que íamos nesse dia? Foi esquecimento ou ele não queria mais participar..? Aquilo mexeu um pouco comigo, mas apesar de tudo uma nova oportunidade se abriu e por fim tivemos o prazer de escrever sobre a história de uma adolescente, tímida e com muito a

se descobrir. As conversas, no início foram muito difíceis. Ficávamos trocando olhares sem saber como falar e sobre o que falar. Desde o primeiro encontro sentimos sua timidez. Foi imprescindível esclarecer que estávamos ali para ouvi-la e o que escreveríamos em nossos diários era particular. Assim começamos a construir uma relação de confiança e de cumplicidade. O escutar tem um imenso significado. Estávamos ali para escutar qualquer coisa que ela estivesse disposta a nos contar, queríamos conhecê-la melhor.

Tentamos nos aproximar com alguns assuntos que ela gostava e tinha afinidade, contamos um pouco sobre nós, compartilhando também nossas experiências pessoais e vivências. Ao longo dos dois primeiros encontros, nossas conversas foram se intensificando e parecia que tínhamos conseguido estabelecer uma boa conexão. Mas, algo aconteceu e, a partir do terceiro encontro fomos pegos por outra surpresa; não conseguimos mais nos encontrar com a narradora. Nossa narrativa então foi, também, marcada por desencontros e frustrações que geraram questionamentos. E agora? O que devo fazer? Sentimentos de angústia e incertezas falaram mais alto naquele momento. Voltamos a nos encontrar apenas na devolutiva, no último dia. Conforme Capozzolo et al. (2014, p. 448), “muitas situações eram imprevistas, de modo que não se tratava de saber antes o que fazer, mas aprender a decidir como agir frente aos acontecimentos”.

O último encontro, um misto de sentimentos e de dever cumprido. Fizemos uma carta aberta destinada à narradora e em voz alta lemos junto à ela e sua mãe. Os olhos de sua mãe se encheram de lágrimas e a jovem abriu um grande sorriso no rosto. Pude sentir o quanto fomos importantes na vida daquela família e sei o quanto elas foram importantes em minha vida, na minha narrativa. Falar sobre a narrativa de vida de alguém requer o conhecimento de nós mesmos. Ao longo do tempo criamos vínculos, com o grupo, os narradores e a equipe da unidade que nos apoiava o tempo todo. A partir dos meus registros, em minhas escritas ao longo dos encontros fui percebendo o quanto as experiências estavam sendo moldadas, até mesmo depois de certo tempo. A partir da escrita registrada e da leitura podemos dar um novo significado.

Trocar os saberes das experiências com os colegas do grupo, na supervisão, compartilhar os medos e as ideias fizeram do meu crescimento ir muito além de minhas expectativas iniciais. Eliane Brum (2006, p. 195) descreve sobre a

singularidade de cada um, na qual “somos todos mais iguais do que gostaríamos. E, ao mesmo tempo, cada um é único, um padrão que não se repete no universo, especialíssimo. Nossa singularidade só pode ser reconhecida no universal. Tudo é um jeito de olhar”. Compartilhar as experiências, nos possibilita ver e entender com outros olhos.

Autoconhecimento. Com o olhar ampliado que a narrativa nos permite ver a escrita, aprendi que ela transforma e nada é impossível. Durante todos esses anos na graduação este meio tornou-se um refúgio, uma forma de organizar meus pensamentos e de me encontrar. A formação junto às narrativas abriram portas para que eu pudesse compartilhar essas vivências em outros contextos. Aprendi e ainda aprendo muito com cada palavra escrita na qual consigo transmitir meus pensamentos, é tão rico. Nossa bagagem é essencial e única. Acredito que esta seja uma ferramenta muito importante e qual não devemos nos desvincular. Aprendi ao longo do tempo a importância da escrita e de como ela nos inspira; colecionando trechos que transmitem alguns momentos de minha vida, experiências que às vezes não conseguimos falar, vivências as quais são únicas e que nos levam ao autoconhecimento. A escrita nos permite refletir sobre um mesmo fato e possibilita diferentes reflexões, um outro olhar sob determinadas situações, considerando a minuciosidade do que foi vivido.

### Um convite especial

“Ela me levou para um lugar chamado carvoeiro  
e eu fiquei encantada com a vista,  
a gente sentou  
e o porto estava bem na nossa frente.”  
(estudantes da turma de 2018)

Depois de alguns anos trabalhando neste território em parceria com a Unidade de Saúde recebemos um convite muito especial: realizar o módulo de Narrativas com adolescentes do Ceconv Fiquei super feliz! Fizemos algumas conversas, a equipe queria conhecer a proposta do módulo, enviei os textos que iríamos usar e, após alguns combinados, encaramos o desafio: ouvir e contar

histórias de adolescentes que vivem no morro Santa Maria. Outros olhares sobre o território!

No primeiro dia de visita com os estudantes, chegando no Ceconv tivemos uma super recepção, entramos numa sala e estavam lá todos esperando por nós: educadores sociais, coordenação, adolescentes que seriam narradores e os que não seriam narradores. Todos/as ansiosos/as para se conhecerem. Fizemos uma roda no chão e descobrimos que eles haviam pensado em tudo para nos acolher: sarau, dinâmicas de apresentação, passeio pelo território, lanche e contação de histórias. Meninos e meninas, sobretudo adolescentes de diferentes lugares, inseguros, de ambos os lados: os que iriam contar suas histórias e os que iriam ouvi-las.

Cada história, cada segredo, cada troca de olhares nos afetou. Como um território pode dizer tanto sobre as pessoas, sobre as famílias, sobre os exemplos e sobre a juventude? Como experiências fortes podem deixar tantas marcas? Como esta que ficou registrada:

“é difícil lidar com as diferentes realidades, tanto mais fáceis ou mais difíceis que a minha. idealizava um mundo justo e de direitos. viver é um direito. deveria ser separado: sobre viver. não sobreviver. Quando subimos o morro pela primeira vez minha sensação era de não é possível. o contraste de território era muito grande, as ruas eram estreitas, íngremes e algumas sem pavimentação. Quando fizemos o tour e fomos no ponto mais alto do morro entrei em crise. a vista era simplesmente incrível mas o que me chamou a atenção foram os animais, diversos correndo pelos quintais e uma criança sem roupa correndo e gritando para o pai, “onde eu faço?” e o pai correndo atrás com uma privada cheia de água na mão, “aqui”. o que significa trazer a privada até seu filho? a gente se acostuma com certos padrões e aprende que eles estão certos. a civilização é um padrão, se não vive como ela, está errado. não questioneei a felicidade, só o que implicava tudo isso, o esforço do pai segurando a privada pesada, o esforço do filho prendendo o cocô pra não soltar no lugar errado. os esforços que os dois faziam, a energia que era gasta que podia ser evitada com qualidade de vida. o que uma criança merece é um banheiro digno, higiene, oportunidades. aquela criança estava feliz, seu pai também, só queria ajudar o filho, mas aquilo não era um banheiro. eu fiquei sem reação. na minha frente alguém não tem banheiro. algo básico que eu não me imagino sem. (...) minha experiência narrativa é esta: quando narro a história do outro narro minha própria história” (estudantes da turma de 2018).

Foram encontros fortes, adolescentes ouvindo adolescentes. Realidades distantes e ao mesmo tempo muito próximas. A sensação de impotência assustou, paralisou alguns, mobilizou outros, produziu deslocamentos que tocaram cada um dos que estiveram no Morro Santa Maria, como algumas músicas que cantaram juntos...

“(...) Eu segurei minhas lágrimas  
 Pois não queria demonstrar a emoção  
 Já que estava ali só pra observar  
 E aprender um pouco mais sobre a percepção  
 Eles dizem que é impossível encontrar o amor  
 Sem perder a razão  
 Mas pra quem tem pensamento forte  
 O impossível é só questão de opinião  
 E disso os loucos sabem  
 Só os loucos sabem  
 Disso os loucos sabem  
 Só os loucos sabem  
 Toda positividade eu desejo a você  
 Pois precisamos disso nos dias de luta  
 O medo segue os nossos sonhos (...)”  
 (Só os loucos sabem, Charlie Brown Jr).

### Experiências, marcas e afetos

O que há de comum em nós? O que de comum em nós ficou?

O que o/a leitor/a encontra em cada uma destas narrativas é um misto de sentimentos, marcas, encontros, desencontros, experiências e afetos que partilhamos num território marginal, marcado pela violação de direitos e por mulheres fortes, guerreiras e mães jovens, excluídas da sociedade. Como disse Leminski, são muitos outros em nós, tantos que nossos sentidos se expandem, “em mim eu vejo o outro e outro, enfim dezenas (...)”

Entendemos que narrar histórias de vida dessas pessoas comuns são iniciativas, mesmo que pequenas, mas que poderão tirá-las da invisibilidade, sem grandes pretensões, sem caricatura, sem maquiagem, sem estereótipos.

O território adentrado e percorrido foi o mesmo para nós quatro. No entanto, as inquietações, afetações e sentimentos foram singulares para cada uma de nós. Estar diante de uma realidade distinta e desconhecida nos possibilitou não apenas resgatar memórias dos caminhos e escolhas que fizemos até chegar aqui, como também reconhecer que existe uma distância de mundos, causado pelos processos de desigualdade, que nos coloca no lugar de “estrangeiras”.

Dessa forma, inserir estudantes dos cursos de graduação em saúde nesses territórios, possibilitou um deslocamento, outros modos de pensar o cuidado em saúde, outros modos de tornar possível os impossíveis. Apontar, inclusive, que o cuidado não acontece apenas no fazer técnico, ele se dá nas relações, no encontro com o outro e consigo mesmo/a. Como disse Charlie Brown Jr: “O impossível é só questão de opinião. E disso os loucos sabem.”

### Referências

- ANDRADE, C. D. Uma pedra no meio do caminho. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.
- ARENDRT, H. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, prefácio de Celso Lafer. -10 ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- BONDIA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.
- BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- CAPOZZOLO, et al. Narrativas na formação comum de profissionais de saúde **Trab. educ. saúde**. v.12, no.2, Rio de Janeiro May/Aug. 2014. p. 443-56.
- CARROL, L. **Alice no país das maravilhas**. 1a edição. tradução: Monteiro Lobato. Editora Companhia nacional: São Paulo, 2005.
- CUNHA, M.I. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997
- FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In: Del Priore, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997. p.511-553.
- GOMES, M.A.; PEREIRA, M.L.D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2005, vol.10, n.2, p. 357-363.
- LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- LEMINSKI, P. Contranarciso. In.: \_\_\_\_\_. Caprichos e Relaxos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MEIRELES, C. **Antologia poética Cecília Meireles**. Rio de Janeiro: Editora do Autor. 1963

PATIAS, N.D.; BUAES, C.S. “Tem que ser uma escolha da mulher”! Representações de maternidade em mulheres não-mães por opção. **Psicologia & Sociedade**. 2012, v.24, n.2, p. 300-306.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas: Editora Papirus; 1997

#### 4- NARRATIVA COMO FERRAMENTA DE INTERLOCUÇÃO COM UMA USUÁRIA: A PRODUÇÃO DO CUIDADO EM REDES



Danielle Abujamra Siufy Nardez  
Rosilda Mendes

Este capítulo é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ciências da Saúde da UNIFESP Baixada Santista cuja aposta foi mergulhar no universo de sentidos de uma usuária-guia e de uma equipe de saúde da família, produzindo dados e análises sobre as redes e a integralidade do cuidado. A produção de dados dessa investigação cartográfica foi realizada por meio do desenvolvimento de oficinas com a equipe local, da produção de diários de pesquisa e da construção de narrativas. A seguir, vamos discorrer brevemente sobre as oficinas e a produção dos diários, para então deter-se ao valor da narrativa para compreender a produção de cuidado integral dessa usuária.

A escolha de desenvolver oficinas como método de trabalho junto às equipes considerou em primeiro lugar a característica da pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa-intervenção e cartográfica na qual se pretendeu acompanhar as descobertas e redescobertas de uma equipe ao revisitar um caso que mobilizou afetos e saberes. Dessa forma, a relação pesquisadora e equipe precisava constituir-se mais horizontal possível, descartando, de antemão, o uso de entrevistas ou métodos similares para a coleta de dados.

O termo “oficina” apresenta múltiplos sentidos. O conceito comumente utilizado é de um local de trabalhos técnicos ou manuais, onde se fabricam ou consertam sapatos, eletrônicos e veículos. No campo pedagógico, ganha a nuance de local de práticas destinadas ao desenvolvimento de habilidades e aptidões. No campo da saúde mental, as oficinas tiveram e ainda têm lugar nos projetos de atendimento dos pacientes. Galletti (2004) ressalta que a técnica caminha no limite entre a possibilidade de desenvolver de maneira plena a expressão do sujeito e, por outro lado, o seu assujeitamento. Tomando a linha da livre expressão do sujeito, a autora refere ainda que

Esses espaços têm promovido uma desestabilização nos enquadramentos específicos de cada área...as oficinas localizam-se num campo híbrido, móvel, instável, sem identidade, feito de experimentações múltiplas e aberto à intersecção com vários campos e saberes, o que pode garantir a elas um espaço menos restrito – como o de especialidade em saúde mental - e mais efervescente quanto às problematizações e descontinuidades produzidas, criando assim, uma nova cultura de intervenções, escavada por essas experiências que pouco se intimidam com o discurso técnico vigente e que tentam escapar do modelo terapêutico normatizador (GALLETTI, 2004, p. 36)

A autora apresenta ainda uma importante reflexão sobre a contribuição do trabalho dos artesãos para compreender o trabalho na clínica na linha do que já foi apresentado anteriormente. Considero pertinente citar suas observações, pois se alinham à característica da produção de dados que acompanhamos na pesquisa. Küller, citado por Galletti (2004, p. 41), apresenta características interessantes a respeito do trabalho do artesão e que podem ser utilizadas para compor a reflexão sobre a metodologia escolhida. Segundo o autor, o artesão domina integralmente o ciclo produtivo do produto. Dessa forma, não há separação entre a produção do conteúdo que será apresentado e a execução da proposta, uma vez que os participantes deverão, assim como a pesquisadora, participar ativamente dos processos de construção dos novos saberes a partir da análise do caso elencado coletivamente. Destaca-se também a possibilidade de aprender e ensinar, assim como acontece nas oficinas artesanais. Aqui acrescento que, muito embora se considere naturalmente a repetição e a perpetuação de técnicas, o encontro também tem potencial para gerar formas inventivas de aprendizagem e a ruptura com velhos modelos e padrões.

Como escolha metodológica, optamos por tomar como objeto de investigação a trajetória de uma usuária-guia e acompanhar seus traçados pelas redes de atendimento. A noção de usuário-guia está presente em um artigo do mesmo nome elaborado pela EPS – Educação Permanente em Saúde (EPS em movimento, 2014, p.1) e se caracteriza por ser um “fio condutor pelo complexo labirinto do cuidado em saúde”. Ainda segundo o artigo, “o usuário-guia é o relato da produção do cuidado com um usuário que acompanhamos no serviço de saúde” (EPS em movimento, 2014, p.1).

Diferentemente de tomar um sujeito para análise ou realizar entrevistas para a coleta de dados, o usuário-guia é mais abrangente e aproxima-se da construção cartográfica uma vez que se propõe a acompanhar a trajetória construída pelos sujeitos e está aberta a revelar os afetos e potencialidades do cuidado produzido em rede. Possibilita ainda a inserção de diferentes visões construídas individual ou coletivamente e não repele fatos aparentemente sem valor em contextos tradicionais de pesquisa. Sendo assim, o usuário-guia constituir-se-á como “a narrativa de um encontro entre o trabalhador de saúde e o usuário, incluindo todos os outros encontros que atravessam esta relação”, narrativa essa que, apesar de construída a partir de elementos diversos, se caracteriza por ser usuário centrado.

Uma concepção de pesquisa que possa trazer o usuário para a centralidade da produção do saber, mas não o olhar para o usuário, não o olhar pelo usuário, mas o olhar próprio dele, sua perspectiva, o ponto de vista ao qual ele pertence, permitindo-se percorrer seus caminhos, seus trajetos, não tomando-o pela mão, mas nos deixando levar por ele, permitindo que aconteça o usuário como guia (MOEBUS, MERHY e SILVA, 2016, p. 44)

Em busca da compreensão das redes construídas pela usuária-guia, lançamos mão de fontes de informações que, no contexto da cartografia são vistas como pistas ou vestígios, mantendo como foco a produção de um conceito ampliado e integral de saúde. A primeira fonte de informações foi a apresentação da usuária-guia durante a oficina sobre a tessitura das redes o que incluiu não apenas a transmissão objetiva de dados sobre ela, mas os afetos mobilizados em cada um dos profissionais e na equipe de modo geral.

Foram organizados encontros com os trabalhadores da unidade de saúde e com a usuária-guia, a fim de resgatar as memórias e o percurso pelas diferentes redes de atendimento. Segundo o artigo da EPS em movimento “Ao recordar, a memória atualiza-se no presente” e mais adiante complementa “A memória não é estática, sempre a mesma. Ela transforma-se conforme o momento em que recordamos, conforme a relação que estabelecemos” (EPS em movimento, 2014, p.2).

Convém destacar que embora as oficinas tenham seguido um planejamento inicial - um fio condutor, que serviu como disparador para o restante do



processo – elas foram sendo construídas durante a pesquisa encadeando a análise preliminar aos objetivos principais num movimento que refletiu a característica do planejamento em cartografia, ou seja, considerou os efeitos do processo para a pesquisadora e para os objetivos da pesquisa.

Dentre as peculiaridades de cada um dos encontros, o intuito das oficinas foi estimular que os profissionais trouxessem para o presente a memória do caso. Para isso, foram escolhidas atividades de cunho prático, como a elaboração coletiva das redes e a reflexão conjunta a respeito do papel desempenhado pelas categorias profissionais no cotidiano do serviço. Esperava-se que as oficinas viabilizassem a expressão da equipe com relação a usuária-guia. Coube às pesquisadoras acompanhar os processos de descoberta e redescoberta, promovendo legítimos encontros e a análise coletiva do material que estava sendo produzido em ato, visando conhecer as forças que permeiam o trabalho em rede naquele caso e com aqueles profissionais. É importante destacar que nosso interesse se voltava ao plano de forças presentes nas conexões estabelecidas nas diferentes redes tecidas pela usuária guia. As questões norteadoras que se depreenderam desse processo, contemplaram o modo como as modalidades de rede são vivenciadas no serviço, os desafios diante da peculiaridade do caso e, principalmente, como os profissionais vinculam a atuação em rede com princípios e diretrizes do conceito de produção social da saúde.

### A produção da narrativa

A elaboração de narrativa deu-se em razão da necessidade de caracterizar as vivências da usuária, dando ouvidos às suas histórias de vida, a partir da perspectiva das pesquisadoras como narradoras. “O papel do narrador não é neutro, embora pareça somente apresentar os fatos, sem tomar partido sobre eles” (CASETTO, 2013, p.279). Tampouco se mostra neutra a possibilidade de incluir, de fato, os sentimentos e impressões do narrador diante da história que está sendo narrada.

É também um espaço para retratar os diferentes sentidos de um fato e evitar conclusões e julgamentos sobre os fatos encontrados, portanto, não se trata de perseguir a verdade absoluta, mas captar sua representação e as nuances que

imprime para cada um dos temas abordados. “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados” (CUNHA, 1997, p.186). A elaboração da narrativa torna-se, assim, um instrumental potente para a produção coletiva de dados, pois sistematiza as histórias que foram reconstruídas em ato pelos usuários, dando voz aos significados mais importantes. “Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 187).

A narrativa assume um lugar formativo para o segmento de uma pesquisa-intervenção, mesmo que esse não seja a intenção principal desse instrumento. Na medida em que o usuário desenvolve sua narrativa, quer seja oral ou escrita, tem a possibilidade de revisitar suas histórias usando as lentes da reflexão, criando assim novas bases para futuras práticas (CUNHA, 1997). Já para as pesquisadoras, cabe a premissa da escuta atenta e desprovida de julgamentos de valor. A organização das ideias e a elaboração escrita do texto, com seus contornos e nuances, considera a construção de conhecimentos sobre o que se fala e a potência implícita de fomentar, tanto em quem fala, mas em quem ouve, a capacidade de agir e transformar a própria realidade.

O uso da narrativa como produtora de dados da pesquisa trouxe também o alerta do enquadramento da fala do sujeito em teorias específicas ou respostas já esperadas pelo pesquisador

É importante não aprisioná-las, a priori, em categorias teóricas pré-definidas, por que este procedimento seria fortemente cerceador do relato espontâneo. Ao mesmo tempo, entretanto, não há como deixar de identificar formulações teóricas no discurso dos sujeitos e, também nas estruturas cognitivas e afetivas de seus interlocutores. (CUNHA, 1997, p. 193)

Nessa pesquisa, a narrativa foi elaborada pelas pesquisadoras após dois encontros com a usuária-guia e também contou com aspectos que foram sendo capturados durante as cinco oficinas com a equipe e uma que fora compartilhada entre a usuária-guia e a equipe. O texto foi apresentado para a usuária em três ocasiões diferentes a fim de compartilhar o conteúdo e a estética do texto, sempre com abertura para incorporar novos fatos e memórias que julgava relevante.

## A tessitura das redes de Rosa

Rosa é uma mulher de sorriso no rosto, boa conversa que, desde o primeiro momento, se mostrou disponível para traçar junto com a pesquisadora e a equipe os caminhos percorridos pela nossa intrincada rede de atendimento. O tema lhe é bastante familiar, embora pudesse não ter consciência disso “aprendi que sou uma mulher articulada”, disse-me certa vez. Mulher que teceu muitas redes para si mesma e que aprendeu a diferenciar quais as prende e quais as liberta.

Aos 33 anos, Rosa carrega consigo muitas histórias. Algumas felizes e outras nem tanto. Mas certamente todas têm um ponto em comum: superação. “Rosa, mulher de garra, exemplo de determinação e superação” descrição presente no diário que ficou à disposição da equipe durante a trajetória da pesquisa. Gratidão é uma palavra viva em seu vocabulário. Fala com carinho e respeito das pessoas que lhe ajudam, destacando que prefere deixar as “portas abertas” nos locais onde passa, fazendo menção à ajuda que recebeu.

Nascida em Santos, lembra com detalhes o nome do hospital e o cartório do registro de seu nascimento, bem como das histórias da infância e da adolescência. A sua narrativa é permeada de significados e experiências, rica em detalhes e sentimentos. Enquanto conta sua história, Rosa se emociona, dá risada, rememora fatos e os organiza de acordo com uma historicidade peculiar. Sua voz ecoa em cada uma das frases construídas pela pesquisadora, dialogando com suas impressões pessoais a respeito do que é dito.

A narrativa como produtora de dados de uma pesquisa qualitativa, não tem o viés terapêutico para quem a produz. No entanto, por vezes, Rosa movida pelas lembranças e pelas experiências que se seguiram, revela que pode perceber uma de suas características mais marcantes, segundo ela mesma confessou algumas vezes em nossos encontros: descobriu que era uma pessoa bem articulada e que tinha especial talento para o comércio, dada sua espontaneidade, fala articulada, simpatia e disponibilidade. Conta também que algumas de suas experiências transformaram-se em mensagens de superação que utilizava para aproximar-se e ajudar seus pares em momentos que se encontrava mais fortalecida.

No tempo em que morou no território de abrangência da unidade de saúde participante da pesquisa, Rosa vinculou-se à equipe: “Eles aqui são um amor!”, disse-

me ela certa vez, em um dos nossos encontros. A partir dessa unidade, foi encaminhada para serviços de referência na atenção especializada e participou ativamente de todo o processo, compartilhando com a equipe as articulações realizadas. No entanto, apesar do esforço coletivo, o processo não teve o desfecho esperado.

Segue narrando sua trajetória e aqui, mais uma vez, é possível ver a capacidade de Rosa de articulação e boa inserção nas redes, buscando solucionar os problemas que se apresentam para si. Certa vez, na busca pela quitação de dívidas conta que, incansavelmente, foi à todos os locais necessários e aponta que tudo aconteceu de forma breve. Com muito bom humor comenta “falou em pagar, é rápido né”? e dá uma sonora e típica gargalhada.

## Conhecer a rede pelos olhos da usuária-guia

Após os encontros com a equipe, finalmente é chegado o momento de conhecer pessoalmente a usuária-guia e a narrativa foi a ferramenta utilizada para produzir dados da pesquisa.

Rosa chega para a nossa conversa trazendo consigo suas duas filhas. Uma delas tem três anos e a outra está no colo, em um suporte conhecido como “canguru”. A criança do colo dorme e assim permanece durante todo o encontro. Já a menina, que tem três anos de idade, demonstra curiosidade pelo que estávamos falando e não se detém aos lápis de cor ou ao papel que lhe ofereço para desenhar. Rosa procura orientá-la, sinalizando que estava ocupada e conversando, usando tom de voz firme e afetivo ao mesmo tempo.

A criança pede para ir para fora da sala e a mãe permite, alertando apenas para não sair do espaço da unidade. Aquele lugar lhe parece bastante familiar, bem como os profissionais que ali estão e por essa razão permite que a filha se afaste da sua supervisão direta.

Nossa conversa flui de maneira tranquila e Rosa sente-se à vontade para contar sua história de vida. Fala inicialmente que gostou bastante do trabalho realizado pelo enfermeiro na elaboração do diário e conta que sonha em escrever um livro com sua história. Pede também para ficar com o diário, ao que atendo, entendendo que se trata, afinal, do seu relato de vida, mas que de qualquer forma, devemos pedir também para o enfermeiro e para a equipe e que ela

deverá aguardar até o término do processo de elaboração e apresentação dos resultados finais.

Começamos a conversar e pergunto sobre sua aproximação com a unidade e a equipe. Rosa procurou a unidade logo após sua chegada à comunidade, pois sua filha estava doente. Refere que sempre encontra pessoas dispostas a ajudar e se sente bem acolhida. Fala que às vezes, os profissionais “puxavam sua orelha” e completa dizendo que eles estavam preocupados com sua saúde. Com relação à atual Policlínica, conta que “eles aqui são um amor”! O afeto esteve presente em sua fala e é tomado como analisador das vivências da integralidade e do acolhimento.

Rosa tem um discurso bem articulado e segue falando sobre a importância do trabalho e renda para sua vida, entendendo que será um dos caminhos para manter todas as conquistas e mudanças já traçadas e assim romper com o círculo vicioso que enfrentou. Reconhece que tudo o que vem conquistando é fruto de seus esforços e das redes que construiu para se apoiar. É interessante para um trabalhador da saúde escutar tal afirmação, pois possibilita repensar ações habitualmente concebidas como produtoras de cuidado. O valor das trajetórias construídas pela usuária e seus esforços ganham contornos que extrapolam os mapas de cuidado já elaborados.

Rosa é bem quista pela comunidade e imagino que sua boa articulação e a facilidade para fazer contato contribuem em grande parte para as boas relações que constrói. Essa é uma característica que se destaca em seu discurso e Rosa “corre atrás” do que acredita ser o melhor para si. Faz “regulações leigas” fomentando mapas de cuidado articulados com diferentes sistemas e com atores de vários pontos, seja eles localizados na rede formal ou informal (CECILIO et al, 2014).

O encontro é permeado por muito diálogo. Ela não tem dificuldade para conversar sobre sua vida, nem mesmo dos momentos mais difíceis nos quais enfrentou adversidades. Sorri bastante, mostra-se atenta ao que acontece ao seu redor e tranquila nos cuidados da pequena bebê que desperta no final de nossa conversa. Expliquei novamente que seria necessário mais um ou dois encontros, ao que ela prontamente aceita e percebo que Rosa parece satisfeita com a oportunidade de relatar sua vida e valorizada com a possibilidade de rever sua trajetória na narrativa que vem sendo elaborada.

No nosso segundo encontro, Rosa chega no horário combinado e vem acompanhada da filha caçula. Sempre disposta e com largo sorriso no rosto,

também é afetuosa e continente com a bebê. Cumprimenta efusivamente todos os funcionários da unidade como fazemos em territórios familiares e seguros.

Rosa retoma um assunto que já havíamos conversado em um breve encontro que tivemos durante uma campanha de vacinação que estava sendo realizada na Policlínica e que está relacionado com seu território e com a possibilidade de mudança de endereço.

Argumenta que tem bons vínculos na unidade onde é atualmente atendida e que parte de sua história está registrada nesses prontuários. Fala com afeto dos atendimentos do enfermeiro e da equipe de técnicos de enfermagem e faz muitos elogios à forma com a qual ela e sua família são cuidados na unidade. Explico sobre a territorialização desenhada para a Atenção Básica do município e a distância geográfica da sua nova moradia, mas logo percebo que esse discurso não encontra eco com a demanda de Rosa. Estamos falando diferentes linguagens, pois a todo momento ela me conta do vínculo afetivo com o território, com a unidade e com os profissionais, enquanto eu falo da divisão geográfica e áreas de abrangência para “atender melhor a população de cada localidade”. Ao perceber isso, me dou conta que meu discurso se tornou vazio e descontextualizado frente aos argumentos que ela traz para a cena e penso que por vezes nós, profissionais de saúde, ficamos tão imersos no universo dos conhecimentos técnicos sobre as diretrizes do sistema e das políticas de cuidado, que descuidamos do que é mais caro: ouvir o usuário em suas demandas e afetos. Fico constrangida com meus próprios pensamentos e falo que as unidades estarão de portas abertas, colocando-me à disposição para auxiliar no vínculo com a nova equipe, caso necessário.

Os afetos estão sempre presentes nos diálogos com Rosa e então nos dedicamos a elaborar um mapa de sua rede afetiva. Trago para uma das nossas oficinas um gráfico com três círculos concêntricos em diferentes cores nas quais ela deveria situar os vínculos importantes em sua trajetória. Nesse contexto, o círculo azul que estava mais próximo de si, deveria retratar os contatos mais importantes e o vermelho, que estava mais distante, os menos significativos. O círculo verde deveria conter as pessoas ou instituições que não se caracterizam nem como importantes nem como menos significativos.

Quando Rosa olha para o gráfico, comenta “Parece um alvo! Sou eu essa pessoa no meio”? e já pede um papel para fazer um rascunho do que pretendia

escrever. Empresto uma folha de caderno e ela começa a registrar os contatos que colocaria na linha azul. Rosa escrevia com a bebê nos braços e, percebendo alguma dificuldade, me ofereço para ajudá-la a escrever. Rosa me entrega a bebê e relata que ela mesma gostaria de escrever. Falo para ela que os nomes deverão ser escritos em pequenos retângulos de papel branco, para que possa posicioná-los em seu mapa de afetos. Dessa forma, deixa de lado o rascunho e utiliza os papéis que estão à disposição ao seu lado.

Assim que conclui o registro das pessoas e instituições nos retângulos de papel, começa a posicionar no gráfico. Entende que os vínculos não estão em uma cor apenas e pergunta se poderia posicionar entre os círculos. Respondo positivamente e Rosa monta seu gráfico de modo assertivo, seguro e objetivo, tal como se apresenta em cada um de nossos encontros.

Os vínculos mais distantes estão relacionados aos momentos de maior dificuldade e que refere que gostaria de deixar no passado “são pessoas importantes, mas quero deixar no passado”, ao contrário das pessoas e instituições que posiciona bem perto de si.

Os contatos localizados próximo de si ainda recebem qualificações, tais como “ótimo”, por exemplo. Os profissionais da equipe da unidade de Saúde da Família recebem qualificação afetiva e que Rosa diferencia do contato exclusivamente profissional, pois os coloca como “ótimos profissionais e como pessoas”.

Quando terminamos essa parte da oficina, falo que será importante conhecer um pouco mais da sua trajetória de vida e que os relatos serão agrupados em uma narrativa que será construída por mim. Rosa pergunta por onde começar e indico que tem liberdade para escolher o melhor caminho. Lembra de pedir, uma vez mais, para ficar com o diário elaborado pela equipe. Ela tem planos de escrever um livro contando sua trajetória “já tenho até um nome para ele, será Tomando Rumo”.

Rosa começa o relato contando aspectos do seu nascimento e da sua vida na infância e do convívio com os pais e as três irmãs. Segue relembando sua trajetória após a morte dos pais e o envolvimento com universos distintos daqueles que havia planejado para si. Tem boas recordações de todos que estenderam a mão para ajudá-la e conta, em detalhes, as situações nas quais esteve envolvida. Em um desses momentos, mostra fotos das pessoas e de si mesma, que carrega em

seu telefone celular. Chega a comentar sobre uma dessas pessoas que a ajudou em um momento difícil “como uma pessoa põe uma desconhecida dentro da própria casa”?, referindo-se à madrinha de sua filha mais nova. Nesse momento, penso que Rosa talvez fizesse o mesmo.

Segue contando suas trajetórias, por vezes em detalhes, outras de modo genérico e lembro-me do que está escrito no diário da equipe: “cheia de mistérios e histórias que prefere não lembrar... Algumas!!!”. Os encontros com Rosa são sempre fáceis e não tomamos conta do tempo decorrido.

### O lugar dos usuários no processo de cuidado: centro ou alvo?

Na elaboração do mapa de afetos, a questão de Rosa sobre ser alvo ou centro da figura foi tomada como analisador da posição do usuário na produção de suas redes de cuidado. Não há dúvida que se trata de um tema denso e, assim como as diferentes visões do sistema de saúde, revelam aspectos sutis da produção de saúde por ter em seu escopo valores cruciais para manutenção da vida e da autonomia dos sujeitos. Estar no centro da rede pode significar estar sujeito aos cuidados previamente definidos por aqueles que conseguem opinar sobre prognósticos e diagnósticos a partir do conhecimento técnico sobre a doença, mas não necessariamente dos sentimentos que os sintomas causam para a condução salutar da vida. Nesse sentido nos aproximamos mais do usuário como “alvo” de cuidados previamente descritos os quais podem se dar à revelia dos seus afetos.

Não é possível esquecer que o usuário ocupa lugar de sujeito nos processos de cuidado em saúde. Durante as oficinas, havia uma instrução clara e objetiva para que a usuária-guia fosse colocada no centro da rede, demarcando a centralidade e a importância do seu papel para o desenho dos seus mapas de cuidado. A reflexão que ora se coloca diz respeito ao lugar onde cotidianamente estão localizados nossos usuários nos serviços de saúde da nossa rede e qual o status que seu sofrimento adquire para os diferentes níveis de atenção.

Consideramos que cuidar de uma pessoa é ajudá-la a alcançar sua força considerando não o que é melhor para nós, mas sim para o sujeito. É uma ação de dupla via, pois quem cuida também se percebe sendo afetado pelo processo, quer seja pela reação do outro frente aos cuidados, quer seja pela descoberta de suas

potencialidades nesse processo (AZEVEDO, 2015). Nesse aspecto trago para a análise um dos encontros protagonizados com a usuária-guia e que não havia sido previamente programado ou mesmo esperado. Nesse dia Rosa, implicada com sua própria história recente e carregada de desejos, anseios e devires, conta que está de mudança para outro bairro. Mostrou-se preocupada com a continuidade do atendimento na unidade e pede autorização para manter o acompanhamento com a equipe com quem se vinculou nos últimos meses. Como trabalhadora do sistema de saúde e detentora dos conhecimentos teóricos sobre os processos de territorialização e adstrição das unidades de saúde, ofereço a ela uma resposta desconectada com o tema em pauta e permeada apenas pelos protocolos de atendimento sem perceber a presença de outras forças e singularidades de seu discurso. Em verdade, Rosa parecia reafirmar a importância do acolhimento e do vínculo que havia construído com os profissionais dessa Policlínica.

Essa oficina trouxe para a análise o valor dos encontros para os processos de produção de cuidado em saúde. Estar aberto ao encontro com o outro, acolhendo a demanda imprevisível é tarefa que nos impulsiona a habitar outros territórios existenciais. A disponibilidade para aproximar-se também abre possibilidade para a leitura das próprias emoções e perceber como somos tocados pelos seus afetos e atitudes. Esse foi um exercício vivenciado durante os encontros com Rosa e pude perceber como a força do seu discurso reverberou com máxima intensidade no meu agir profissional e repercutiu no modo de enxergar a existência de diferentes lógicas que geram forças igualmente distintas, mas não necessariamente opostas no processo de produção de cuidado. Os espaços dedicados à leitura das narrativas se tornaram potentes para a reflexão sobre os benefícios que a elaboração detalhada de uma história de vida pode trazer tanto para a usuária-guia pela potencialidade de torna-la visível para si mesmo e para os outros, como para as pesquisadoras que, ao tomar contato com as diferentes nuances das histórias relatadas reafirmam valores e se constituem como ouvintes privilegiados, uma vez que “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem condutores” (CUNHA, 1997, p. 190).

Merhy aponta que “o encontro é sempre um lugar de porosidades, de fugas incontrolláveis, de incertezas, a tornarem precários todos os arranjos

que se posicionam antes do próprio acontecimento” (MERHY, 2012, p.19). O encontro não é algo que acontece *a priori*, embora possamos levar para o encontro sentimentos, desejos e anseios. Mas, é em ato que todos se tornam produtores de um espaço intercessor constituindo uma relação intercessora que existe apenas durante o encontro (MERHY, 2013). O entendimento desses processos como intercessores e potentes para a construção conjunta de modos mais éticos para produzir saúde inclui a abertura para as múltiplas vidas e agires que estão tanto no trabalhador de saúde como no usuário, que está ali para defender sua própria vida. “Qualquer encontro é um encontro de multidões” (MERHY, 2013, p.22).

### Atenção Básica: lugar de afetos

O afeto e o vínculo foram percebidos como vivências únicas nesse processo de pesquisa. O modo como Rosa se referia às pessoas que lhe prestaram algum cuidado, fornece pistas sobre o valor dos encontros pautados pela afetividade, pelo respeito às suas condições de vida, com disponibilidade mútua para diálogos criativos e potentes. Mulher de sorriso fácil e boa conversa mostra desenvoltura para equacionar problemas de ordem burocrática, bem como para planejar os próximos passos, visando sempre o bem-estar de sua família, a estabilidade e a mudança de vida. É com a linguagem do afeto que ela se relaciona com o mundo e é assim que entende que fará boas ligações com as pessoas. Em um dos nossos encontros, ela comenta que se considera uma pessoa muito articulada, palavra que aprendeu durante nossas oficinas, e sempre com um sorriso no rosto comenta: “*afinal, o sorriso abre muitas portas*”.

Rosa destacou em vários momentos dos nossos encontros, o valor do cuidado prestado pelos diferentes profissionais com os quais se deparou nas unidades básicas de saúde de diferentes territórios, destacando o vínculo mais recente com a equipe da Policlínica parceira dessa pesquisa. Quer seja pela flexibilização do acesso em situações agudas ou pelo acolhimento que encontrou com os trabalhadores, Rosa parece nos contar sobre valores essenciais e caros para Atenção Básica. Lembro ainda que na elaboração do seu mapa de afetos, Rosa destaca que os trabalhadores da unidade são “ótimos profissionais e como pessoas”. O vínculo estabelecido entre usuários e trabalhadores causa estranheza

para alguns e dificulta a percepção que se trata de uma relação profissional. Algumas ações tomadas no cotidiano da Atenção Básica não são consideradas intervenções do ponto de vista formal por terem sido realizadas fora dos espaços instituídos de cuidado, como os consultórios e salas de procedimento, por exemplo. O acolhimento, papel de todos os profissionais que compõe a equipe, por vezes acontece em corredores e salas de espera. A ressalva que se faz aqui é que não devemos prescindir de espaços adequados de atendimento, mas sim entender que a potência está no encontro com o outro – trabalhador ou usuário e que pode se dar em qualquer lugar ou circunstância.

A Atenção Básica é tradicionalmente reconhecida como a porta de acesso dos usuários para o sistema de saúde e o contato preferencial com as Redes de Atenção à Saúde<sup>16</sup>, diretriz que não sofreu impacto direto com a reformulação da Política Nacional da Atenção Básica (PNAB) recentemente aprovada pelo poder executivo<sup>17</sup>.

O termo básico ou primária pode trazer confusão para grande parte da população, em geral pela percepção equivocada que se trata de lugar de coisas simples. O termo Atenção Primária foi cunhado pela primeira vez na Conferência de Alma-Ata em 1978 trouxe elementos importantes para o debate da saúde incluindo entre os outros, a noção de saúde como sistema e da atenção primária como principal acesso e integrado aos demais níveis de atenção, garantindo a integralidade das ações.

No Brasil, o Ministério da Saúde adotou o termo Atenção Básica que está caracterizada por ser

um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde e com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte na situação de saúde e autonomia das pessoas e nos determinantes e condicionantes de saúde das coletividades (PNAB, 2012)

A caracterização da Atenção Básica como lugar de prevenção, promoção e assistência, prestando cuidados longitudinais a toda população de um território exige boa infraestrutura, equipamentos e insumos condizentes com a magnitude

16 PNAB 2012, portaria 2.488 de 21 de outubro de 2011.

17 PNAB 2017, portaria 2.436 de 21 de setembro de 2017.

do atendimento, assim como a presença de trabalhadores bem formados. Nesse sentido se torna mais frequente o uso da tecnologia leve/relacional que é aquela que depende do trabalhador e do seu agir diante do usuário, em contraste com os outros dois componentes – leve-dura e dura, que demandam recursos externos como o conhecimento epidemiológico e o uso de máquinas e equipamentos (MERHY, 2013). Até mesmo o local onde o cuidado se realiza faz parte do rol das tecnologias duras, que pode ser na policlínica ou mesmo em domicílio, no caso dos atendimentos domiciliares. Não há como pesar ou valorizar um componente sobre os demais, pois a centralidade depende da intencionalidade que se constrói com o paciente em ato.

Mesmo afirmando que não há um sem o outro, pois todo ato de cuidar só se realiza pela presença das três dimensões no processo produtivo, é possível dizer que as formas de combinações entre elas e os modos como se posicionam uma em relação à outra é variado, conforme os modos de cuidar (MERHY, 2013, p. 256)

Cecílio (2006, p.119) também refuta a pretensão de hierarquizar as tecnologias e atribuir valor a despeito da situação em que são utilizadas, questionando a ideia de considerar as tecnologias duras como mais complexas que a tecnologia leve/relacional, por exemplo,

O diagnóstico precoce de uma hipertensão arterial, para uma determinada pessoa, em determinado momento de sua vida, é tão crucial quanto o acesso a um exames de cineangiocoronariografia pra outro, que vive outro momento (CECÍLIO, 2006, p.119)

Rosa transitou por diferentes serviços da rede de atendimento em saúde, mas sempre retornava para os cuidados e para o contato com os profissionais da Atenção Básica. Durante a gestação, foi acompanhada pelo serviço de referência municipal em gestação de alto risco, mas ao sair das consultas procurava o enfermeiro da unidade de saúde da família para compartilhar o que havia sido orientada na consulta. Rosa encontrou afeto e acolhimento na unidade básica de saúde e estabeleceu vínculo de confiança com os trabalhadores. É interessante notar também que ao chegar a um território novo, busca conhecer a equipe da unidade de saúde. Isso possibilita que ela vá construindo, gradativamente, um ideal de serviço público de saúde, contrastando ações desenvolvidas nos diferentes locais.

Novamente remeto aos exemplos acima e incluindo a experiência nos serviços de referência que em sua trajetória foram marcados pelo excesso de burocracia, pela pouca resolutividade e ausência de acolhimento às suas necessidades.

O destaque para o componente leve/relacional dos vínculos estabelecidos entre usuários e trabalhadores de saúde remete também ao acolhimento que se produz nessa relação.

Acolhimento, aqui, não é visto como um ato de compaixão ou de dó, muito menos uma simples recepção do outro. Acolhimento é a possibilidade de, no encontro com o outro, deixar aparecer sua presença por meio de falas e afetos dele, portanto no ato dos processos relacionais, que sempre funciona em mão dupla, do trabalhador para o usuário e vice-versa (Capozzolo et al, 2013, p. 248)

Acolher não é apenas receber o outro no serviço e lhe prestar orientações formais sobre as características do atendimento, uma vez que essa atitude unilateral, dificilmente tornará o nosso usuário protagonista do seu processo de cuidado.

### O método como revelador de analisadores

A metodologia escolhida revela importantes analisadores e aqui trago o viés da experiência, do modo como adentramos o campo de pesquisa e, principalmente, como nos constituímos como pesquisadores. “A implicação do aprendiz-cartógrafo deve posicioná-lo sempre ao lado da experiência, evitando os perigos da posição, bastante comum nas pesquisas tradicionais, de falar sobre” (ALVAREZ e PASSOS, 2012, p.142).

Em cartografia, se pretende que o conhecimento seja produzido de modo coletivo e que pesquisadora e participantes tenham papéis ativos nesse processo. Dessa forma, é importante atentar para que o uso das teorias em pesquisas dessa abordagem, não seja utilizado para afastar o pesquisador da experiência. Este, imbuído de um amplo repertório teórico, precisa evitar o enquadramento da realidade em conceitos já existentes, o que diminuirá a possibilidade do encontro genuíno e da implicação no processo de pesquisar.

Alvarez e Passos (2012, p.131), versam sobre a importância de compartilhar – pesquisador e participantes – um território existencial, apresenta

que “O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção da realidade”. Em seguida ressalta que é preciso considerar que “o trabalho da cartografia não pode se fazer como um sobrevoos conceitual sobre a realidade investigada”.

A entrada no universo da pesquisa cartográfica requer um aporte que transcende a teoria estudada e a experiência prévia em outros métodos de pesquisa

a aprendizagem da cartografia não é questão de aquisição de saber nem de transmissão de informação. É preciso praticar a cartografia. A formação do cartógrafo não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente. Trata-se de mais de um refinamento da percepção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2012, p.201)

O grande desafio imposto por essa escolha metodológica é a possibilidade de traçar as metas da pesquisa durante o processo, sem que essa inversão se caracterize como falta de direção ou de objetos de pesquisa. “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS e PASSOS, 2012, p. 17). Para isso, não se trata apenas de abandonar o uso de entrevistas para a coleta de dados, por exemplo, mas principalmente, propor uma mudança no ponto de partida contemplado por uma direção, tal qual fizemos com a ideia das conexões entre os pontos da rede e a integralidade do cuidado, mas não como algo que se tenha que provar verdadeiro ou não. Essa foi uma pista importante para condução da pesquisa e no modo como os dados foram sendo produzidos no decorrer das oficinas e fora delas, durante a elaboração do diário. Na verdade, os temas da pesquisa atravessaram nossas práticas profissionais durante esse processo, extrapolando para outros territórios mostrando que a vivência não se reduziu ao momento das oficinas, das aulas e das orientações.

As tessituras e caminhos percorridos pela nossa usuária-guia traz à tona uma importante pista do trabalho de uma pesquisa, que é também uma intervenção: o funcionamento da atenção tanto da pesquisadora como dos profissionais que atuaram junto nesse processo. Partindo da premissa de não

haver coleta de dados, mas sim um trabalho coletivo de produção de dados, para onde olhamos torna-se elemento relevante de discussão e um novo analisador. “A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização” (KASTRUP, 2012, p.32). A atenção estudada aqui não é apenas da pesquisadora, mas também dos profissionais que construíram a história e o mapa de cuidado da nossa usuária-guia.

Nesse sentido, para além de se constituir em um recurso metodológico, a produção de narrativas inscreveram a história de Rosa, da equipe e da pesquisadora, não como tentativa de reconstituir o real vivido, mas de desencadear processos de reflexão, sínteses e produção de sentidos. Seu valor reside no potencial de construção da história singular de sujeitos, que ao relatar algo de si, também projetam o futuro. E Rosa, a partir dessa experiência, motivou-se a comunicar sua trajetória em um livro intitulado *Tomando Rumo*, o que anuncia, de certa forma, um desejo de recompor, atualizar e dar novos sentidos ao seu percurso. Esse processo de pesquisar, repleto de implicações, foi tomado como uma oportunidade de revisitar caminhos, escolhas e sentidos que damos a nós e às nossas práticas cuidadoras.

Em nenhum momento havia a intenção de buscar a verdade absoluta dos fatos ou confirmação do que nossa usuária-guia anunciava nos encontros. As narrativas foram sendo tecidas a partir de suas lembranças, carregadas de sentimentos, afetos e significados por vezes muito particulares. Trazer a tona suas memórias e poder revisita-las, destacando cenas e suprimindo outras também foi tema de debate e fomentou a análise dos efeitos da pesquisa.

Em muitos momentos, sentimo-nos honrados de compartilhar sua história e agregá-la à pesquisa, que de início pertencia unicamente às pesquisadoras. Ao conhecer e visitar a história de vida da nossa usuária-guia foi possível construir interfaces com a produção de conhecimento sobre cuidado integral e com as teorias que contribuem para a formação profissional, através dos analisadores elencados para o aprofundamento do debate.

Entendemos que as narrativas se atrelam à ideia do usuário-guia em sua essência, uma vez que conforme já citado nesse texto, trata-se de uma “narrativa do encontro” (EPS em movimento, 2014, p.1) entre usuário, e toda a sua complexidade social e familiar e o trabalhador em saúde, com suas concepções

teóricas e experiências de vida subjacentes. É saber ouvir o usuário e não enquadrá-lo em teorias pré-existentes ou concepções arraigadas pelas práticas e instaurar o diálogo com seus próprios referenciais de vida. O texto narrativo, fruto dessa pesquisa, foi se desenhando gradativamente, ganhando novos contornos a cada encontro com Rosa e mesmo a partir de cada situação que fizesse alusão à temática. Se pudéssemos atrelar uma imagem à construção de narrativas para essa pesquisa, poder-se-ia dizer que a espiral traria sentido e coerência para o que estamos relatando.

Nas narrativas construídas e elaboradas durante o processo de pesquisa, buscou-se, não sem esforços iniciais, afastar-se de uma sequência lógica e linear dos fatos. Tal como são as situações cotidianas, atravessados por aspectos culturais, sociais e subjetivos, a narrativa do encontro nessa pesquisa, também teve seus atravessamentos, refletidos e elaborados durante os processos de leitura e supervisão.

A experiência de ter participado desse processo, adentrar parte do universo de uma usuária e ser tomada pelos afetos que seus caminhos produziram pelas redes de cuidado, foi única e especial e mostrou a potência dos encontros para a produção de vínculo e a possibilidade do cuidado integral e centrado na pessoa. Penso que as narrativas, para além da experiência aqui relatada de uso em pesquisas cartográficas, podem se constituir como ferramentas interessantes para a construção de espaços de diálogo nas equipes, fomentando que sejam elaboradas a partir de casos complexos, partindo de diferentes olhares sobre as redes constituídas.

## Referências

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.
- AYRES, J.R.C.M. Organização das Ações de Atenção à Saúde: modelos e práticas. In: **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, 2009, v. 18, supl.2. p.11-22.
- BARROS,L.M.R.; BARROS,M.E.B. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS,E.;KASTRUP,V.;ESCÓSSIA,L. **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.



- BARROS, L.P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS,E.;KASTRUP,V.;ESCÓSSIA,L. (Org). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.52-75.
- CASETTO, S.J. A narrativa na clínica comum. In: CAPOZZOLO, A.A; CASETTO, S.J; HENZ, A.O. (org) **Clínica Comum**: itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 277-281.
- CECÍLIO, L.C.O. As Necessidades de Saúde como Conceito Estruturante na Luta pela Integralidade. In: PINHEIRO, R; MATTOS, R.A. (org). **Os eixos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, 2006. p. 117-130.
- CECÍLIO, L.C.O.; CARAPINHEIRO, G; ANDREAZZA, R. (org). **Os Mapas do Cuidado**: O agir leigo na saúde. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2014.
- COSTA, S.L.C.; MENDES, R. Redes Sociais Territoriais: Primeiras Palavras. In: COSTA, S.L.C.; MENDES, R. (Org). **Redes Sociais Territoriais**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2014.
- CUNHA, M.I Conta-me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: nov.2017.
- EPS EM MOVIMENTO. **Usuário guia**. 2014. Disponível em <http://eps.otics.org/material/entrada-experimentacoes/arquivos-em-pdf/usuario-guia>. Acesso em: nov.17
- ESCÓSSIA,L.;TEDESCO,S.; O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS,E.;KASTRUP,V.;ESCÓSSIA,L. (Org). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.92-108.
- FREIRE, P.; **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 15 ed. Paz e terra, 2000. p. 94-101.
- GALLETTI, M.C. **Oficina em saúde mental**: instrumento terapêutico ou intercessor clínico? Goiânia: UCG, 2004.
- GUTIERREZ, D.M.D & MINAYO, M.C. Produção de Conhecimento sobre Cuidados na Saúde no Âmbito da Família. In: **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2010, v.52, supl. 1, p. 1497-1508.
- HENZ, A.O. *et al.* Trabalho Interprofissional: acerca do comum e cerca do específico. In: CAPOZZOLO, A.A; CASETTO, S.J; HENZ, A.O. (org) **Clínica Comum**: itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 163-186.
- KASTRUP,V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS,E.; KASTRUP,V.; ESCÓSSIA,L. (Org). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.32-51.
- MACHADO, M.F.A.S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. In: **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2007, p. 335-342. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: nov. 2017
- MENDES-GONÇALVES, R.B. **Prática de Saúde: processos de trabalho e necessidades**. São Paulo, CEFOR, 1992. [Cadernos CEFOR – textos 1]
- MENDES, R; PEZZATO, L. M.; SACARDO, D. P. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p.2016, 1737-1746.
- MENICUCCI, T.M.G. História da Reforma Sanitária Brasileira e do Sistema Único de Saúde: mudanças, continuidades e a agenda atual. In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, 2014, p. 77-92.
- MERHY, E.E. Ver a si no ato de cuidar. In: CAPOZZOLO, A.A; CASETTO, S.J; HENZ, A.O. (org) **Clínica Comum**: itinerários de uma formação em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 248-281.
- MOEBUS, R.N; MERHY, E.E.; SILVA, E. O usuário-cidadão como guia. Como pode a onda elevar-se acima da montanha. In: MERHY, E.E. (org). **Avaliação compartilhada do cuidado em saúde: surpreendendo o instituído nas redes**. Rio de Janeiro: Hexis, 2016, p. 43-53.
- MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. In: **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2012, v.17, n.3 , p.621-626.
- PASSOS,E; BARROS,R.B. A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS,E.;KASTRUP,V.;ESCÓSSIA,L. (Org). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.17-31.
- PASSOS,E.;KASTRUP,V. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS,E.;KASTRUP,V.;ESCÓSSIA,L. **Pistas do Método da Cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.
- PASSOS,E.;KASTRUP,V; ESCÓSSIA,L. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS,E.;KASTRUP,V.;ESCÓSSIA,L. (Org). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 201-205.
- PEZZATO,L.M.;L'ABBATE,S. O uso de diários como ferramenta de intervenção da análise institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. In: **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.21, n.4, p. 1297-1314, 2011.
- STARFIELD, B. **Atenção Primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia**. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002.
- STOTZ, E.N. Redes Sociais e saúde. In: MARTELETO, R.M. (org). **Informação, saúde e redes sociais**: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009, p. 27-42.

## 5- NOTAS SOBRE CORPO, NARRATIVA E TERRITÓRIO: AS VÁRIAS PELES DA PRESENÇA



Marina Guzzo

Esse texto, assim como suas imagens, foram escritos e compartilhados com Solange, que autorizou sua publicação.

É também dedicado a ela, que com sua força e beleza ensinou-me a pensar outras narrativas possíveis.

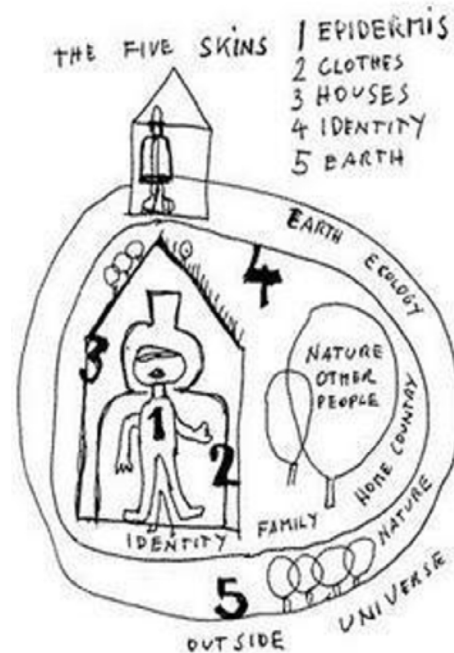
### pele #1 - prólogo

Hundertwasser foi um artista, ativista e arquiteto austríaco, que faleceu nos anos 2000, tendo desenvolvido uma série de trabalhos que misturavam o corpo, a performance, a arquitetura e a pintura. Ele é um dos grandes influenciadores da arquitetura orgânica moderna, propondo formas distintas e variadas, com grande relação com a natureza. Além de pinturas e prédios, desenvolveu manifestos nos quais apresentava pontos importantes para uma nova concepção de mundo, entendendo o ser humano e natureza como um corpo só. Ele trazia em sua maneira de existir e em suas práticas uma forma inspiradora de unir, arte, saúde, natureza e comunidade.

Uma das suas importantes contribuições, que inspira e deflagra esse exercício de escrita, é sua teoria das cinco peles. Pensar a pele como o que temos de mais profundo, como o poema de Valery, também citado por Deleuze (1998), é a partir dela, (ou delas) que o território também se constrói e que a arte pode intervir como uma potência de transformação (sentir, pensar e agir).

A pele, no entanto, para Hundertwasser, não é só aquela que nos dá contorno, mas sim, outras tantas camadas que constroem uma esfera pública de tecidos que nos unem e nos diferenciam. A primeira pele é a epiderme, pele mais próxima do nosso corpo e subjetividade, que nos dá possibilidade de troca com o mundo; a segunda pele seria a vestimenta, as roupas, como distinção entre a pessoa e o mundo, a partir da nossa cultura. A casa, a moradia foi pensada por ele como terceira pele; o território (geográfico, social e cultural) seria a quarta pele, onde

atuamos e performamos o mundo, nosso tecido comunitário; e a quinta e última pele seria a natureza, o planeta Terra. A quinta pele é a ecologia, a preocupação e o cuidado com o meio global (BREGATTO, 2010).



## pele #2- território

Parto da ideia e imagem proposta por Hundertwasser para posicionar o trabalho com narrativas em uma comunidade periférica da cidade de Santos (São Paulo, Brasil), e junto com essa prática esboçar alguns contornos para os conceitos de arte, narrativa, corpo e território e o que gostaria de chamar de “peles da presença”.

Nos deslocamos de uma área central com os alunos, para uma região periférica, os alunos são do campus da UNIFESP Baixada Santista tem atualmente seis cursos de graduação em saúde: Fisioterapia, Psicologia, Educação Física, Nutrição, Terapia Ocupacional, Serviço Social. Esse deslocamento já amplia a visão sobre território. Já estamos ampliando a noção de “pele”.

O trabalho desenvolvido acontece a partir do módulo de Encontro e Produção de Narrativas. Ao chegar no território, conhecemos pessoas que podem contar suas histórias e a partir de uma série de encontros e sistematizações cada dupla produz e devolve uma “narrativa” para a pessoa com quem se encontrou durante o semestre. O principal objetivo do módulo é que estudantes da área da saúde façam um treinamento de escuta qualificada. Aprendam a ouvir, a estar junto. Incluo também o que gostaria de chamar de “treinamento de presença”. Conseguir estar, e apenas estar, presente com o outro. Isso, que representa muito nos dias de hoje, é também cuidado. Aproximando arte e clínica, entendemos a clínica como um espaço ampliado de acolhimento, de diálogo, de compartilhamento de emoções, situações inesperadas, escuta da história e das pessoas como coparticipante de seus tratamentos, não negando as doenças, mas considerando os problemas de saúde (situações que ampliam o risco ou vulnerabilidade das pessoas) como encarnados. A finalidade da clínica passa a ser a produção de saúde contribuindo para a ampliação da autonomia dos sujeitos ao lidar com sua própria rede e contexto sociocultural (CAMPOS e AMARAL, 2007).

Esse texto apresenta notas sobre um trabalho realizado nesse contexto, junto a um território periférico da cidade de Santos (São Paulo, Brasil), onde há uma situação de grande vulnerabilidade social com diferentes problemáticas de ordem física, psíquica e social. Trabalhei com alunos da área de Saúde e um grupo de mulheres no Instituto Arte no Dique, na Zona Noroeste. O Instituto Arte no Dique é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desenvolve atualmente um trabalho sociocultural com a população do Dique da Vila Gilda, uma das regiões com maiores índices de vulnerabilidade social da cidade, com uma população de 22 mil habitantes vivendo em condições precárias, em palafitas à beira do mangue, sobre o Rio Bugre. É nesse território que encontro Solange.

## pele # 3 - corpo

A partir do encontro com Solange, com seu corpo, com sua casa, com sua comunidade, consigo criar uma narrativa sobre aquele território, sobre o encontro dos alunos e sobre presença, num espaço comum. Trazer o corpo (in)disciplinar para o encontro é um dos acessos para esse paradoxo. O corpo nos exige um

olhar múltiplo, um sentido diverso e uma interação de saberes. O corpo em si se constitui como um espaço de reconhecimento e identificação na esfera pública, como nos indica Grada Kilomba (2019). O corpo atravessa os enunciados e é atravessado por eles; vive em contínua transformação pelos discursos construídos sobre ele, uma diversidade de certezas que parece mudar todos os dias, que tem a preocupação central de construir um corpo ideal, virtual, moderno e, acima de tudo, um corpo saudável e performativo (SANT'ANNA, 2001).

Mas é também no corpo e em sua materialidade que podemos resgatar ou ativar um território de preservação do humano, do coletivo, da consciência de um ethos para além de si mesmo. Não existimos senão por meio das formas corporais pelas quais somos no mundo, uma prática de presença, de toque, de movimento (para além do que se conhece como dança), é um caminho possível de aproximação de si e do outro, compartilhando uma experiência do que nos é comum. O corpo é a esfera onde o estado de presença se passa.

Nunca se passou tanta coisa como nos dias de hoje, entretanto, as experiências são cada vez mais raras. O excesso de informação, a velocidade, as opiniões sobre tudo, a falta de tempo e os exageros no trabalho. Bondía (2002) sugere que a experiência seja realmente vivida, pois ela é irrepetível, é singular e sempre como se fosse pela primeira vez. A experiência tem uma incerteza que gera uma sensação de não controle. E é disso que se trata esta pesquisa: deslocar a experiência do corpo teórico, com foco na doença e suas mazelas, para outro corpo sensível poético e lúdico - um corpo com histórias para contar.



## pele #4 - Solange

Vi a Solange e ela sorriu para mim, com seus olhos brilhantes. Começamos a conversar e ela me contou que morava ali perto, e tinha uma roda de cuidado para mulheres da região. Fiquei bastante interessada naquela figura humana e curiosa. Como ainda não tinha encontrado com ela por aqui? Perguntei se a gente poderia conversar melhor, gostaria de ouvir a história da vida dela. Ela disse que sim, claro, que poderia ser naquele instante mesmo. E ainda disse que tinha que conhecer o seu pai, o Seu Manoel, que era o morador mais antigo do Dique da Vila Gilda.

Combinei com as alunas que iríamos lá, e na semana seguinte ela estava nos esperando. A casa ficava bem na frente do Instituto, era de frente para o rio, e para as palafitas. Ela nos recebeu sorrindo, nos levou para a beira do rio, onde conversamos sobre sua vida, sua história. Ela continuava sorrindo, mesmo contando coisas tristes. Contou sobre sua juventude, sobre como se tornou mãe, como foi mãe de duas meninas sozinha, com ajuda dos pais. Contou do namorado, que agora é só namorado - “cada um na sua casa é melhor”. Contou de seu sonho de estudar, de terminar a escola, de entrar na faculdade, de ser assistente social. Contou sobre as rodas de mulheres que ela faz no Arte Dique que começaram ali na sua casa. As rodas da maré - assim chamadas pois elas não aconteciam quando a maré estava cheia e a água subia invadindo sua casa. Contou de como seu pai, o Seu Manoel, é forte, aventureiro e trabalhador. Contou de todo sofrimento que vê ali nas mulheres do bairro e o quanto ela tenta mesmo assim sorrir e seguir.

Solange é uma articuladora. Mulher-polvo. Seu corpo é uma presença iluminada que precisa também de cuidado, de escuta e de espaço para existir.



### Pele #5- narrativa

Narrar é contar, criar, inventar. É conseguir traduzir, recortar, sintetizar uma história. Narrar é uma forma de arte. Materializa formas de ser estar no mundo. Conta sobre quem são as pessoas que estão aqui, suas trajetórias, suas

singularidades. As narrativas criam memórias de futuros. Jaques Rancière (2005) entende a arte como promessa de espaço comum porque ela é algo inútil, frágil e não produtivo que pertence a um tempo-espaço próprio “[...] e porque define uma experiência sensível desconectada das condições normais da experiência sensível e das hierarquias que a estruturam” (RANCIÈRE, 2005, n.p.).

A arte, neste sentido - e aqui entendemos como narrativa, promete algo que inverte a razão comum, não sendo concebida como obra de arte, mas como manifestação coletiva, na qual não existe como categoria separada da vida. A não separação entre arte e vida é algo que nos interessa pensar como potência para pensar/criar.

“pelo termo constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 7).

**Nota:** Agradeço imensamente Nice Gonçalves, que tirou as fotografias desse texto, em maio de 2019.

### Referências

- BARR H. Interprofessional education: the genesis of a global movement. London: Centre for Advancement of Interprofessional Education; 2015. [ Links ]
- BARIN DE AZEVEDO A, PEZZATO LM, MENDES R. Formação interdisciplinar em saúde e práticas coletivas. *Saúde Debate*. 2017; 41(113):647-57. [ Links ]
- BREGATTO, Paulo. Hundertwasser. **Teoria das cinco peles**. In: <http://bregatto.blogspot.com/2010/07/hundertwasser-teoria-das-cinco-peles-eu.html>
- CAMPOS GWS, AMARAL MA. A clínica ampliada e compartilhada, a gestão democrática e redes de atenção como referenciais teórico-operacionais para a reforma do hospital. *Cienc Saude Colet*. 2007; 12(4):849-59.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.
- CREHAN, Kate. **Community Art: An Anthropological Perspective**. 1. ed. Oxford, New York: Berg, 2011.

- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismos cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n°19, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 1. ed. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34, 2005.
- RODRIGUES, Teresa Palma. Arte e Comunidade: Projetos de Intervenção Artística e Inclusão Social. **Revista Farol**, [S.l.], n. 17, p. 101-110, ago. 2017. ISSN 1517-7858. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/farol/article/view/17077/11803>>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

## 6- NARRATIVA SE ESCREVE COM O QUE OUVI, NUNCA O QUE HOUE



Rafaela Camargo Baldo  
 Alexandre de Oliveira Henz  
 Angela Aparecida Capozzolo

Este texto aborda o plano de produção de narrativas como um dispositivo de formação dos profissionais de saúde. Com esse campo problemático apresentamos um exercício de diálogo, expressão e invenção. A experiência trata da construção de uma narrativa por uma jovem que transitou por situações de rua e acolhimentos. A jovem narradora implicou-se a escrever a convite de uma aprendiz que a acompanhava. As duas se engajaram nesta prática de escrita, a jovem através dos escritos no caderno, a aprendiz, através dos diários de campo. Os atos de narrar, escrever, ler e modificar o que foi escrito foram movimentos para acompanhar suas histórias, pensar e inventar outros modos de vida e o que acontece na realidade e como realidade. O plano de produção de narrativas interessa não somente pela dita “realidade empírica” de quem a escreve e é ouvido, mas da sua relação com outros discursos, que funcionam como explicações ou causas da história narrada, tornando-a adequada, tolerável, habitual ou verossímil. Os exercícios de escrita, ao longo da formação, constituem-se como práticas de atenção e escuta. Ao construir diários de campo e narrativas sondamos conhecimentos páticos, climas, atmosferas, produzimos escritos que dramatizam perspectivas ético-políticas e podem ser palcos onde se encenam ou não as convenções “verdadeiras” de quem “ouve” e escreve, nunca o que “houve”.

### Jovem e aprendiz

um aprendiz procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. E de uma faculdade à outra, a violência se comunica, mas compreendendo sempre o Outro no incomparável de cada uma.

A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Idéia será o pensamento suscitado?

Gilles Deleuze.  
Diferença e Repetição

Uma jovem que transitava por situações de rua e acolhimentos. Ela e uma aprendiz passaram a se encontrar semanalmente para conversar e produzir narrativas. Os encontros se davam em movimento, seja no acolhimento ou pelas ruas e praças.

Chegando à praça assistimos os fluxos dos corpos dos adolescentes que transitavam pela rua, dois de bike, alguns andando, um faz uma brincadeira e corre, uma jovem grita:

– Dá meu celular!

Soca o rapaz e sai andando. Muitos jovens se reúnem na praça. Às vezes para beber, às vezes para fazer corre ou só para se encontrar, fazer pactos. Nesse mesmo dia, os adultos da rua chegam contando as últimas notícias do entorno.

(...)

Os jovens escutam, lançam outras xingações e pancadarias, riam, uns saem andando, mais bikes chegam.

Enquanto os adultos tinham seus lugares quase que fixos ou uma circulação que se acompanhava com os olhos, os adolescentes na praça emergiam e desapareciam, eram apenas rastros e aparições. (Registros da aprendiz)

A jovem que à época tinha 14 anos, sabia transitar pela rua, mapeando seus fluxos, ritmos e tempos. Sua circulação, acesso e ocupação da cidade eram largos e o engajamento em permanecer viva na rua mexia com muitas forças, exigia dela uma produção constante de estratégias, negociações e pactos. A aprendiz, neste período, trabalhava como Educadora Social de Rua e realizava o acompanhamento terapêutico da jovem.

As vulnerabilidades poderiam ser listadas aqui, mas não nos interessa isso, nem analisar ou psicologizar a história da jovem. Trata-se de explorar a aposta que fizemos de abrir outra possibilidade de trabalhar com narrativas, que foram produzidas com este encontro. A jovem e a aprendiz produziram juntas um modo de fazer-saber. A cada encontro, uma nova interferência se dava na maneira como estavam produzindo a narrativa.

### Um modo de fazer-saber com narrativas

Num dos primeiros encontros, a aprendiz levou um caderno para que, ao longo da semana, a jovem escrevesse histórias, pensamentos, ou também, desenhasse. O pacto era, ao longo da semana, registrar algo, deixar expresso no caderno o que se quisesse e, nos encontros com a aprendiz, ela poderia escolher trechos para lerem juntas.

Os primeiros trechos escritos no caderno ainda traziam falas marcadas por versões de sua história narrada pelas instituições. A aprendiz, ao acompanhar a leitura, tinha a sensação de estar ouvindo os profissionais da rede relatando o caso da jovem. Como seria possível conceder espaço para que se produzisse outros possíveis discursos, outras histórias, outra coisa, que não tudo aquilo que já estava dado e falado por muita gente?

Aos poucos, com mais confiança entre jovem e aprendiz, uma aposta, um exercício:

- Vamos repetir juntas o que escreveu e falou?

Repetiam juntas. Aos poucos, ela ia percebendo como suas histórias eram contadas por outros. Nos encontros seguintes o caderno foi transformando-se em um diário da jovem. Ela lançava suas histórias, seus corres pela praça, apontava seus parças e desenhava sua circulação pela cidade, pontos de conflito e perigo, pontos de alianças e abrigo. Foram aparecendo sensações com e sem nome, segredos que perdiam a gravidade, aventuras e deambulações na rua.

Algumas histórias ela escolhia rasgar, às vezes trechos, às vezes a folha toda, às vezes só uma palavra. Depois de um mês, o rasgar algumas partes tornou-se um jogo com a escrita: partes que podiam ser rasgadas, partes que podiam ser riscadas e, não necessariamente, seriam reescritas. Trechos eram emendados com grampeador, cola ou post-its. E assim, algumas folhas saíram do caderno e, aos

poucos, foram se tornando uma espécie de mapa de escritas. Certos trechos foram lidos repetidas vezes e, em muitos momentos, algo era mudado, um verbo, um complemento ou todo trecho era reescrito.

Em alguns encontros, ela não quis falar de sua história, já havia falado muito, e disse:

- Gastei muitas palavras.

Ela e a aprendiz aproveitavam para inventar histórias, faziam um jogo - a jovem começava uma frase e a aprendiz outra. Essas histórias não foram registradas, mas serviram como respiro, e vizinhanças aproximavam a jovem de uma personagem criada por ela mesma. Esses respiros foram exercícios de pensamento que aconteciam, eram fabulações verossímeis, não eram fuga da realidade, eram reais, degelavam experiências duras nesses caminhos que faziam juntas. João Adolfo Hansen (2019, p.19) sublinha que:

Quando o ato da invenção literária fornece ao destinatário e ao leitor os preceitos evidenciadores da construção da ficção, também fornece os meios de dissolver as imagens que congelam a experiência na forma rígida de um fantasma.

Nos encontros, esse ato de invenção somado às leituras de alguns livros do escritor angolano Ondjaki, tornaram-se uma companhia e a possibilidade de construção de outros espaços-tempo, desfazendo assombros, e mais narrativas se abriam. Jovem e aprendiz liam juntas:

- O olhar é um instrumento poderoso... - disse-me o monge careca.  
 - Desculpe? - olhei para ele.  
 - O olhar. O modo como olhamos os outros.  
 - Ou deixamos que nos olhem. Há sempre múltiplas vias num olhar.  
 (ONDJAKI, 2014, p.26)

O plano de produção da narrativa foi ganhando interesse com essas experiências, é onde se expressam perspectivas ético-políticas, clínicas, se tateia, se ouve isso e aquilo, ou não. Aqui nos interessa pensar com as vidas que acompanhamos, nossas práticas e produções de verdades. O escritor Juliano Pessanha (2006, p.27) diz que conversamos muito: “mas aquelas palavras-de-

serviço já não celebram acontecimento algum a não ser o negócio da administração da vida, repleto de palavras mortas”. Muitas vezes as falas dos profissionais e dos serviços são incorporadas, inclusive pelos usuários e usuárias, como verdades inquestionáveis sobre estas vidas.

Com essas problematizações, no decurso do tempo, os encontros da jovem e a aprendiz foram possibilitando expressões acerca da sua existência e do que assegurava seu dia-a-dia. Foi se escancarando o gesso que prende a cada instante, que impede de desertar, mas com isto paradoxalmente, vimos também enfraquecer vozes e narrativas cristalizadas de alguns “personagens competentes” - médicos, psicólogos, assistente sociais, etc. - na vida da jovem.

Como dissemos, não se trata de narrar mais uma vez a história de uma jovem e suas ditas vulnerabilidades ou os desfechos destes encontros, mais precisamente de pensar acerca da expressão, dos procedimentos narrativos, o plano em que foram produzidas. Rasgar e cortar papéis, riscar cenas, reescrever, não era simplesmente lidar de outro modo com aquela parte da história, era também lidar consigo mesma, relançar uma vida, uma outra narrativa.

O trabalho com a prática de escrita e escuta urdiram cenas que seriam montadas posteriormente, que enredam mundos entre a jovem, a aprendiz, a rua, os sons, os parças, os serviços, os risos, as dores, a circulação pela cidade. O exercício de escrita foi um convite para perceber-se, conhecer intensidades, dar tempo para alguns níveis de leitura e apreensão do clima, da atmosfera dos encontros. Uma escrita que foi uma prática de atenção, que consistia em uma repetição sensível, de se ouvir, alargando o que houve.

Os encontros são uma saída, a perceber-se, e percebendo ou não, deslocar-se de si. Aquela que fala, mexe, é mexida, liga, inventa uma parte de sua história para uma desconhecida que é arrastada por sinais, signos, pelas palavras e escreve com aquilo que ouve. Jovem e aprendiz se engajaram nesta prática de escrita, a jovem através dos escritos no caderno, a aprendiz, através dos diários de campo.

### Diários de campo: práticas de atenção de escrita

Nessa aposta de escrita é interessante sublinhar que os diários de campo, no decorrer dos três primeiros anos da graduação, foram uma estratégia que



parece ter modulado certa atenção. Ao longo dos Módulos do Eixo comum Trabalho em Saúde[1], produziu-se uma aproximação de uma escrita dos lugares e das vidas, dos movimentos e das histórias ouvidas, do que acontecia nos encontros e do que acontecia com os aprendizes, através dos registros em notas intensivas e notas descritivas, como nos trechos abaixo recortados de diários de outros aprendizes, de outros encontros:

Logo depois da descida dos morros chegamos na Zona noroeste. Fomos conhecer o território que me pareceu bastante familiar, pois lembrava muito a cidade de onde vim, as casas simples do interior de São Paulo. Porém isso mudou ao chegarmos à casa da tia de T. Ela nos indicou o portão que deveríamos entrar. Era o portão que dava acesso aos caminhos de madeira. A casa de palafita ficava no final desse caminho, bem em cima do rio. Era difícil conversar e ouvir, meu pensamento voava, tentava imaginar como conseguiam morar naquele lugar, tentava não mostrar meu desagrado com o odor que sentia, tentava agir normalmente diante do que mais mexia comigo. (registro 1 - aprendizes)

Apesar de morar em Santos há vários anos nunca tinha passado por esta região. O transporte público (vans) chega até certa altura, depois os moradores seguem a pé, ou sobem com moto-taxi. As ruas são muito estreitas e permitem a passagem apenas de um carro de cada vez. A casa do M. fica bem no alto do morro. O dia estava muito quente e parecia que nunca iríamos chegar na casa do senhor que fica bem no alto do morro. No caminho imaginava o quanto deveria ser difícil para esse senhor cadeirante se locomover pelo bairro, ir para os atendimentos nos serviços de saúde. Porém ao chegar percebi que a dificuldade era ainda maior, pois havia uma imensa escada a partir do portão para chegar até a sua casa (registro 2 - aprendizes).

A senhora que foi indicada foi muito receptiva e parecia bem tranquila, porém no decorrer dos encontros, foi surgindo uma história de vida super complicada, de muita violência e de envolvimento com o tráfico. Isso não estava no “script”, como lidar com a situação? (registro 3 - aprendizes).

Estava muito animada em ter como narrador o senhor de mais de 80 anos. Eu tinha um carinho especial por idosos. Porém nosso primeiro encontro foi horrível, nada parecido com o que eu imaginava. Ele ficou o tempo todo falando de suas aventuras amorosas, mais do que isso de suas aventuras sexuais. Eu fui ouvindo e me sentindo muito desconfortável, mais do que isso

assediada pois ele nos pedia o tempo todo beijos e abraços. Eu não podia nunca imaginar viver isso... não quero mais voltar lá (registro 4 - aprendizes).

Essa prática dos diários de campo vai se constituindo como um interessante exercício de atenção à experiência, um convite a perceber-se, mais uma vez, atentando às intensidades dos encontros, ao acessarem o conhecimento das atmosferas, do que se constelava com os narradores. Estes encontros vão enredando um modo de formação.

Estudantes, egressos, profissionais, docentes e as vidas acompanhadas seguem em formação. A repetição das histórias, dos encontros, dos exercícios de escrita através dos diários, da produção de narrativas, das práticas de escuta e do compartilhamento de experiências vai se enredando uma repetição sensível de uma prática, de modos de acompanhar viventes, suas famílias e comunidades. Sennett afirma:

Fazendo alguma coisa acontecer mais de uma vez, temos um objeto de reflexão; as variações nesse ato propiciador permitem explorar a uniformidade e a diferença; a prática deixa de ser mera repetição digital para se transformar numa narrativa; movimentos adquiridos com dificuldade ficam cada vez mais impregnados no corpo (Sennet, 2009, p. 181).

A dedicação aos diários como uma estratégia de formação foi dando corpo a um fazer que desterritorializou-se, uma escrita que se deslocou, preparando a sustentação para outras produções narrativas. Os diários de campo engendram cenas, lugares, calor ou frio, descreveram portas, cadeiras, intensidades sem nome, expressaram diálogos, climas, o que se passou e ouviu. De muitos modos, os diários também eram registros páticos, um meio de sondar atmosferas que, muita vez, era retomada na preparação para o próximo encontro com os que ouvíamos.

Exercício para que pensamentos e conceitos estivessem na espessura do registro, por dentro, quando emergem diálogos, descrições, ambientes etc. Tentamos operar com um conhecimento pático. Félix Guattari (1992, p. 161) diz que: “o exemplo mais simples de conhecimento pático nos é dado pela apreensão

de um clima, ou de uma reunião ou de uma festa que apreendemos imediatamente e globalmente e não pelo acúmulo de informações distintas.”

Esta prática de escrita e acompanhamento pode se avizinhar da noção de artífice de Richard Sennett (2009, p. 30): “O artífice é uma ‘condição humana’ especial: a do engajamento.” Sennett propõe pensar a prática e traz a figura do artífice e a prática manual, uma intersecção entre mão e cabeça, técnica e pensamento. Esse convite ao engajamento, à implicação com a experiência, pode ecoar com a prática de escrever e acompanhar através de uma repetição sensível, um exercício que valoriza certa técnica. Sennett em *O Artífice* diz que nos engajamos “de uma forma prática, mas não necessariamente instrumental” (2009, p.30).

Uma aprendiz engaja-se à uma experiência de formação com a produção escrita, segue percursos para além da graduação, traça caminhos da prática profissional, sempre em formação. O jogo de aprendiz produz experiências, com suas intensidades, e com Oswald de Andrade (1990, p. 34) “a gente escreve o que ouve - nunca o que houve”, com a largueza do que ouve, para além do limiar de dizibilidade do que houve no sentido factual, positivista.

A produção de narrativas com as vidas que acompanhamos, muitas vezes são esmagadas por discursos sobre, prontos, com clichês colados a modelos e generalidades. De tal modo que podemos tentar formular problemas e críticas com pressupostos que já reconhecemos, que podemos reconhecer. Os encontros e narrativas podem desnaturalizar certas verdades e produzir uma experiência díspar; as narrativas podem ser palcos (HANSEN, 2006, p.76) onde se encenam a inversão das convenções “verdadeiras”.

## Referências

ANDRADE, Oswald de. Serafim Ponte Grande, São Paulo, Globo, 1990.

GUATTARI, Félix. Caosmose. Editora 34, 1992.

HANSEN, João Adolfo. Aula Magna. Rio de Janeiro / Brasil - Copenhague / Dinamarca. Pequena Biblioteca de Ensaio. Edições Zazie. 2019.

HANSEN, João Adolfo. “O imortal” e a verossimilhança. São Paulo: Teresa, revista de Literatura Brasileira, 2006.

ONDJAKI, Ndalú de Almeida. O céu não sabe dançar sozinho. Rio de Janeiro. Coleção Ponta de Lança: Edições Língua Geral, 2014.

PESSANHA, Juliano G. Certeza do agora. Cotia, SP. Ateliê Editorial. 2006.

SENNETT, Richard. O Artífice. Rio de Janeiro: Record, 2009.

---

[1] Este eixo percorre os três primeiros anos de graduação e envolve estudantes dos diversos cursos do Instituto Saúde e Sociedade do Campus Baixada Santista: nutrição, fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, serviço social e educação física. Tem como perspectiva possibilitar experiências de trabalho e contribuir para a constituição de uma certa clínica dos futuros profissionais de saúde e as problemáticas ético-políticas envolvidas nas práticas de saúde.

## 7- A DOCÊNCIA NO EIXO TRABALHO EM SAÚDE, A PARTIR DO MÓDULO “ENCONTRO E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS” NA REGIÃO CENTRAL DE SANTOS



Anita Burth Kurka  
Fernanda Teles Gonzalez

O aprendizado da docência no Eixo Trabalho em Saúde, na relação interprofissional experienciada no módulo “Encontro e produção de Narrativas de História de Vida” que trabalhamos com narradores residentes no bairro Vila Mathias na região central histórica de Santos-SP, será nosso ponto de partida.

Esta reflexão acontece no contexto de aprendizagem do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD),<sup>[1]</sup> através da experiência que envolve uma nutricionista, aluna do programa de mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde da UNIFESP na relação com uma docente, assistente social, e alunos/as dos seis cursos de graduação: Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição, Psicologia, Educação Física, Serviço Social.

O módulo em questão possibilita a oportunidade de vinculação e ampliação da escuta e observação pelos estudantes, capacitando os mesmos na elaboração de narrativas de vida. Para o/a narrador/a, a narrativa é potente a ponto de que quando conta sua história, as memórias são reconstruídas e isso permite uma possibilidade de re-elaboração de questões subjetivas. Além disso, o educando ao ouvir e narrar este conteúdo, aumenta sua percepção das condições concretas de existência, bem como, re-elabora suas questões internas, resultando em um processo que pode fortalecer a autonomia dos envolvidos (GOULART; PEZZATO; JUNQUEIRA, 2018).

Para que as narrativas fossem possíveis de serem realizadas, entrou-se em contato com a secretaria de Desenvolvimento Social de Santos para que os usuários do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS/Centro) pudessem ser convidados a participar do módulo. Já existia uma proximidade da docente com os/as profissionais do equipamento como também das famílias que atendem.

, São famílias, que residem na região da bacia do mercado, formada pelos bairros Paquetá, Vila Nova e Vila Mathias, onde também fica um dos campus da UNIFESP.

Esta região abriga hoje moradores de cortiços, trabalhadores que vivem da coleta de material reciclado e avulsos do Porto, trabalhadoras do sexo, além de diversas organizações e equipamentos públicos e privados da área de saúde, educação e assistência social — escolas, universidade, postos de saúde, residenciais de idosos, creches, etc. — e religiosas — centros espíritas, igrejas evangélicas e católicas, maçonaria, dentre outros. Foi considerada área nobre durante muitas décadas, tendo vivido um processo de decadência determinado pelo abandono paulatino pelas famílias mais abastadas e sua migração para a região da orla da cidade. (KURKA, COSTA e IMBRIZI, 2015).

As Políticas de Saúde e Assistência social, no trabalho em rede, cuidam das mesmas famílias inseridas em um contexto de pobreza e desigualdade socio-territorial. Há alguns anos o trabalho com as narrativas no módulo é realizado com indicação dos profissionais do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Centro, já que esta região do entorno da Universidade vem sendo priorizada dada o grau de necessidades e demandas das famílias e o distanciamento da realidade vivida pelos estudantes e a universidade. As ruas do centro e bairros da região - ocupados por moradores em situação de rua - devido a falta de iluminação, segurança, conservação dos imóveis e esvaziamento de comércio, restaurantes e outros atrativos, acabam provocando um distanciamento dos estudantes de um convívio cotidiano com a área. Por outro lado, muitos moradores e frequentadores dos bairros não conhecem a UNIFESP e tão pouco o que ela se propõe e oferece como universidade pública.

A vivências de muitos alunos/as na graduação nos módulos do Eixo TS ocorrem nos morros e na zona noroeste de Santos. Não havendo contato com a região central da cidade conforme mencionado anteriormente, apesar de passarem cinco anos estudando no campus da Vila Mathias. A rotina destes acaba sendo UNIFESP - ônibus - casa; casa - ônibus - UNIFESP. Às sextas-feiras outro ônibus para a rodoviária de Santos (localizada na região central), para voltar para São Paulo ou outros municípios de origem.

Não conhecer a região central e da bacia do mercado e escolher experienciar o estágio de docência PAD foi uma escolha para tentar uma aproximação com

outras regiões da cidade. Existia uma noção de que era uma região do território permeado pela pobreza, mas não sabia de que maneira ela se dava até adentrar nas ruas e mergulhar no universo dos cortiços.

Confesso que não havia criado nenhuma expectativa quanto à estrutura dessas moradias. Casarões altos e estreitos. Cores vivas, por vezes, pastéis sem muita conservação. Janelas e portas altas, antigas e de madeira. E por falar em portas, não me parece haver segurança alguma para quem mora ali: madeira mole e dobradiças frouxas. Muitas vezes sem campainha, chama-se os moradores com palmas, gritando pelos seus nomes ou perguntando a alguém que está pela rua próximo. Tão antigo quanto a estrutura física do local são os costumes e a infraestrutura da "campainha".

Escadas geralmente se fazem presente após a porta se abrir e tem características próprias: concreto, madeira, cheiro de urina e mofo se misturando simbioticamente tornando-se um só. Ao chegar até o fim da escada surge um comprido e estreito corredor, que contempla portas de madeira também estreitas, dispostas de forma paralela, onde ficam os quartos. Alguns corredores têm estacionados carrinhos de supermercado com latinhas de alumínio dentro, outros possuem varal para estender roupa, e lixo acumulado. O cheiro de urina acompanha, talvez pela somatória dos fatos: a moradia coletiva habitualmente contempla apenas um banheiro, que se localiza geralmente no final do corredor e há também muitos animais domésticos que moram lá e urinam pelo chão.

Quando digo que há apenas um banheiro para todos revelo que em cada porta dos corredores mora uma família (em geral mulheres e crianças), seja ela de que tamanho for. Dentro dessas portas o que comumente se observa é uma pequena cozinha num mesmo ambiente do quarto, numa espécie de retângulo onde se insere o "necessário" para seres humanos viverem: alimento e descanso. As necessidades são compartilhadas naquele mesmo banheiro do fim do corredor pela maioria dos moradores, exceto por aqueles que podem pagar um pouco mais e conseguem um quarto com banheiro próprio.

Pela precariedade visível nessas estruturas para moradia espera-se que o valor de aluguel seja compatível com uma família de baixa renda, mas não, valores não condizentes com o que os cortiços oferecem são cobrados, chegando a até R\$750,00 por um quarto (quando o banheiro é privativo). Os donos da chave -

sujeitos que não são proprietários, mas têm a chave das portas do corredor - sublocam os quartos e alguns deles estão imersos no mundo do tráfico e da violência; e não pagar o aluguel no dia combinado pode significar um risco à vida.

Voltando à descrição dos quartos, o que observa-se é que, ao entrar em alguns deles, parece que houve um transportar no tempo, para anos atrás: televisão de tubo, camas de madeira antiga, pisos de taco de madeira, geladeiras coloridas... As pessoas vivem na antiguidade tanto na ausência da garantia de seus direitos como também na infraestrutura de suas casas: certamente estou com a sensação de estar vivendo antes de 1988, quando os direitos sociais foram estabelecidos na Constituição Federal. Hoje a moradia é afirmada mas não efetivada como direito de todos e competência das três esferas governamentais no que tange “a promoção de programas de construção e melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico”. (DO BRASIL, 1988).

Durante a visita para conhecer o narrador observa-se que o amontoamento de coisas (objetos, roupas, utensílios do dia a dia) se faz necessário diante de um espaço tão pequeno. O cheiro ainda reside dentro dos quartos, mas pouco a pouco o cérebro o incorpora como natural e passa a ser despercebido diante do encontro com as pessoas. A invisibilidade dos moradores dos cortiços para a sociedade e sua eventual marginalização fica cada vez mais escancarada quando se conhece estes sujeitos. Muitos deles vivem à margem do trabalho formal, não são mais contemplados com os programas sociais e sobrevivem na instabilidade da informalidade e da caridade de entidades filantrópicas.

O corte e atrasos de pagamentos dos programas sociais da Políticas de Assistência Social, como o Bolsa Família e o BPC (Benefício de Prestação Continuada), reflete no aumento da pobreza nessa região do território, marcado pela precariedade financeira e dos direitos sociais. O Centro e a bacia do mercado de Santos são regiões caracterizadas por mudanças permanentes dos sujeitos que ali residem, ou seja, poucos permanecem muito tempo. Os narradores já avisam, que muito provavelmente vão precisar mudar para outro cortiço ou mesmo sair da região. O processo de expulsão dos mais pobres por ausência de uma Política habitacional de interesse social no centro acelera os processos de higienização e gentrificação<sup>[2]</sup>.

Este módulo propõe a constante e intensa articulação entre teoria e prática. Cinco visitas domiciliares na casa do narrador, ouvindo sua história, são intercalados com supervisões, discussão teórica, preservando o cuidado com esta prática pedagógica do início do processo ao fim. Como resultado deste processo, cinco diários de campo e uma narrativa reflexiva da experiência vivenciada são produzidos pelo educando; e uma narrativa da história de vida contada é produzida por uma dupla de alunos de diferentes cursos e esta deve ter duas cópias, sendo uma para a(o) docente e outra para (a) narrador (a).

## A experiência

Estar entre duas identidades, a de ser aluna e de iniciar a inserção no universo docente, não se dá quando ocorre a entrega de um diploma e a matrícula em um programa de mestrado, mas cotidianamente nas experiências vividas. Bondía (2002, p. 21) coloca que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, o que gera uma afetação.

Lidar com o desconhecido e mergulhar em outro campo do saber traz novos olhares à um mesmo sujeito ou objeto, aumentando o campo de análise. Por isso foi intencional a escolha em cursar este estágio com uma docente com outra formação. E como já imaginado, tem sido muito rico aprender e trocar conhecimentos, tanto entre mestrandas e docente quanto entre nutricionista e assistente social. Sabia-se muito pouco sobre a Política de Assistência Social e a bibliografia obrigatória para os alunos também foi modificada no decorrer dos anos, provocando novos estudos.

A primeira dificuldade sentida foi: como estimular os alunos a serem mais participativos nas aulas? Logo na segunda aula percebia-se a passividade instalada neles e o quanto o módulo parecia mais um momento de não ter que, de forma desgastante como vivenciado em outras disciplinas, colocar a “mão para trabalhar” ao copiar slides e que, em meio aos tantos outros módulos que ainda utilizam o modelo de educação bancária como forma de fazer, este poderia ser um momento de respiro.

O modo como os módulos do Eixo TS são planejados com o enfoque em tecnologias leves<sup>[3]</sup> e metodologias de ensino-aprendizagem ativas que

proporcionem a construção coletiva do conhecimento e estimulem a criticidade nos estudantes é desafiador para o recém formado que almeja ser professor, por não existir uma estrutura que permita o controle deste processo. O caminhar ou o desenvolvimento da aula em cada encontro se dá justamente COM os (as) alunos (as) e não PARA, e como a aula irá se desenrolar e fluir depende de todos os sujeitos presentes e não só da figura do professor que assume tradicionalmente o papel de detentor do saber.

Lidar com o 'não saber' de como será desenrolada a aula e com o silêncio e a falta de responsividade de estudantes às metodologias que os incluam como sujeitos do processo formativo tanto quanto o docente, é um dos desafios sentidos, justificados pela nossa herança histórica - que ainda perpetua em muitas disciplinas na graduação - de colocar o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno em um papel de passividade e de absorvedor de conhecimento.

Uma hipótese é que por estarem tão acostumados a sugar os conteúdos com pouca criticidade e tentar absorver o máximo possível das aulas, os alunos têm dificuldade de reagir em momentos de troca, quando o conhecimento não está pronto e tem que ser construído, sem entender que eles fazem parte dessa mão-de-obra para a construção. Vejo isso como um convite a quem está iniciando o caminho da docência a pensar modos de fazer mais criativos e interessantes que despertem os alunos da passividade a que estão inseridos.

Mitre e colaboradores (2008) concordam com esta percepção e apontam que o educador:

“necessita desenvolver novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Como facilitador do processo ensino-aprendizagem, deve se perguntar: (1) como, por que e quando se aprende; (2) como se vive e se sente a aprendizagem; e (3) quais as suas conseqüências sobre a vida. A disposição para respeitar, escutar com empatia e acreditar na capacidade potencial do discente para desenvolver e aprender, se lhe for permitido um ambiente de liberdade e apoio, são essenciais nesta nova postura” (MITRE et al, 2008, p. 2137).

Por outro lado, estar “entre” identidades faz com que compreenda-se a passividade e a falta de interesse em participar da aula. A carga horária densa e

exaustiva dos cursos em tempo integral da graduação da UNIFESP pode ser umas das responsáveis por este esgotamento dos alunos.

A atual conjuntura política com contingenciamentos e cortes orçamentários e consequente comprometimento do futuro da universidade pública pode também justificar esse comportamento: como (re) agir em tempos tão difíceis em que não é possível ter certeza se irão terminar o curso?

Entender pelo que passam esses estudantes, seus medos, anseios e o motivo para tanta apatia pode ser o primeiro passo para mudanças significativas na participação dos mesmos nesse momento. Assim como muitas vezes respeitar o silêncio e entender quando surge, por que não querem falar; saber que sua disciplina não é a única da grade curricular deles; são aspectos importantes para uma maior sensibilidade do que ocorre na relação ensino-aprendizagem.

Ademais, a forma como as demandas do Mercado influenciam na produção de conhecimento e consequentemente na direção da Universidade, é mais um aspecto que pode corroborar com o desinteresse de alguns alunos no módulo e na formação em geral. Em nossa sociedade, há algumas áreas do saber mais valorizadas em detrimento de outras. A técnica, o conhecimento biológico e o concreto ainda se sobrepõem ao estudo da subjetividade, das relações sociais e humanas. Sobrinho (2014) denomina esse processo de economia do conhecimento:

“A economia do conhecimento está amplamente enraizada no mundo contemporâneo e constitui o cerne da globalização dos mercados. Ela valoriza predominantemente os conhecimentos que apresentam critérios de utilidade e aplicabilidade às organizações mercantis. Esses conhecimentos, notavelmente impulsionados pelos avanços das tecnologias que movem o capitalismo informacional, são o motor do modelo de progresso vigente.” (SOBRINHO, 2014, p. 648)

“[...] Mais que o valor público e geral, tende a prevalecer o interesse privado e particular; mais que a criatividade e a reflexão sobre teorias, o foco mais corrente é sobre a resolução de problemas concretos.” (SOBRINHO, 2014, p. 648)

Outra questão: que profissional o Mercado deseja? Talvez olhar mais para o sujeito do que para a técnica e valorizar o ser humano, suas relações

e as tecnologias leves no cuidado não seja benéfico para os interesses mercantis atuais.

Neste sentido, o Eixo TS é sinônimo de resistência pois almeja cumprir o papel da universidade, de ser uma instituição da sociedade que, além de formar profissionais para o mercado, objetiva formar integralmente cidadãos numa perspectiva humanizadora (SOBRINHO, 2014). A resistência a padrões mercantis também aparece na proposição de modos de fazer criativos e horizontais que colocam o estudante no centro do seu processo de ensino-aprendizagem.

Estas percepções vêm do lugar de uma recém-formada que está na pós-graduação e não se recorda de ter essa visão antes. Cursar um módulo na graduação é vivenciar apenas a ponta do *iceberg* de um processo denso em complexidade, forças e sujeitos envolvidos. Acompanhar as aulas, bibliografias obrigatórias e complementares, e cronograma previamente planejados e prontos para serem degustados por uma nova turma de alunos a cada semestre, pode invisibilizar o árduo trabalho e logística que há por trás. Estar na posição de PAD possibilita a inserção para além do momento de aula.

A forma como é abordado o módulo de narrativas pelos (as) docentes está sendo muito surpreendente diante do que lembro ter aprendido como aluna. A explicação de que o (a) narrador (a) ajudaria a formar alunos mais humanizados, com uma capacidade de escuta mais apurada e que não ficassem apenas olhando para o papel e a caneta perguntando sempre as mesmas coisas é muito importante. Novamente, enquanto graduanda não imaginava que o processo ocorria desta forma nem que o fato dos narradores aceitarem o convite de participar do módulo seria visto como uma contribuição para a formação profissional.

Outra visão que só agora enquanto estagiária da docência é percebida, é o quanto o módulo de narrativas tem potencial de provocar transformações em todos os sujeitos envolvidos nele. Lembro de problematizar na graduação se este modo de fazer não seria utilitarista com os narradores por ouvir a história deles por 3 meses e depois ir embora: não havia a percepção do cuidado que se tem com os mesmos do início ao fim do processo. A noção de finitude incomodava, e hoje a percepção do módulo é que o mesmo vem justamente para ensinar a trabalhar com essas sensações e sentimentos que serão comuns na vida profissional, sendo esta tarefa talvez a mais desafiadora.

É importante ressaltar que os usuários dos equipamentos não são como substrato de um laboratório humano e que há um preparo rigoroso e um cuidado com os alunos, para que este processo ocorra de forma que estimule o desenvolvimento de habilidades da clínica ampliada<sup>[4]</sup>. Ou seja, “a formação para o trabalho em saúde destes estudantes tem como pilares: a escuta sensível, a observação atenta e o raciocínio clínico frente a situações cotidianas” (COSTA e CARVALHO, 2011). Um denso e rico material bibliográfico é disponibilizado e organizado de modo que faça sentido com o trabalho de campo. Supervisões são intercaladas com as idas ao campo para que haja um suporte aos alunos e para que as situações que surjam sirvam de disparador para o aprendizado.

O processo de ensino-aprendizagem se dá para cada um de forma individual e singular, portanto é necessário que o educador tenha a sensibilidade de enxergar isso nos diários de campo. Nesse sentido, a singularidade de cada educando se revela em suas produções e é muito interessante como a heterogeneidade na escrita desafia o educador a estabelecer critérios de avaliação.

### Considerações Reflexivas

As cidades e regiões possuem seu território cindido em duas vertentes de uso, de prática social: o território usado como recurso e o território usado como abrigo. O primeiro é o espaço de ação do poder hegemônico, têm preocupações imediatistas e nenhum ou quase nenhum compromisso com o entorno. É o poder desterritorializado, onde a lógica de funcionamento pode ser descontínua; o segundo refere-se ao espaço banal, o espaço que, enraizado pela ação social, é o suporte da vida de relações, da solidariedade doméstica. É ação social territorializada, cuja lógica de funcionamento obedece à contigüidade, à vizinhança (KURKA, FERRAZ e ANASTÁCIO, 2013).

Na cidade esses territórios convivem, são interdependentes, às vezes apartados, outras vezes sobrepostos; proximidade e vizinhança ganham novos contornos de cooperação e conflito. Mas, o que é vizinho pode não ser próximo, daí os conflitos que agudizam a vida urbana. Esta reflexão nos remete ao desafio pedagógico em pensar a formação dos estudantes no Eixo trabalho em Saúde para além do imediato, da relação com as singularidades dos usuários da política

de Assistência Social. Ou seja, o uso do território, as condições de moradia nos remetem a particularidades da pobreza na região central e da bacia do mercado de Santos na relação com a desigualdade socio-territorial na cidade como um todo (KURKA, FERRAZ e ANASTÁCIO, 2013).

Almejar metodologias no ensino que sejam impactadas dialeticamente por esta direção teórica e ético política e que possibilite espaços de diálogo e a centralidade da resistência à educação bancária é um desafio permanente para o Eixo TS e para todo processo formativo interprofissional. A atuação do educador se dá sempre de forma dialética tendo em vista que ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina (FREIRE, 1996) e estar aberto às reconstruções que esta forma de educar propõe, contribui na reflexão sobre as relações de poder historicamente colocadas no processo educativo e pode potencializar a autonomia, criatividade e criticidade dos envolvidos.

Nesse sentido a importância do estágio PAD é reconhecida por proporcionar um espaço de aprendizado mútuo docente/mestrando e alunos, em um processo dinâmico e contínuo, trazendo um olhar ampliado do trabalho interprofissional na execução das Políticas Públicas.

## Referências

- BRASIL - MINISTÉRIO DA SAÚDE. Clínica ampliada e compartilhada. 2009. Disponível em: <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica ampliada compartilhada.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada_compartilhada.pdf)>
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- COSTA, Samira L. da; CARVALHO, Emílio Nolasco de. As potências da narrativa. Ética e as reverberações do fazer. Fortaleza: UFC, p. 60-73, 2011.
- DO BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico**, 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.
- GOULART P. M.; PEZZATO L. M.; JUNQUEIRA V. Experiências narrativas. **Linhas Críticas**, v. 24, 15 nov. 2018.
- KURKA, A. B.; COSTA, S. L.; IMBRIZI, J. M. Território, memória e narrativa: transformações socioespaciais na região central, Ilha Diana e zona portuária de Santos. In: BRANDÃO, Marinez V. B.; MORELLI, Maria Graciela, de M.; SANTOS, André R.. (Org.). Baixada Santista: transformações na ordem urbana. 1ed. Rio de Janeiro: **Letra Capital**, v. 1, p. 377-399, 2015.

- KURKA, A.B.; FERRAZ, I.; ANASTACIO, J. Região Central Histórica de Santos e o Território Usado: Síntese de Múltiplas Determinações. **Revista de Cultura e Extensão - USP**, v. 10, p. 63-72, 2013.
- MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec; 2005.
- MITRE, Sandra Minardi et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dez. 2008 .
- SANTOS, André Rocha. Revitalização para quem? Política urbana e gentrificação no Centro de Santos. **Cadernos Metrôpole.**, v. 16, n. 32, p. 587-607, 2014.
- SOBRINHO, José Dias. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) - UNIFESP**. São Paulo, 2017, p.4. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/pad>>

[1] O Programa de Aperfeiçoamento à Docência (PAD) é uma política da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) destinada à formação de docentes para o ensino superior direcionado aos pós-graduandos regularmente matriculados em programas Stricto Sensu desta instituição. Este estágio na docência almeja a inserção do pós-graduando em todas as esferas da prática docente, norteando-se por princípios que ultrapassam a lógica conteudista do ensino, estimulando o pensamento crítico e uma fundamentação teórica articulada às atividades práticas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2017).

[2] “O termo gentrification deriva de gentry que, por sua vez, deriva do francês arcaico genterise que significa “de origem gentil, nobre”. Desta feita, entende-se também a reestruturação de espaços urbanos residenciais e de comércio independentes com novos empreendimentos prediais e de grande comércio, ou seja, causando a substituição de pequenas lojas e antigas residências” (SANTOS, 2014, p. 588).

[3] As tecnologias no cuidado em saúde podem ser classificadas como leve, leve-dura e dura. As tecnologias leves são as das relações, perpassando os processos de acolhimento, vínculo e atenção integral como gerenciadores das ações de saúde. (MERHY, 2005).

[4] Este conceito é criado a partir do pressuposto de que o médico não faz a clínica sozinho, mas junto com todos os profissionais de saúde. A Clínica Ampliada integra os seguintes eixos fundamentais: 1. Compreensão ampliada do processo saúde-doença; 2. Construção compartilhada dos diagnósticos e terapêuticas; 3. Ampliação do “objeto de trabalho”; 4. A transformação dos “meios” ou instrumentos de trabalho; 5. Suporte para os profissionais de saúde. (BRASIL, 2009)



## 8- A NARRATIVA NO SONHO E NA TRANSMISSÃO DA INDIGNAÇÃO FRENTE ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS



Jaquelina Imbrizi  
Para Natáles

A partir da experiência onírica da autora às vésperas das eleições do segundo turno para presidente do Brasil, no final de 2018, o manuscrito convida os leitores e leitoras para a reflexão sobre como é possível transmitir, nos espaços formais da universidade e nas atividades de campo nos espaços públicos da cidade, certa sensibilidade nos estudantes sobre as questões sociais e sobre a responsabilidade de cada um de nós em desenvolvermos ações para superar as condições que mantêm a desigualdade social. Durante os anos de 2017 e 2018, a autora atuou como professora, no módulo Encontros e Produção de Narrativas, do eixo Trabalho em Saúde da Unifesp – Baixada Santista, com estudantes do segundo ano da graduação que visitam um centro de acolhimento para pessoas em situação de rua. O objetivo do capítulo é refletir sobre a responsabilidade social, tanto a da professora que convida os estudantes para saírem da bolha representada pelo academicismo que se reduz ao espaço fechado das universidades, quanto a do estudante que se depara com realidades nunca dantes imaginadas e é convidado a exercitar a reciprocidade e conversar com pessoas que têm seus direitos sociais violados. Trata-se de cartografar o impacto dessa experiência nos afetos e percepções de estudantes que são convidados pela professora a romper com a bolha social e escrevem em seus diários de campo sobre essa experiência e produzem uma narrativa de vida singular em contexto de vulnerabilidade social. Os estudantes associaram livremente com: filmes, como *Dogville* (2003), do diretor Lars Von Trier, ao comparar a arquitetura do abrigo com a cidade desenhada no cenário das tomadas filmicas; o trabalho fotográfico de uma das estudantes que produz imagens de mulheres negras como forma de construção da autoconfiança; o processo criativo na escrita da narrativa na qual uma das estudantes compreendeu o processo de culpabilização do sujeito por suas

próprias agruras inerente à ideologia da meritocracia que sustenta os valores do capitalismo. No que se refere aos afetos despertados nos estudantes decorrentes do contato com o sofrimento sociopolítico dos usuários do serviço, o que emerge é: o sentimento de culpa, o medo da perda de privilégios, a angústia frente aos sofrimentos sociopolíticos e o peso da responsabilidade social e ética. Trata-se aqui de apontar pistas de como direcionar a transmissão de conhecimentos nos espaços universitários, e fora deles, de modo a produzir uma formação crítica e sensível que visa superar às condições que geram e mantêm a desigualdade social à brasileira.

### A narrativa do sonho às vésperas do segundo turno das eleições presidenciais em 2018

A data é 25 de novembro de 2018, o Brasil vive a turbulência política diante da proximidade do segundo turno das eleições presidenciais. Há polaridade nas discussões entre os eleitores que se posicionam a favor de um candidato da extrema direita ou de um candidato da esquerda. No caso, um candidato do partido dos trabalhadores, professor universitário, ex-ministro da educação, que em sua gestão foi responsável pela criação de vários campi de expansão das universidades federais. Eu escrevo do lugar de uma professora com doze anos de atuação em um campus de expansão da Baixada Santista, da Universidade Federal de São Paulo. O acontecimento traumático acontece no dia 25, como explicitação de mais um golpe contra nossas instituições democráticas, agora as universidades eram o alvo. Neste dia, algumas universidades são invadidas por fiscais de tribunais federais, policiais federais e militares (Brasil de Fato, 2018). Isto não acontece diretamente na universidade onde trabalho, mas a notícia chega pelas redes sociais. A cena que mais me impacta é o fato que aconteceu no estacionamento da universidade, uma professora e amiga, saindo ainda de seu carro, me chama e me dá a notícia de que também algumas associações docentes foram invadidas, o que revelava uma busca aleatória dos policiais por documentos que demonstrassem a tão falada doutrinação ideológica ou por materiais de campanha para o candidato da esquerda. Lembro que negligenciei a notícia, por conta das tarefas cotidianas do trabalho de professora e segui a vida emitindo para

minha interlocutora uma frase de efeito bem otimista, ainda tomada por certa cegueira de que seríamos vencedores e retomariamos as transformações sociais que aconteceram nos últimos anos, antes do golpe parlamentar, e que diminuiram os níveis de desigualdade social no Brasil.

Mas, no calor da noite, produzi um sonho rápido que é muito comum na minha produção onírica, são sempre pequenos diálogos e imagens agudas que deixam pontos de inflexão e reflexão. Na quinta-feira, dois dias antes do segundo turno das eleições presidenciais, especificamente, na madrugada do dia 25 para o dia 26 de outubro de 2018, eu sonhei que estava sentada de frente para a minha sobrinha e conversava com ela, que é também professora e atua ensinando artes para os estudantes do ensino fundamental. Na cena do sonho, eu estava nitidamente emocionada e falava com a voz embargada e olhava fixamente para Nathália e repetia duas vezes as seguintes e mesmas palavras: “nós não vamos conseguir...nós não vamos conseguir”. O afeto que pairava e emanava do sonho era o de uma profunda tristeza e de uma sensação de impotência diante da iminência de um fato no qual eu não tinha quase ou nenhuma possibilidade de evitar, o imponderável e o insuportável à espreita, que se referia à tragédia iminente de um candidato da extrema direita ganhar as eleições presidenciais no Brasil.

Como o leitor e a leitora já devem saber, todo conteúdo onírico faz referência a restos diurnos e traz mesclados o modo de funcionamento consciente e inconsciente de nossa psique, por meio dos mecanismos: deslocamento, condensação e o apreço pela figurabilidade (FREUD, 2017). Mas mais do que os restos diurnos, podemos entender o conteúdo onírico como uma forma de exprimir a relação do sujeito com a história (AB´SABER, 2016), com as relações de poder que marcam determinado contexto sociocultural de um país que delimitam suas relações com outras nações. No caso, o resto diurno no sonho diz respeito às notícias que chegaram até mim por intermédio de amigos e amigas e por meio das redes sociais: era o fato de que a polícia federal havia invadido uma das unidades do Andes (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN) além do fato de que várias unidades universitárias foram alvo de ações policiais e da Justiça Eleitoral. Ao saber destes eventos, não quis pensar, a primeira análise que fiz foi a de que os representantes da extrema direita estavam desesperados porque iriam perder as eleições e, por isso, atacavam

um espaço importante de oposição e reflexão crítica. Doce ilusão, fui dormir com a esperança de esquecer que o mínimo de conquistas democráticas no meu país corria o sério risco de ruir. Agora, *e a posteriori*, avalio que eu estava sob o peso de um véu de proteção que me impedia de enxergar a realidade. Eu estava cega de ilusões e certezas vinculadas ao ideal de um país justo, igual e fraterno e pelo qual eu lutava aguerridamente naquele momento de minha vida. Um amor pelo meu país e uma fé de que ele poderia ser muito melhor do que estava sendo até aquele momento.

Hoje, o conteúdo do sonho parece premonitório, sim o candidato que representava a democracia perdeu as eleições, e neste sentido, perdemos todos e todas. O que remete a ideia de Beradt (2017, p.33) de que os sonhos são sismógrafos e podem registrar: “(...) o efeito, no interior da pessoa, de acontecimentos políticos externos; (...). Dessa forma, sonhos poderiam ajudar a interpretar a estrutura de uma realidade prestes a se tornar um pesadelo”. O avanço do trabalho minucioso de Charlotte Beradt está em não reduzir os sonhos aos conflitos no âmbito privado, na busca de um suposto trauma ou desejo infantil do sonhante, mas sim localizar no que os conteúdos oníricos revelam dos conflitos conduzidos no espaço público.

O que as ideias de Beradt nos ajudam a pensar, no caso específico do meu sonho, é que ele retoma o meu espaço de trabalho, que é a universidade, que corre sérios riscos de ver ruir os projetos sociais que estão vinculados a ela e as políticas afirmativas que abriram as portas da universidade aos jovens das classes populares e, em última instância, a iminência das perseguições aos professores progressistas e perda do emprego. No momento em que escrevo este capítulo ainda não foram revertidos os cortes, do atual governo, no orçamento das universidades públicas brasileiras. O que apareceu como fatos pontuais ou regionais em outubro de 2018 se transformou em fato recorrente como as intervenções do governo nas indicações de nomes de reitores para as universidades e o risco de não haver condições de funcionamento das atividades universitárias no segundo semestre de 2019, devido ao corte orçamentário conduzido pelo atual ministro da educação. O que mais temíamos aconteceu, o que menos eu queria enxergar se apresenta com clareza e crueza como nunca vistas dantes, primeiro no meu sonho e agora na minha vida cotidiana de vigília.

No sonho, há um projeto de vida bem singular que é meu e que eu pude transmitir para a minha sobrinha que, parece, é um sonho que está prestes a desmoronar. Uma aposta na importância de uma universidade pública aberta para todos e todas, sem distinção de raça, gênero, etnia e classe social. A perspectiva de um ideal de que só há formação de um modo geral, e em psicologia em particular, se ela for crítica e tiver como objetivo superar e transformar as condições sociais que geram a desigualdade social que, infelizmente, é a marca da sociedade brasileira. Uma formação que inclua a arte e criatividade como a base e antídoto à racionalidade instrumental e aos valores da competitividade e meritocracia. Como afirma Theodor Adorno: [...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (1995, p. 121).

As minhas associações no que se referem ao conteúdo onírico dizem respeito ao processo de transmissão e minha responsabilidade social e ética frente às condições de transmissibilidade. No caso, há uma associação pungente que se refere a minha relação de amor com minha sobrinha, que nos momentos cruciais do processo eleitoral sempre me direcionava a questão assaz capciosa: “Será que é o Haddad mesmo, tia?”, e ela já problematizava o ódio ao PT por boa parcela dos eleitores. Por minha vez, eu me mantinha firme e dizia que não havia dúvidas, Haddad era a melhor opção que tínhamos no primeiro turno e, depois, a única no segundo turno. Eu era a conselheira política de minha sobrinha e referência importante para ela. O que aprendi desse processo de elaboração propiciado pelo meu sonho: há que se evitar a transmissão das certezas e estar aberta para instaurar a dúvida nos espaços de discussão e formação. A dúvida como um convite para a formulação de questões e como exercício de problematizações sempre prontas para acolher a diferença.

De outro modo, a minha sobrinha é, também, uma referência importante para mim, no sentido de que fui uma das primeiras a visita-la na maternidade após o seu nascimento e àquela época fui acordada pelo meu irmão de madrugada para dar as boas-vindas à vida que se iniciava. Eu que incentivei atividades artísticas em sua formação desde os primeiros anos do ensino fundamental, fui eu que acompanhei seus estudos para o curso de artes cênicas até a pintura do muro da escola onde ela hoje trabalha como professora de artes. Portanto, não é à toa que ela é minha interlocutora no sonho, que revela uma transmissão intergeracional

entre tia e sobrinha, já que a trajetória de Nathália confirma que onde se planta e cuida do terreno, a vida floresce e transborda. Assim, é como se eu me sentisse responsável pelo conteúdo transmitido: que não é só racional e cognitivo, mas é sobretudo: afetivo, ético, estético, político e é irracional no sentido de extrapolar as bordas da racionalidade e sempre nos colocar frente a frente com o imponderável e o imprevisível dos acontecimentos internos, aqueles que se referem à nossas epifanias, e dos acontecimentos externos, aqueles que nos determinam, como as leis do Capital. Em síntese, eu transmiti para a minha pequena grande Nathália, um modo de sonhar, um desejo de ser professora e transmitir valores significativos para as pessoas e um jeito de estar e inventar na vida.

Nathália, no sonho, também condensa imagens de vários amigos e amigas que lutavam comigo naquele momento histórico, tão polarizado, em um Brasil cindido entre a esquerda e a extrema direita. Há um mecanismo de condensação no sonho, no qual, na interjeição: “Nós não vamos conseguir” há a percepção do crescimento das forças obscurantistas, corroborada pelo meu contato com as pesquisas divulgadas que apontavam a vitória da extrema direita e um medo forte do que viria daí. Eu falava por todos aqueles que lutavam comigo, mas também falava não só para a Nathália, havia vários interlocutores incorporados na imagem dela. Eu, como figura otimista, que era até então, representava uma coragem para seguir na luta contra a extrema direita. Assim, no sonho eu reconhecia a fragilidade de meu otimismo.

No que se refere ao mecanismo de condensação, um dos amigos que estavam condensados na imagem de Nathália era, provavelmente, o psicanalista Tales AB'Saber, que eu admirava e era uma referência importante para mim em sua corajosa luta na época: um intelectual que circulava por todos os cantos do país, que não tinha medo de se expor nas redes sociais ou nos espaços públicos nos quais ele apresentava suas ideias. Sempre nos alertando para o crescimento e fortalecimento dos valores que sustentam o fascismo no Brasil e, corajosamente, bradava sobre os riscos nefastos de uma extrema direita ocupar a presidência da república. Daí a dedicatória deste capítulo para Natáles, porque condensa a imagem da sobrinha e do amigo, como também de mais pessoas queridas que lutaram com todas as forças disponíveis para evitar a ascensão da extrema direita no Brasil. Pesadelo que hoje pesa como um fardo na nossa realidade.

Fazendo uma autocritica hoje, penso que eu minimizei o ódio ao PT, acho que eu tinha uma venda em meus olhos que me impedia de enxergar a realidade de que era já, naquele momento, quase impossível que o candidato que representava a democracia ganhasse. Recalquei os dados da realidade e, assim, um misto de sentimentos de vergonha e orgulho se apossaram de mim após os resultados das eleições. Vergonha pela minha frágil análise de conjuntura solapada pelo meu otimismo, por ter lutado por um candidato que perdeu as eleições e que eu tinha a certeza de que ele venceria e afirmava categoricamente que ele não deixaria chances para a extrema direita. Orgulho por eu ter lutado até o fim por aquele que seria o representante de um projeto abolicionista de sociedade em nosso país e por eu ter investido até o final na luta pelos ideais democráticos.

O aspecto do sonho que quero destacar aqui é o processo de elaboração, o trabalho psíquico realizado e desvelado pelo conteúdo onírico. O destaque é sobre o processo lento de compreensão que eu não consegui concretizar na minha vida de vigília e, que recalcado, aparece nitidamente no sonho, condensado em uma frase, que parece, foi repetida à exaustão. Eu precisei sonhar para compreender e enfrentar o insuportável e o horror que estava por acontecer com a minha amada terra brasilis.

No volume 1, do livro “Interpretação dos Sonhos”, Freud (2017) afirma que o sonho é uma tentativa de elaboração de algo que estava confuso e não muito claro para o sujeito. O sonho como uma tentativa de elaboração de conteúdos não só recalcados, mas também relacionados a algo que o sujeito não teve tempo de se deter em seu cotidiano, perceber e olhar com atenção. Os golpes dos pequenos inesperados do dia a dia precisam de tempo para serem digeridos, transmutados em outros elementos, elaborados para se transformarem de moções de morte em moções de vida. Sobre esta perspectiva do conteúdo onírico como um esforço de elaboração, o psicanalista afirma: “(...) parece incontestável que o sonho possa assumir os trabalhos intelectuais diurnos e levá-los a uma conclusão não alcançada durante o dia, que ele possa resolver dúvidas e problemas e se tornar a fonte de novas inspirações para escritores e compositores” (Freud, 2017, p.83).

No nosso caso, na sociedade contemporânea, temos pouco tempo para nos deter e fazer um esforço de elaboração devido à quantidade de informações que nos afetam e nos acometem velozmente pelos noticiários dos jornais, telejornais e

redes sociais. Como estas situações afetariam o modo de construir o pensamento onírico e a forma como estas informações aparecem no conteúdo do sonho?

Em uma perspectiva psicanalítica mais contemporânea, o conteúdo onírico pode ser percebido como repetições daquilo que ainda necessita ser elaborado, ou seja, “como repetições do ainda não elaborado, ainda não pensado, coisa em si psíquica tentando ser dominada”. Ab’Saber (2005, p. 297) indica o esforço e a tentativa de elaboração presentes na construção do pensamento onírico, que faz referência ao processo criativo do sujeito, muito longe de ser apenas a reprodução dos conteúdos da vida de vigília. Elaboração aqui está sendo entendida como trabalho do inconsciente; trabalho psíquico cuidadoso (ROUDINESCO & PLON, 1998) não só para os que têm a oportunidade de participar de um processo analítico, mas também, a oportunidade de narrar para alguém sobre o conteúdo do sonho, seja pela expressão oral, seja pela linguagem escrita. Os esforços na criação de modos de elaboração podem advir da desconstrução das imagens que condensam os significados e sentidos e essa narrativa sobre o sonho ao ser direcionada para interlocutores fictícios ou reais, colocaria questões para o narrador que poderiam suscitar reflexões e transformações em sua posição subjetiva.

Portanto, para Freud o pensamento do sonho é criado durante os processos mentais que ocorrem em vigília, está em pleno funcionamento e há continuidade entre os mecanismos inconscientes e os modos de funcionamento conscientes da psique. Para o psicanalista, o sonho é o guardião do sono, ele existe para proteger o sujeito que dorme, e com exceção dos sonhos traumáticos, ele é sempre uma realização de desejos. Há os sonhos de angústia que, apesar de lidarem com conteúdo desagradável, são também um modo de realização dos desejos do sujeito. É nos sonhos ditos traumáticos que Freud consegue identificar mais detidamente, que no lugar da realização de desejos, o que aparece é a tentativa de elaboração do acontecimento traumático que produziu angústias inomináveis e inenarráveis no sujeito. Os sonhos traumáticos têm por características a repetição das mesmas imagens e afetos que visam garantir uma posição ativa do sujeito frente aquilo que lhe causa estranhamento e angústia.

Penso que o que pude compreender do conteúdo do sonho que compartilho aqui com os leitores e as leitoras é o que me inspira a escrever este capítulo, um processo de elaboração que me fez problematizar as possibilidades

do quê e do como se transmite valores, ideais e uma posição subjetiva no mundo para alguém, como o que consegui transmitir para Nathália ou que recebi da transmissão de Tales e tantos amigos e tantas amigas. Assim, é a problematização das ideias de transmissão e de responsabilidade social e ética que permeiam a produção escrita deste capítulo, pois a transmissão é pautada no amor, mas que não minimiza a força do ódio. O amor por pessoas, o amor por um país, o amor pelos ideais democráticos: como os do direito de ir e vir e da liberdade de escolher nossos parceiros e parceiras na vida. Assim, retomo as ideias de Jacques Hassoun (1996, p.17) para quem:

*“A transmissão oferece a quem a recebe um espaço de liberdade e uma base que lhe permite abandonar (o passado) para melhor reencontrá-lo. [...] Essa transmissão é sempre tensa, pois há sempre um resto que se refere ao desejo de situar o sujeito no espaço de sua verdade, de sua vida, de sua existência. [...] Mais do que isso, transmitir equivaleria a ter em conta que jamais evitaremos aos nossos descendentes o fato de que seu caminho está ceifado de obstáculos na tentativa iminente de conciliar a história passada com o presente do seu desejo subjetivo”.*

Não temos controle sobre o que é transmitido em nossas relações afetivas, apesar de haver a escolha dos conteúdos que pautarão as nossas aulas nos espaços das universidades públicas. Mas não estamos aqui a falar apenas da dimensão cognitiva e racional, mas sim enfatizando a dimensão da vontade, do desejo e das moções inconscientes. Mas a questão que não quer calar é: seria possível transmitir aos nossos estudantes certa sensibilidade para as questões sociais, seria possível transmitir certa indignação frente à desigualdade social que mata pessoas cotidianamente no Brasil? Mortes advindas seja da violação constante dos direitos sociais da população em situação de vulnerabilidade social, seja da violência que cresce contra uma população específica: jovens, negros que vivem nos bolsões de pobreza no nosso país.

Para falar de transmissão e responsabilidade social e ética, eu resolvi começar a contar para vocês sobre o conteúdo de um sonho, feito isso, sinto-me habilitada a afirmar que nós podemos transmitir sonhos e desejos de uma geração para outra, podemos partilhar valores com nossos pares, podemos compartilhar conteúdos oníricos e sermos contagiados pelos pensamentos inconscientes.

## A experiência do Módulo: Encontros e Produção de Narrativas

Durante os anos de 2017 e 2018, eu atuei como professora, no módulo “Encontro e Produção de Narrativas”, do eixo Trabalho em Saúde da Unifesp – Baixada Santista, com estudantes do segundo ano da graduação. Neste módulo são mesclados espaços de sala de aula, espaços de supervisão e atividades de campo como visitas aos equipamentos de saúde e de assistência social. No caso da proposta aqui em tela, trata-se de visitas a um Centro de Acolhimento para Pessoas em Situação de Rua. Por isso, a proposta de refletir sobre a responsabilidade social e ética, tanto a da professora que convida os estudantes para saírem da bolha representada pelo academicismo que se reduz ao espaço fechado das universidades, quanto a do estudante que se depara com realidades nunca dantes imaginadas e é convidado a exercitar a reciprocidade e conversar com pessoas que têm seus direitos sociais violados. Há um impacto dessa experiência nos afetos e percepções de estudantes que são convidados por mim a romper com a bolha social, a escrever em seus diários de campo sobre suas experiências e produzir uma narrativa de vida singular em contexto de vulnerabilidade social. No que se refere aos afetos despertados nos estudantes decorrentes do contato com o sofrimento sociopolítico dos usuários do serviço, o que emerge é: o sentimento de culpa, o medo da perda de privilégios, a angústia frente aos sofrimentos sociopolíticos e o peso da responsabilidade social.

Os estudantes associam livremente com: filmes, como *Dogville* (2004), do diretor Lars Von Trier, ao comparar a arquitetura do abrigo com a cidade desenhada no cenário das tomadas fílmicas; o trabalho fotográfico de uma das estudantes que produz imagens de mulheres negras como forma de construção da autoconfiança; o processo criativo na escrita da narrativa na qual uma das estudantes compreendeu o processo de culpabilização do sujeito por suas próprias agruras inerente à ideologia da meritocracia que sustenta os valores do capitalismo.

Nos trechos recolhidos abaixo, o estudante AB compara as diferentes experiências, a de aprender com as leituras e discussões de textos em sala de aula e a de caminhar e observar, atividades inerentes ao trabalho de campo:

*“A teoria nos ajuda e nos assombra diariamente, provoca discussões e nos faz perder o sono projetando a realidade que emergirá em um futuro próximo. Adoro ler e contemplar aquilo que já foi observado, mas é no campo, na troca com o real que sinto aquele formigamento angustiante que me faz ter sede de avançar, progredir. Cada passo tem sua importância, desde caminharmos por uma região degradada e desprovida da assistência do Estado, até os corredores estreitos e improvisados do equipamento, tudo marcava, como uma tatuagem anímica para cada encontro que nos foi proporcionado” (AB)*

AB também escreve sobre o sentimento de indignação do grupo de estudantes no que se refere ao contato com o sofrimento sociopolítico, dos narradores, que advém das situações de desigualdade social. Os estudantes parecem direcionar um pedido explícito para que os professores resolvam a situação rapidamente, como em um passe de mágica:

*Essa experiência singular provocou em mim e em todos os meus companheiros de classe muita incompreensão sobre o que estava acontecendo, uma ansiedade pelo saber o que fazer que nos incomodava. Nesse contexto, (...) a (...) experiência no trato de pessoas em situação de vulnerabilidade social... (...) nos convoca a prestar atenção nos afetos, distinguindo os medos, os desejos, as culpas e as vergonhas na narrativa do sujeito, uma vez que as pessoas os incorporam e o “chicote” passa a ser apenas um artefato disparador.*

Já a estudante RA ressalta em seus trechos a importância do espaço de supervisão como facilitador dos processos de elaboração e de troca de afetos que são suscitados no trabalho de campo:

*“Como um verdadeiro grupo de supervisão, com a tarefa explícita de discutir as percepções e dificuldades do trabalho em campo, abrimos em todas as supervisões um leque de reflexões a serem feitas: elas iam desde o pertencimento a um território, problema com drogas, conflitos familiares, até a supressão da subjetividade do indivíduo, indivíduo esse que como foi dito na última supervisão pelo AB, é menos invisível do que somos nós cegos. Em uma dessas supervisões cheguei a mencionar*

*que os narradores pareciam se “desmaterializar”, ou seja, quis dizer que eles vão perdendo consistência, visibilidade, são rostos que se misturam e se confundem.*

É a estudante RA que desenvolve uma sensibilidade afinada para as questões sociais e percebe o movimento que produz culpa em um sujeito que sofreu com a violação de direitos por toda uma vida:

*Fiquei extremamente instigada ao captar no discurso do Carlos a questão da culpa que permeia a sua reflexão sobre a sua atual situação. Influenciado por um contexto social, ele ignora algumas variáveis sociais que talvez fujam do seu controle, mas que mesmo assim traçam seu “destino”.*

No último trecho selecionado, a estudante ressalta a importância da experiência do módulo para a sua formação:

*Por fim, termino esse módulo como alguém diferente de quem começou. Acredito que mudanças se dão quando entramos em contato com uma experiência que nos marca e nos acrescenta algo que antes não estava presente. Ela nos abre o olhar e adiciona ao nosso comportamento respostas novas. Não saio de narrativas com uma coleção de atitudes elaboradas e guardadas para uso posterior, mas saio com uma série de reflexões para serem melhor pensadas e trabalhadas no resto da graduação e da vida, profissional e pessoal.*

**Os estudantes** falam nos grupos de supervisão e escrevem em diários de campo sobre suas experiências: sobre o impacto, em sua formação como profissional de saúde, do fato de que foram expostos aos efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais na vida das pessoas. Em muitas narrativas há a exposição dos afetos disparados nos estudantes que são expostos ao sofrimento sociopolítico de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Alguns estudantes utilizam palavras duras para avaliar e caracterizar a atividade proposta no módulo alegando que tem um pouco de hipocrisia ao irmos até o equipamento, escutarmos as histórias e depois de três encontros entregarmos narrativas escritas para o narrador e irmos embora. Apontamos que

houve uma troca, pois eles exercitaram a escuta qualificada na formação deles e os narradores e as narradoras tiveram oportunidades de dar voz a sua experiência e compartilhar a companhia e a presença de jovens estudantes. Parece que ao direcionarem estas farpas, os estudantes pedem que a professora e a universidade resolvam as mazelas da sociedade de uma hora para outra. Como se nunca tivessem parado para refletir sobre as condições que geram a desigualdade social, pois naturalizadas e não historicizadas vão perdendo sua raiz histórica e social.

Outro fantasma que atravessa as supervisões é a ideia de que em uma sociedade mais igualitária ao distribuirmos equitativamente os direitos sociais, muitas pessoas perderiam seus privilégios sociais e econômicos. O que revela angústia dos estudantes ao serem expostos a falas e situações nunca dantes imaginadas, como a de tornar visível o sofrimento sociopolítico. Há o assinalamento de que garantir direitos sociais para todos e todas significa ampliar as possibilidades de acesso às instituições culturais e de saúde e não necessariamente está associada à perda de privilégios. Antes de tudo, parece que conseguimos falar dos privilégios sim, de estarmos em uma universidade, termos um prato de comida diário e habitarmos casas com condições dignas de moradia. Onde reina a desigualdade social, os direitos sociais são considerados privilégios. A que ponto chegamos!

**Portanto, trata-se de uma proposta de formação que** “estoura a bolha social privilegiada” e que evoca os sentimentos de perplexidade, estarrecimento e indignação, ao colocar cada um dos estudantes em contato com pessoas que têm os seus direitos sociais violados cotidianamente, ou seja, são os usuários dos equipamentos da assistência social. Ao que tudo indica, os estudantes explicitam o véu de proteção que, antes da experiência de campo, os impedia de enxergar para além de seu lugar de classe social e conforto socioeconômico. Ao retirar este véu, ao expor os estudantes às mazelas da desigualdade social, muitas vezes a universidade e os professores, que inclui esta proposta de formação, levam a culpa por expor os estudantes a tanto sofrimento. É como se houvesse uma inversão de valores: não são as condições sociais que merecem críticas por produzirem a violação de direitos nas pessoas, mas sim a proposta político-pedagógica que expõe estudantes universitários aos sofrimentos sociopolíticos. O que faz com que sejamos capazes de produzir essa inversão de raciocínio?

## Historicizando o sofrimento sociopolítico disparado em situação de violação de direitos: como compreendê-lo e como produzir acolhimento?

Bader Sawaia (2001) problematiza o sofrimento em suas articulações com as desigualdades sociais, valoriza a escuta do mesmo como dimensão que não pode ser desconsiderada e nem separada das condições que o produzem. A análise da dialética exclusão/inclusão também é importante porque aponta a dinamicidade do processo e não cristaliza o lugar do sujeito que sofre. Nesta perspectiva, o Estado também é inserido como fenômeno que deve ser contextualizado historicamente e problematizado:

*“A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas, sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. (...) Estudar a exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o cuidado que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des) compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo” (SAWAIA, 2001, p.98).*

Aqui há a especificidade da Psicologia Social brasileira, que se encontra no trabalho desenvolvido nas comunidades e no qual o psicólogo extrapola a barreira de seu consultório particular, e vai ao encontro da população que historicamente não teve acesso às instituições sociais e culturais de qualidade. Esta quebra de paradigma no campo da Psicologia Social foi essencial no redimensionamento de uma ciência que se apresenta como responsável social e eticamente pela transformação da sociedade, visando o enfrentamento e a superação das situações de desigualdade social.

É possível, também, ofertar as bases teóricas de uma psicanálise implicada porque atenta às questões de seu tempo, que visa a transformação social e não mede esforços para criar dispositivos clínicos nos quais o sujeito do desejo possa emergir. Portanto, o sofrimento sociopolítico está diretamente vinculado às situações de violência presentes na sociedade contemporânea, desencadeante da construção de um tipo de laço social que pode produzir no sujeito tanto a destituição subjetiva quanto o desamparo social e discursivo (DEBIEUX, 2017).

Assim, é importante oferecer espaços nos quais o profissional de saúde possa exercitar uma escuta que se posicione na direção contrária de alguns discursos sociais que tendem a patologizar, culpabilizar e/ou criminalizar o sujeito imerso em situações de vulnerabilidade social (ROSA, 2015). Há que se considerar a dialética exclusão/inclusão, tanto social quanto cultural e econômica, como formas de violência manifestas que, por meio de estratégias de violação de direitos, produz angústias e constrangimentos no sujeito, devido a sua posição social, relacionada às situações de humilhação social (MOURA-FILHO, 1998), vergonha, preconceito e falta de reconhecimento social (CARRETEIRO, 2003). Estes sofrimentos são comumente (in)visibilizados e “(...) são administrados politicamente com incidência sobre o narcisismo, as identificações, o luto e os afetos tais como o amor, o ódio, a ignorância e a culpa” (ROSA, 2015, p.09).

Portanto, a violência pode ser entendida como uma das faces de um fenômeno sustentado em sua composição por inúmeros tipos de violências outras e ocultas, sendo amparada por uma rede de significações que buscam explicá-la, validá-la, perpetuá-la, valorizá-la, ocultá-la, dentre outras operações simbólicas e concretas. Žižek (apud ROSA, 2016, p.113) aponta também outra forma de violência que se refere ao modo de operar da ideologia contemporânea: algumas pessoas acreditam que estão vivendo em uma sociedade livre fruto da junção entre sujeitos independentes e autônomos e, assim, recalcam as relações de dominação e as leis da submissão.

Daí a importância desta articulação entre Psicanálise e Política na explicitação das relações de poder; trata-se aqui da ideia de a ideologia ainda funcionar como um véu que impede o sujeito de enxergar a desigualdade social e os sofrimentos sociopolíticos. E assim, como nos alerta Adorno & Horkheimer (1973):

*“(...) precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos”.*



## A responsabilidade social e ética da professora

Como transmitir sem explicar ou como transmitir as dúvidas e não as certezas? Jacques Rancière nos alerta sobre o risco de sermos professores explicadores e, assim, embrutecermos nossos estudantes. Ele aposta em uma educação emancipadora e na qual é possível transmitir desejos e vontades:

*“Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou que se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação”* (RANCIÈRE, 2017, p.12)

Uma educação emancipatória é a que parte do princípio de que todos e todas são iguais e são capazes de exercitarem a inteligência, pois têm a mesma capacidade de aprender e estabelecer relações entre o que foi aprendido. Todos nós aprendemos a língua materna sem muitas explicações, pela imitação, pela escuta atenta, pela vontade e o desejo de aprender.

Portanto, contra o curso natural das coisas, apostamos em uma disposição horizontal das pessoas nos espaços de supervisão e fazemos a palavra circular. No caso, o que circula aí são os afetos disparados ao enfrentarmos os efeitos da desigualdade social na vida e no corpo das pessoas, ou seja, o contato com o sofrimento sociopolítico. Por identificação e contágio, o efeito em cada um dos estudantes pode levá-los também ao sofrimento. Trata-se de uma proposta de formação que visa inventar as formas, individuais ou coletivas, da igualdade na transmissão e que tem como objeto de reflexão, e quiçá de transformação, as condições sociais que geram a desigualdade social. Seria possível em meio a tanta desigualdade social, oferecermos uma formação igualitária para nossos e nossas estudantes? Como afirma Rancière (2017, p.16):

*“A igualdade, ensinava, Jacotot, não é nem formal nem real. Ela não consiste nem no ensino uniforme de crianças da república nem nas disponibilidades dos produtos de baixo custo nas estantes de supermercados. A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da*

*iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-las, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação”* (2017, p.16).

O que nos leva aos seguintes questionamentos: é possível falar em democracia em um país colonizado e atravessado pela desigualdade social e que, por meio de estratégias visíveis e invisíveis, viola os direitos sociais das suas crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos? De que democracia estamos falando quando adentramos nos espaços físicos precários que são oferecidos para o acolhimento de pessoas em situação de rua? Como construímos social e culturalmente essa nossa tolerância às injustiças sociais, como cada sujeito aqui que lê este capítulo não se implica para diminuir e, quiçá, eliminar a violência que assola a sociedade contemporânea? O quanto custa para cada um de nós manter o véu que nos impede de enxergar os sofrimentos sociopolíticos das pessoas que partilham desse mundo conosco? Com quem aprendemos a valorizar mais uma vida do que outra?

Refletir sobre a responsabilidade social da professora que convida os estudantes para saírem da bolha representada pelo academicismo que se reduz ao espaço fechado das universidades, e convidá-los para caminhar pelo território até a chegada no abrigo é expô-los aos fatos – o fato histórico da desigualdade social no Brasil e do sofrimento sociopolítico daqueles que são cotidianamente constrangidos por terem seus direitos violados. Assim, não cabem explicações e sim cabe colocar o estudante na experiência que relatada por eles, em vários de seus diários de campo, possibilita-lhes verificarem que a região da cidade de Santos, onde se localiza o abrigo, vai ficando mais precária nos arredores do Mercado Municipal, as pichações nas paredes que remetem ao PCC (Primeiro Comando da Capital). Há a verificação de que a maioria dos usuários do abrigo já passou pelo sistema penitenciário brasileiro.

Uma cidade apartada entre a orla e a zona central, pois nas proximidades do abrigo vão se rareando as instituições sociais e os espaços culturais, reservados para a zona da orla de nossa cidade de Santos. A invisibilidade dos moradores de rua vai ficando cada vez mais visível. Agora os estudantes do segundo ano da graduação os enxergam, entram em contato com a singularidade de sua trajetória de vida e ajudam cada um deles a contar sua história.

Talvez a ousadia da proposta seja a de forçar uma capacidade que se ignora que é a de produzir, nos estudantes, uma sensibilidade para as questões da alteridade, criar espaços para suscitar empatia pela vida e a dor do outro e suportar a escuta do sofrimento e da agressividade do outro.

### A responsabilidade social e ética dos estudantes

São jovens em formação que são convidados a exercitar a reciprocidade e conversar com pessoas que têm seus direitos sociais violados. No caso das narrativas de história de vida, suportar a escuta das várias violências em suas trajetórias, compartilhar uma verdade do sujeito que não precisa ser contestada, transformar culpas em responsabilidades sociais e éticas.

Em suas narrativas estão presentes o relato das pessoas em situação de rua que já comeram ração para cachorro e comida envenenada oferecida propositalmente por “pessoas de bem”, e que estão sempre correndo o risco de serem queimados vivos em praça pública. Os *playboys* criados nas melhores escolas que são responsáveis por essa crueldade, isto sim é crueldade!!!!

Os estudantes exercitam, assim, a arte de narrar a vida de sujeitos que sofrem com os impactos das desigualdades sociais. A nossa aposta é que o encontro entre pessoas e diferenças possa produzir nos estudantes certa sensibilidade para as questões sociais e, quiçá, possa potencializar certa indignação ante as condições históricas que mantêm as relações de poder e de dominação entre os homens.

### Considerações Finais

Nós tentamos aqui apontar pistas de como direcionar a transmissão de conhecimentos nos espaços universitários, e fora deles, de modo a produzir uma formação crítica e sensível que visa superar às condições que geram e mantêm à desigualdade social à brasileira.

Tentamos produzir uma pedagogia da indignação!

Será que eu estou conseguindo transmitir certa sensibilidade para as questões sociais aos meus estudantes? Partilhar esse sensível que está na ideia de responsabilidade ética e social transmutada na frase de Adorno (2008): é possível

ter uma vida boa em uma vida má? É possível ser feliz quando alguns ainda passam fome e sofrem a violação dos seus direitos sociais?

Como transmitir o desejo e a vontade de transformar as condições que perpetuam as desigualdades sociais? Como transmitir um sonho de país mais justo, igual e fraterno?

Muito de história do Brasil deve ser transmitida, muito de nosso passado escravagista calcado em um projeto autoritário de sociedade deve ser resgatado. Mas, a transmissão não deve ser reduzida apenas às explicações racionais, mas sim pode ser transmutada em um modo de estar junto e ciente da importância de dar visibilidade aos sofrimentos sociopolíticos, que mostra os fatos, explicita a crueldade da sociedade capitalista criada por nós humanos. Assim, trata-se de expor as nossas feridas, suportar a indignação e a perplexidade dos estudantes que ainda se sensibilizam com a injúria que é passar fome e que é sofrida e relatada frequentemente: os narradores são humilhados cotidianamente por estarem dormindo na rua.

Uma transmissão que consiga distinguir o ódio do amor, o cuidado fraterno da crueldade, pois no ódio há sempre a percepção do outro como inimigo, menor e que precisa ser eliminado. Já no amor, há uma transmissão sobre o valor da reciprocidade e de reconhecer em cada um a inteligência e a capacidade de ser sujeito de sua própria história. Em síntese, uma transmissão que nos ajude a sonhar com a construção de um projeto abolicionista de sociedade.

Parece pouco, mas não é, e continua demasiado desafiante!

### Referências

- AB'SABER, Tales. **O Sonhar Restaurado, formas do sonhar em Bion, Winnicott e Freud**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Self Cultural: Sujeito do Inconsciente e História**. Editora: EGALAXIA Coleção: Peixe-elétrico ensaios, 2016.
- ADORNO, T.W. & HORKHEIMER, M. Ideologia. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo, ed. Cultrix, 1973. Último acesso 02 de julho de 2019: <http://www.nupese.fe.ufg.br/up/208/o/Ideologia - Theodor W. Adorno.htm?1349567320>
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 119-138.

- ADORNO, T. W. **Minima moralia: reflexões a partir da vida lesada**. Rio de Janeiro, Azougue, 2008.
- BERADT, Charlotte. **Sonhos no Terceiro Reich: com o que sonhavam os alemães depois da ascensão de Hitler** – Tradução Silvia Bittencourt. São Paulo: Três Estrelas, 1907-1986/2017.
- CARRETEIRO, T. Sofrimentos sociais em debate. *Psicologia USP*, v.14, n. 3, 2003, pp. 57-72.
- GONÇALVES-FILHO, José Moura. Humilhação Social – um problema político em Psicologia. *Revista Psicologia Usp*. V.09. n.02, 1998.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0103-65641998000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-65641998000200002)
- FREUD, SIGMUND. **A interpretação dos sonhos**. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre:LP&M, 2017.
- HASSOUN, J. **Los Contrabandistas de la Memoria**. Buenos Aires: ediciones de La Flor, 1993.
- RANCIÈRE, JACQUES. **O mestre ignorante**. Belo horizonte: autentica, 2017.
- ROSA, M. D. (2002). **Uma escuta psicanalítica das vidas secas**. Revista Texturas. São Paulo, ano 2, n. 2. p. 42-47.
- ROSA, Miriam Debieux. **Psicanálise, Política e Cultura: A Clínica em Face da Dimensão Sócio-Política do Sofrimento**. 2015. 144 f. Tese (Livre Docência) – Curso de Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.
- SAWAIA, 2001. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. SAWAIA, BADER (ORG.). PETRÓPOLIS: VOZES, 3ªED, 2001.

### Artigos de Jornal e Vídeos:

- Reportagem no site Brasil de Fato de Pedro Ribeiro Nogueira. Agentes do Estado invadem universidades em todo o país às vésperas do 2º turno. Reportagem de 25 de outubro de 2018. [Última pesquisa em 01 de julho de 2019]. <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/25/agentes-do-estado-invadem-universidades-em-todo-o-pais-as-vesperas-do-2o-turno/>
- Filme de Lars Von Trier. Filme Dogville. 2003.

## 9. MANIFESTO ANTIRRACISTA: CARTA PARA SARA BAARTMAN



Érika Cecília Soares Oliveira

Maceió, Alagoas, 20 de junho de 2019.

Querida Sara,

Você não me conhece, mas permita-me chamá-la de “querida”, que é um modo carinhoso que eu tenho de me dirigir às pessoas pelas quais sinto empatia, mesmo que desconhecidas. Gostaria de te contar um pouco como foi que conheci sua história e o que tenho feito a partir do momento em que a conheci. Quero, antes de qualquer coisa, te dizer que essa carta que escrevo é encarnada pelas vozes de inúmeras pensadoras(es) que são referência para mim. Então, essas vozes ecoam pelos meus dedos, pelo meu corpo; é uma escrita corporificada e pluriversal.

Sou professora de uma universidade federal de um país muito grande, chamado Brasil, um país continental e, atualmente, moro na região Nordeste. Há alguns semestres tenho solicitado que as turmas de psicologia para as quais leciono, escrevam uma carta endereçada a você, posicionando-se como futuras(os) psicólogas(os). O que elas(es) teriam a lhe dizer é o que tenho me perguntado. Mas me dei conta que eu mesma nunca tinha me sentado para fazer este exercício, por isso hoje estou aqui, dirigindo-me a você, contando um pouco como tenho tentado construir meu percurso dentro de uma universidade brasileira localizada na periferia acadêmica do país. Não sou negra e também não sou nordestina Sara, mas aprendi com uma pensadora norte-americana chamada Angela Davis<sup>18</sup> que é preciso que tenhamos solidariedade com outras lutas além das nossas próprias lutas. Angela ensina-nos que é necessário que sejam construídas portas e janelas para que as pessoas possam compreender que todas as lutas que pedem por liberdade, são lutas comuns a todos os grupos minoritários. Construir portas e janelas e por elas passar não é uma tarefa simples, porque exige compromisso e insistência.

<sup>18</sup> Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo.

Há uma pluriversalidade epistêmica esparramada pela superfície global. No entanto, a teologia, a filosofia secular e a ciência moderna, nos últimos séculos, pretenderam-se totalitárias e, assim, tentaram jogar para a sombra aquilo que não estava diretamente conectado com suas pretensões<sup>19</sup>. O primeiro grito contrário a todas as formas de subalternizações foi lançado já em 1492, um grito decolonial, pelo primeiro sujeito que não permitiu que suas formas de ser e de pensar fossem apagadas.<sup>20</sup> Sua história, Sara, remete-nos à chegada de colonizadores portugueses e holandeses em África no século XVII e no modo como negras e negros foram utilizados para diversão e trabalhos forçados. É sobre isso que gostaria de falar mais um pouco nesta carta.

O Nordeste tem sido historicamente construído como o Outro tal como você foi construída também como a Outra (raça). Há efeitos psíquicos, sociais, econômicas, políticos e culturais quando se é construído como diferente. No caso do Nordeste, precisou de uma trama poderosa, um inventário de imagens e discursos que perdurou por séculos para que essa região se tornasse naquilo que hoje acreditam que seja<sup>21</sup>. Toda essa trama só subsiste porque milhares de vozes repetem a mesma coisa sobre o povo, as práticas, as ações das pessoas que aqui estão. E de tanto repetirem, tem muita gente que acredita que seja verdade. Aqui em meu país temos um ditado que diz que “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”. Acredito que esta água mole sejam as ideias, a trama discursiva, as práticas reiterativas que são socialmente construídas e que de tão repetidas, parecem ser naturais. Assim, de tanto repetir uma única cantiga sobre o Nordeste, foi se acreditando que ele era um bloco homogêneo, com uma única versão, *universal*. E como a história dessa região bem como de todo o meu país surge a partir de saqueamentos, colonizações, destituições, intrusões, acontece dessas narrativas se colarem ao fato de que a região onde moro vivencia profundas desigualdades sociais. Junte tudo isso e pense nas “verdades” produzidas a partir daí. Essas “verdades” insistem em colocar essa região num lugar subalternizado, de atrasos, *déficits*, insuficiências. Então essas desigualdades passam a ser explicadas a partir

19 Mignolo, W. D. (2004). Os esplendores e misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Santos, B. S. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitadas. São Paulo: Cortez.

20 Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2006). Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 15-24.

21 Albuquerque Júnior, D. M. (2011). A invenção do nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez.

de tais óticas e o que deveria ser compreendido como um processo histórico passa a ser essencializado, descolado de seu contexto, perde seu caráter social.

Veja só como uma escritora que é referência entre nós, Clarice Lispector, retratou nos anos de 1970 uma personagem criada por ela, chamada Macabéa<sup>22</sup>, uma alagoana: Macabéa é descrita como pré-moderna, raquítica, subproduto, matéria prima próxima de algo orgânico, cogumelo mofado, capim de sarjeta, pertencente a uma raça anã. Clarice acaba acionando uma série de atributos que colocam Macabéa, exclusivamente, em um lugar de nenhum agenciamento, sem práticas de resistência alguma, o cruzamento de “o quê” com “o que”, como diz ela. Macabéa tinha o corpo cariado e o nariz achatado dos alagoanos, vivia num limbo, não conseguia dizer “eu sou eu”. Este olhar da escritora, que havia morado em Maceió alguns anos em sua infância e depois migrado com a família para o Recife, embora possa ser interpretado como o olhar de alguém que realiza uma denúncia social sobre a pobreza vivenciada por milhares de nordestinas(os) naquele período, ainda assim, se vale de uma estereotipia para apresentar os habitantes dessa região. Seus corpos são apresentados como “pele e osso” e quando possuem agenciamento, como no caso do par romântico de Macabéa, o Olímpico, só o tem para explorar e tirar proveito dos outros. Assim, Olímpico é desenhado como um cabra macho, paraibano que usa a peixeira, tendo assassinado um homem antes de chegar ao Rio de Janeiro. Ele era “crestado e duro como galho seco de árvore ou pedra de sol”. Olímpico era, na verdade, um oportunista, sonhava em ser deputado, em ascender socialmente. Ele abandona Macabéa por considerá-la como um fio de cabelo na sopa, para ficar com Graça, que apesar de branca tinha a força da “mulatice”<sup>23</sup> e, por morar no Rio, pertencia ao ambicionado clã do sul do país (uma referência ao fato de que o sul e sudeste eram vistos como regiões de progresso, capitalismo, desenvolvimento). Observe, Sara, como Macabéa tem atributos próximos à natureza: capim, cogumelo, feto, matéria simples, simplicidade orgânica. Olímpico também: terra braba, duro como galho, como pedra. Voltarei nisso mais adiante.

Um exemplo dos efeitos do colonialismo nessa região, Sara, reflete, atualmente, no genocídio da população negra, sobretudo de jovens negros. A

22 Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.

23 Estou usando o termo tal como utilizado pela escritora à época.

isso temos chamado de colonialidade<sup>24</sup>: os impactos que perduram na vida das pessoas e nas regiões séculos depois da invasão de colonizadores europeus em nossas terras. O Atlântico, testemunha e palco das dores de negras e negros escravizadas(os), passa a compor as águas epistêmicas utilizadas para pensarmos nisso tudo que acontece, em nossa realidade social, de séculos de destituição das cosmovisões dos povos indígenas que aqui se encontravam e de negras(os) retirados de suas famílias, expatriados, trazidas(os) para cá para trabalhos forçados, torturas, estupros. Olha esse trecho escrito por Carla Akotirene para falar sobre o tráfico forçado de seu povo pelo Atlântico: “No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob oceano<sup>25</sup>”

Veja você: não é apenas a região onde moro, o Estado no qual me encontro que extermina pessoas como você. Acho que posso dizer que essa é uma prática de todo o meu continente. E isso não acontece tão somente pelo extermínio físico. Trata-se de algo bem mais sutil. Lembra quando lhe contei, acima, que a colonialidade tem a ver com os efeitos dos processos militares, políticos e econômicos da colonização no século XVI em nosso continente? Outro efeito do colonialismo reside naquilo que algumas(ns) pensadoras(es) chamam de colonialidade do saber. Ela tem a ver com os epistemicídios que aconteceram àquela época e que perduram até hoje. Epistemicídio nada mais é que a destruição de conhecimentos e esta, por sua vez, implica diretamente na destruição de seres humanos<sup>26</sup>.

Vamos pensar juntas Sara: o projeto colonial, para poder se colocar em pé e se disseminar não somente em meu continente, mas em outros tantos continentes como o seu também, precisava construir uma única versão de si mesmo, uma explicação singular. Para construir essa versão como a mais verdadeira, a mais *bem aceita*, foi necessário que as pessoas responsáveis por essa construção, dissessem que todas as outras versões do mundo eram equivocadas. Ora, mas quais pessoas tinham outras versões das coisas? Os povos que estavam sendo subjugados, saqueados, arrasados. Convencionou-se dizer que esses povos não tinham conhecimento, religião, culturas, cosmologias, ciência, até mesmo alma!

24 Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos rumos*, v. 17, n. 37.

25 Akotirene, C. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

26 Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49.

Isso é a colonialidade do saber e ela se dá por meio do assassinato de outras formas de conhecimento e a imposição daquele conhecimento forjado como relevante.

Enquanto exterminavam as visões e cosmologias dos povos originários daqui e daquelas(es) forçosamente trazidos de África, outras formas de conhecimento eram destruídas em lugares distintos (e distantes), como, por exemplo, o de mulheres indo-europeias que tinham um ancestral conhecimento xamânico. Note que elas eram queimadas vivas porque todo o conhecimento que possuíam estava dentro delas, daí ser necessário transformar seus corpos-livros em labaredas. A autonomia dessas mulheres, sua liderança e conhecimento eram temidos pela aristocracia que tornava-se, àquela época, a classe capitalista nas colônias e na Europa<sup>27</sup>. Daí podermos articular a escravização de africanos nas Américas e a caça às bruxas na Europa como os dois lados da mesma moeda<sup>28</sup>. E essa moeda chamava-se capitalismo.

Veja que o mecanismo do poder operava – e ainda opera – destituindo povos e grupos dos lugares até então por eles ocupados, construindo-os como perigosos, animais, atrasados. Agora detenha-se aqui junto comigo Sara: só é possível que alguém seja visto como um deus ou superior se outras pessoas forem construídas como seu avesso. Já dizia um cantor brasileiro que narciso acha feio o que não é espelho. Para que esse aparato todo pudesse funcionar de modo bem azeitado, defendia-se a ideia de que esses mesmos colonizadores traziam o progresso, o desenvolvimento, a luz. A modernidade. Muita morte foi justificada a partir desse mito. A cosmovisão ocidental encarna-se como a verdade absoluta e, assim, o eurocentrismo vigora como o único ponto de vista dominante, tão absoluto que ele sequer se via como ponto de vista. Ele tende a se universalizar porque era praticado por grupos que estavam no poder. E se universaliza de tal forma Sara que nos fez crer, passados tantos séculos, que ele nem é provinciano! Assim, o mundo passa a ser explicado por essa lente unilateral e este ponto de vista único passa a decidir a vida de todo mundo. A maior parte dos fenômenos, independente do lugar onde eles acontecem, é explicada por esses óculos conceituais. Agora, cabe-nos uma pergunta: não deveríamos desconfiar de que as teorias produzidas num lugar seriam insuficientes para explicar as tão distintas realidades planetárias? E por que dificilmente desconfiamos disso? Veja como são

27 Grosfoguel, R., 2016.

28 Grosfoguel, R., 2016.

preocupantes essas palavras: “Após 500 anos de colonização do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, em um sentido absoluto, que esteja fora da Modernidade eurocêntrica”.<sup>29</sup>

Estes óculos conceituais, como eu acabei de dizer, são colocados sobre os olhos das pessoas e seu grande truque é fingirem que não são óculos, mas sim os próprios olhos delas. Com isso Sara, perde-se de *vista* (para não perder a oportunidade de fazer um trocadilho) que os conhecimentos são produzidos e não são naturais e neutros. São construídos em meio a disputas e relações de força, em meio a guerras, silenciamento, mortes. E, neste caso que trago aqui, os conhecimentos que se universalizam são produzidos por um grupo bem específico de pessoas: homens, brancos, europeus. Por isso podemos falar em uma tradição que se caracteriza pelo pensamento ocidental masculino<sup>30</sup>. É aí que entra aquilo que falei lá em cima: o extermínio de pessoas como você não se dá apenas pela morte física. Ele se dá também por uma morte simbólica. E ela pode ser constatada quando olhamos para dentro das universidades ocidentalizadas, para os currículos, autoras(es), os planos de curso, as perguntas que fazemos. Há uma brutal inexistência de pensadoras(es) negras(os) figurando tanto nos planos de curso como também entre aquelas(es) que ministram aulas, veiculam ideias sobre o mundo. Daí se dizer, Sara, que existe uma geopolítica do conhecimento<sup>31</sup>, isto é, os conhecimentos são produzidos em regiões do mundo. Eles chegam até nós e são considerados relevantes ou não a depender do poderio econômico e político do local onde são formulados. Posso te contar que tem autoras(es) que sequer são traduzidas(os) em nosso país por causa disso.

É aí que sua história chega até mim. Sou professora de um curso de psicologia, como já te contei. Não vou me estender muito sobre o modo como esse campo de conhecimento se constitui como ciência, mas posso dizer que a história da psicologia, o contexto de seu surgimento – enquanto projeto político – tinha muito a ver com colocar as pessoas em seus devidos lugares<sup>32</sup>. Não é à toa que ela se constitui justamente no período em que você é levada para a Inglaterra e transformada em objeto e espetáculo. Colocar as pessoas em seus devidos lugares,

29 Grosfoguel, R., 2010, p. 44.

30 Grosfoguel, R., 2010.

31 Grosfoguel, R., 2010.

32 Rose, N. (2011). Psicologia como ciência social. In: \_\_\_\_\_. Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade. (pp. 98-116). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Sara, está muito associado à prática de colocar pessoas que se desviam das normas, que não se encaixam, em lugares afastados para que não provoquem distúrbios na ordem social. No Brasil, essas pessoas que sempre provocaram distúrbios eram em sua maioria, as pessoas pobres e negras. Vários projetos, no período pós-abolição, foram pensados a fim de eliminar pessoas negras do futuro da nação. Nas escolas, teorias raciais eram utilizadas, embasadas em olhares conservadores, higienistas e eugenistas. A psicologia, por sua vez, contribuía com este projeto utilizando os famosos testes e laudos psicológicos. Vista como regeneradora do povo brasileiro, as escolas eram lugares de classificação e hierarquização das diferenças<sup>33</sup>. Então, acredito que muito da história da psicologia tenha a ver com dar um destino para essas pessoas, colocá-las em presídios, classes especiais, hospitais psiquiátricos. Enquanto ciência, ela foi se constituindo como uma prática exercida por pessoas brancas, tendo como referência entre seus pensadores, autores também brancos, do Norte Global. Ainda hoje a psicologia é assim. Hegemonicamente, ela se serve dos pensamentos produzidos em regiões que tem mais poder econômico, político, social, militar.

Temos tentado, aos poucos, problematizar isso na psicologia. Pensando nisso, tenho procurado trazer para os meus planos de curso, os pensamentos de autoras mulheres e de homens negros. Eu já havia ouvido falar de você muito brevemente. Você é popularmente conhecida como Vênus de Hotentote. Sabia ligeiramente que se tratava de uma mulher com fenótipos diferentes dos meus, mas não sabia mais que isso. Foi a partir de um teórico jamaicano que, de fato, te conheci. Ele se chama Stuart Hall, morreu em 2014 e apesar de muita gente achar que se trata de um homem branco, por causa do nome, Stuart Hall era um homem negro, nascido, tal como nós duas, em um país que também passou por processos de colonização. Em um dos capítulos de seu livro<sup>34</sup>, ele traz imagens suas e também nos conta a sua história para compreendermos os processos de redução ativa de alguns grupos, praticado por europeus em nome da ciência moderna. O que vemos então quando nos debruçamos sobre desenhos que tentam dizer como você era, sobre charges, matérias de jornais, a discussão daquela época? Vemos um brutal encapsulamento do seu corpo e, paradoxalmente, a fragmentação deste

33 Pato, M.H.S. (2005). Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias raciais (pp. 121-139). In: \_\_\_\_\_. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia, São Paulo: Casa do Psicólogo.

34 Hall, S. (2016). Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri.

mesmo corpo para o escrutínio – e deleite, diga-se de passagem – de um grupo de pessoas interessadas em medir você com a régua da colonialidade<sup>35</sup>.

No início do século XIX, você é retirada da Cidade do Cabo, África do Sul e levada em um navio negreiro para a Inglaterra, por um agricultor e um médico. Acredita-se que você tenha sido comprada por este médico de um fazendeiro holandês e seu nome, Baartman, é herdado dele. Chamavam-na também de Saartjie cujo significado é “pequena Sara”, em africâner. Costumava-se chamar pelo diminutivo escravizadas(os) e pessoas negras, em geral, por lhes conferir um caráter infantilizado<sup>36</sup>.

Você era exibida em Londres e Paris como se fosse um animal selvagem, mantida em uma cela para fascínio da plateia europeia, ao lado de animais estranhos, macacos amestrados, figuras consideradas exóticas, exibida em *freaks shows*<sup>37</sup>. Embora você falasse holandês, tivesse conhecimento de francês e inglês e tocasse um instrumento semelhante a um violino, no palco obrigavam-na a grunhir quando seu treinador a montava e a plateia, ao final do espetáculo, podia apalpar suas nádegas e furá-las com agulhas, caso assim desejasse<sup>38</sup>. Nesses dois países, você torna-se conhecida em círculos seja por meio de espetáculos, desenhos, reportagens, ilustrações, seja entre naturalistas e etnólogos. Estes últimos tomam seu corpo como uma superfície de investigações e passam a medi-lo, desenhá-lo, escrever tratados eruditos, observá-lo. Eles fazem modelos e moldes e estudam sua anatomia, te viram do avesso. Stuart Hall, de maneira magistral e lancinante, nos apresenta o modo como seu corpo é transformado em diferença e como essa diferença é patologizada.

Você é transformada, segundo esse pensador, numa forma patológica de alteridade. Veja como ele analisa: “Simbolicamente, ela não se encaixava na norma etnocêntrica aplicada às mulheres europeias e, estando fora de um sistema classificatório ocidental sobre como são ‘as mulheres’, ela teve que ser construída como ‘Outro’<sup>39</sup>”. Isso porque sua anatomia era diferente da anatomia-padrão

35 Mignolo, W.D. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.

36 Ferreira, J.; Halim, C. (2010). Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. *Revista Estudos Feministas*, 18(3), 811-836.

37 Rago, M. (2010). A autobiografia ficcional da Vênus Hotentote. In: Stevens, C.; Brasil, K.C.T.; Almeida, T. M.C. & Zanello, V. (Orgs). *Gênero e feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: Ex Libris, 15-34.

38 Fernandes, D.A. (2016). O gênero negro: apontamentos sobre gênero, feminismo e negritude. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 691-713.

39 Hall, S., 2016.

caucasiana: chamava a atenção deles o fato de você ter 1,37 de altura e suas nádegas serem protuberantes e os pequenos lábios de sua vulva serem alongados, algo que tinha a ver com as características da anatomia hotentote, referência ao grupo de pastoras(es) ao qual você pertencia. Isso foi suficiente para que a categorizassem como primitiva, a animalizassem e hipersexualizassem, colocando-a próxima da natureza e, com isso, muito afastada da cultura. Essa prática de produzir binarismos e, a partir deles, hierarquizações, é própria daquele conhecimento que lhe falei acima, denominado eurocêntrico. Esta desmontagem simbólica que você sofreu, a redução e fragmentação de seu corpo realizada pelas lentes tão atentas da ciência moderna, tem sido denunciada por essas(es) autoras(es) negras(os) que *não* costumam estar dentro das nossas universidades. Universidades construídas em solo encharcado de lutas, gritos e sangue negro e indígena; universidades brasileiras.

O olhar conceitual branco<sup>40</sup> diseca seu corpo e consegue pensá-lo na maior parte das vezes como um corpo, meio sem vida, meio morto, mas sempre *objeto*. Como diz Stuart Hall, este olhar “pode olhar para sempre sem ser visto” e, ainda que este olhar esteja enredado nas agruras do infinito, por mais que olhe, ele está treinado a ver, indefinidamente, suas nádegas. Daí falarmos de uma articulação entre racismo e sexismo epistêmico<sup>41</sup>, algo que sua história comprova exemplarmente. Você passa a ser construída como o Outro, jamais como *self*<sup>42</sup>. Isso porque produzir conhecimentos implica em estar envolvida(o) em jogos de poder inscritos em cenários e projetos imperiais, coloniais e patriarcais de mundo. Deste modo, enquanto a Europa firmava-se como nação, a figura do Outro era construída desproporcionalmente, a fim de colocar a primeira com *status* de civilização e as demais culturas, como primitivas, emotivas, irracionais. Ao fazer isso, o imperialismo inglês colocava os hotentotes sob sua tutela, legitimando, cientificamente, sua dominação<sup>43</sup>. Tal como África, seu corpo foi penetrado, vasculhado, saqueado, desmembrado<sup>44</sup>.

É por isso que Carla Akotirene nos ensina a tomar o Atlântico, afogarmos-nos nele se necessário, como espaço conceitual, epistêmico. Para que nossos olhares brancos não sejam hipnotizados e levados a acreditar que somente nós

40 Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

41 Grosfoguel, R., 2016.

42 Kilomba, G. (2016). A máscara. *Caderno de Literatura em Tradução*, 16, 171-180.

43 Rago, M. 2010.

44 Ferreira, J.; Halim, C., 2010.

produzimos ideias e que os Outros são puro objeto de prazer e deleite de nossas mirabolantes investigações. O mundo branco, o único honesto, já apontava o pensador martinicano Frantz Fanon, rejeitava sua participação e de todas as pessoas negras e, de certa forma, acredito que ainda continue rejeitando.

O escritor Vasco Luís Curado<sup>45</sup> chama a atenção, Sara, para a designação “hotentote” já vir carregada de preconceitos: hotentote<sup>46</sup> é uma onomatopeia que designaria, aos ouvidos dos colonizadores holandeses, uma espécie de gaguez, uma vez que nativos de grupos africanos que receberam esse nome pareceram, para os colonizadores, gagos. Provavelmente tratava-se da fixação de alguns sons comuns da língua nativa que soavam como “hot on tot”, daí designarem hotentotes. Na verdade, o grupo ao qual você pertencia é conhecido como *khoisan*<sup>47</sup>. Vocês, é claro, nunca foram gagos. Em 1815 você morre de pneumonia, aos 25 anos. Em 1816 seu corpo é dissecado no Museu de História Natural pelo famoso anatomista Georges Cuvier, considerado pai da anatomia comparada<sup>48</sup>. Dele faz-se uma moldura, em gesso, em tamanho natural e até 1976 ele, bem como seus restos mortais colocados em formol - cérebro, vagina e esqueleto<sup>49</sup> - são exibidos no Museu do Homem, em Paris. Depois disso, mantidos em uma cave, guardados. Todas as pesquisas que foram feitas com seu corpo serviam única e exclusivamente para comprovar a distância morfológica que existia entre sujeitos negros e brancos, afirmando a ideia de que pertenciam a duas raças distintas. No caso, os negros estariam próximos dos macacos e você e seu grupo de pertença, dos orangotangos. Esta perspectiva dava base para teorias científicas sobre a degenerescência, produzindo provas empíricas para, com isso, apresentarem-se como científicas, neutras, objetivas.<sup>50</sup> Somente após 186 anos seus restos mortais foram devolvidos à África do Sul, após negociações com o então presidente Nelson Mandela que lhe confere um enterro simbólico em sua terra natal<sup>51</sup>.

Como eu havia dito, escrever esta carta é permitir-me produzir uma polifonia de vozes que acabam me constituindo como ser humano. Ao pesquisar

45 Curado, V.L. (2018). A Vênus Hotentote: o seu público e a ciência. *Memoirs*, s/p.

46 De acordo com Rago, citando o livro da artista e escritora Chase Riboud, hotentote significaria “preto” em holandês e para Ferreira e Halim significaria gago.

47 Margareth Rago refere-se à tribo originária de Sara como Khoekhoe.

48 Rago, M., 2010.

49 Beltrão, M. F. M. (2004). Uma releitura cênica sobre a Vênus Hotentote. X ANPED SUL, Florianópolis, 1-16.

50 Rago, M., 2010.

51 Beltrão, M.F.M.2004.

um pouco mais sobre sua vida, Sara, descobri que a Clarice Lispector, aquela escritora que mencionei no início desta carta, havia escrito um pequeno conto inspirada em sua vida, chamado *A menor mulher do mundo*<sup>52</sup>. Curiosa pelo modo como se dá a construção da personagem, fui ler o texto, muito atenta para o modo como a pequena mulher africana do conto, apelidada de Pequena Flor pelo explorador francês que a “descobre,” é construída. Então, veja o que encontrei: a tribo à qual pertencia a protagonista da história, chamada *likoualas*, é retratada por Clarice como sendo muito breve nas palavras, precisando de poucos nomes para se comunicar, valendo-se mais de gestos e “sons animais”. A pequena africana que inspira o conto é descrita como tendo “O nariz chato, a cara preta, os olhos fundos, os pés espalmados. Parecia um cachorro”. Chamada de “coisa rara” no conto, Clarice deseja mostrar que a Pequena Flor, que era um erro da natureza, devia também ter um coração talvez negro como ela. Tendo errado uma vez em fazê-la tão pequena, era bem provável que a natureza poderia errar outra vez lhe dando um coração de cor preta. E se vê a existência deste coração quando a Pequena Flor presenteia o explorador com um “riso bestial”, um riso cheio de amor, amor pelos bens materiais do colonizador: pela bota, o anel, afinal, “[...] não tendo outros recursos, ela estava reduzida à profundidade”. E, neste caso, tal como o invasor, o que a mulher africana também queria era possuir, ter coisas materiais. Isso, sem dúvida, igualaria ambos: colonizador e colonizada; os transformaria na mesma matéria, algo que incomoda o explorador, sem dúvida. Mas será mesmo que a ganância seria um elemento comum aos dois, nessa dinâmica tão hierárquica de forças?

Trago aqui a escritora brasileira para pensarmos que as grandes narrativas, veiculadas por alguns grupos hegemônicos, podem servir também para naturalizar diferenças e criar estereótipos. É no coração delas que precisamos nos es(n)tranhar. Obras literárias devem ser contextualizadas e compreendidas a partir do solo histórico no qual são formuladas. Por isso mesmo, elas nos servem para pensarmos no modo de ser de uma época, nos valores que a constituem, naquilo que reproduzem. Devem ser apreciadas pela poesia que carregam e que tanto nos inspiram, mas tomá-las como verdade, como a última versão sobre as coisas, é colidir com os muros epistêmicos que estou aqui tentando problematizar.

Há quem diga, Sara, que os conhecimentos produzidos socialmente e, sobretudo,

52 Lispector, C. (2013) *A menor mulher do mundo*. In: \_\_\_\_\_. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco Digital.



os conhecimentos ditos científicos, são neutros e não tem relação alguma com a política. Certamente paira sobre esse tipo de afirmação a ideia de que tal produção não tem relações com privilégios epistêmicos que alguns grupos terão sobre os demais. Mas como essa carta tentou mostrar, conhecimentos não se produzem de maneira transcendental. Pelo contrário. O solo histórico, político, social e cultural no qual se plantam e se colhem ideias, pensamentos, discursos, argumentos, epistemes, é responsável pela circulação deles, sua divulgação e reprodução por séculos.

Intitulei esta narrativa endereçada a você Sara, como um manifesto antirracista por acreditar que está em nossas mãos compreender como nossas eleições têm direta influência na perpetuação do racismo e sexismo epistêmicos que assombram as universidades ocidentalizadas. Não existem mágicas ou fórmulas exteriores a nós para que as lutas antirracistas se fortaleçam a ponto de enegrecer as epistemes na academia. Resta-nos, portanto, nos conscientizarmos e aderimos à luta. Encerro esta carta trazendo a ideia defendida por Angela Davis<sup>53</sup> que mencionei logo no início desta carta: a de que não precisamos ser especialistas em um tema para que ele se torne também motivo de nossa luta. Não é necessário, pois, ser especialista nas discussões sobre relações étnico-raciais e supremacia branca para compreender a necessidade de que reconheçamos que existe um privilégio epistêmico nas academias brasileiras que tomam o Norte Global hegemônico com exclusividade como referência teórica. Precisamos, assim, construir laços, como menciona Angela e compreender, de uma vez por toda, que a herança escravocrata brasileira tem silenciado muitas vozes, jogando-as para a subalternidade. Talvez nós, na qualidade de educadoras e educadores, tenhamos que compreender em qual lado estamos dentro dessa história toda.

## BLOCO II

# Narrativas de Si per Si

---

53 Davis, A., 2018.

## 1- NARRATIVAS DE SI: MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO



Juarez P. Furtado

### I - Memória apropriada

*...Chegarei assim diante dos campos, dos vastos palácios da memória, onde estão os tesouros de inúmeras imagens trazidas por percepções de toda espécie. Lá também estão armazenados todos os nossos pensamentos, quer aumentando, quer diminuindo, ou até alterando de algum modo o que nossos sentidos apanharam, e tudo o que aí depositamos, se ainda não foi sepultado ou absorvido no esquecimento. Quando ali penetro, convoco todas as lembranças que quero. Algumas se apresentam de imediato, outras só após uma busca mais demorada, como se devessem ser extraídas de receptáculos mais recônditos. Outras irrompem em turbilhão e, quando se procura outra coisa, se interpõem como a dizer: “Não seremos nós que procuras?” Eu as afasto com a mão do espírito da frente da memória, até que se esclareça o que quero, surgindo do esconderijo para a vista. Há imagens que acodem à mente facilmente e em sequência ordenada à medida que são chamadas, as primeiras cedendo lugar às seguintes, e desaparecem, para se apresentarem novamente quando eu o quiser. É o que sucede quando conto alguma coisa de memória. Ali se conservam também, distintas em espécies, as sensações que aí penetraram cada qual por sua porta: a luz, as cores, as formas dos corpos, pelos olhos; toda espécie de sons, pelos ouvidos; todos os odores, pelas narinas; todos os sabores, pela boca; enfim, pelo tato de todo o corpo, o duro e o brando, o quente e o frio, o suave e o áspero, o pesado e o leve, quer extrínseco, como intrínseco ao corpo.*

(Santo Agostinho, Confissões. CAPÍTULO VIII, O milagre da memória)

As narrativas não se fazem por meio do inventário criterioso, extensivo e delicado dos acontecimentos e nem por julgamentos sintéticos e pretensiosos de uma trajetória de vida ou parte dela, mas pela aproximação e articulação de fatos, datas, espaços e um significativo esforço para dotar tudo isso de sentido. O esforço de perfilar e esmiuçar acontecimentos que, de alguma forma, são responsáveis pela nossa própria constituição, tem o seus sentidos muito mais localizados no presente e no futuro do que no passado, ao contrário do que se possa pensar, em um primeiro momento. Somente em parte a narrativa busca sentido no que

passou. Uma fração substancial desse esforço se dirige a encontrar ou ampliar um novo patamar de percepção e compreensão do como e do porque somos o que somos no presente e o que poderemos fazer com isso, com olhos no futuro, para sermos e fazermos ainda melhor.

Narrar não deixa de ser uma busca incessante de constituir uma constelação que nunca foi arquitetada ou mesmo concebida com antecedência, a partir de algumas poucas estrelas que vão se formando a cada uma de nossas experiências – estas sim, compostas uma a uma, no transcurso de nossa vida, de modo consciente, ainda que com os imponderáveis do mundo. Somente posteriormente, olhando para as muitas “estrelas vividas” e vendo o seu conjunto é que buscamos juntá-las e dotá-las de convergência e sentido comum. Narrar é encontrar sentido no que, a rigor, era apenas luta contra o caos, diferentemente do que nos quer fazer acreditar as ilusões biográficas, onde uma vida aparece traçada no tempo, do nascimento à morte, e tudo ali parece harmônico, concatenado e racional, fruto de uma pretensa vontade indestrutível e que tudo guiou. Minha trajetória é fruto de desejos e vontades por vezes negociadas com o mundo, noutras atropeladas por esse último. Penso que uma narrativa tem êxito quando permite transparecer com mais fidelidade aquilo no que estou me transformando contemporaneamente, a partir do que foi possível fazer nas condições objetivas e subjetivas em que eu me encontrava naqueles momentos passados, a partir de uma vontade inexoravelmente confrontada com constrangimentos internos e externos. O sucesso da narrativa talvez esteja em abdicar da pretensão de conferir ao passado uma racionalidade que não havia, um suposto mapa que não existia, assumindo que apenas tateamos às cegas boa parte do percurso vivido. Em certo sentido, narrar é como fazer profecias com a face voltada para trás<sup>54</sup>.

Invejo pessoas que inventariam detalhes de suas atividades e anotam frenética e detalhadamente, durante palestras ou reuniões de trabalho, os conteúdos veiculados. Sempre tive dificuldades com os registros criteriosos, parte por indolência e parte por considerar que o realmente importante permanecerá na memória decorado, de cor, de coração, portanto. No ano de 2012, em um semanário nacional, a jornalista Eliane Brum indicou, por meio do título de sua coluna<sup>55</sup> que *Memória é tanto lembrar quanto esquecer*. A partir de um filme

54 Parafrazeando o poeta alemão do século XIX Heinrich Heine.

55 Acessível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/11/memoria-e-tanto->

sobre amigos na terceira idade e os percalços vividos por todos e cada um, como o acometimento por demência em integrantes do grupo, a jornalista tece um belo relato sobre as funções sociais e afetivas da memória, destacando o valor das lacunas e dos esquecimentos, partes integrantes de nossas recordações, por paradoxal que pareça. Por sua vez, o personagem Irineu Funes, de J.L. Borges, protagonista do conto *Funes, o memorioso*<sup>56</sup>, vai na direção oposta ao indicado por Brum. Aqui, no conto de Borges, memória é lembrar e reviver tudo em detalhes, ainda que sob pena de verdadeira paralisia em um labirinto de reminiscências rigorosas e milimetricamente detalhadas. Nada escapa e tudo é criteriosamente retido, podendo ser evocado em todos os seus ângulos. O furor rememorativo era de tal ordem que Funes precisava de exatas 24h para lembrar o completo de um dia passado, já que cada segundo seria lembrado na sua integralidade.

O esforço de narrar ou de acolher uma narrativa nos coloca na encruzilhada entre um possível roteiro ao estilo Funes, preso a fatos e detalhes de maneira impecável, ou a consideração das lacunas e força do esquecimento na própria constituição da memória, feita de espaços vazios e pontos de lembranças carregados de afetos, conforme ressaltado por Brum e especialmente abordado, dentre outros, por Santo Agostinho e depois por Freud. Considerando que o ato de narrar pode ser o espaço do pensamento e da elaboração por excelência, já que é resgatar, dotar de sentido e delinear novos horizontes a partir do agora, vale a pena levar em conta a dica dada pela personagem interlocutora de Funes, no conto citado, ao suspeitar que este último não era capaz de muito pensar. Afinal, segundo seu interlocutor: *Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos* (p.545).

Os dois componentes da memória apontados por Brum e pelo conto de Borges, se considerados em seus extremos – tanto a lembrança exaustiva quanto o eloquente silêncio dos esquecimentos - se mostram impróprios para a prática e as considerações sobre o narrar. Narrar não é compromisso com a verdade factual detalhada infinitamente nem puro deleite imaginativo, ou seja, nem a dura realidade nem uma realidade inventada e paralela numa fuga do tipo egotrip. Apresentar toda a trajetória de uma vida, ou uma parte dela, poderia ser exercício sempre advertido de que toda história é história do presente, de que do ponto de

-lembrar-quanto-esquecer.html Acessado em 20/08/2019.

56 Borges, J.L. Funes, o memorioso in Jorge Luis Borges – Obras Completas, vol. I, São Paulo: Globo, 1998

vista pessoal e subjetivo (e, às vezes, da perspectiva social e histórica), o futuro determina o passado. Daí que, tal como as classificações históricas do tempo vivido hoje são obviamente possíveis somente *a posteriori*, revisitar uma jornada é inevitavelmente abordá-la a partir do que sou e faço agora e do que estou me tornando, ou pretendendo me tornar. Em outras palavras, narrar é tentativa de dar sentido ao que somos hoje, ainda que o que somos agora não tenha sido exatamente um projeto concebido quando fizemos ou optamos por isso ou aquilo, ou mesmo deixamos de fazer algo. É como se dois amantes, que se conheceram ao acaso, após se perderem pelas ruas de Paris, afirmassem tempos depois que tudo se deu em prol do grande encontro de suas vidas - um sentido que é verdadeiro na atualidade, mas que era desconhecido até que os dois se encontrassem dentro do acaso. Como afirmado por Lacan<sup>57</sup> “*O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido para aquilo em que me estou transformando*” (p. 301).

Nas salas de aula da atualidade, no primeiro encontro com os estudantes, não é incomum ouvir deles que já *sabem* de mim, pois que consultaram o meu currículo na plataforma Lattes pouco antes da minha chegada. Capciosamente, costumo comentar que também gostaria de ser aquela pessoa que figura no meu Lattes - onde tudo é datado, organizado e coerente, dotado de sentido desde sempre. A vida que cerziu e, muitas vezes, descosturou aquele condensado exposto na plataforma do Cnpq não encontra espaço ali nos artifícios destinados a abrigar currículos harmoniosos e coerentes. Quero crer que o possível desconcerto causado aos alunos, por essa resposta, lhes sirva de algum aprendizado sobre as ilusões do mundo atual sobre o curso (currículo) da vida.

Justamente porque narrativas tem a ver com memória, esquecimentos e constituição de constelações e sentidos, permitem olhar também para o futuro, constituindo e potencializando transformações no aqui e agora. Para isso, no entanto, ela precisa ser primeira e suficientemente apropriada e tornada fonte de autorização por parte exatamente daquele que a contém, retém e compartilha. As narrativas são, ao mesmo tempo, fruto do reconhecimento que o indivíduo faz sobre aspectos vivenciados e elaborados por ele. Por outro lado, esse reconhecimento

<sup>57</sup> Lacan, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In Lacan, J. [Autor], Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

será completo quando ele puder fazer efetivo uso dessas elaborações, tornando o presente e o futuro distintos com base na matéria do passado processada pela via da narratividade. Nesse momento, memória e narrativa constituirão fonte de transformação, como refletiremos a seguir, com base em recente experiência que tivemos em sala de aula.

## II - Transformação

Eu tinha domínio sobre o que seria exposto, afinal tratava de apresentar e discutir um tema a partir de artigo de minha autoria, com um grupo de residentes de dois programas distintos. Mas, ao chegar na sala, fiquei em dúvida sobre como conduzir e articular as ideias que pretendia compartilhar, naquela manhã de setembro, em uma sala de aula austera de uma universidade pública. Cada vez menos animado a usar o datashow e o dispositivo de apoio à memória, desfiado em slides e mais slides, resolvi indagar diretamente ao grupo: como vocês montariam uma aula sobre interdisciplinaridade? Espanto geral. Reiteirei: na hipótese de que cada um aqui presente tivesse que falar a uma platéia sobre interdisciplinaridade e saúde, o que poderíamos considerar como roteiro adequado para abordar o tema junto a uma clientela semelhante a essa, hoje, aqui reunida? Silêncio. Pouco depois, emergiram alguns apontamentos tímidos, que foram se ampliando e, em minutos, tínhamos estabelecido e organizado coletivamente na lousa os itens que passaram a compor o nosso plano daquela aula, que incluía o cuidado em esclarecer conceitos básicos sobre o tema, a consideração de experiências pregressas dos ouvintes, a abordagem das dificuldades na transposição de teoria e propósitos para as práticas dentro da temática abordada, dentre outros, até o apontamento da necessidade de finalizar com a conclusão que, por sua vez, não deveria ter a pretensão de fechar o debate, mas abrir novas inquietações.

O registro desse momento, recentemente vivido, se impõe ao me dispor a escrever sobre narrativas e suas relações com a prática docente. É que ali, naquela sala, consegui atingir grau de liberdade que possibilitou fazer de minha fragilidade uma força justamente pela tentativa de autenticidade. Eu poderia tornar o artigo autoral o próprio roteiro, explanando seu conteúdo, acrescentando novidades e questões não presentes no texto e assim percorrer o caminho seguro do que está

estabelecido e aprovado. No entanto, ao indagar sobre como deveria ser a aula, desestabilizei os residentes de sua modorra, da preguiça matinal frente a uma aula supostamente previsível e os convoquei a se implicarem com a tarefa que tínhamos à frente, em duas horas de trabalho. Ao perguntar sobre como deveria ser desenvolvido o encontro, poderia dizer que optei por convocar a fome antes de servir o prato. Invocar a implicação dos ouvintes, tirando-os da esperada posição passiva de assistir mais uma aula é fundamental se considerado que a transmissão é tentativa inexoravelmente calcada na co-laboração, requerendo trocas genuínas e, no caso específico, a fecundação mútua e alternada de falas e escutas (não esquecer que o tema central era “inter” e, portanto, “entre”).

Com esses últimos parágrafos, pretendo ilustrar uma compreensão que me atravessa sobre o que seriam narrativas: são fatos primeiramente assimilados e, por alguma razão ou estímulo, trazidos à tona e expostos. Não se pode narrar algo que não esteja guardado na memória, portanto em nós. Um registro, um guardado que se constitui por incorporação, por assimilação, verdadeiro canibalismo. E o que era externo, passa a nos integrar nas profundezas, se apresentando à luz do dia quando convocado por necessidades, vontade de compartilhar ou por puro prazer de nos abirmos ao outro, dentro vários motivos possíveis. Mas, seguramente, não se trata mais de registro absolutamente igual e que vai retratar aquilo que era antes de ser “ingerido”. O narrado jamais conseguirá guardar fidelidade ao que se apresentava instantes antes de ser vivenciado e incorporado. Torna-se uma terceira coisa, que não é mais o que antecedia a assimilação e nem nós mesmos, visto que também fomos modificados pela nova incorporação.

O que narramos é a resultante de acontecimentos introjetados e que ao serem expostos estão eivados de nossas impressões e sentidos. De certo modo, somos o resultado das muitas vivências que tivemos, introjetamos e somos capazes de repertoriar. Longe de mim desmerecer os freudianos e não considerar que sim, somos resultantes daquilo que sequer lembramos como, de certa forma, Eliane Brum ressaltou no texto considerado no tópico anterior. Aliás, parte das “memórias esquecidas” são geradoras de sofrimentos e restrições importantes que demandam árduo trabalho para serem superadas e, se tivermos êxito, tornadas (novas) narrativas.

Ao propor e mesmo instigar os ouvintes a traçarmos o roteiro da aula e modos de abordar um tema de interesse comum, aponte um horizonte possível de

construção conjunta de uma história até então não narrada porque ainda prestes a acontecer: a nossa aula. Porém (e isso assume particular importância para o que pretendemos dizer aqui), foi necessário que eu pudesse fazer uso de minhas narrativas para ser autor dessa aula. E não apenas da narrativa contida no artigo de minha própria autoria. Mais do que isso, a proposta aqui considerada foi resultante da apropriação de minhas muitas narrativas como aluno entediado nas mais distintas aulas, mal ouvindo exposições longas, metódicas e impermeáveis que pareciam sem fim. Igualmente, foi preciso revisitar minhas narrativas de verdadeiras epifanias, de lampejos, experiência de furor criativo e desvelamentos do mundo por meio de conhecimentos e saberes adquiridos de maneira viva - ou produtoras de vivificação - tanto por meios comuns quanto heterodoxos de aprendizagem.

Não é tarefa fácil se apropriar plenamente das muitas narrativas que nos compõem. No exemplo citado, seria muito mais fácil fazer uso do modo corrente, no espaço social no qual estou inserido, dos modos de narrar: bons slides calcados em roteiro estabelecido. No caso que venho compartilhando, declinei de um outro convite: tecer elogios a correntemente incontestável importância e necessidade da interdisciplinaridade e interprofissionalidade na saúde. A via usada para isso foi indagar criticamente as razões pelas quais algumas categorias profissionais debatem fervorosamente o tema e outras (sobretudo outra) o faz de maneira burocrática. Com isso, tiramos o véu do incontestável que encobre o discurso sobre a “inter” e ressaltamos os aspectos legítimos de luta, disputa e busca de poder e reconhecimento presentes sob o rótulo de mais ou menos colaboração entre disciplinas e profissões.

Em outras palavras, tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo, busquei desviar do previsível não por veleidade de inaugurar um estilo, mas pela pretensão de transmitir com a maior potência e honestidade possíveis. Assim, despido dos equipamentos sempre presentes em nossas salas (minha inclusive), representado por datashow e powerpoint e igualmente destituído da pretensão de repisar um tema amplamente consensual, me restou estabelecer uma relação de fidelidade às minhas narrativas e de verdadeira relação com cada um dos ouvintes.

Naquele momento, em plena posse de minhas narrativas sobre as repercussões limitadas de uma aula convencional, me autorizei a, de fato, torna-la participativa e integrada com alguns anseios dos que estavam ali presentes. O que

implicou, em certo momento de cansaço que pairava no ar, a convocar a todos para virem fisicamente ao espaço da frente da sala, inserindo os seus corpos no centro da prática de aulas para teatralizar delicadamente alguns conceitos básicos em discussão. Tudo isso redundou em um encontro prazeroso e instigante para mim e, ao que me pareceu, ter merecido efetiva atenção e participação da chamada platéia. Repercussões positivas do encontro perpassaram, no dia seguinte, por vias digitais, me fazendo crer que realmente tecemos conjuntamente uma nova narrativa sobre o conteúdo dado a partir de mudanças nos modos de aborda-lo.

Desse modo, narro aqui uma ocasião, ainda que rara, por meio da qual muitas narrativas foram apropriadas em sua plenitude e, a partir delas, me autorizei a criar uma situação nova que mereceu ser aqui compartilhada. As muitas vivências de aulas dadas e assistidas, narradas em forma de queixas dado a aridez com que foram conduzidas, nesse momento, assumiram novo caráter e foram propulsoras e autorizaram o novo, a emergência de uma história não ainda narrada por mim. Se no aspecto formal esse movimento gerou um improviso geral e colaborativo, por outro lado, suscitou espaço para uma análise crítica do próprio tema abordado, evitando o proselitismo. Talvez a nova e inusitada forma tenha possibilitado um conteúdo o mais próximo possível da verdade do momento, do que eu efetivamente considerava importante e necessário saber em relação à temática abordada. Mas ambos, forma e conteúdo, me pareceram tributários de um momento de assumir plena e integralmente a narrativa de espaços e discussões semelhantes vivenciados em momentos anteriores.

## Encerrando

As narrativas de mim, as autobiografias e os modos de contar partes do nosso vivido normalmente são vinculados a um texto ou ao espaço composto por alguém que conta e outros que ouvem. O que, por alguma razão, tentei desenvolver aqui é a ideia de uma escuta da própria narrativa e a extração de efeitos a partir daí. Isso me faz lembrar de um certo momento, quando elaboramos narrativas de grupos focais. Ou seja, transcrevemos o debate realizado no interior desses grupos, no contexto de uma pesquisa e, mais à frente, apresentamos essas mesmas

narrativas aos respectivos grupos<sup>58</sup>. Foi digno de nota os efeitos decorrentes da apresentação da fala dos coletivos para eles próprios, sob a forma de narrativas. Efeitos que se desdobraram em novas e mais considerações, alargando os aprendizados dos grupos, aprofundando e qualificando as contribuições para os interesses da pesquisa em curso à época.

Mas no caso específico do presente texto, tentamos discorrer sobre os efeitos que se pode buscar e eventualmente obter da consideração das nossas próprias narrativas, nos apropriando delas e, a partir daí, nos autorizando a fazer diferentemente, se for o caso. Enfim, cada narrativa pode ser a oportunidade tanto de compreender mais e melhor o que houve - e portanto olhar para o passado de maneira distinta - quanto compromisso em de fazer mais e melhor o que haverá - cunhando um vir a ser que livre da pura reprodução do que sabemos precisa ser feito diferentemente.

58 ONOCKO CAMPOS, RT; FURTADO, JP. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. Rev. Saúde Pública, São Paulo, 42,(6):.1090-6, 2008.

## 2- VIVER AO NARRAR UMA VIDA



Erika Bismarchi

Histórias são como portais mágicos para outras dimensões. Quando se escuta ou se lê um conto, um mito, uma lenda do folclore, uma biografia ou uma reportagem - não importa -, somos forçados a imaginar e recriar aquele cenário, aquele fato narrado. Todo o universo narrativo, das palavras e frases, se aproximam da representação do mundo que se enxerga e se vive.

Essa representação se dá por intermédio das projeções, que também podem ser chamadas de identificações. Elas possuem um caráter especial sobre o universo do consciente humano, pois conforme as histórias vão sendo recontadas, elas vão sendo refinadas e adaptadas.

As narrativas são como *Ka*, de Velimir Khlebnikov (1977), “um ponto no canto”, é a réplica da alma, onde continua a viver o reflexo da vida vivida no mundo terrestre. São as histórias que estão impressas nos contos de fadas, nos mitos, na representação cinematográfica do cotidiano trivial. Através das repetições das histórias e das diferentes narrativas, é possível conhecer e aprender sobre questões interiores, desafios e problemas dos seres humanos.

Para Roland Barthes (2003), escritor e, considerado por muitos, o pai da narratologia, narrativa é tudo que tenha potencial de ser lido ou contado. Para ele, a vida é uma grande narrativa ou um compilado de fragmentos dela. Ou seja, narrar uma história é construir uma vida. Olhando para um outro lado, desse mesmo prisma, viver a vida é contar uma história.

Diversos humanos escreveram em seus diários as suas vidas. Enquanto as páginas em branco eram preenchidas, a vida era vivida. Assim, como esses diversos humanos, antes do uso desenfreado dos blogs e redes sociais, passava minhas tardes e noites divagando por letras, lembranças, planos e sonhos.

Cerca de 5.500 dias, um pouco mais ou menos, tristezas ensolaradas, alegrias chuvosas, viagens musicais, acontecimentos gelados, raivas cinzentas, ações com sotaques foram detalhadamente narradas em diferentes agendas

e cadernos coloridos. No reencontro com essas páginas, é possível conhecer e decifrar uma adolescente, com os problemas e desafios de uma estudante de colégio particular, com as conquistas e projetos de uma paulistana de classe média.

Um fragmento, de quase 15 anos, da minha vida e história está contada e materializada naquelas centenas de folhas, marcadas por milhares de palavras. Embora, aquelas vivências foram experimentadas e vividas por mim, outras, diversas meninas, podem e devem ter vivido vidas muito semelhantes, provavelmente, com costumes e valores muito parecidos ou simplesmente apontados para o mesmo caminho.

Por causa das similitudes e dos padrões de comportamentos, muitas dessas histórias foram recontadas, diversas vezes, por muito tempo, até os dias atuais. Quando são muito recontadas e, por isso, ficam devidamente conhecidas, elas se tornam o que chamamos de contos de fadas ou mitos. Com elas, aparecem os arquétipos que povoam os imaginários sociais e refletem na personalidade de cada indivíduo, o que faz com que se crie e denomine padrões e comparações.

O bem e o mau se evidenciam. Isso ocorre, geralmente, pelo fato de que os personagens não são ambivalentes, ou seja, não são meio-termos: não são bons ou maus, ao mesmo tempo. Muito pelo contrário, os personagens dos contos, na sua totalidade, costumam ser tolos ou sábios, vis ou preguiçosos, lindos ou horrorosos, carrascos ou vítimas. Eles merecem toda a felicidade do final ou todos os castigos dos céus e infernos.

O reconhecimento de quem deve ser amado, o repúdio por uma pessoa “sem valor”, a morte, são peças fundamentais para o imaginário dessas histórias, principalmente. Só nelas, há a possibilidade de ser feliz para sempre. Ao contrário dos mitos, que mesmo com suas definidas e únicas estruturas, trabalham com diferentes projeções de histórias e identificações de arquétipos.

A torcida à felicidade de heróis simpáticos ou de princesas sofredoras foi adquirida no plano dos contos de fadas. Contudo, essas fábulas criam uma contradição no receptor, que está baseado e mergulhado em suas próprias experiências, que normalmente é de tragédia. Como nas mitologias, os contos de fadas, também respondem a grande tradição, onde os maus são castigados e os inocentes recompensados.

A felicidade se torna um mito. Ela vira a realidade a ser buscada. A mitologia e os contos trazem a representação dos arquétipos de felicidade. Mesmo com inúmeras

simetrias aspiracionais e representativas, os mitos e as histórias encantadas, como lembra o psicólogo e pesquisador de contos, Bruno Bettelheim (1980), são avessos: os mitos são pessimistas, ao contrário dos contos de fadas, que são otimistas.

Uma outra diferença latente, é que apenas nos contos de fadas as identificações são projetadas com facilidade. O anonimato, é evidenciado nos traços físicos e nas personalidades de diferentes mães, princesas, madrastas, feitiçeras, o que facilita - e muito - a comparação com mulheres reais, que habitam as famílias, as casas vizinhas, as nossas vidas.

Já os mitos, tipicamente, envolvem conflitos que são virtuosos e bem delineados. Os olímpicos, por exemplo, estão mais representados e vivos nos imaginários para o real, do que do real para o imaginário. Mas eles também participam ativamente na vida cotidiana real. Quase que sem serem notados, eles estão na representação dos arquétipos, das projeções individuais e sociais.

Essas correntes de projeção colaboram para o elo com a corrente de identificação de cada um. Essa corda cria uma forma que permeia o imaginário social de um grupo de pessoas. A junção dessas cordas e correntes são emaranhadas pelas influências individuais das experiências vividas.

Sendo assim, a projeção e identificação com uma história surge dentro das relações humanas e de afetos. Assim, todas as histórias são representações das aparências das vidas vividas. Dessa maneira, as narrativas expressam, além da vida vivida, na criação interna do ser e nos moldes sociais.

Essas instruções de ser, sentir e estar estão impressas nas diferentes histórias, que muitas vezes, na ideia da busca da projeção e identificação, traz inúmeras possibilidades de adaptações para “novas” narrativas. Em distintas lendas estão os legados que permitem o entendimento de uma dimensão do antes de nós, por exemplo, da complexidade da vida. Compartilhando desse ponto de vista, a escritora e psicóloga, Clarissa Pinkola Éstes (1999), diz que “as histórias são bálsamos medicinais”.

As narrativas são assim: têm o poder de interpretar a forma que um determinado grupo, transpõem sabedorias e conhecimentos, formas de nos relacionar, arquétipos e aspirações. As narrativas possuem em sua existência um valor inigualável, em relação a sua perplexidade de diferentes pontos de vistas.

Por conta dos relatos, que foram passados de frases em frases, por diferentes pessoas, tempos e culturas, nos dão a medida e a noção de como



determinados povos se relacionam, como viviam, o que acreditavam, quais eram os seus costumes, o que devemos copiar, o que se deve adaptar, o que se reproduz. Essas narrativas produzem sensações únicas, que são capazes de formar, moldar e construir.

Uma narrativa pode libertar as sensações de liberdade e felicidade, mas também pode apresentar monstros interiores, que violam as leis, os tabus, representando a destruição e a loucura. Na escuta de uma narrativa é possível desenhar o fantástico, o real, os instintos. Também traz a tona os sonhos, conflitos, dilemas, rivalidades, que permitem alcançar os sonhos, os desejos e aspirações, mas também mágoas, medos e temores.

Em busca das técnicas e práticas das narrativas, algo que desde muito cedo, sempre despertou minha paixão, embarquei na faculdade de Jornalismo. Em 2010, em meio a diversas e diferentes narrativas romanceadas sobre o tema prostituição de mulheres, com uma curiosidade jovial, comecei um trabalho investigativo com algumas prostitutas da capital paulista, que deu origem ao livro 'Luxuosa Luxuria'.

Com os temas obsessivos, como felicidade e paixão, o livro-investigativo compreende o universo particular e o cotidiano vivido de 28 personagens que cercam o cenário da prostituição. Nenhum oportunista e nem manipulados. Nenhuma santa e nem promíscuas. São histórias reais. Narrativas se dão de formas atemporais, que se mesclam e refletem. Reproduzir esse livro foi uma tarefa de praticar a realização da narrativa, em sua pura essência. Conte uma história, com diferentes histórias narradas.

As narrativas, além de possuir a característica de retratar as maneiras de como que os seres humanos criam, modelam e vivem, em cada tempo, a vida, elas permitem vivenciar o princípio do imaginário, que corresponde a imagem-reflexo. Essa transformação de si próprio em um fantasma ou em uma auto-sócia, dá asas aos sonhos mais loucos com a possibilidade de desdobramentos surreais em tempos e galáxias individuais e mentais.

O imaginário é multiforme e multidimensional em nossas vidas, que são alimentadas por nossas experiências vividas. A vida é vivida em uma linha histórica. Assim, quando há uma narrativa, inevitavelmente, acontece relações temporais que surgem entre o fragmento narrado e a história que se reconta. Sem

histórias não há narrativas. Portanto, as histórias que são narradas são diferentes realidades contadas. Sem as narrativas, provavelmente, não teríamos a História.

As narrativas colaboram à revelação de como o mundo se manifesta e se expressa simbolicamente. Elas são construtoras de sentidos e representações de um indivíduo, um coletivo, uma comunidade, nas suas formas diversas de viver. As correntes de projeções são criadas e metamorfoseadas, conforme os sabores dos tempos. Muitas instruções, principalmente ao que se refere ao mágico, ao sexual, foram expurgados e apagados, restando apenas as poeiras, do que um dia a fogueira queimou. Muitos ensinamentos foram rejeitados e remodelados em nome da construção de uma sociedade passível e controlada.

Quando, metaforicamente, o italiano e estudioso de narrativas, Umberto Eco (2004), diz que podemos limitar uma fenda, com um quadrado de giz em uma parede, refletido no processo da narrativa, podemos delimitar o que e como será contado. Nada, em sua totalidade, é possível de ser contado. É necessário escolhas. O enquadramento não interfere e nem menospreza nos méritos da narrativa, em absoluto.

Mais importante do que o corte da história, é a escuta, é a análise e a compreensão das histórias. Quando o narrador conta uma história, ele passou pela vivência de sentir aquela narrativa, seja por projeção ou realização. O nó essencial e legítimo da história se dá quando acontece essa interferência e influência. O significado e o significante, por mais frágeis, distintos e provisórios que possam ser, precisam ter vínculos de experiências (co) relacionados.

Os receptores, também chamados de público ou espectador, não só captam os relatos de acontecimentos, como também recebem as mensagens e aspectos ocultos e virtuosos dos personagens. Para que essa captação se efetue requer que cada indivíduo tenha referências e significados. Só assim acontece a relação de convexidade entre quem conta e quem recebe.

As projeções e identificações são fantásticas, como aponta o antropólogo, sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin (1997), por seu caráter imaginário. Elas dizem respeito às esferas do consciente humano, que prevê a liberdade de interação entre a padronização-invenção, o que permite a possibilidade de criar condições para que aquela história seja detalhada.

Por meio da cultura de massa, que possibilita que o sincretismo se unifique, mesmo que de certa maneira superficial à sociedade, somado ao fenômeno de

mecanização, é possível dar - literalmente voz, lápis e computador - para que plantas, animais e bebês possam escrever as suas narrativas e para que o público os compreenda.

E, é no momento em que a sociedade brasileira criava espaços satisfatórios para o aparecimento de diversas debates e narrativas, que envolviam o universo da fauna e flora, com o objetivo de conscientização, ao que se diz respeito à maus-tratos, abandono, negligência e displicência humana. Travestida em pele e pêlos de um cachorro vira-lata, mas de muita raça, investiguei, supus e escrevi a biografia fictícia de 'Oscar, o cão vencedor'.

A narrativa, seja ela de algo real ou inventada, dá sentido a quem contempla, pelo simples fato da conexão com a configuração interna e externa. O psicólogo polonês, Jerome Bruner (1997), nota a capacidade que as narrativas têm de argumentar histórias canônicas às condutas excepcionais.

As histórias fictícias, os mitos, as lendas, buscam novas verdades, significações e sentidos através dos tempos. Assim, as narrativas foram e são utilizadas nas artes, pela cultura de massa, nas músicas, nos filmes do cinema, nas peças de teatro, nas novelas da televisão, em formato de publicidade, reportagens jornalísticas, entre outros.

Fabulosas ou não, todas narrativas trazem teorias de análise à sociedade. As narrativas também podem ser utilizadas como fortes ferramentas de forma de terapia e autoconhecimento e esperanças pessoais. Elas fazem com que fatos ficcionais se tornem reais na vida de quem as recebe. Os fatos e momentos que as narrativas narram, seja elas realistas ou imaginárias, são performatizadas e experimentadas por personagens, que podem existir ou não.

A narratologia é um estudo extremamente importante e, baseada por ela, unindo as regras e elementos que a compõem, se faz possível descobrir e transformar a interpretação de histórias. Um dos pioneiros do estudo das narratologia, o russo Vladimir Propp (2006), compara a morfologia das narrativas com as das plantas, o que foi possível sistematizar os contos de fadas. A partir desses sistemas, as narrativas desdobram em estudos antropológicos, com construção de significados, o que servem para pautar valores de uma determinada cultura, tempo e povo.

O universo passa a existir a partir do que é contado. A construção do mundo se dá nas narrativas e vice-versa. A existência das coisas, de tudo, é um acontecimento, e, portanto passível de ser contada.

As narrativas não são construídas apenas na hora de serem contadas, elas são montadas antes, em sua concepção e observação. Por isso, na construção de uma narrativa tudo é possível e essencial. Metáforas, hipérboles, sinonímias, comparações são apostas altas que devem trazer resultados de percepções e interpretações favoráveis.

Todas essas construções, que são contraditórias, conflituosas, adaptáveis, conceituam a realidade. Essas construções contornam os conceitos, as classificações, as ordenações regulando práticas, instruídas nas realidades, o que molda os contextos sociais. A narratologia estuda a construção dos sentidos das relações humanas narrativas. Assim, coloca a necessidade de observar a realidade e as relações.

Por meio desse estudo de trocas sistemáticas, a Universidade Federal de São Paulo é a pioneira ministrar aulas de Narrativas, de forma interdisciplinar. A Universidade visa ensinar aos estudantes o atendimento humanizado, que consiste em entender o território daquele indivíduo, a forma de vida e de vivê-la. Para chegar à essas informações necessárias, ao que se diz respeito a saúde individual, é esperada uma prática de escuta trabalhada e apurada.

Assim, minhas aulas de Técnicas de Reportagens e Redações Jornalísticas foram formal e definitivamente trocadas. A narrativa me enredou de uma forma, desde então, de forma inexplicável.

Como já explicitado, as narrativas estão em todos os lugares e, a cultura de massa se apropria muito bem delas. Mas há narrativas em júris de um tribunal, em conversas de botequim, em assembleias políticas, em atendimentos médicos, em confessionários. A narrativa aparece em tudo que é passível de ser narrado. Ou seja, em cada meandro da vida, basta conseguir ler e ouvir. Que seja passível de vivência.

Para a obtenção do meu segundo diploma, bacharel em Serviço Social, obrigatoriamente foi realizado o estágio supervisionado na Seção Centro de Referência Psicossocial ao Adolescente (Secerpa), mais conhecido no município de Santos, litoral de São Paulo, como Tò Ligado. Local esse, que atende diversos adolescentes de 12 até 18 anos (sobre) vivendo sob diferentes vulnerabilidades sociais.

Como parte das atribuições do estágio, está previsto a realização e execução programática de um Projeto de Intervenção no campo de atuação, que consiste no

desempenho de um projeto com atividade e tarefas que contenham atribuições da profissão, além de, necessariamente, ser possível e útil para a população usuária daquele serviço.

Por meio da observação e experiência, ficou evidente a necessidade que os adolescentes possuem em relação a contarem suas vivências de vidas. Na troca dos erros, acertos, dúvidas, é notório a busca de interpretação e da construção da narrativa. No exercício da escuta empática, o despertar de comportamentos similares ao do outro acontecem de forma natural. Quando há a consciência dos nossos problemas, dos nossos comportamentos negativos, abre-se a perspectiva à mudança.

A prática também possibilita entender as nuances de cada vida, de cada indivíduo. Burocraticamente, as narrativas também serviram como parte de seus prontuários, para que possam ser analisados, eventualmente, por médicos, psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares ou qualquer outro profissional que tenha acesso a aqueles documentos.

O valor daquelas narrativas são inestimáveis. Com elas, a interpretação da realidade, o conhecimento da vivência individual, é amplamente razoável. Nelas contém respostas de um mundo injusto e desigual. Elas possuem conteúdo antropológico, sociológico, histórico, jornalístico, em sua totalidade. Em vez de prontuários, poderiam ser materializados em forma de livros, filmes, documentários. Todos são narrativas, o que mudaria seria a sua forma de apresentação ao mundo.

Nessa perspectiva, como já dito, a narrativa não se limitava à uma representação secundária e, sim, em à relação ao fato ou situação que ela representa. Além de sua construção, a interpretação é tão fundamental e importante. Neste sentido, o antropólogo, que se dedicou a entender as releituras de histórias religiosas e mitos, Lluís Duch (1998), aponta que dessa forma, somos os viajantes da nossa própria teoria de interpretar.

As vidas cotidianas estão submetidas às leis, normas, dogmas, questões morais, que resultam na censura dos instintos e o acentuamento do medo. As aspirações se dão no combate da liberdade imaginária *versus* a realidade vivida. A vida realmente vivida cotidianamente é de senso comum partilhado, sendo admitida como verdade. O laborão da vida é conseguir relatar, narrar e dar

materialidade às experiências vividas, a fim de repassar, repetir, recontar para outras e outras pessoas.

Com o passar do tempo, assim como, a lapidação da escuta, somado ao aprofundamento de estudos sobre narratologia, começamos a notar que as narrativas se repetem. Embora, tenham elementos próprios e únicos, o que diferencia uma da outra, assim como as vidas espalhadas pelo mundo, alguns padrões são correspondentes. Os arquétipos colaboram para essa recorrência. Constantemente, similares padrões de comportamentos dos personagens são amiudados em diferentes contos, mitos e lendas.

Por mais que existam ações, que são executadas por praticamente todos os seres humanos, cada um de nós tem uma forma original e única de efetuar-las. É algo como sentir. Por mais que os sentimentos sejam denominados, não sentimos igual. Cada um sente de um jeito, justamente por conta das vivências, das oportunidades, dos caminhos trilhados, somos irregulares e insólitos. Mas não importa, a capacidade de interpretação, identificação e projeção, é quase inata ao ser humano.

Quando se discute o sentido das palavras, sobre seu significado, unindo-se a ideia de projeção e identificação, abre-se espaço para relacionar os fenômenos que são psicológicos com os sociais. Além de abrir a porteira de possibilidades de adaptações para novas histórias.

Pairando desse conjunto de conhecimentos, adquirido através de anos de leituras e práticas, agregado à técnicas de atendimento, escuta e círculo à mulheres, principalmente, com aquelas que são vítimas de uma sociedade violenta e patriarcal, busquei uma forma de atingir o (auto) conhecimento, inclusive do problema vivido que cotidianamente, sem precisar da exposição individual. Algo que, muitas vezes, pode ser constrangedor.

Quando se trabalha com grupos, pode-se munir-se das repetições que as narrativas oferecem, dos padrões de comportamentos dos indivíduos e personagens, tornando-se possível unificar as questões vividas e partilhadas em uma nova história.

Com essa fenda delimitada, ou seja, o assunto que se pretende abordar traçado, o que normalmente, é o que une aquela determinada parcela de pessoas, sem buscar a exposição daqueles atores, se torna mais fácil e aprazível a discussão

de temas, que normalmente, são enfrentados como tabus, frustrações e vergonhas. Como na estruturação dos contos de fadas, o anonimato, quando trabalhado em narrativas, voltadas para o trabalho grupal, se torna mais satisfatório, pois estão distantes de julgamentos, conseguindo assim, sentir o acolhimento, a compreensão, além da identificação, interpretação e projeção.

Quando se trabalha com o público feminino se sente a aproximação natural e legítima dos pares. A empatia, a conexão, o acolhimento é pulsante, como algo intuitivo e instintivo. O ato de ouvir e ser ouvida é intrínseco, o que abre espaço para a narração de sabedorias e conhecimentos. Esse ato se funde com as nossas raízes ancestrais: a herança de contar histórias. A esperança da imitação e da representação, a imersão na própria compreensão das narrativas, atua na apropriação da própria fala de cada uma, dos sentimentos, aos fatores que possibilitam uma comunicação mais objetiva e convicta.

De forma natural, a narrativa coloca os fatos em perspectiva, ordena os acontecimentos que antecedem a narrativa, criando a relação de passado, presente e futuro. Logo, esse processo é essencial para a construção dos seres, das culturas. Quando contamos a história o tempo, uma outra existência, se refaz. As narrativas explicam o objetivo e o subjetivo que rodeiam o ser humano, o tempo todo.

Atualmente, os fragmentos de histórias, as narrativas, estão migrando, pouco a pouco, para diversos suportes midiáticos, como as redes sociais. A noção de biografar a própria vida já se metamorfoseou bastante, mas a capacidade de serem compartilhadas, ainda é um determinante.

Dos documentos de Heródoto, às Fábulas de Esopo, passando pela Bíblia e pelas cartas de descobrimentos de novas terras, aos diários de meninas, aos blogs, para as redes sociais, a apresentação de milhares de diferentes narrativas estão dadas. Não importa o suporte, a plataforma, se é cultura de massa ou o relato em um diário, todas as narrativas que estão contidas, são possíveis de serem lidas, ouvidas e entendidas. Provavelmente, vividas. Elas se repetem em algum canto, onde se cruzam.

Na troca do imaginário para o real, muitas vezes, a poesia se afasta da mágica e a literatura da mitologia. O que parece incrível é que os contos de fadas permeiam as sociedades, não importa o tempo que passe. Eles possuem uma forma única de se reinventarem. Talvez, justamente por isso, eles nunca

foram deixados de lado. Mas, eles também possuem uma forma de refletir sobre condições específicas da vida moderna e da cultura de massa.

Conforme eles foram recontados, durante os milênios, eles foram sendo refinados e adaptados, para transmitir valores, ideias e ideais conforme as mudanças da sociedade, mas os arquétipos continuam se aplicando e condicionando as personalidades individuais e o imaginário social, por transmitirem projeções e aspirações.

Na forma imaginária, a felicidade se torna a aspiração mais desejada a ser alcançada. O amor traz a tragédia de grandes tabus, como conflitos familiares e sociais. O amor, mais do que a felicidade, mostra um caminho tortuoso para transpor os obstáculos e superar as contradições. Assim, através das histórias, é possível aprender sobre questões interiores, desafios e problemas dos seres humanos.

A ambiciosa busca desenfreada pela felicidade, que pode estar em um bem material, em alguma comida gostosa, em alguma atividade prazerosa ou no mais puro e sublime amor, que esperadamente trará a felicidade, somada a velocidade e a facilidade que o mundo digital oferece, traz a sensação de alegria momentânea, muitas vezes, por conta dos despertares de emoções que ele atinge, mas pode gerar também frustrações e sensações solitárias individuais.

A negativa se dá pela continência de encontros reais, dos olhos nos olhos e de abraços. Por consequência da falta de relacionamentos reais, as interpretações e projeções das narrativas que são apresentadas nas redes sociais, por exemplo, podem desencadear desapontamentos e até adoecimentos, pois não estarem bem interpretadas.

Diante dessa perspectiva, as narrativas não são e nem pode ser neutras. A estratégia inspirada nessa proposição está na construção do compartilhamento de um pedaço de vida, mas que necessariamente deve ser passível de ser vivida, e, assim, por dizer, de ser lida. O papel da narratividade é de integrar o contexto de vida das pessoas à construção de suas realidades e identidades. Como *Ka*, que expressa o ser, a pessoa, a individualidade ou a própria expressão da literatura, a vida também é individual.

Construir e entender a nossa própria narrativa é compreender e reconhecer a nossa própria existência e ter uma ótica própria em relação ao mundo, a sentir e responder. Ao narrar nossas vivências se faz possível viver o reflexo das nossas

experiências repetidas vezes. É revisitar as fontes das histórias. É estar aberto à novos pontos de vista. É (re) viver nas palavras de outros. É compreender uma narrativa bem maior. Uma narrativa que nos une, nos amarra. Nos narra como seres humanos.

### Referências

- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Trad. Leyla P. Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. **O grão da voz**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRUNER, Jerome. **Realidade Mentais, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- DUCH, L. **Mito, interpretación y cultura**, Herder. Barcelona. 1998.
- ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ÉSTÉS, Clarissa. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.
- KHLÉBNIKOV, Velimír. **Ka**. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX: neurose**. Trad. Maura Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

## 3- METAMORFOSES



Fernando Kinker

O intuito deste texto é trazer algumas sensações e reflexões sobre o exercício docente, tendo como instrumento discursivo a narrativa de si que, em minha opinião, é a narrativa construída por uma multidão de seres que compõem as subjetividades em constante formação/transformação. A experiência das relações sociais e com a natureza das coisas é que produz as subjetividades, seus pensamentos, afetos e discursos: podemos dizer que o ar que respiramos e todas as coisas que nos circundam e tocam fazem parte e, ao mesmo tempo, não fazem parte de nossa subjetividade; somos o ar que respiramos, mas, ao mesmo tempo, não o somos, pois o ar é um elemento rarefeito que está circulando por aí para perturbar nosso corpo, nossos pulmões, nossa pele. É esse enlace que nos mistura e nos separa, num feixe de interpenetração e expulsão, que produz a vida, e que é reflexo da vida.

Iniciando esse discurso sobre a prática docente, seria importante dizer que o cenário que será abordado é o da prática de mediação e agenciamento dos encontros entre os alunos e os usuários de vários serviços públicos que se dispuseram a construir narrativas de suas histórias de vida. Esses encontros entre os alunos e os usuários se deram em espaços tão diferentes como a casa dos usuários e o espaço de convivência de alguns serviços de saúde mental. Como docente, acompanhei algumas dessas cenas no mesmo momento em que se desenrolavam, ou seja, ao lado dos alunos nas casas e nos serviços de saúde, ou virtualmente, permanecendo à espreita e à espera dos alunos em algum ponto físico de referência, como que indicando a presença e apoio. De certo modo, mesmo à distância, posso considerar que fazia parte das cenas, uma vez que os alunos, ao visitarem as casas dos usuários, sabiam que eu estava participando à distância das cenas, numa presença afetiva.

Essa possibilidade de construir relações de parceria e construção coletiva com os alunos, sempre transformou nossos corpos. Sempre foi bom encontrar

os alunos para fazermos algumas viagens juntos, e sairmos todos transformados desse encontro, mesmo sem saber como isso se conduzia.

Esses são momentos de muita potência, que integram o arcabouço do que é a vida docente na universidade. Neste lugar, na universidade, sinto conviverem e fluírem duas diferentes correntes de ar, uma fria e outra quente: a quente é esta do encontro, da multiplicação de possibilidades que enriquecem a existência; a fria é aquela que compele à competição, à vaidade, à uma lógica do mercado, quando entramos no papel de mercadorias para sermos valorizados e seguirmos a carreira. Às correntes quentes respondo com um alegre sopro de vida e, sobre as frias, tento colocar como que um aspirador de pó, já que elas parecem mais com poeira do que com ar puro. Mas as correntes se misturam e a ventania é seu resultado.

Na universidade, o tempo passa em espasmos: o começo, o meio e o fim. Mas tento produzir intensidade naquilo que se passa. Afinal, o presente se coloca de forma a gestar o projeto (de graduação, de pesquisa, de extensão), e aí o futuro começa a existir.

Cada dia tem seu lugar, seu espaço físico, e seu território existencial, e essa é uma característica do exercício docente. Tempo e espaço compõem em sinergia o cotidiano, um caleidoscópio ou uma colcha de retalhos, que nos aquece ou nos faz passar frio.

Mas, o mais importante de todas essas ondas e camadas, como relatei no começo, é o encontro com os alunos e com alguns colegas de trabalho, com quem ensino e aprendo, e de onde parte a multiplicação dos afetos, em direção aos futuros encontros que os primeiros terão com seus clientes, e que os segundos terão com seus futuros alunos.

No meu percurso anterior à entrada na universidade, trabalhando na área da saúde mental, vi muitas pessoas renascerem após serem mortas em manicômios. Acompanhei pessoas que foram aos poucos reconstruindo suas vidas fora do manicômio, ressignificando suas existências e o próprio mundo.

Esse renascimento é fruto de agenciamentos e metamorfoses que os encontros e as transformações das relações de poder produzem. Poder, no sentido foucaultiano de energia que circula entre os corpos (FOUCAULT, 2003; 2008), presente em todos os lugares. Afinal, podemos entender as relações de poder como um feixe de energia que produz os corpos por meio de cenas sociais.

As relações terapêuticas, como relações que traduzem no microcosmo o macrocosmo dos contextos sociais, são essencialmente relações de poder, assim como as relações do processo ensino-aprendizagem são também relações de poder. Isso porque elas são embates entre perspectivas, teorias e experiências que produzem realidades, cenas sociais que se acoplam no cosmos social.

Esses encontros, mediados pelas relações de poder e produtor de cenas de aprendizagem, ou são potentes ou são impotentes, gerando, de qualquer forma, corpos alegres ou corpos anulados.

No processo dialógico que, mesmo no espaço do microcosmo, insisto, representa o macrocosmo da vida social, percebemos a formatação e a metamorfose dos corpos, dos alunos e dos professores. Quanto mais os alunos estiverem exercitados para sustentarem esse tipo de relação que transforma, mais potentes serão no seu futuro profissional e vital. No meu caso, penso que os loucos merecem que formemos pessoas-profissionais sensíveis que contribuam para a produção de vida de toda a coletividade. E essa tarefa faz bastante sentido para mim.

Essa também pode ser a função da universidade, em todas as suas dimensões: ser um espaço de intensidade de encontros e dialogismos, sempre incorporando novos atores, estes que vem de múltiplos campos sociais, sendo assim uma máquina produtora de novas realidades e novas subjetividades. O que é o conhecimento senão o resultado dos feixes de poder que produzem a realidade? São esses feixes que podemos colorir e lapidar, para termos uma universidade que cumpra seu papel, tornando-se, pela ampliação dos feixes de poder, uma *universalidade*.

Agora, gostaria de refletir um pouco sobre a transformação que sinto ocorrer nos alunos, quando estes entram em contato com experiências que os atravessam, como uma lâmina afiada que multiplica os corpos.

Percebo que entram de uma forma, e saem de outra. Ora, o contato com realidades de vida tão diferentes das que estão acostumados, abre uma brecha para o conhecimento de si e do mundo.

Numa das casas que visitamos, para a construção da narrativa de uma jovem, a mesma aguardava a aluna com um bebê recém-nascido no colo. Os dois, mãe e bebê, moravam sozinhos num quarto alugado num daqueles casarões do centro da cidade que já foram ocupados por famílias abastadas, e que agora carregam uma riqueza de mofo, fungos, cheiros e escuridão.

Esses espaços são comuns no centro da cidade, onde famílias inteiras se amontoam, pagando alugueis caríssimos se associados às condições do local. A narradora tinha a mesma idade da aluna que a visitou, e ambas se identificaram e perceberam os contrastes no que diz respeito às formas como suas vidas se davam. A construção da história de vida de outrem remete à reflexão de nossa própria história de vida e, assim, podemos abrir brechas para a construção de futuros possíveis.

Noutra situação que vivemos, um usuário do serviço de saúde mental contou reiteradamente, semana a semana, a sua história peculiar de vida a uma dupla de alunos: seu pai pertencia ao serviço secreto americano, era parente do presidente dos Estados Unidos da América e a sua trajetória o levou à necessidade de ser acompanhado pelo serviço. Ao final do processo de construção da narrativa, os alunos não sabiam o que escrever para retornar ao usuário, uma vez que a história parecia não ser real. Discutimos então sobre o que seria a produção da realidade, problematizando que esta é também fruto de construções que fazemos e compartilhamos, sempre negociada. A negociação possível naquele momento, era a confirmação e reiteração do discurso daquele usuário, afinal, a história seria lida para ele, e seria muito importante que houvesse um consenso entre o narrador e aquele que se incumbiu de construir a narrativa de sua vida.

Tais experiências, para se constituírem como tais, exigem o que poderia ser chamado de uma passividade ativa, no sentido exposto por Bondiá (2002): a experiência é aquilo que nos acontece, nos toca, exigindo que permitamos ser impregnados por seus elementos constituintes, que vão produzindo pequenas mudanças, fissuras na nossa forma de compreensão e entendimento da realidade, mudanças na nossa forma de sentir, e mudanças corporais, na forma como nos apresentamos ao mundo.

O conhecimento, desta forma, pode se dar quando o corpo sente o golpe, quando ele se permite levar pela melodia do discurso que propõe uma nova leitura da realidade, na construção de novos mundos.

O conhecimento, então, é uma transformação corporal: é uma mudança de metabolismo, pois o que entra muda os elementos em jogo e faz surgir novas mentalidades. Só há conhecimento se há afetividade, se os fluxos de poder afetam o corpo a ponto de produzir pequenas metamorfoses.

A luta tensa pela construção compartilhada da realidade, seja entre professor e aluno, ou entre aluno e usuário de um serviço de saúde, é um conflito permanente de olhares e concepções de mundo, formas de perceber, olhar, por para funcionar os sentidos.

O encantamento, prazeroso ou doloroso, é a absorção do corpo pelos fenômenos do mundo, e é essa absorção que mastiga o corpo e o devolve a seu dono, fazendo com que ele seja um novo corpo num novo mundo. Ou seja, conhecimento tem a ver com amplitude, abertura para novos mundos, intensidade de afetos, percepções e pensamentos, descoberta de segredos óbvios, mas que não conseguiam ser vistos ou sentidos. Agora, uma luz inacreditável nos cega e nos faz ver de outro jeito, e uma escuridão sábia se reveza com a luz trazendo saberes que só o escuro pode proporcionar.

Penso que o processo terapêutico, que transforma o sofrimento, também se dá pela mesma via: ao transformar nosso lugar no mundo é que ressignificamos e transformamos o sofrimento, produzindo novos processos de saber e de construção da realidade. Ou seja, transformar o sofrimento é transformar as cenas em que ele obtém inteligibilidade e sensibilidade, é transformar o mundo: transforma-se o mundo, transforma-se o sofrimento, e é por isso que o terapêutico ou o cuidado em saúde é também um processo de construção de conhecimento, porque construção de novas realidades, novos mundos.

O sofrimento e a dor, mais do que algo interno ao indivíduo, é um fenômeno que está entre os indivíduos, e que é produzido no interstício dos seres que compõem o mundo. O sofrimento está mais 'entre', do que 'dentro'. E isso é muito importante, porque significa que os terapeutas não só são instrumentos para a transformação do sofrimento, mas são elementos que compõem a cena do sofrimento; eles são atores dessa cena, e por isso é que se exige processos críticos de reflexão sobre a prática do cuidado.

Da mesma forma, o processo ensino-aprendizagem é um processo que se dá mais 'entre' do que 'dentro', e o professor faz parte dessa cena, como ator que co-constrói o saber ou a ignorância. O saber e o aprendizado são processos construídos por cenas compostas por muitos atores, e não um processo solitário que se dá 'dentro' da cabeça de um aluno.

Pois bem, aqui podemos retornar ao lugar do professor nessa cena do ensino, no contexto de uma universidade. Ensinar é aprender, viver a passividade

ativa que possibilita ao aluno tomar e ocupar o campo da relação, mostrar quem é e como e o que pensa.

É preciso que o professor seja um aluno exemplar de seu aluno, que aprenda com ele como ser professor, que saiba exercitar a mediação e o agenciamento do que está a compor a cena múltipla da aprendizagem.

Essa cena, sempre é composta por uma multiplicidade de atores, e ela se enriquece mais quanto mais se aproxima do contexto onde a vida se dá: a casa dos usuários dos serviços, os territórios de vida dos quais os serviços de saúde fazem parte.

A complexidade do aprendizado é sempre maior a depender da complexidade do campo de relações onde ele se insere: acompanhar alunos em trabalho de campo envolve múltiplas negociações, que se iniciam muito antes da presença física dos alunos no momento das aulas e das intervenções.

Essas negociações são em si produção de conhecimento e são essenciais para que a aprendizagem pela experiência se concretize. As cenas do aprendizado são tecidas artesanalmente pelos docentes e por aqueles que se dispõem a participar desses processos, até que os alunos cheguem para fazer parte delas.

E são os alunos que se autoformam, ao contribuírem na formação dos demais. E são os professores que se autoformam, ao formar os alunos.

Alunos e professores não cabem em moldes ou fôrmas. Eles não são barro que se assenta em recipientes iguais.

A vocação dos espaços educacionais, que em sua origem tinham a missão de formatar corpos dóceis (EWALD, 1993), adequados ao mundo do trabalho e à nova forma de sociabilidade da modernidade, nunca pôde de fato se realizar na universidade, que sempre, em tese, primou pela ampliação da visão de mundo de seus alunos.

Contudo, o ensino superior passou a ser delegado a instituições que não são propriamente universidades, e que reproduzem em muitos sentidos a simples capacitação para o trabalho.

Como se sabe, a escola, assim como os hospitais, os manicômios e as prisões, foram criações da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2000), aquela que na idade clássica recebeu a delegação de consolidar a nova forma de vida centrada no trabalho.

A arquitetura e a dinâmica das relações propostas pelas instituições reproduziam o controle e a vigilância reinantes nas fábricas. O bedel da escola cumpria o mesmo papel que o capataz da fábrica, produzindo corpos obedientes em série, e moldando a forma de se ver o mundo, a sensibilidade, os costumes e as próprias formas de servidão, que aos poucos se tornaram voluntárias.

Depois do período crítico onde a severidade do controle disciplinar predominou, restou ao mundo das instituições estabelecer formas de controle que abdicavam da disciplina, fortalecendo a perspectiva do controle pela violência, ou pela sedução.

O manicômio é um exemplo disso. Na atualidade, ele exerce o controle por meio do abandono (KINKER, 2007), tendo abdicado de sua plataforma civilizatória, em busca da construção de corpos dóceis e obedientes.

É só ver o que se tornaram muitas das escolas públicas da atualidade: depósitos de pessoas com suposto potencial de desvio, porque pobres, vigiadas por câmeras e mesmo reprimidas por policiais, prescindindo-se dos antigos bedéis.

Se as escolas e as faculdades produzem algo para além do suposto e questionável aprendizado, isto diz respeito à crença e obediência ao mercado: os corpos agora são pouco qualificados para o mercado, mas são construídos como mercadorias que se oferecem por qualquer gorjeta. Essa disposição para a vocação de mercadoria descartável é o que está por trás do ensino no atual contexto: faz-se de conta que se ensina e que se aprende, quando o conteúdo verdadeiro é a disposição para a submissão aos valores do mercado.

E a universidade nesse contexto?

Se o contexto de várias faculdades privadas no Brasil, com suas exceções, se equipara ao contexto empobrecedor de muitas das escolas abandonadas, as universidades públicas são ainda um baluarte do pensamento aberto, muito embora sofram intensamente ataques por parte daqueles grupos que querem mantê-la um espaço destinado à formação das elites, inclusive com sua rede de valores.

A universidade é um espaço contraditório, por certo, até porque a sua universalidade permite a existência de múltiplas perspectivas, inclusive aquelas que são herança das práticas disciplinares e reprodutoras de valores conservadores.

A universidade ainda, assim como a ciência, sofre o peso da herança cartesiana, investindo na hiperespecialização e na fragmentação dos campos de pesquisa e de produção de conhecimento.



Ao mesmo tempo, assim como no campo da educação básica surgiram os educadores emancipadores, também na universidade se produziu caminhos que a vincularam à transformação social e à abertura para o diálogo entre os saberes e as disciplinas, incluindo o saber popular.

No campo da saúde, os desafios de formar profissionais sintonizados com as necessidades das políticas públicas e do SUS tornaram-se tema de importantes avanços, embora ainda prevaleça a formação separada dos contextos reais de vida das pessoas e das contradições sociais que permeiam o processo saúde-doença.

Ainda a produção de corpos saudáveis, mas padronizados, se constitui como objetivo e objeto do aprendizado, e a subsunção dos profissionais da saúde ao mercado reproduz o que ocorre em todos os campos da produção – inclusive alimentando a indústria farmacêutica, de alimentos e de estética corporal.

Tal conjuntura apenas fortalece a importância das experiências que desenvolvemos com os alunos.

É certo que estamos num momento do mundo da produção em que se exige trabalhadores adaptados às tecnologias e às formas de comunicação, e não mais corpos industriais. Há que se formar agora corpos pós-industriais, adaptados e aptos ao consumo, que deve se dar de forma compulsiva.

E isso traz novos desafios para a formação de profissionais sintonizados com a perspectiva da autonomia e da cidadania das pessoas. Autonomia como expressão da auto-eco-organização que, como diz Morin (1996) é a forma de nos organizar enquanto seres vivos, abertos e permeáveis ao mundo, do qual dependemos para nos autossustentar, uma vez que só podemos ser autônomos em contínua relação com o que está fora de nós. Uma autonomia aberta que possibilite uma razão aberta, onde a sensibilidade volte a fazer parte inseparável do campo cognitivo.

A resistência também deve ser pós-industrial e, nesse sentido, deve superar as relações do campo do sagrado reproduzidas no ato sacrificial do consumo ao deus mercado (AGAMBEN, 2007).

O enriquecimento da vida deve ser o baluarte da resistência, introduzindo novas formas de sociabilidade e de estar no mundo, que inclusive questionem os conceitos tradicionais de saúde, forjados na modernização.

Agora, a intensidade de vida passa a ser um sinal de saúde, em contraposição à ausência de doença. Isso porque a presença de doença pode não implicar necessariamente o enfraquecimento da intensidade de vida.

Esta se dá no aquecimento das relações com o mundo e com a existência. Intensificar significa viver como se fosse o último dia, abrir os poros para a aprendizagem e a metamorfose. Valorizar a arte, a criação de novas alianças, a produção de uma cultura que valorize a produção de vida e de novas formas de se relacionar.

Parcerias que modifiquem os processos disjuntores que retalharam a existência, criando ilhas de isolamento em plena multidão. Valores que sustentem a visão de ética spinosiana que diz que só se pode ter o que é melhor para si, se se alcança o que é melhor para os demais (SPINOZA, 2009). Ou seja, a felicidade, enquanto um processo criativo de produzir a própria vida e o cuidado de si, só pode vingar se estiver conectada com a produção do bem comum.

A real intensidade de vida se dá na construção do bem-estar alheio, sendo esta a única forma de se fazer o bem a si mesmo. O resto é apenas simulacro de felicidade, isolamento que diminui a potência e empobrece a existência.

Como podemos avançar na produção discursiva e no campo da ação política, no seu sentido de produção de vida, com os nossos alunos e colegas?

Essa talvez seja a pergunta que mereça alguma reflexão!

Podemos elencar algumas possibilidades:

- Estar aberto ao mundo das coisas e das pessoas como a entender que elas somos nós mesmos; ou seja, perceber o quanto de terra há em nossa estrutura corpórea, ao entrarmos em contato com a terra. Esse exercício solidário é possível se entendermos que somos a terra e não somos ao mesmo tempo: temos que avançar com a contradição, e não achar que podemos simplesmente superá-la;
- Ampliar o arco de elementos que compõem o cenário de aprendizagem: a problematização da vida se dá no mergulho na multiplicidade do mundo, naqueles elementos que nos tocam, e deixam marcas que serão eternas,

mas também esquecidas. Isso porque o esquecimento é fator fundamental para o aprendizado e a inovação: podemos esquecer o que somos e o que fomos para poder inventar novos lugares no mundo, sempre forjando aquilo que poderíamos chamar de viver – um viver quente e agudo que nos deixa surdos e cegos- e que são a nossa única chance de enxergar e ouvir aquilo que sempre esteve presente e nunca pôde ser visto ou ouvido;

- Entender que o bem comum é a única chance de sermos felizes; ao sentirmos a pulsação de uma pessoa, aluno, professor ou usuário de um serviço de saúde, podemos remeter nossa pulsação à eternidade, alcançando um ritmo comum. Quer dizer, só seremos felizes se todos o forem, e esta é a principal motivação que deve nos levar a criar novas cenas de produção de vida;

- Ampliar o dialogismo no mundo das ideias: o saber é algo que se compõe e metamorfoseia conforme a experiência, o contato íntimo e quente com aquilo que é diferente e estranho. A ciência deve abrir-se e superar o seu medo dos saberes que a deslegitimam. O saber da vida deve preponderar na relação entre o experimento e a experiência. O saber científico, de inspiração cartesiana, nos alijou de todo o conhecimento da vida, que está na vivência do corpo, na cultura, nos costumes, nas formas pervertidas de se relacionar com os elementos do mundo. Devemos religar os saberes (MORIN, 2001), sabendo que estes são múltiplos, de várias esferas, e que incidem sobre a formação dos corpos e das subjetividades, dos valores, das formas de vida e de sociabilidade. Esse diálogo é múltiplo, e capaz de fazer com que questionemos todos os saberes controlados de que tanto temos certezas.

- Amar professores e alunos. O professor é aquele que se dedica a transformar a vida dos alunos e a se transformar, transformando assim o corpo social. Ele deve ser fiel a esse desígnio, deve pensar que vai até as últimas consequências na busca pela produção de vida e de novas experiências enriquecedoras a seus alunos. Ele deve ver seus alunos como

uma extensão de si e do mundo. Ou seja, ao compartilhar a transformação de seus alunos, que veem um mundo exorbitante e de dimensões intangíveis a seus olhos, ele deve voltar ao marco zero do aprendizado, deve renascer e perceber que o mundo se reproduz de forma sempre igual, embora formatando-se de forma excessivamente inédita.

- Propiciar encontros. Os atores que se colocam entre os alunos e professores, no nosso caso, os usuários dos serviços públicos, ao serem tocados pela ingenuidade dos alunos, que não colocam diagnósticos e outros que tais na frente do encontro, parecem também se metamorfosear. Esse encontro em que um delírio se transforma em verdade a ser respeitada e compartilhada, já que efetivamente sentida, é o motor da construção de novas realidades compartilhadas. Os usuários se transformam ao sentirem que os alunos vivem com eles o seu universo mágico, e os alunos aprendem que a dança dos corpos acoplados é a clínica mais feroz e doce. Os alunos passam a compartilhar um universo comum com os usuários, e é isso que possibilita a produção de vida, de novas linguagens, de novas formas de vida e novas sociabilidades. É assim que um novo mundo se forma, e que o caleidoscópio da vida assume o timão do universo.

- Estabelecer conexões com os territórios de vida. Muito do ensino proposto nos moldes da transmissão de saberes, deixam de considerar não só o que os alunos estão a sentir, mas, sobretudo, ignoram a realidade de vida destes, a dos usuários dos serviços, e as próprias relações que se dão no âmbito institucional. Aproximar-se do mundo da vida significa, desde o início, analisar como se dão as relações nas instituições. O que de fato é uma universidade, no dia a dia de trabalho? Que lugar ocupa cada um de seus atores? Quais são efetivamente esses atores? Quais linhas de força atravessam esse universo que pode produzir a vida ou a morte? Quais são os movimentos reflexivos e criativos que produzem novas cenas e metamorfoseiam a universidade? Que afetos e fluxos de pensamento coletivo tomam conta dela nos diversos momentos? Quais linhas de contágio, de afetos, de pensamentos, de ações, são predominantes? Temos

que entender que a vida na universidade é um microcosmo embebido do que se dá na vida social, e no universo das coisas. As ideias circulam em ondas invisíveis, mas fáceis de serem vistas por quem se deixa cegar pela visão do que é invisível. Essas ondas de ideias e de afetos constroem a subjetividade da universidade, aquilo que lhe dá garantias de existência, que a mantém como ente dependente de pessoas. Pois as universidades, como todas as instituições, são pessoas, ideias, afetos, relações. É importante que possamos analisar o que de fato nos constrói na universidade, se são linhas de vida ou linhas de morte, ou como essas linhas se relacionam sincronicamente, uma vez que elas convivem perenemente e dessa balança saem resultados diferentes, a cada momento.

- Abrir a porteira. A universidade deve ser transpassada pelo que está fora dela. Os processos sociais tem que invadir com mais força a universidade, e esta deve deixar de temer que esses movimentos lhe retirem a identidade. O processo de borrar os limites e as fronteiras não significa a dissolução da identidade, mas o ato de aceitar o risco de viver perigosamente em constante mutação. A autonomia da universidade depende de esta sair de seu isolamento, superar seus solilóquios, e garantir a existência de uma multiplicidade de linguagens que compõem o saber da vida. Conviver com várias dimensões do saber, para além do saber científico, é a possibilidade de enriquecer e a forma de alimentar o próprio saber científico. Sem esse diálogo, diminui-se a força da autonomia, porque a universidade passa a depender de uma fração muito limitada de discursos. Ela se enfraquece se não se abre ao discurso alheio, e passa a contribuir para a morte, uma vez que a manutenção de uma identidade fixa e plasmada significa a morte de elementos que só existem porque carregam o germe da transformação do que está fora. Ou seja, se a universidade não se abre a mudanças, ela está a matar os elementos a ela externos que existem para dialogar com ela. Alguns discursos podem morrer se não encontrarem lugar no contraditório que possibilita o diálogo e a negociação, tornando-se invisíveis até desaparecerem. Assim, a universidade é responsável pela existência e

manutenção viva dos discursos que a colocam em xeque, e que a fazem reafirmar sua vivacidade e abertura para a mudança.

- Parir a alteridade. O professor deve ser um parteiro. Parteiro de novas vidas e parteiro de si mesmo. Se ele entender que o conhecimento, a invasão das ideias e dos afetos que o transformam e transformam os alunos, é o principal movimento que sua prática pode produzir, viverá uma bela turbulência que o afetará cotidianamente, a ponto de ressignificar diariamente a sua prática. As ideias estão entre as pessoas, mas a existência delas depende dessas pessoas, pois são estas, bem como outros animais e seres do universo, que garantem e legitimam a existência das ideias. Até as pedras carregam o conhecimento da prática, do viver. Elas sabem como ninguém o que é a força do mar que as lapida, e sua existência necessita dessas investidas fortes e enérgicas do mar, ou do rio, da chuva, do ar ou até do próprio homem. O homem lapida a pedra e esta lapida sua mão e seu corpo, uma vez que os movimentos corporais desenvolvidos pelo homem no ato de lapidação da pedra modificam à todo momento a sua estrutura corporal, os seus afetos e pensamentos. Enfim, o professor é um parteiro que precisa sempre manter a sua preparação, para executar essa função tão nobre, que diz respeito à produção de vida;

- Narrar a própria vida. A narrativa de si é uma forma potente de colocar no papel aquilo que se passa, nomear de alguma forma todo esse movimento que nos envolve nos processos de ensino, de pesquisa, de extensão, no âmbito da universidade. A narrativa dos atores que compõem a universidade tem a potência de tornar explícitos processos invisíveis que são potentes e responsáveis pela formação da instituição e das pessoas. Refletir sobre si, num contexto como o universitário, é contribuir para a construção mais enriquecedora da própria universidade. Ao narrar nossas vidas na universidade, narramos a própria universidade, e temos a chance de qualificar e lapidar a nossa existência. É assim que podemos nos produzir e construir um mundo mais intenso e rico.

Ao narrar as linhas de força que atravessam a universidade, a partir da experiências de ensino que tive com os alunos na construção de narrativas de histórias de vida junto a usuários de serviços públicos, penso ter assinalado a importância dessa experiência discursiva tão cheia de nuances e qualidades, que é a produção da narrativa de si.

Esse exercício de reflexão, se instituído como uma importante ferramenta de trabalho na formação de alunos e de professores, pode contribuir para a construção de uma universidade rica e abrangente, decidida a dialogar com a enormidade do mundo. As reflexões aqui elaboradas, só foram possíveis porque o recurso da narrativa de si me permitiu adentrar em caminhos sinuosos e arriscados para quem deve se portar como um sério professor e pesquisador.

Se esta narrativa afetar ou não alguém, não posso por certo garantir. Ela pode ser considerada um amontoado de rabiscos digitais, ou uma reflexão sem muito rigor científico cartesiano. O fato é que pretende se inscrever no registro da produção de conhecimento que considera a reflexão, os pensamentos e sentimentos, como elementos fundamentais da ciência. O convite à produção coletiva de narrativas de si está dado.

## Referências

- AGAMBEN, G. **Profanações**. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. 91 p.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- EWALD, F. Anatomia e corpos políticos. In: EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito**. Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993. p. 19-57. (Col. Comunicação e Linguagens)
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 23. ed. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2000. 263 p
- \_\_\_\_\_. Poderes e estratégias: Entrevista com J. Rancière; *Les Révoltes Logiques*, n. 4, inverno de 1977, p. 89-97. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Organização: Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 241-52.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- KINKER, F.S. **O lugar do manicômio**: Relato da experiência de desconstrução de um hospital psiquiátrico no interior do Nordeste. 2007. 173f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e**

**subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-58.

\_\_\_\_\_. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes**: Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgard Morin. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-67.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

#### 4- A NARRATIVA COMO PROCESSO E SÍNTESE DO EXPERIENCIAR: INQUIETAÇÕES E APRENDIZADOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS DIREITOS HUMANOS



Raiane Patrícia Severino Assumpção

Segundo Benjamin (1975), a narrativa é uma forma artesanal de comunicar experiências, com a intenção de transmitir conteúdos. Assim, a narrativa é concebida não meramente como produto de um ‘ato de contar’, mas como ato de expressar e de revelar o modo pelo qual o(a) narrador(a) concebe e vivencia as suas experiências.

Para dar início a esta narrativa, que transmite a minha experiência enquanto docente no ensino universitário, trago a expressão de Siqueiros<sup>[1]</sup> para contribuir com a explicitação do que compreendo que tenha sido este processo vivido: a minha *práxis*<sup>[2]</sup>.



“Nuestra imagen actual”, David Alfaro Siqueiros. 1942

O desafio posto, mas também apresentado como possibilidade pela narrativa, é o de evidenciar um movimento que envolve, concomitantemente, conhecimento acadêmico, sentimentos, relações, atuações, ação e intencionalidade política; como também a reafirmação de concepções, apreensão e deslocamento de saberes, questionamentos e elaboração de conclusões provisórias, na perspectiva de transformar a educação dos sujeitos envolvidos e de implicar na realidade social.

Para tanto, é necessário destacar nesse processo vivido as expressões que revelam um movimento de ação-reflexão-ação, movido por inquietações, desejos, angústias, ousadias, afetos, intencionalidades, aprendizagens e descobertas. Assim, busco compartilhar nesta narrativa as contradições, a diversidade e as demandas geradas pelo contexto social, que, permanentemente, me provocam a refletir sobre a produção do conhecimento: como é possível fazer? Para quem e como tem sido feito? Qual o papel e o significado da universidade neste processo?

Essas questões me levaram a compreender o papel da educação na efetivação de um projeto societário e na nossa existência enquanto ser social – o reconhecimento de nossa constituição, enquanto humano, marcada pela inconclusão e incompletude, como também pela capacidade de ensinar e aprender com o outro<sup>[3]</sup>. Deste modo, o movimento de superação permanente, por meio da dialética (tese-antítese-síntese), mostrou-me a possibilidade de criar o novo a partir da educação.

Considerando este “novo” – o inédito viável<sup>[4]</sup> –, no que tange à educação, como uma criação coletiva, impulsionada por sujeitos, cabe aos (as) educadores (as) o papel de provocar inquietações, dialogar e construir a partir do diverso, promover o saber e a vivência ética. No entanto, nem sempre o papel de educador (a) é assumido por nós docentes do ensino superior. No exercício do ensino na graduação e na pós-graduação, na extensão universitária, na pesquisa e na gestão acadêmica, tenho visto o quanto a universidade se edifica a partir de uma contradição entre o projeto político-pedagógico e a ação dos sujeitos, o que limita o diálogo com outros espaços e sujeitos da sociedade e pouco problematiza a concepção de educação que a fundamenta – qual é o projeto de sociedade que se tem como perspectiva e como está materializado nas diversas ações em curso e nas práticas acadêmicas? Temos uma produção acadêmica vasta e diversa, eloquência em vários temas, mas com fragilidade na tradução dos mesmos no cotidiano pedagógico e no diálogo com a sociedade: nas relações, nos procedimentos, nas posturas, nas proposições e nas ações.

A minha experiência tem mostrado que para sairmos desse paradoxo se faz necessário romper com o paradigma positivista e/ ou desenvolvimentista, e assumirmos a *filosofia da práxis*<sup>[5]</sup>. Sem essa mudança de paradigma não temos como nos recriarmos, conforme necessidades postas.

A escolha e defesa que faço de uma concepção de educação fundamentada na *práxis* decorre de inquietações, reflexões, vivências, estudos e pesquisas, sobre desafios e possibilidades existentes no espaço da universidade no contexto atual (início do XXI), marcados pela busca de novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica, que sejam capazes de responder às questões e às expressões que emergem da realidade, constituída por imensas desigualdades, decorrentes de conflitos de classe, étnico-racial, geracional, de gênero e da forma de exercício do poder político. Como isto está posto e abordado no âmbito das ações acadêmicas?

Acredito que esta concepção de educação tem alimentado a minha intencionalidade e me fortalecido para trilhar, juntos com outros, caminhos não percorridos, mas que desejamos percorrer. Revela projetos e utopias que nos ajudarão a viver intensamente, no nosso tempo, com consciência e sensibilidade, aquilo que estamos denunciando e aquilo que estamos anunciando, como a:

- Democratização da gestão político-administrativo-pedagógica e a construção do protagonismo dos sujeitos nos espaços institucionais e nos movimentos sociais;
- Produção do conhecimento, com a participação dos sujeitos envolvidos, por meio da problematização, da teorização e da criatividade, comprometida com a realidade social;
- Participação popular e o controle social das políticas públicas;
- Prática da rigorosidade metódica, da resistência, da amorosidade, da criatividade, da estética e da defesa dos direitos humanos;
- Formação científica e política, constituída por meio de ações que dialoguem com diversos sujeitos sociais, como estratégia para enfrentar o desafio de combater as desigualdades, construir a unidade na diversidade e a efetiva democracia.

Nesse experienciar... inquietações e reflexões mútuas, ações diversas e constantes, conclusões provisórias, aprendizado permanente, convicções reafirmadas!

## Referências

- ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.
- Benjamin W. *O narrador*. In: Benjamin W, Horkheimer M, Adorno T, Habermas J. Os pensadores. São Paulo: Editor Vic- tor Civita; 1975. P.63-82 (Textos escolhidos).
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.236.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*, vol. 1, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- TRINDADE, José Damiano de Lima. *Anotações sobre a história social dos Direitos Humanos*. Disponível em: < <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado1.htm>> Acesso em 30 de julho de 2019.

[1] DAVID ALFARO SIQUEIROS - foi um dos grandes pintores mexicanos e um dos protagonistas do muralismo mexicano, que introduziu inovações formais e técnicas a uma pintura de intervenção política, de crítica da sociedade capitalista e de defesa dos ideais comunistas. A grande temática da sua obra é a revolução mexicana e o povo mexicano, que ele representou como o protagonista da luta por uma sociedade melhor, a sociedade socialista utópica.

[2] A práxis, entendida como uma unidade dialética entre teoria e prática, não é um fator meramente mecânico, e sim o construto do devir histórico. Esse devir deve ser entendido na lógica do ser humano (ou sua natureza) como a expressão da coletividade e suas ações transformadoras de si e dos outros, cujas relações são de natureza social e histórica. Essa unidade entre teoria e ação é uma relação dialética que postula o ser histórico como político, ampliando a visão de filosofia e política como dados totalizantes: a própria condição existencial (Gramsci, 1987).

[3] Argumento fundamentado na concepção de educação apresentada por Paulo Freire no livro: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

[4] O conceito foi elaborado por Paulo Freire, apresentado no livro *Pedagogia do oprimido*. O “inédito viável” é algo ainda não claramente conhecido e vivido, mas que pode se tornar realidade.

[5] A filosofia na compreensão de Gramsci é visão de mundo, assim, uma condição política. Como, então, entendê-la a partir da práxis? Para Gramsci (1987), a filosofia da práxis é uma atitude crítica de superação da antiga maneira de pensar, tendo como elemento importante o pensamento concreto existente (universo cultural existente). Assim, realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A cultura é compreendida como uma criação social do ser humano; ela é simultaneamente um processo e vários produtos construídos na relação entre ser humano e natureza, e com outros humanos. Assim, a cultura é ontológica à existência humana. GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

## 5. JOGO DO DUVIDO: NARRATIVA DE UMA BRINCADEIRA QUE ENSINA SOBRE O VIVER



Maria Inês Badaró Moreira

Minha alma parece não gostar de desafios sem resposta. Deve ser um jeito assim de alguma alma ser. Então quando tenho um desafio a mim lançado, algo se agita tanto dentro que o meu corpo se arremesso em trotes. Este desassossego se repete muitas vezes. Nestes momentos me lanço naquilo que produz alguma alegria e chegam em forma mnêmica de brincadeiras infantis desalinhas e perdidas em alguma esquina neste correr cotidiano.

Assim, me encontro na brincadeira e na molecagem em jogos de ensinar a viver. Então, como na música, em resgate, toda vez que a vida adulta me balança minha criança brincando estende a mão:

*Há um menino, há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão<sup>59</sup>*

Foi um passado invadindo o meu presente, quando fui tomada da correria e agitação comum em um dia de trabalho. Havia tanta coisa atrasada para fazer, em um amontoado de ideias inovadoras que não saiam do lugar. Um eterno sentimento de dívidas cotidianas impagáveis de professora tomava meu dia. Diante de amanhecer em tarefas e papéis me vi atordoada com um desafio que me fora lançado tempos atrás. Havia uma tarefa esquecida em algum canto que carecia de ser resgatada e cumprida: eu precisava redigir uma narrativa. Deste tipo

59 Música Bola de meia, bola de gude. Fernando Brant e Milton Nascimento, 1996.

de escrita reveladora e invasora de nós na qual estendemos a bandeira sobre nós mesmas, ainda sem querer.

Como parece que aprendi a gostar de desafios, ocorre que quando um desafio me é lançado, logo escuto minha voz interna: “Duvido que você faça isso” e como um tropeço, ponho-me a realizar (tal coisa). Então, foi assim que eu me lancei a mais um desafio: “Duvido que você faça a narrativa”. Então em resposta, dou início internamente ao “jogo do duvido” e com ele emerge uma narrativa entre memórias entrelaçadas.

Quando pequena, em uma grande família mineira de escassos recursos materiais e abundância afetiva, irmãos reunidos em busca de juntos passar o tempo, abriam-se os jogos de tabuleiro, as cartas e para incrementar o dia, inventávamos muitas brincadeiras e dentre elas tínhamos uma que era por mim preferida: “a brincadeira do duvido”. Um jogo lúdico com muitos sentidos que gosto de lembrar. Até hoje permanece como uma certa estratégia infantil entre nós.

Era um tipo de jogo assim: cada um lançava desafios para o outro realizar, dizendo: “Eu duvido que você faça isso...” e em resposta, o desafiado deveria responder realizando aquilo que o outro duvidara. Como somos muitos irmãos, os desafios sempre chegavam a galope e atacado.

Isso se movimentava incessantemente dentro de mim. E assim, sem deixar muito tempo para pensar, eu me lançava no que o outro duvidava imediatamente e pronto, lá saía eu de um desafio a outro. Mal encerrava um e já me colocava diante de outro desafio. E esse jogo me ensinou muito: duvido que você sobe lá... eu subia. Duvido que você come esta pimenta... eu comia e ardia. Duvido que você aperta essa campainha... apertava e corria. Duvido que você pega a bicicleta do irmão mais velho sem ele deixar: pegava e me divertia. Duvido que você sobe na árvore para pegar aquela goiaba lá em cima: subia e comia. Duvido que você desce o morrinho no carrinho de rolimã: descia e também caía. Duvido que você saiba cozinhar aquilo. Duvido que você faça isso (algo quase impossível)... encontrava algum jeito e fazia.

Esse jogo até hoje é um artifício quando estamos juntos: Duvido que você faça um cafezinho agora... Duvido que você vá para cozinha agora e faça um bolo

bem gostoso... Duvido que você saiba fazer aquele frango com palmito... Duvido que você traga isso ou aquilo (que pode ser um bom e fresco pão de queijo ou algo assim). Deste modo o jogo segue se espalhando e atualizando entre novos membros, filhos e sobrinhos.

Foi assim que aprendi que desafios não gostam de ficar sem respostas e dão força aos meus movimentos. Diante da solicitação de redigir uma narrativa sobre o meu cotidiano de trabalho, foi exatamente o que se deu:

O extenso corredor pareceu encolher frente a mim, naquela tarde. Meu corpo tremia à espera da visita daquele amor. Meu pensamento soltou a interna voz “É sempre assim”. “É deste jeito, ocorre sempre assim”. “Sempre assim, mais um ano começando, sempre assim”. São mais de duas décadas como professora, ainda sinto coração acelerar e forte aperto no peito no primeiro encontro. “O primeiro encontro, sempre assim”.

Entretanto, neste ano, foi particularmente diferente, pois após uma situação de saúde que me assustou muito, eu ainda não me sentia bem. Meu corpo ainda frágil tentava se restabelecer, alcançou certa tranquilidade quando encontrei os novos alunos para iniciarmos os trabalhos daquela tarde. Mas era uma daquelas tardes santistas de muito calor, sentia muitos calafrios e em algum momento, senti mesmo que ia desfalecer diante dos alunos e que não aguentaria ficar ali. Foi quando um dos participantes do projeto que coordeno me viu de longe, atravessou o espaço e veio em minha direção, sorrindo, me diz: “que bom que já está “sarada”. A voz de Milton<sup>60</sup> voltou a soar novamente, bem dentro de mim: Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto fraqueja ele vem para me dar a mão”.

Naquele exato momento, eu me senti completamente “sarada”. Mesmo sentindo muito fraca, na força daquele sorriso, eu já estava bem. “Estou ótima!”. A partir deste encontro, as únicas coisas que me invadiam o pensamento eram: Será que teremos bom caminho juntos? O que será que vou aprender com eles neste ano?

Desta cena, fui ao encontro da turma para iniciar aquela jornada. Como não tínhamos nos encontrado ainda, pensei “talvez todos tenham muitas dúvidas sobre quem sou” e logo lembrei do “jogo do duvido” que além de uma lembrança

60 Milton Nascimento, cantor e compositor mineiro.



de minha infância é um importante instrumento para renovar minhas forças. E de dentro de mim, pude ouvir: - “Duvido que você consiga construir pontes entre narradores com sofrimentos psíquicos e jovens ouvidores com seus temores sobre o desconhecido e medo do louco, além de seus preconceitos sobre e a loucura, ah, eu duvido!”

E como naquele jogo infantil, sorri e acalmei: “Sendo assim, tudo está bem!”

Passei o resto daquela tarde entre novos narradores, com as palavras de Guimarães: “Tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo”. Eu me perco e fico entretida entre a saída e a chegada. “A gente quer passar um rio a nado e passa; mas vai dar na outra banda, num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”

Hoje, mais uma vez posso dizer: diante deste desafio, parece que consegui!

## 6- NARRATIVAS DE VIDA NO COTIDIANO E NA PESQUISA DE UMA PROFISSIONAL DE SAÚDE DO SUS



Corina Lopes Ribeiro

O meu primeiro contato com narrativas de vida aconteceu quando aceitei o desafio de ser gestora de uma Unidade de Saúde da Família (USF). Com a inauguração da unidade física, o trabalho antes desenvolvido no território em espaços improvisados ganhava outros contornos para as quatro equipes da Estratégia de Saúde da Família (ESF). Era um período de aproximação, conhecimento, reconhecimento e reorganização do processo de trabalho para todos.

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) campus Baixada Santista desenvolvia ações em três regiões do município de Santos. Nesta USF, a universidade já realizava ações com os estudantes e as equipes antes desse espaço físico e, naquele momento como gestora, acreditava que o meu papel era mediar as relações entre universidade e serviço. Confesso que não era uma tarefa fácil, com momentos de tensões ao tentar tecer um projeto comum de saúde para a comunidade.

Uma das tarefas que nos foi dada era encontrar pessoas acompanhadas pela USF que pudessem narrar suas histórias para os estudantes do Eixo Trabalho em Saúde, em que o encontro entre os estudantes de diferentes cursos e as pessoas atendidas fosse benéfico para ambos. Para a pessoa, a possibilidade de falar de si e do seu processo de adoecimento. Para o estudante a possibilidade de conhecer a história e condição de vida da pessoa, desenvolvendo a escuta para além do processo de adoecimento.

O agente comunitário de Saúde tem um papel primordial entre a equipe e as pessoas do território. Conhecem as vidas dos que lá moram, porque também faz parte daquele lugar. Apresenta para a equipe as famílias e suas histórias de vida como elo essencial entre a comunidade e os profissionais de saúde. Mas, compreendi que era no encontro entre a pessoa atendida e os estudantes que a história de vida podia ser contada pelo protagonista. Era na disponibilidade de ambos para contar e ouvir que o encontro se dava de modo único e singular.

Após a escrita das narrativas e leitura para a pessoa atendida e com a sua autorização, a narrativa era anexada ao prontuário. Nesse período, li algumas narrativas para me aproximar mais das pessoas que atendia e do trabalho desenvolvido pela universidade. Não tinha dúvidas que era um processo riquíssimo para os estudantes e também para as pessoas atendidas. Mas percebo que não aproveitei como gestora a potência que a narrativa nos oferecia no cotidiano do SUS.

Além do Eixo Trabalho em Saúde, a unidade contava com o estágio de Nutrição Social. Foi uma parceria construída com todo o cuidado entre a equipe, eu que era a preceptora do serviço, as estagiárias e a supervisora da universidade Maria Fernanda Frutuoso.

O curso de Nutrição organizou uma jornada e recebi o convite para partilhar o trabalho que desenvolvíamos na unidade. O dia a dia me permitia carregar uma bagagem robusta da prática, mas num convite como esse, sentia que precisava de algum texto para me aproximar mais da discussão acadêmica. Era inevitável, pelo menos para mim, essa luta entre a prática e o saber. Sentia que tinha muito a contar do cotidiano, mas não me sentia preparada para um debate mais conceitual. Numa conversa com a mencionada orientadora, ela me indicou o texto “O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social”, escrito por Ricardo Burg Ceccim e Laura C. M. Feuerwerker.

Esse texto me deu um novo sentido para a parceria entre universidade e serviço. Senti a responsabilidade e o compromisso que nós, profissionais do SUS, tínhamos na formação desses futuros profissionais. É como se a leitura desvelasse o sentido que estava encoberto. Tirou-me do lugar de gestora e me fez transitar por outros pensamentos e olhares. Sabe aquele olhar que temos num dia de neblina? Em que o calor do sol traz novamente a nitidez da paisagem encoberta? Era isso o que eu sentia.

A mesa redonda sobre os diferentes espaços da nutrição foi extremamente potente e emocionante, não apenas por contar sobre o trabalho que desenvolvíamos na Atenção Básica, mas principalmente porque narrávamos uma parceria apaixonada pelo SUS. Não me esqueci dos olhares e perguntas dos estudantes e dos olhos emocionados e de certo modo satisfeitos dos professores ao compartilhar a nossa experiência. Sabia que tínhamos muito a fazer, mas naquele momento saboreei e me permiti sentir a satisfação do trabalho compartilhado.

Permaneci três anos na gestão dessa USF e após concluir a especialização em Neuropsicologia, iniciei o atendimento de avaliação neuropsicológica no Ambulatório de Especialidades. A transferência do departamento da Atenção Básica (AB) para Especialidades foi uma grande mudança, mas esse início na AB foi primordial para compreender a rede de saúde que estava inserida e das parcerias que fiz com outras secretarias, com as universidades e demais setores da sociedade.

Mesmo com uma atuação tão específica como a avaliação neuropsicológica, sentia a necessidade de estudar algo que pudesse transformar a minha prática. Alguns colegas da Secretaria Municipal de Saúde fizeram o Mestrado Profissional (MP) na Unifesp e fiquei entusiasmada com a possibilidade de aprender e refletir sobre a prática, desenvolver uma pesquisa (área que sempre me fascinou e que não foi ofertado na minha graduação) e desenvolver um produto técnico. Os atendimentos com os cuidadores de pessoas idosas me motivaram a compreender como era a relação entre os cuidadores familiares de idosos com síndromes demenciais e o significado do cuidado. Pensava em desenvolver um grupo com os cuidadores, mas precisava refinar essa ideia. Fui aprovada e a construção do projeto de pesquisa foi acontecendo no decorrer do primeiro ano, com a apresentação de seminários.

A construção do projeto de pesquisa traz vários questionamentos sobre o objeto de estudo, o método e análise de dados. Que caminho seguir? A análise de dados seria na abordagem fenomenológica existencial, que era a abordagem que eu atendia desde a época do estágio clínico na graduação em Psicologia.

Nessa abordagem, é no encontro entre paciente e terapeuta, através da fala, que se compartilha um mundo comum. O que muito se aproxima da narrativa que conheci no Eixo Trabalho em Saúde.

No primeiro encontro com a orientadora Andrea Jurdi e coorientadora Marcia Novelli, falei do meu desejo em utilizar a narrativa como método, inspirada no trabalho da TS. Saí da orientação com a indicação de vários textos e ainda mais empolgada com o caminho que seguiríamos juntas.

Durante o mestrado li o texto “Produção de narrativa de história de vida na área de saúde e formação do psicólogo” de Jaquelina Imbrizi et al. Essa leitura me remeteu à experiência das narrativas na Atenção Básica e do eixo Trabalho

em Saúde e ressignificá-las. Por mais que na época os objetivos das narrativas tivessem sido explicitados pelos professores, foi na leitura do texto, contando sobre a experiência da narrativa e as discussões na supervisão específica com os alunos da Psicologia que pude ampliar a minha visão sobre a narrativa como importante instrumento na formação dos profissionais de saúde, na pesquisa e porque não no cotidiano do profissional do SUS?

O processo de aprendizado da narrativa no cuidado em saúde fez-me pensar em sua importância na construção de vínculos entre usuários e profissionais de saúde, na escuta qualificada e os desdobramentos para a equipe e na parceria universidade/serviço e, conseqüentemente, para a formação dos profissionais de saúde. Em diferentes espaços a narrativa se construiu como uma possibilidade no meu fazer profissional.

A narrativa é um importante instrumento na construção do conhecimento da realidade vivida pelas pessoas e as diversas dimensões envolvidas no processo saúde/doença/cuidado. Como pesquisadora ao tecer junto com o cuidador a história de cuidado com o seu familiar, a narrativa possibilitou a aproximação para que eu pudesse compreender o ser cuidador e seu modo de existir no mundo e na relação com os outros.

Seguindo esse princípio, na minha pesquisa, as narrativas foram escritas descrevendo as experiências de cuidado relatadas pelas participantes, procurando também explicitar as emoções que emergiram no encontro entre as cuidadoras e eu. Algumas frases e expressões das cuidadoras também foram incorporadas, o que pode ter contribuído para elas se reconhecerem nas narrativas e não apontarem modificações.

Percebo que as minhas vivências profissionais ganham novos sentidos quando através das leituras teóricas ou que compartilham experiências, me permito sair do lugar supostamente conhecido e transito entre a prática e a teoria. Não quero pensar em opostos: corpo e alma, universidade e serviço, teoria e prática. Compreendo que o caminho é o mesmo, e que lado a lado caminhamos juntos.

Quando me disponho a ouvir uma história e colocar através da escrita o que foi narrado, o que seu deus nesse encontro entre quem conta e quem ouve, tenho a possibilidade de não perder o fio dessa trama. Numa perspectiva de

movimento, poder transitar do presente para o passado, dando outro sentido ao que foi vivido. Presente, passado e futuro se entrelaçam nessas histórias.

Recentemente fui para um Congresso em João Pessoa, num grupo com três amigas. Estávamos na cidade com o ponto mais oriental das Américas e um pôr do sol famoso pela sua beleza. Não podíamos perder essa oportunidade e fomos contemplar a beleza desse momento. Percebi que há anos não parava para ver um pôr do sol. Parar sem a preocupação com o tempo ou observar o pôr do sol em meio ao trânsito ou atribuições das inúmeras tarefas do cotidiano.

Foi uma experiência encantadora e por sugestão de uma das amigas, combinamos no dia seguinte em ver o nascer do sol. Às 4:30h acordamos e pontualmente às 5:05 lá estava ele majestoso. Mesmo que não tivéssemos acordado, ele estaria lá, nascendo esplendoroso. Hoje fecho os olhos e sinto a brisa daquele dia. Ouço o som do mar e lembro-me da nossa alegria batendo palmas quando o sol invadiu o céu. Depois desse dia, quando víamos um pôr do sol compartilhávamos uma com as outras nossas novas experiências.

O sol nunca mais foi o mesmo para nós, não podíamos olhar do mesmo jeito que antes. Foi preciso sair da rotina, com a expectativa de viver o novo para contemplar de outro modo o que todo dia estava diante dos nossos olhos. Como foi importante esse deslocamento e abertura para vivenciar aquele momento e os outros que viriam depois.

Acho que a narrativa no meu fazer profissional é como o sol. É um convite que aceito para contemplar a existência do outro. É a possibilidade de me deslocar e juntos tecermos a história.

Corremos o risco diariamente como profissionais de saúde, que a pessoa que nos dispomos a cuidar, torne-se o sol que nasce e se põe todo dia, sem que percebamos a sua singularidade. Perder a capacidade de olhar ou até esquecer que está lá. A narrativa de história de vida no meu fazer profissional remete-me a possibilidade de contemplar e debruçar-me sobre a existência de quem cuido, quando reflito sobre o que se deu nesse encontro e como posso transmitir isso para o leitor. Na pesquisa percebi que nos preparamos mais, pensando no que me inquieta, do que quero me aproximar/conhecer/pesquisar e qual caminho desejo seguir. A narrativa foi

o caminho que escolhi nessa jornada.

E entre leituras, narrativas e sóis percebo que não sou mais a mesma.

**Nota:** Agradeço a professora Andrea Perosa Saigh Jurdi pela inspiração, incentivo e apoio na escrita desse capítulo.

## Referências

CECCIM RB e FEUERWERKER LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*; 14(1): 41-65, 2004.

IMBRIZI, J. M. et al. Produção de narrativa de história de vida na área de saúde e formação do psicólogo. São Paulo: 2009. Disponível em: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/259.%20produ%C7%C3o%20de%20narrativa%20de%20hist%D3ria.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/259.%20produ%C7%C3o%20de%20narrativa%20de%20hist%D3ria.pdf). Acessado em: 17 jul. 2018.

## 7- NARRATIVA DE SI: NO TEAR DA VIDA



Florianita Coelho Braga Campos

### **Recolher Pipa**

*Puxar o fio da memória...muita linha arrebenta.*

*A seda esgarça.*

*A rabiola é espalhada em papéis desfeitos.*

*E nós rarefeitos... atados na mesma história.*

**(Florianita)**

Escrever sobre si faz-me lembrar Primo Levi quando diz que o tempo transforma os fatos, sendo pois a memória uma interpretação deles de acordo com as condições encontradas em seu percurso, após vivê-los. Quaisquer de minhas histórias, contei em diferentes etapas da vida e elas se modificaram a medida que vivi e experimentei situações diversas. De uma forma ou outra, vêm de encontro com ou vêm ao encontro, repetindo e fazendo com que eu possa justificar ou até negar uma ou outra delas.

Uma história será sempre datada, embora mostre diferentes conjunturas – ao modo de Fernand Braudel – que acompanham uma linha de reflexão. Talvez, fazendo esta vista desde atrás, o que me persiga ou o que eu persiga sejam liberdade e convívio, duas bases para o desenvolvimento humano.

I- Da minha infância poucos marcos refletirão em minha escolha profissional e na vida acadêmica. Meu aprendizado da escrita musical aconteceu antes da alfabetização – estudei piano desde os 4 anos mas aos 17 abandonei a pretensão de ser pianista, pois ser instrumentista com a envergadura de minhas mãos era impossível e durante este tempos nunca criei sequer uma frase melódica... relutei, mas não entrei na Faculdade de Música e, entre Arquitetura e Psicologia, fiquei com a última. Escolha interesseira: queria ir para UnB e Psicologia era o curso que não tinha em Goiânia. Felizmente sou satisfeita com minha profissão, realizei muito e gosto dos vários setores que ela proporciona. Outro fato: aprendi a ler as primeiras palavras, aos 5 anos, no colo de meu avô paterno: “O-es-ta-

do-de-sã-ô-pa-u-lo”, jornal assinado por ele que chegava diariamente ao interior de Goiás, de onde também assisti à torcida e envolvimento de minhas famílias (paterna e materna) nos fatos históricos que ocorriam no país: de um lado Jânio Vassourinha e de outro Lott para presidente, em seguida “a revolução de 64” X “a ditadura dos milicos”.

## II- De Brasília a São Paulo: um cerco à liberdade

Festas de formatura, que sempre representaram passagens no ciclo de vida, nunca as tive. Concluí o ginásial, o que seria hoje a 8ª série, em 1.968, ano em que todas as formaturas de Colégios Estaduais públicos de Goiânia foram proibidas e o final da Faculdade, foi no ano de 1.977, em que fui expulsa da UnB, juntamente com meus outros 30 colegas da liderança do Movimento Estudantil.

Foi difícil receber o título de Psicóloga, na Instituição Pública da capital federal, em 1977. A Universidade de Brasília tinha sido invadida, pois essa era a forma com que o reitor – um “capitão de mar e guerra” colocado no posto para deixar silencioso aquele quintal da ditadura – respondia toda reivindicação estudantil daquela década. A UnB encontrava-se em seu 3º recesso do ano e eu, expulsa como as demais lideranças locais, que juntamente com a nacional paralisaram as universidades pelas “liberdades democráticas: de expressão, de livre associação, de ir e vir”. Cheguei a São Paulo em seguida: cidade-nação, como era chamada em Brasília e onde, com toda certeza que tínhamos naqueles anos, aconteceria a Revolução Socialista.

Porém, existiam problemas a superar no cotidiano: encontrar o partido clandestino que estava com seus militantes presos, mortos e/ou escondidos, além de superar o sotaque “engraçado” que chamava atenção, a falta de diploma para ter emprego e uma gravidez descoberta enquanto me escondia num pequeno apartamento do DF. E São Paulo, no sentimento de uma interiorana do Brasil, era uma cidade tão imensa que fazia pairar uma solidão difusa e, inexplicavelmente também, imensa. Flash inesquecível ficou o da Estação da Luz, bela construção, que eu só conhecia de filmes de países com colonização inglesa, despejava uma multidão diariamente, que o som da marcha das pessoas subindo as escadas e rumando para fora da estação – para o que restava de luz do dia –, fazia me lembrar

o som de uma boiada chegando ao matadouro. Era uma lembrança da infância, como na minha pequena cidade num longínquo interior goiano... a lembrança me fazia bem, mas rapidamente se desfazia, ao olhar para trás, sem poder parar, pois vinha uma multidão, de expressão facial pesada que dava tanto medo quanto estar à frente da manada. Acompanhando-me ou defendendo-me desta realidade eu sentia apenas minha barriga, a crescer dia-a-dia. Contudo uma coisa se resolveu: minha hiperatividade castigada e combatida desde a infância combinava com São Paulo, essa cidade agitada e que “não pode parar”. Fiquei por aqui.

Achei o partido. O emprego demoraria devido à não liberação do diploma universitário e jornais que diziam que eu estava “em paradeiro desconhecido”. Desta forma, trabalhei em tradução do inglês de apostilas para colegas meus que estavam na USP fazendo mestrado. E trabalhei, também, na recepção de microfilmes, na “datilografia” deles – numa máquina *Remington* grande e pesada – e distribuição do jornal clandestino em vários municípios do estado de São Paulo – conheci Campinas, Piracicaba, Jundiaí, São José dos Campos, Taubaté, Campos do Jordão, o ABCD-Mauá e Santos. Contudo, tantos lugares, tantas coisas acontecendo e eu não devia “aparecer” pois além de chegar a esses municípios eu era também o “contato” para distribuição de material para os jornalistas, artistas, engenheiros, operários do ABC e estudantes secundaristas e universitários... contato com tanta gente e eu não conhecia ninguém. Devido às minhas “tarefas” partidárias apenas era reconhecida como a participante – que “assistia a banda passar” – do movimento de renovação sindical, da Alternativas à Psiquiatria, do CEBES etc... profissão-perigo, para uma hiperativa de nascença, que se deixou calar, de certa forma, pelo sotaque, que o preconceito paulista achava “engraçado” e pela dificuldade em conseguir emprego, por estar sem diploma e grávida. Esse era um tempo em que uma grávida não passava no exame admissional. Em 1978, dei à luz pela primeira vez: uma filha rosada, de cabelos e olhos muito claros.

Chegou o diploma e rapidamente, diferente de hoje, conseguiria um emprego. Porém a reação partidária foi tentar convencer-me: eu seria mais importante/útil continuando aquelas “tarefas” do que trabalhando com psicologia em instituições massacrantes. Salva pela indisciplina, consegui meu primeiro emprego, continuei nas “tarefas” e ainda puérpera: colher meu próprio leite e deixá-lo na geladeira, pegar um ônibus às cinco da manhã, andar em seguida

4 quadras na chamada “Boca do Lixo” paulistana para tomar novo ônibus até o metrô – que era novinho – e chegar a um outro terminal para finalmente chegar às sete e meia, em Guarulhos.

Hoje, lembrando, posso dizer que meu primeiro encontro de trabalho foi com Goffman, em início de 1978: uma grande instituição asilar.

Psicóloga, recém-formada, trabalhando numa instituição com mil internos – 500 em semi-liberdade e 500 aprisionados –, instituição beneficente, com excelentes recursos próprios e também com financiamento do Estado, para acolher crianças – de zero a 49 anos! – com deficiências mentais e físicas graves, mas acima de tudo abandonadas. Instituição com porta de entrada, sem porta de saída. A política de tratamento a doentes e deficientes mentais e físicos – pobres principalmente – era o confinamento. Mas o que é o fazer da Psicologia?

Como fazer a clínica, em qualquer linha da psicologia, com crianças e adolescentes – e adultos jovens – que não tinham a menor individualidade, singularidade ou pertinência? Ou fazer intervenções escolares com quem não tinha ou nunca viu escola? Como fazer um programa de AVD (atividade de vida diária) com quem tinha boa comida, cama, roupas e quartos limpos e pajens que faziam tudo por eles, e com a missão de “pajear”?

Não era possível ali trabalhar problema-solução, doença-cura, deficiência mental ou física–reabilitação física ou fortalecer o ego para enfrentamento da vida cotidiana. Existia necessidade de um trabalho bem anterior (primário!) para que se conseguisse o que era esperado da profissão: interferir na miséria humana, na vida daquelas pessoas, na exclusão total a que estavam submetidas.

Não fiz psicologia. Fiz música (coral e bandinha), fiz escola (alfabetização de crianças e adultos em máquina de escrever *Olivetti* para paralisado cerebral), fiz arte (pintura, modelagem e escultura), fiz trabalho/ produção (oficina de marcenaria e tapeçaria, e produção protegida com fábrica de prendedores de roupas), fiz administração doméstica (mudança dos quartos e pessoas por afinidades e treinamento das pajens para um “novo pajear”), fiz localização das famílias e fiz um pouquinho de clínica (história da doença, história e perspectiva de vida). Fiz tudo isto e principalmente porque tive a experiência do terapeuta-equipe: psicóloga, assistente social, professora de educação física, pediatra e dentista.

Após um ano, a equipe nova organizou a apresentação dos trabalhos para as famílias que conseguimos recuperar, para famílias “substitutas”, que receberam os internos em finais de semana daquele ano – em geral pajens ou vizinhos –, para a comunidade mantenedora da instituição e representantes do governo. Esses internos – que passaram a dormir fora, a ganhar dinheiro e consumir, a falar e cobrar coisas internamente –, fizeram uma exposição de seus trabalhos, inclusive os escritos à máquina, discursaram e a bandinha acompanhou o coral que cantou duas músicas: “Assum Preto” – “que veve solto mas não pode avoá” – e “Obrigado Senhor, por mais um dia” – escolha dos cantores. E a equipe, um mês depois (com exceção da assistente social, que para o modelo da época era muitíssimo necessária), foi convidada, delicadamente, a ir embora, pois não era essa a necessidade de trabalho na instituição. Saí chateada, mas sem nenhuma culpa, pelo contrário semeei a confiança nos humanos, que lá estavam confinados sem ter penas a cumprir.

Neste mesmo ano, ouvi o sanitarista Giovanni Berlinger: sua fala soou-me como “um antídoto ao fanatismo e à intolerância”, pois não deixava de ser radical, mas ouvia, debatia e ganhava mais pessoas para o futuro, não falava de uma revolução imediata, era mais cultural. Conheci-o através do partido via o CEBES, o movimento de Alternativas à Psiquiatria, o movimento de renovação sindical dos psicólogos, que se reuniam no *Sedes Sapientiae*, com a benção de Madre Cristina.

Comecei a participar de todas as possibilidades, mas resguardando coisas que me eram fundamentais: ser mãe - criar uma filha; ser profissional psicóloga de uma instituição; ser militante - as tarefas do partido.

### III- O encontro com a academia: entre teorias e a prática, ventos libertários

Em 1978, minha primeira experiência como professora quando fui substituir uma amiga em licença maternidade, nas disciplinas de Psicologia do Excepcional e Psicologia Social. Afora o estranhamento dos alunos com meu sotaque, fui bem acolhida após inventar, com eles, possibilidade de exercitar o que aprendiam recebendo pais, na Clínica Escola, para ouvir e orientá-los quanto

a suas dificuldades com esses filhos excepcionais: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, “oligofrenias” variadas... De substituta a professora até 1982, sendo que nos 2 últimos anos foi difícil permanecer naquele lugar, onde eu tinha recebido a notícia da morte de minha filha, uma grande tragédia pessoal e familiar, destas grande marcas da vida que gruda não só na pele, mas no corpo e alma acompanhando você ao longo da vida.

Entre na Pós-graduação em Psicologia Social na PUC/SP em 1.979. Behaviorista de formação na UnB, marxista por adoção (sem ter lido Marx suficiente e acreditando que Lênin explicava tudo) deparei-me com professores e colegas que liam, estudavam e citavam, por interesse acadêmico e não “militante”, um Marx filósofo, que eu não conhecia, um Freud também filósofo, que era diferente ao “burguês determinista.” Toda ouvidos para estas novas-velhas idéias.

Nasceu meu segundo filho e uma sensação indescritível: não me vi nascer, mas parecia comigo com os cabelos e olhos escuros e... “ranheta” assim como a mãe!

Conheci Basaglia, no teatro Ruth Escobar... além da “liberdade é terapêutica” – que me fazia lembrar meu trabalho na instituição asilar, ele chegava citando o Gramsci, com “nem o pessimismo da razão e nem o otimismo da prática”, em tempos de grandes disputas de poder e organização dentro dos partidos comunistas em todo o mundo, inclusive no brasileiro.

Anistia no Brasil: ampla demais e irrestrita de menos.

Em 1980, posse na Secretaria de Estado da Saúde para psicóloga no Ambulatório de Saúde Mental da rua Itapeva, depois fui para o ambulatório de Perdizes, até minha transferência, a pedido, para o Ambulatório de Campinas. A capital, São Paulo mesmo imensa, não me cabia mais:

*Uma parte é solidão neste imenso que parte.  
Metade de mim desfaz, a outra, enfim, se refaz...  
Em fecundo cogito.  
Com minha aura agito a mulher dentro de mim...  
Como chegar a um fim? (Florianita)*

Busquei aliar a experiência do ambulatório com a pós-graduação, que fervilhava na PUC-SP, no Laboratório de Psicologia Social, discussão de experiências inovadoras sobre como não separar esta visões político-sociais

dos contextos de onde vinham as pessoas com problemas psicológicos ou de aprendizagem ou emocionais: o pessoal da Saúde Mental da experiência de Osasco... psicologia social e o homem em movimento... Maria do Carmo Guedes, minha orientadora; Sílvia Lane, a estudiosa; Abib Andery, o militante.

Com a primeira aprendi a exercer a tolerância: behaviorismo X psicanálise; teorias X práticas da vida e principalmente, o poder intelectual comprometido com a prática. Com a segunda: ler, estudar, questionar, derrubar (dolorosamente) minhas verdades. Com o terceiro: fazer escolhas que pareciam impossíveis: religião X marxismo; paz X luta política. Pessoas, com quem, ainda hoje converso, em pensamentos ao deparar-me com situações imprevistas.

Outra luz à minha vida (1.981): nasceu meu 3º filho clarinho com quase nenhum cabelo, tranqüilo e, na tentativa da paz familiar, teve o nome do avô paterno.

Porém, assim como interrompi por duas vezes minha pós-graduação, também meus projetos mudaram: no Ambulatório de Campinas encontrei uma equipe, principalmente a Goia (M. Da Glória Coelho) que não estava contente com a forma de trabalhar e tentamos sair em busca, discutir e negociar com quem nos demandava: as escolas públicas. Encontramos professoras e orientadoras pedagógicas que negociaram um plano para tentar trabalhar o chamado “problemas e/ou dificuldades de aprendizagem” na própria escola, com os professores e pais e evitar encaminhar as crianças/alunos, os principais beneficiários do nosso plano, para que não “adoecesse” quem não estava doente. Fiz o mestrado e fiz estreia como organizadora de um livro: Psicologia e Saúde – repensando práticas.

A transformação da política de saúde na SES/SP foi rápida e facilmente perceptível com o primeiro governo eleito da “abertura lenta e gradual”: Franco Montoro. Discutia-se com o conjunto de técnicos nova política e novo modelo assistencial em saúde mental: a inserção das equipes mínimas na rede básica de saúde – psiquiatra, psicólogo e assistente social -, ampliação da rede ambulatorial, enfim, criação de uma rede que possibilitasse um tratamento à saúde mental em diferentes níveis de atenção, na qual esperava-se a queda da internação, através da prevenção precoce (na comunidade e em toda ação de saúde em geral). Era a inserção da saúde mental na política da Atenção Primária à Saúde. Muitos resultados profissionais: discussão e avaliação constantes de nosso fazer, jornadas, seminários, constituição do trabalho em equipes multiprofissionais, supervisões,

normatização básica dos serviços de saúde pública com saúde mental e aumento significativo da rede de ambulatórios.

A Rede Básica começa a conversar com os ambulatórios de especialidades e com os hospitais. Optei em 1987, me demitir da SES/SP e entrar como professora na PUCCamp. Durante 1983 a 1985, com Elza Lauretti além de discutir a implantação do estágio profissionalizante em clínica no Centros de Saúde para o Curso de Psicologia, participamos juntas de comissões tripartite (INAMPS/SES/SMS) por um programa de saúde mental para Campinas e também nos cursos, quando era convidada. Sempre juntas, tivemos vários embates em nosso Departamento de Clínica, quando os colegas posicionavam-se contrários ao nosso estágio pertencer a este departamento, defendiam nossa inserção no de Psicologia Social, pois a concepção de Clínica era consulta e individual e seu ensino vinculava o sucesso do tratamento ao pagamento da Psicoterapia e o atendimento no Centro de Saúde era "gratuito". Ao mesmo tempo, como docente-assistencial da rede básica, num Centro de Saúde-Escola da universidade, podia participar, como representante da PUC no Grupo de Trabalho de Saúde Mental da Comissão Interinstitucional Municipal de Saúde (CIMS) e das comissões de compatibilização programática (o PróAssistência) de Campinas: construindo o SUDS e o SUS. Quando, na PUC-Camp estive em comissão de professores que elaboraram o Termo Aditivo da Clínica-escola da Psicologia ao SUS, ganhamos a velha discussão: ensinar a cuidar não era necessário vincular a "disponibilidade de pagamento" a melhora ou cura do paciente em psicoterapia, o acesso ao tratamento era direito.

No bojo de tal peleja exerci um papel importante para minha formação como educadora, no CS, ficando responsável pelas reuniões gerais e capacitação do pessoal auxiliar, que triplicou após a entrada da SMS. Os trabalhos de grupo: semanalmente construía a famosa "escala de enfermagem" juntamente com as auxiliares, mesmo eu não sendo enfermeira era reconhecido como um fazer de equipe e naquele momento me coube trabalhar processo de trabalho e o convívio da enfermagem no CS. Discutimos em equipe interdisciplinar os novos grupos com doentes crônicos (diabetes e hipertensão), com os dependentes de medicamentos (benzodiazepínicos e antidepressivos), família de crianças encaminhadas pela escola, avós cuidadoras, trabalhadoras do sexo e prevenção de DST/AIDS. Neste período, as experiências multiplicaram: atuando com sanitaristas desde a

luta pela democratização do país – recuperação sindical, associacionista e pela Reforma Sanitária, desenvolve na prática e teoria o modelo Em Defesa da Vida; trabalhando no Serviço de Saúde Dr. Cândido Ferreira, Hospital Psiquiátrico que tinha convênio de co-gestão com a SMS.

Importante registrar, também, que em defesa de minha vida tive uma fase produtiva na escrita poética. Iniciou-se, o que até então era uma brincadeira de raros momentos, situações que eu não controlava: martelava as rimas e versos em meu pensamento em diversas situações sérias – reuniões de trabalho, relatórios de conferências viravam literatura de cordel, até despacho para o prefeito ou secretário rimava e tinha pitadas de "sarcasmo poético"... nem sempre, mas muitas vezes.

*O tempo vai passando num eterno acerta e erra,  
a cabeça se lembrando que a vida ainda berra:  
Faça, Nita,  
senão o fogo apaga e você não pita!  
Vai indo o tempo, maduro o pensamento:  
O fogo não se apaga, mas que fumo você pita?  
Calma, Nita. (Florianita)*

#### IV- Santos: "o Estado e a Revolução"

Santos foi uma cidade que viveu intensamente o poder local: conselho de saúde, de habitação, de educação, de assistência social, de direitos da criança e adolescente, do idoso, do deficiente. As conferências que elegiam tais conselhos eram precedidas de assembléias de associações, prestadores, funcionários e inúmeras pré-conferências que elegiam os delegados.

Em 1993, tive orgulho em participar do momento histórico e revolucionário para a área da saúde. Tomei em mãos o desafio de discutir em cursos ou eventos com todos os funcionários da SEHIG, os administrativos, os motoristas de ambulância, os técnicos de PS, hospitais e policlínicas tinha de refletir sobre seu papel de servidor público nessa máxima constitucional: o direito a saúde e o dever do Estado. Em Santos não existia meias decisões, até porque era preciso negociar e com isto elas diminuiriam ou aumentariam seu peso na vida do trabalho e da política.



Em Santos descobri, que no meu primeiro trabalho profissional – aquele com os 1000 internos em Guarulhos - o que eu fazia era, sim, tarefa da saúde mental: reabilitação psicossocial, emprestar poder contratual para o paciente. Tratar exclusivamente a doença, naquelas situações, só contribuía para manter a exclusão, a violência, a negação do outro. Então, melhorar as condições de vida da pessoa era prioritário, inclusive para aparecer o que precisava ser tratado, ou não. Assim funcionavam todos os Núcleos de Apoio Psicossocial (NAPS), serviços de atenção à saúde mental em Santos.

Na SEHIG minha participação não era na Saúde Mental. Porém tive envolvimento direto, acumulando, além de assistente da secretaria, a direção do Centro de Valorização da Criança. O CVC passava por uma crise de identidade: fundado antes do ECA, seu papel diferencial dos ambulatorios infantis de saúde mental, era o de uma espécie de “conselho tutelar”, a medida que intervinha em violências domésticas e sexuais contra as crianças. Com o advento do ECA, a sua tônica tinha risco de continuar em resolver “problemas escolares”, o que foi amplamente discutido na SEHIG, e também na SEDUC, com o Programa Toda Criança na Escola, que envolvia várias secretarias levantando a mesma bandeira.

Continuei poetando e publiquei um primeiro livro de poesia: EROS ERROS NOS VÃOS DA MENTE, pela Hucitec. Fiz lançamentos culturais em Santos, Campinas, Goiânia e em minha terra natal – Catalão.

Em Santos tive uma nova experiência: organizar um livro, bastante coletivo, que partiu da organização e decisões da Conferência Municipal de Saúde. Em tempo record conseguimos escrever em um livro a experiência santista, que interessava a um país tão recente na autonomia municipal e na implantação do SUS. A edição, de dois mil exemplares, esgotou-se logo após a Conferência Nacional de Saúde (1.996), onde fizemos o lançamento do livro. E assim, fez com que a Editora Hucitec, que não acreditou que faríamos a façanha de produzir um livro em 35 dias, comprasse da outra editora os direitos de produzir a 2ª edição, lançada no Encontro da Abrasco, no ano seguinte, 8 meses depois da conferência nacional: “CONTRA A MARÉ À BEIRA-MAR: A EXPERIÊNCIA DO SUS EM SANTOS”. Parceria com Cláudio Maierovitch o secretário de saúde e toda a equipe de direção da SEHIG participou... o que nos movia era contar a implantação do SUS – e porque não da Constituição brasileira - que vinha influenciando o

Brasil: os NAPS – hoje os CAPS da portaria 336; a Casa da Gestante – precedeu as Casas de Parto; o programa de AIDS com a troca de seringa o pai dos programas de Redução de Danos; o Programa de Internação Domiciliar e o Programa de Atendimento Domiciliar pais do programa ministerial da internação domiciliar e das equipes itinerantes do Qualis Saúde da Família em São Paulo e vai por aí afora... o Porto que controlou o Cólera e a Dengue. No poder do Estado fizemos uma revolução, mesmo perdendo a eleição seguinte.

Em 1996, ocorreu derrota eleitoral na prefeitura de Santos após duas gestões da administração democrática e popular. Esfacelamento à vista?! Embora o governo eleito não tivesse em sua plataforma outro projeto de saúde, sabia-se que era do mesmo partido político dos que ganharam com o PAS, na cidade de São Paulo. De qualquer forma, passado o tempo a estrutura construída na área, a participação dos cidadãos, portanto o poder local sustentou que remodelações não virassem do avesso o que foi implantado.

Volto à rede básica em Campinas. O Centro de Saúde (CS), obedecendo ao planejamento local cuja prioridade dada ao enfrentamento do hospital psiquiátrico acrescentou à equipe o terapeuta ocupacional (TO). Porém, as equipes estão desfalcadas. Conta com retaguarda “intermediária” (entre a internação e o ambulatório) os CAPS (Centro de Apoio Psicossocial), H-D (Hospital-Dia) e Centros de Atenção Infantil e ao Alcoolista e Drogadicto. Porém a PUC-Campinas, a instituição em que me abrigava, favorecia a discussão entre os docentes – todos eram assistenciais - e alunos de diferentes cursos (medicina, psicologia, nutrição, fisioterapia, enfermagem, farmácia, fonoaudiologia e terapia ocupacional) sobre as mudanças propostas na implantação do SUS.

Em 2000, além de trabalhar na PUC-Campinas, fazia parte do Conselho de Psicologia de SP – subsede Campinas - e dava assessoria na gestão da mudança, através do Cândido Ferreira, para o Hospital Psiquiátrico da SES/SP de Santa Rita do Passaquatro e para alguns municípios, buscando multiplicar a experiência adquirida em Santos e Campinas.

No CRP/SP constituímos uma coordenação, partindo de um planejamento das ações e metas que queríamos e fundamos comissões de trabalho nas áreas priorizadas: criança e adolescente, direitos humanos e saúde. Por essa representatividade que adquiri, acabei tendo assento na assessoria do gabinete

do secretário de saúde, que assumia no novo governo municipal, para assuntos da saúde mental e reforma psiquiátrica.

Criamos uma coordenação de saúde mental com base nos apoiadores distritais para assuntos da saúde mental, organizamos uma rede de discussão e decisão dos assuntos da Reabilitação Psicossocial do Adulto, da Criança e Adolescente e para os assuntos de atenção ao álcool e outras drogas. Aí, reunimos mensalmente todos órgãos decisão do município que estivessem envolvidos nos temas: do executivo, do judiciários, da formação e todos trabalhadores e usuários destas áreas. Muito difícil, mas bastante produtivo: criação de uma rede de cuidados em liberdade como poucas no país... tínhamos uma história que facilitava, mas trazia também muita resistência para a mudança. Realizamos, em outubro de 2003, o I Encontro de CAPS III, preparado para receber 19 municípios que tinha CAPS III, compareceram 30 e apesar do imprevisto para hospedagem e alimentação, conseguimos com a prefeitura local de reunião e locomoção das pessoas. No ano seguinte houveram encontros nacionais, organizados pelo MS, nos quais a SMS de Campinas teve participação importante, tanto nos encontros de CAPS –AD, CAPS-i e finalmente o Congresso Nacional de CAPS.

No final de 2001, na III Conferência Nacional de Saúde Mental, Campinas recebeu o Prêmio David Capistrano de Experiência Exitosa em Saúde Mental. O sucesso da gestão de saúde mental, em Campinas, levou-nos a assessorar a implantação da política de Reforma Psiquiátrica em Aracaju: organizamos de forma que, durante 3 anos, participasse toda a equipe de coordenação de Campinas. Participamos das aberturas de quase todas Conferências Regionais de Saúde Mental, em SP. E respondemos a encomenda de escrever no Cadernos da III Conferência Nacional de Saúde Mental, um texto de referência sobre gestão da implantação de rede de cuidado.

Em agosto de 2004, participei da equipe do MS de consultoria para as intervenções em hospitais psiquiátricos que perderam o convênio SUS, mas tinham moradores que precisavam seguir para residências terapêuticas. Fui para a região da Borborema, na Paraíba e para o Seridó potiguar. Tarefa árdua que me fez morar em Campina Grande, sede de uma das intervenções, por alguns meses. O bastante para além do fechamento do hospital e criação das residências, organizamos seleção de pessoal para os novos serviços – uma rede de CAPS –

capacitações, seminários e cursos. Envolvemos a Universidade Estadual da Paraíba, desde então, que formou, a partir de então, um núcleo de saúde mental com professores de diferentes cursos em favor da Reforma Psiquiátrica brasileira.

## V- Unifesp, campus Baixada Santista: uma experiência REUNI e uma instituição formadora para o SUS

Após rápida passagem pela Fiocruz em Brasília numa de organização de escola de governo para atender a demanda das SES e SMS: responder as necessidades de formação dos serviços não tendo compromisso com graduações, pós-graduações com regras e corpo fixo de professores como nas universidades e assim contribuir na formação para a implantação da política pública. Tinha possibilidade de reunir um corpo de professores, *experts* nos temas necessários aos servidores em formação das diferentes universidades. Além do que encantou-me a possibilidade de trabalhar a formação de equipes multiprofissionais e conhecimentos interdisciplinares, o que as faculdades corporativas dificultavam.

Nesse interim, há 6 anos no governo federal, o Partido dos Trabalhadores promovia a efetivação de um plano de governo de ampliação da oferta do ensino universitário, não somente melhorando as instituições de ensino superior já existentes, mas abrindo novos campi próximos a grandes centros e também interiorizando a oferta pelo país. Resultado disto foi a maior mudança na educação brasileira da história: facilitador do acesso ao ensino superior qualitativamente acrescido da política de cotas sociais e étnico-raciais, onde aos estudantes de escolas públicas, finalmente, seria dado o reconhecimento ao direito à educação. E como professora universitária há quase 30 anos, sentia sempre uma tentação de participar deste processo. Quando tomei conhecimento do campus da Unifesp-Baixada Santista onde existia formação de 6 cursos da área da saúde juntos num campo comum da saúde coletiva, não me restou mais dúvidas: concurrei e fui viver tal experiência e fechar meu ciclo de vida como professora universitária. A inovação não seria apenas no projeto pedagógico, mas na forma de ensino.

A experiência como trabalhadora do serviço público, tanto na assistência como na gestão foram bastante consideradas para o novo formato do ensino, pois os estudantes desde o primeiro ano estavam no campo de prática que enfrentariam

como profissionais. Ser professora nesta situação, embora não devesse ser estranha a quem tivesse vivência da prática e nem desconfortável, tinha um certo tom de heresia onde se caminhava no fio da navalha até se alcançar a segurança do resultado do aprendizado. Este conforto só foi aparecer quando os primeiros alunos, formados e já trabalhando, davam notícias de o quanto essa formação facilitava sua atividade profissional e o contato com o paciente ou usuário do serviço que ofereciam.

Dos anos de Unifesp-BS, deixou marcas a vivência com um corpo de professores muito mais jovem e com mais experiência de estudo, títulos e docência do que prática de serviços, embora o Projeto Pedagógico exigisse um boa dose de experiência nos serviços de saúde. Isto trazia dificuldades para a proposta de formação para o SUS. Em apenas 5 anos de Unifesp, os campi do REUNI (além da Baixada Santista, Guarulhos, Osasco, Diadema e São José dos Campos) fez uma reviravolta nas tradicionais Escola Paulista de Medicina (EPM) e Escola Paulista de Enfermagem (EPE), pois alavancaram o grupo de oposição existente na instituição e venceram as eleições para reitoria, destituindo as chapas convencionais, com hegemonia médica e conservadora. Fiz parte da primeira gestão como pro-reitora de Extensão, marca do campus da Baixada. O que se passava de dificuldades para implantar nosso PPP, inserção territorial, experiência em serviços públicos desde o primeiro anos de formação, a grande mudança de paradigma da clinica, a interdisciplinaridade sempre esbarrou na despartamentalização de uma universidade tradicionalmente reconhecida e de resultados. Mesmo nas novas gestões da reitoria isto é algo que não se resolveu, continua muito LATTES, os maiorais nos Ranks e os paradigmas da formação continuam os mesmos, trazendo dificuldades pra quem se propõe a mudar.

Dentre os vários acertos necessários as exigências dos órgãos de controle e os hierarquicamente superiores, como MEC, MINC e MS, criamos uma Cátedra Kaapora de conhecimentos tradicionais e diversidade cultural, na busca de melhorar a política de cotas étnico-raciais e alcançar as cotas epistêmicas, dar lugar a simetrização do saber e trazer para dentro da Universidade a experiência dos povos vilipendiados pelo domínio colonial europeu e estadunidense: os indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais.

Neste momento brasileiro, estamos vivendo a amordaçamento das instituições democráticas e a Universidade pública perseguida e vivendo a quebra de sua autonomia. Mais do que nunca a política se sobrepõe a qualquer ação técnica docente ou cotidiana do cidadão. A Universidade, lugar de encantamento, de autonomia, de aprendizado e convívio com as diferenças está sendo vítima de uma armadilha: a medida que ronda o medo e a insegurança sobre seu papel as pessoas tomam na como fonte de sofrimento e adoecimento! Não. Não podemos cair nesta esparrela. A Universidade segue viva! A Universidade segue gerando alegria e aprendizado e sendo a grande fonte de experiência de todas dimensões da vida.

## 8- NARRATIVA DE NÓS: A EXPERIÊNCIA QUE NOS ATRAVESSA



Maria de Fátima Ferreira Queiróz  
Laiany Lara Emiliano

O capítulo apresenta a trajetória na formação no Eixo Trabalho em Saúde no módulo Encontros e Produção de Narrativas por duas protagonistas que compartilharam conhecimento que se solidificou no espaço da universidade e expandiu para o âmbito de vida pessoal com afetos e admirações. A ideia na construção deste texto surgiu de uma inquietação que se refere a parceria docente e discente (professora e aluna) na construção do saber. No momento do exercício da docência na narrativa o professor/a tem as mesmas expectativas das vivências descritas pelos/as estudantes? Como ocorrem estas práticas em atores tão distintos e ao mesmo tempo com vivências comuns, com objetos únicos no momento específico da ação? Como valorizar as necessidades intrínsecas a estes dois atores, que na maioria das vezes não emerge no momento das vivências? O professor explicita as suas questões, as suas descobertas, aos estudantes, ou as apresenta como um saber sólido? Estas são questões que tentamos aqui refletir ao apresentarmos nossas narrativas no encontro com a práxis. O universo em que se adentram professores e estudantes no momento do desenvolvimento da narrativa são ímpares e com narradores que não nos foi dado a conhecer antes de um primeiro contato, que não sabemos de suas vidas. O professor então assume seu papel de formador e frequentemente se esquece que ele também está a ter contato com a vida de outra pessoa que nunca lhe cruzou o caminho. Embora, na maioria das vezes, não conheça as pessoas que narram suas vidas aos estudantes, o professor está a ler e considerar o melhor caminho de abordagem aos estudantes. Está a direcionar as ações para um encontro muitas vezes denso e triste. As histórias de vida são contadas por pessoas que estão no exato momento do encontro se olhando através da fala, se percebendo no contar sua vida para os/as estudantes. Por outro lado, os/as estudantes estão a olhar para o narrador buscando o caminho da escuta, da humanização ao olhar o outro e o docente a supervisionar e indicar

caminhos a seguir. Este é o ciclo de construções na formação. Entendemos ainda que o exercício desenvolvido por docentes e discentes carrega suas concepções ideológicas que permeiam os encontros em Narrativas. Os conceitos, preconceitos, visão de mundo, crenças, cultura, estão envolvidos na percepção da sociedade em que vivemos. Como construímos o saber “olhar o outro”, a vida de outra pessoa, em um ambiente em que vivenciamos percepções diversas, seja de estudantes seja de professores? Enfim, é nesta perspectiva que pensamos a “Narrativa de Nós” como reflexão da relação estudante e professor no momento do encontro em narrativas de vida, como um instrumento de trabalho na área da saúde.

Na leitura de Appiah (1997, p.13) encontra-se uma reflexão que o autor faz sobre a importância da escrita de sua história. Refere que muitos podem discordar, e afirma que é lícito que os que discordarem, bem como os que concordam, saibam de onde ele vem. O autor ainda inclui uma escrita importante no contexto de apresentação de seu livro ao referir que “devemos refletir criteriosamente sobre as questões que mais nos importam”. Referimos a este autor porque nos chama a atenção que devemos nos ater sobre as questões que mais nos importam na vivência docente de formação de estudantes com um olhar humanizado utilizando a abordagem das narrativas. Assim caminhamos para o que nos importa neste capítulo: a narrativa de nós, e inicio eu, Fátima Queiróz, docente da Unifesp, a narrar um pouco de minha trajetória docente que leva ao encontro com o módulo de Encontro e Produção de Narrativas.

Sou formada em Fisioterapia, desde 1980, pela Faculdade de Ciência Médicas de Minas Gerais. Na faculdade comecei a conhecer o processo de doença das pessoas, em sua vertente biomédica, e naquela época o curso não contemplava a saúde pública/coletiva. Interessei-me então pelas ações de atendimento grupais e por outro lado tive uma atuação no movimento estudantil que me mostrou a face dura do poder - a ditadura. Neste período foi marcante meu encontro com o método de Educação de Paulo Freire - o construtivismo, com o qual trabalhei na militância em uma favela de Belo Horizonte. Passei pela faculdade com um intenso interesse no modo de vida dos indivíduos e neste fluir de conhecimentos e ansiedades me interessei pela área de psiquiatria que me amparou na compreensão dos conceitos de “(a)normalidade” em nossa sociedade colonialista latino-americana.

Formada, e seguindo meu instinto de conhecer os modos de vida, fui trabalhar em Belém do Pará. Belém em termos de crescimento teórico da vida social, do capitalismo, da teoria marxista e a vida da população em desigualdade social, foi intenso (1981-1982). Ficou deste período uma enorme paixão pela Amazônia, pela sua gente, pela sua cultura e pela vida do povo ribeirinho. Neste ponto da vida ampliou-se a percepção das necessidades de uma população e o quanto importa ouvir o que as pessoas têm para contar sobre suas vidas. Esta atitude se manteve quando passei a morar em Salvador, Bahia, nos anos de 1983-85. Outra realidade que despertou o conhecimento sobre os negros e negras (sou negra), suas histórias, o sofrimento na discriminação racial, as desigualdades sociais e naquele tempo a nascente compreensão da vulnerabilidade daquela gente se instalara, não como este nome, mas com o conceito que hoje a define. A Bahia foi um berço para minhas concepções. Um período efervescente no encontro com o Mestrado em Saúde Comunitária do Departamento de Medicina Social-UFBA. Não fui estudante do mestrado, fui pesquisadora de campo da pesquisa de Avaliação da Atenção Primária na Área do PDRI-Nordeste. Esta pesquisa foi um marco, pois além de me apresentar uma área que me fascinou, com pessoas que muito contribuíram na minha compreensão ampliada da saúde, me permitiu conhecer o sertão baiano satisfazendo grande parte da curiosidade em conhecer pessoas, lugares e vidas (passei em lugares onde Lampião não conseguiu chegar). Assim me tornei Saúde Coletiva como concepção de trabalho e vida. Uma formação que caminhou pareada: a saúde coletiva, com uma vertente sociológica desde então, apesar de minha formação na lógica biomédica (quebrei paradigmas), e o conhecimento prático da vida dos trabalhadores e suas lutas no mundo político/social. Mas com todo encanto daqueles momentos de descoberta, a vida na Bahia andava difícil por questões de engajamento no mercado de trabalho, assim dei um salto, como fazem os malabaristas, e caí na maior metrópole brasileira: São Paulo.

A trajetória de vida em São Paulo é longa, talvez o melhor seja ser contada em um encontro real, não escrito, e por esta questão apresento resumida para chegarmos ao objeto “narrativas”. Na metrópole desigual, mas diferente do norte e nordeste, trabalhei com profissionais da atenção à saúde do deficiente e participei na construção de um projeto piloto de implantação da atenção à pessoa com deficiência na região do ERSA 6-Mandaqui (1987). Foi um projeto pioneiro na

história da atuação do fisioterapeuta no serviço público de saúde porque seguia os princípios de atenção integral à saúde, regionalização e hierarquização das ações de saúde, além de ser pautado na interprofissionalidade. Era um período pré-constituição de 1988 e os conceitos contidos na reforma sanitária se faziam presente nas transformações do modelo de atenção à saúde. De importante neste período foi o rompimento com a concepção biomédica no campo da fisioterapia, fato pioneiro tendo em perspectivas que a fisioterapia permaneceu, e permanece, em grande parte, amparada neste conceito e no tecnicismo como excelência. Deste caminho me encontrei com a Saúde do Trabalhador no momento que Erundina assumiu o governo do município de São Paulo, em 1989, e me constitui trabalhadora do Centro de Saúde do Trabalhador da Lapa (1990). A fase de vida no campo do Trabalho e Saúde, e muito inclinada a discussão sociológica no trabalho no âmbito da determinação social da saúde, perdura até a atualidade. Para esta compreensão é necessário ampliar a compreensão política, econômica e social do trabalho e entendê-lo como categoria fundante do ser social, que só incorporei no encontro com a obra do Lukács (em 2015), mas o embrião já estava fixado. No período que desci em São Paulo me encantei com a Ergonomia e o estudo neste campo decorreu com curiosidade, prática e tranquilidade (casamento perfeito com o Trabalho e Saúde) por estar onde queria estar. De todo o encantamento me tornei ergonomista, que me permitiu, e permite, com o conceitual e instrumentos deste campo de atuação, olhar o outro, o trabalhador, em sua ação de trabalho contemplando todos os aspectos do momento de “trabalhar”. A ergonomia é o amparo de meu saber, de minha vida profissional, e lembro que não foi disciplina “ensinada” na minha formação. Esta trajetória já me permite dizer aqui que a Universidade desperta, forma, porém os encontros com as habilidades, encantamentos vem bem depois. Reconheço que para alguns o encantamento com a profissão é imediato, mas muitos e muitas estudantes ainda estão, e estarão, por encontrar seus caminhos no trabalho, nos afetos, na satisfação, enfim, no trabalho que confirma o prazer.

Na área de Trabalho e Saúde me constitui no caminho do mestrado (1995-99) e doutorado (1999-2003) desenvolvidos na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Neste momento da narrativa de nós, ainda minha, chego ao ponto de início de minha docência em 1995 no SENAC ministrando

aulas de ergonomia para Técnicos em Segurança do Trabalho. Foram três anos de experiência com estudantes com interesses diferentes dos estudantes de uma universidade, pois estão a estudar um tema específico e tem vivência no trabalho. Este foi um tempo muito importante na formação que também trouxe experiências especiais. Relato aqui uma situação de observação do trabalho na antiga Penitenciária do Carandiru, da chacina ordenada pelo Estado em 1992. O SENAC só permitia observação do trabalho no sábado se fosse acompanhada pelo docente, e lá fui eu para uma observação do trabalho com estudantes na cozinha do Carandiru (um dos estudantes era carcereiro). A vivência docente neste momento foi de apreensão e medo de ali estar e emergir uma rebelião. Mas como compromisso docente com estudantes, no meu entendimento à época, eu deveria ser o porto seguro do saber e da tranquilidade naquele lugar. Meus medos não contavam, eram como irreais. E é sobre esta questão que estaremos a trabalhar: a percepção docente sobre os momentos, sobre as pessoas e sobre a sua construção como ator social. As experiências dos/das docentes podem ser compartilhadas com os/as estudantes no momento da vivência? Como elaborar, de forma construtiva, nossas vivências no momento real que elas ocorrem?

Bom, voltemos a trajetória que me situa na Universidade Metodista de São Paulo, em 1998. Foram dez anos de construção de identidade, de saber, de compartilhamento com estudantes. Por caminhos que a vida nos leva fui professora do Curso de Fisioterapia. Neste campo se concretizou a oportunidade de discussão, formação, e transformação de conceitos enraizados na profissão de fisioterapeuta, que também apresentava-se em mudanças. Com este espaço percorrido trafeguei ainda na Faculdades Integradas de Santo André-FEFISA de 2005 a 2008. Em modo diferente de atuar fui coordenadora do curso de Fisioterapia. O peculiar desta feita foi que construí o projeto político pedagógico do curso. De todas as concepções já encampadas a construção deste projeto trouxe um saber ainda não vivido: o de lidar com as regras do jogo governamental da educação no país e a possibilidade de decidir um novo modelo para formação em fisioterapia que já vinha sendo gestado desde meu contato com a saúde coletiva na Universidade Federal da Bahia. O curso se estabeleceu, os estudantes “compraram” a proposta e eu construí um modo próprio de gestão que carregou minha compreensão sobre a organização do trabalho e sobre o modo como o capital domina e explora o trabalhador.

Neste momento retorno à reflexão de minha construção do saber. Em todas as experiências vividas afirmo, na atualidade, que a determinação social do adoecimento das populações, principalmente em condições de vulnerabilidades, é um campo incluso na minha história na área do ensino, extensão universitária e pesquisa. O campo do trabalho e saúde me ampliou os horizontes, pois na área da saúde do trabalhador estudo especificamente a Organização do Trabalho como aspecto determinante do adoecimento dos trabalhadores e trabalhadoras e me mantenho amparada pela teoria marxista compreendendo que a população trabalhadora só detém a força de trabalho e a forma como o trabalho real é conduzido. A forma como o trabalho prescrito é pensado, planejado e executado, é ditado pelos detentores dos meios de produção, dos instrumentos de trabalho e, em última instância, do capital. A divisão do trabalho construída por Frederic Taylor e Henry Ford, a partir de 1950, favoreceu o domínio do trabalho no momento que delegou aos “pensantes” das organizações, hoje globais e neoliberais, os desenhos do trabalho e o domínio sobre o trabalhador e a trabalhadora. Compreender a determinação social no campo do trabalho foi, e é, fundamental para o entendimento do adoecimento das populações vulneráveis no geral. Este aspecto é de difícil compreensão para a maioria dos profissionais da área da saúde coletiva que se detêm nos determinantes da saúde sem avançar na compreensão da determinação social. A determinação social está ligada a estrutura da sociedade e aos interesses do capitalismo neoliberal. Talvez este fato ocorra pela dificuldade em transformar a estrutura social e os profissionais se sentirem incapazes de empreender as lutas necessárias e exigidas para a transformação social. Ou então, por se manterem na concepção ideológica hegemônica (cômoda), o carregam ainda a concepção biomédica do adoecimento, o valor do corpo biológico em detrimento do corpo social e das relações vividas nas sociedades.

Com a experiência absorvida, e escrita no corpo vivo, chego a Universidade Federal de São Paulo em 2008. As primeiras aulas, nos primeiros dias de estadia na universidade pública, incluíram o módulo de “Encontros e Produção de Narrativas”, que naquela época chamava “Prática Integrada; análises de demandas e necessidades”. A entrada na UNIFESP trouxe novas perspectivas no campo da formação. A proposta apresentada pelo Projeto Político Pedagógico, e absorvido pelos docentes, principalmente, da área da saúde coletiva do campus Baixada

Santista, foi construída de forma reflexiva que permitiu, e permite, questionar a perspectiva biomédica fortemente presente nas universidades da saúde no nosso país e amplia o caminho para uma nova abordagem no campo da saúde. O Projeto Pedagógico do Instituto da Saúde e Sociedade apresenta um desenho em quatro Eixos: O Homem e sua Dimensão Biológica, O Homem e sua Inserção Social, O trabalho em Saúde e a Aproximação a Prática Específica da profissão – que perpassam os anos de formação de estudantes de seis cursos (Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Educação Física, Serviço Social e Terapia Ocupacional) com uma atuação interdisciplinar, privilegiando a vivência como construtora importante da práxis no campo da saúde coletiva. Vivo desde então no Eixo Trabalho em Saúde atuando em módulos que permitem a discussão e reflexão sobre as concepções do processo saúde/doença nos contextos dos territórios da cidade de Santos. O Encontro e Produção de Narrativas é um dos módulos no qual atuei até 2016. Esse módulo permite a apropriação da “escuta”, fundamental para o entendimento do processo de aquisição de saúde ou adoecimentos dos indivíduos, e com o referencial da integralidade da atenção em saúde e a vivência de ações no coletivo de estudantes (a experiência é vivida em grupos de estudantes das seis profissões presentes no campus).

Assim, caminho na minha narrativa lembro que o primeiro contato com moradores, a serem visitados para convidá-los a narrar suas histórias de vida, foi na região Central de Santos, nos cortiços que predominam no Bairro da Vila Mathias. Um universo novo na minha formação, assim como dos estudantes, em um espaço histórico geográfico diferente de minhas vivências. Eu me perguntava: o que é, como é, morar em cortiços do território santista? O que vou dizer a estes estudantes que esperam de mim uma fortaleza? E assim fomos, com receios, entrando nos cortiços, adentrando seus espaços particulares e convidando pessoas a nos ceder um momento semanal para nos narrar sua história de vida. Quão invasivo era? Até hoje me pergunto. Não havia tempo para estas indagações. Era preciso lidar com estudantes e muitos em sua trajetória de vida nunca haviam visto tanta pobreza, lugares tão desumanos para se morar. Eu já havia visto outros lugares, outras pobreza, mas Santos não era a Amazônia, nem a Bahia e nem as Minas Gerais que eu vivi até a adolescência. Completamos seis moradores dos cortiços disponíveis a nos oferecer sua história. Uma pergunta pairava: O

que esperavam, os moradores, do caminho que estávamos a iniciar? Resposta a ser respondida ao percorrer o caminho. Depois da visita, aula finalizada, uma conversa sobre o visto e o sentido, a divisão de duplas para o início do processo das narrativas e enfim cada um se recolhe no seu espaço, na sua rotina. Os sentimentos mais profundos foram ditos? A docente mais ouviu do que falou. Neste momento era necessário (ou permitido) compartilhar sentimentos? Afinal o formador é o/a docente. Ele/ela é forte. Lembro-me que naquele dia quis ver o mar, ali sentei e chorei pelo cenário triste e de extrema vulnerabilidade que encontramos. Poderia ter compartilhado o choro com os estudantes? Eles choraram em sua individualidade, em seus “cantos”? Chorar neste caso é uma forma de se sentir afetado, de se sentir tocado. Recordo o que nos relata Bondía (2002, p. 21): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca... Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca...[...] (a experiência) produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Senti-me como relata o autor quando diz que “...o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Bondía, p. 24). Neste caminho faço uma reflexão sobre aquele momento do primeiro encontro com moradores dos cortiços: nos passou uma experiência? Toda aquela história que nos passou, aquele momento, foi duro, foi triste. Conseguimos na aula colocar pelo menos nossas impressões e sentimentos sobre o que é morar em um cortiço em Santos? E assim foi a forma que me construí para as narrativas que teriam de ser desenvolvidas pelos/pelas estudantes. E adentramos em vários territórios pelos quais desenvolvemos as narrativas com pessoas e suas vidas. Foram sete anos construindo narrativas, com uma interrupção em 2015 para o pós-doutorado em Lisboa. Retornei em 2016 e nas aulas do primeiro ano me encontrei com Laiany e nos aproximamos. No segundo ano vivenciamos uma narrativa de vida bem peculiar, uma experiência que nos passou, com uma triste história de sofrimento. Agora, na escrita, apresento a Laiany que passa a narrar a sua trajetória na vida e no módulo de Encontro e Produção de Narrativas.

Meu nome é Laiany Lara, sou formada em Serviço Social, em julho de 2019, pela Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, e atualmente sou discente da Pós-graduação no Programa de Políticas Públicas e Sociais. Dou continuidade a “narrativa de nós” falando um pouco sobre minha trajetória

discente na universidade no período de 2015 a 2019, como foi meu encontro com o módulo de Encontro e Produção de Narrativas e como este encontro me possibilitou criar artifícios para adentrar a novas percepções sobre o encontro.

No período de 2015 início o curso de Serviço Social vespertino e ao adentrar na Universidade Pública muitas indagações se apresentaram de antemão logo no momento de minha matrícula, questões como: Onde irei morar? Será que é isso o que eu quero? Será que vou gostar? Quem são todas essas pessoas? O que é uma universidade pública? Será que vou me adaptar? Como vou me sustentar aqui?

Depois de realizar a matrícula, aquele papel que comprovava minha inserção na universidade passou a ficar um pouco pesado para as minhas mãos e com tantas dúvidas decidi colocá-los na mochila, respirei fundo e continuei. Meu primeiro encontro foi logo nas primeiras aulas em um momento em que muitas pessoas se apresentavam em sala de aula. Em um formato de roda, cada pessoa falava um pouco sobre a cidade em que morava antes de residir em Santos, falavam também sobre seus medos, angustias sonhos e objetivos.

Durante as risadas e desabaços dos(as) calouros(as), eu percebia que os(as) docentes faziam o possível para nos deixar à vontade, havia um despertar constante de nossa curiosidade para experimentar a vida universitária, afinal, ninguém conhecia ninguém e esse era só o começo de muitas histórias. Cada semestre era uma aventura, não sabíamos se o restaurante universitário iria fechar, se o preço da alimentação estava em risco de aumentar, se as bolsas de permanência estudantil a qualquer momento seriam cortadas, se teríamos que nos articular para conseguir elaborar estratégias juntos(as) durante cada semestre letivo, enfim, eis o encontro com a vida universitária.

Na vida universitária tudo acontecia muito rápido, as interações fluíam a cada trabalho realizado, a cada conversa na fila do restaurante universitário. As aulas eram apresentadas por semestre letivo, cada qual com um direcionamento teórico. Minha rotina de estudos baseava-se nos dias da semana de acordo com os Eixos em que estava inserida. Três vezes na semana eu participava das aulas do curso de Serviço Social, uma vez na semana participava do Eixo IS (indivíduo cultura e sociedade) e outra vez no Eixo TS (trabalho em saúde). No encontro com o cotidiano em sala de aula, a dinâmica era diversificada, o Eixo Trabalho em Saúde, por exemplo, apresentava sua proposta a partir de uma experiência



interdisciplinar, fazendo com que cada turma fosse constituída por integrantes de todos os cursos da Unifesp Baixada Santista unidade Silva Jardim. Ao tratar de temas como saúde coletiva, a conformação de um grupo totalmente heterogêneo possibilitava uma diversidade nas trocas e vivências que tínhamos em cada saída de campo. Lembro-me da primeira vez em que saí para conhecer o território de Santos, era no período da tarde e estávamos andando pelas ruas do centro velho da cidade, observando atentos(as) o movimento das pessoas, a calçada fixada em um trilho de bonde apagado pelo tempo, a arquitetura da cidade e seu aspecto úmido, as igrejas que ali se instalavam, a chuva que caía vagarosamente molhando nossas solas de sapato nos fazendo ficar em silêncio em contato com o primeiro sintoma de cansaço do semestre de um(a) calouro(a).

Ao retornar à sala de aula muitos questionamentos apareciam, eu os recebia como um debate simultâneo entre realidade experimentada e realidade vivida, fora como se as raízes estivessem sido estancadas mostrando de forma crua o sentido do encontro com o outro. Alguns achavam a cidade monótona outros achavam beleza no que viam e eu ainda estava a me perceber no meio deste fluxo todo. Nossas dificuldades eram mediadas pelos(as) docentes, falávamos de nossas impressões sobre a região e a dinâmica das pessoas que ali estavam a pertencer ao espaço, e recebíamos em troca um direcionamento do(a) docente para aprofundar nossa visão sobre determinada expressão.

No ano de 2016 iniciei o módulo “narrativas” do Eixo Trabalho em Saúde e até então não sabia como seria organizada a proposta. No primeiro dia de aula descobri que a docente que ministraria as aulas na turma em que eu estava era a professora Fátima Queiróz e ao seu lado estavam os colegas (estudantes) dos cursos de Psicologia, Terapia Ocupacional, Educação Física, Fisioterapia, Nutrição e Serviço Social. Formamos um coletivo naquele dia, naquele momento.

O primeiro contato com a turma foi muito interessante e como todo início de semestre letivo, a proposta era falar um pouco sobre nós e nossas expectativas para o módulo. Nessa dinâmica de falar “sobre si” em uma roda de conversa, muitas questões apareceram em forma de curiosidade de como seria o módulo, como faríamos para conseguir conversar com o narrador sem invadir seu espaço, como nos organizaríamos para discutir questões sigilosas sobre nosso encontro com o outro, como faríamos para relatar nossa experiência individual e em

grupo e quantos encontros teríamos. Ao estruturar passo a passo para criarmos este espaço na sala de aula as mediações realizadas pela professora Fátima nos ajudaram criar sentido no trabalho a ser realizado por nós. Num primeiro momento após estruturar os combinados entre o grupo, a sala de aula passou a se inserir em uma outra dinâmica diferente da inicial, construímos em roda não só um grupo de narrativas, mas um espaço em que podíamos falar sobre nossas aflições e expectativas ao nos encontrarmos com o outro. Esse espaço da sala de aula não mais se apresentava como um espaço hostil de competitividade, mas como um espaço de trocas, afetos, escuta, críticas e aprendizado. Cada dupla era escolhida para se encontrar com um participante da narrativa (narrador). Era a primeira vez que trabalhava ao lado de uma colega do curso da Psicologia, até então não tínhamos tido tanta aproximação e nosso primeiro momento juntas se concretizou no encontro com o narrador.

O narrador que iríamos acompanhar foi convidado pela professora Fátima a participar da proposta, nós não fazíamos ideia de quem seria a pessoa e o que iríamos encontrar pela frente, não era possível saber o que este encontro poderia mobilizar em nós e nele. Nosso primeiro encontro com o narrador fora como sentar na beira de um rio e observar atentamente o sentido das águas.

No primeiro momento ao sentarmos um na frente do outro era como se um silêncio rompesse com a lógica do encontro. Naquele primeiro momento percebi que a linguagem é um bosque e que nem sempre um “bom dia” se esgota nele mesmo. Sentamos em silêncio e nos olhamos, rasgamos o verbo, era hora de nos apresentar e nos conhecer. O narrador falava como estava a dinâmica do seu tempo presente, onde morava, como estava estressante seu trabalho. Percebíamos que toda sua vida estava a girar em torno do trabalho e a nossa em torno da universidade e de eventuais trabalhos que teríamos que realizar para compor renda. Escutar o outro era desapegar de si para observar o rio descer ladeira. Era a primeira vez que observava ali em minha frente um cotidiano carregado de histórias e percepções que até aquele momento não apareceu concretamente, mas se expressou em intensidade. Ao final de todo encontro, eu e minha colega, criamos um espaço para conversarmos à sós sobre o que acabávamos de ouvir e como recebíamos aquelas informações.

Foram diversos encontros entre mim, minha colega e o narrador, diversos encontros também com o grupo em sala de aula. A cada encontro algo ia surgindo

e percebíamos que as perguntas podem nos levar a lugares inimagináveis, conhecer o outro é perguntar a si mesmo: Para onde vamos?

A oportunidade de poder participar de um processo de construção de narrativa nos levou a questionar nossas próprias perguntas. Podemos de fato perguntar como foi seu dia e receber um “foi tudo bem” pautado nele mesmo sem continuidade ou podemos nas lacunas de um simples cumprimento trazer à tona histórias baseadas na literatura para então iniciarmos uma conversa, um tear ininterrupto que vai além de um despertar do tempo presente. No encontro percebi ainda que é preciso olhar o outro sem preconceitos, sem julgamentos. No espaço criado para o encontro do “desconhecido”, em alguma medida, deixamos de lado nossos valores ainda que eles estejam presentes e enraizados. Mas a dificuldade que se apresenta está na observação sobre nós mesmos, o quão julgadores somos conosco nos encontros com as vidas que participam de nossa história e de nossa própria trajetória. Encontrar com o outro é encontrar na diferença a si mesmo. Por que julgamos a unidade do diverso se estamos nele a nos encontrarmos e a nos constituirmos?

No primeiro encontro o cotidiano se fazia presente, observamos que era muito difícil saber da história do narrador, pois todo espaço estava tomado pelo trabalho, e então uma brecha se abriu quando ele citou um livro que estava a ler. Neste momento nos colocamos dispostas a ler também o “tal” livro e assim o cotidiano passou a trazer toda uma história complexa, uma totalidade se apresentava ali, escancarada em nossa frente. O parágrafo de um livro sobretudo quando transformado em pergunta tem a potência de abrir uma outra dimensão para o percurso do encontro, era exatamente como o fluir de um rio. A literatura em nossas conversas fora uma ferramenta para podermos avançar do presente repetitivo à um passado que ainda se fazia presente, como já dizia Clarice Lispector “O presente é uma mulher parada no ponto de ônibus”.

O encontro se tornou denso quando finalmente o narrador conseguiu nos contar sua história de perda, de sofrimento que estava coberta pelo mergulho profundo no trabalho. Ele havia perdido a companheira que era seu suporte e sua alegria. Perdeu de forma trágica e ao conseguir falar sobre seus medos, suas angústias, suas tristezas o encontro que tinha uma direção labiríntica se desfez em afetos, escuta e laços de compreensão e ressignificação da vida dele e da nossa.

Tratou-se de experiência ímpar, o rio fluíu com mais leveza. Ao final dos encontros lhe entregamos a narrativa escrita incluindo a letra de uma música escrita por ele. Sim, ele gostava de música e as compunha.

Na contramão dos sentidos a experiência com o módulo Encontros e Produção de Narrativa nos propiciou compreender a dimensão dos encontros e como os laços de afetos podem ser produzidos pela escuta e observação. Nossos encontros não só foram encontros com o outro, mas uma viagem para compreendermos nós mesmos como sujeitos históricos. Em grupo dividíamos angústias e os conflitos que tínhamos, as produções de sentido eram permeadas pela docente com atenção, ética e comprometimento.

Não adiantava ali resmungar sobre o pouco tempo que tínhamos, ocorre que a velocidade de qualquer viagem se soma a velocidade própria das paisagens, que sambalançam vertiginosas em torno, virando de ponta cabeça pra cima o que estava pra baixo, e vice-versa. E mais ainda: o hoje que está próximo de nós mereceu considerações várias, ao longo de toda viagem. Quem não percebeu na hora, volte atrás e confira, ou não volte e acredite. (Lajolo, 1982, p.92).

A narrativa apresenta-se como um fio de representação que se esgarça e se esfiapa assim como a literatura, segundo Lajolo (1982), a linguagem se apresenta como uma forma de imaginar o mundo e recriá-lo com transparência uma realidade que se queria definitiva, com sua hora e sua vez. Narrar é viajar pelo sentido da vida na contramão e encontrar a si mergulhado em um rio ou navegando feito pirata, em constante transformação em relação ao vento e em relação à água.

Neste momento da escrita volto, eu, Fátima, a refletir sobre a vivência de Laiany. Aquele narrador tinha uma história triste, pesada, e eu como docente escolhi Laiany e sua colega da psicologia para desenvolver a ação, a escuta, a construção da narrativa. Meus medos se fizeram presentes: muito pesado para estas jovens? Darão conta da tarefa? Como vou ser o suporte? Não contei nada a elas sobre o narrador, pois era necessário que elas descobrissem, que ele falasse sobre sua vida a elas. Só a ele era delegada esta tarefa. Um livro, uma leitura que ele fazia foi o caminho para mergulhar na história real dele. Elas descobriram a

estratégia e viveram os momentos a que se propuseram e que eu também favoreci. E hoje, olhando para o passado compreendo que todos ganhamos outra dimensão de vida através da escuta, da narrativa. E o mais importante se revelou na bela construção de laços e afetos que aconteceu entre nós: continuamos a construir nossa história que aqui se coloca em uma escrita sobre a vida real.

Consideramos finalmente que escrever a “narrativa de nós” nos permitiu “tecer” o conjunto de conhecimentos gerados pela experiência, do que nos passa, do que nos afeta, com reflexões críticas sobre as nossas vidas na universidade, no intrincado mundo acadêmico das produções, da correria, e também do academicismo. Escutar o outro, repassar (construir) uma história, nos liberta, em parte, dos muros determinados pela construção universitária. Visualizamos que Laiany e Fátima são produtos das escutas, dos encontros e continuamos a tecer nossas trajetórias de vida privilegiando nossos encontros. Chegamos juntas a uma reflexão que nos afeta: do que é feito um encontro? Talvez o encontro seja construído através da paciência, calma, escuta, afeto e respeito ao tempo de quem escuta e de quem narra.

Percebemos que narrar é viajar pelo sentido da vida na contramão. A demografia que embala o sentido dos encontros não se limita a palavras ordenadas dentro de um só capítulo. Atravessar um rio pode parecer fácil para uns, difícil para outros, ao mergulhar podemos senti-lo na pele com um lânguido aspecto gelado e poluído trazendo na memória um encontro refrescante permeado de sentido e de sol. Narrar é estarmos sentados (as) nas bordas de um rio observando os fluxos e a maneira em que os ventos surgem para mudar o sentido das águas. Sob a perspectiva da borda de um rio, narrar é enfiar os pés no lodo, sentir-se atolar. Atolados encontramos-nos com o vento leste soprando um cheiro latino-americano parecido com ferrugem, um assovio retumbante fazendo do som um completo trepidar de navio, os sussurros do sertão, os segredos de um amor apaixonado pela morte, as paredes cheirando a tinta fresca fazendo-nos lembrar que surpresas de natal nada tem a ver com narrar. Narrar, enfim, é feito de encontro depois de atolar os pés no lodo e mergulhar sem medo até tornar-se rio também.

Navegamos em muitos momentos no mesmo rio, na mesma embarcação. Refletimos que o ato da escrita e da leitura dos pensamentos registrados no papel carrega sempre uma posição esperançosa, tanto quando olhamos para o passado,

como para a construção de nosso futuro. Acreditamos que esta narrativa tem o papel de contribuição na percepção dos leitores sobre a importância do encontro e da experiência vivida e a se viver.

## Referências

- APPIAH, K. A. **Na Casa de Meu Pai – A África na filosofia da cultura**. 2007. Rio de Janeiro: Editora Contraponto.
- BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. Revista Brasileira de Educação, nº 19.
- LAJOLO, M. **O que é Literatura**. 1982. Coleção Primeiros Passos. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.



Patrícia Martins Goulart

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.* Paulo Freire <sup>[1]</sup>

Ai de mim ser professora, queria saber os porquês.

A narrativa “de si” expressa um fragmento de vida, uma dimensão do ser. É uma obra de ficção, inspirada em “fatos reais”. A narrativa do “outro”, revela mais sobre quem escreve, do que sobre o próprio narrador/a. As lentes filtram fatos, selecionam frases e estruturam diálogos, ao bel prazer. Biografia, sequencia lógica de acontecimentos ou dar conta do todo, passam ao largo.

Mais importante do que o produto da narrativa, são os encontros que constituem a matéria-prima para a sua produção. E neste processo, salvo em raros casos, decorre uma maior compreensão de nós próprios e do mundo.

Estas reflexões são frutos de uma caminhada no Módulo “Encontros e Produção de Narrativas”<sup>[2]</sup>, no qual tive a oportunidade de lecionar, como também coordenar um seletivo grupo de educadores/as que por sua vez orientavam pupilos de graduação em saúde. Dentre os seus propósitos, contribuir na complexa arte da escuta sensível e ampliação de outros sentidos que potencializem o “ato de cuidar”<sup>[3]</sup>.

Na tarefa que anima este teclado, somos convidados/as a construir uma “narrativa de si” inspirados/as em práticas de Educação e Saúde. Eis o desafio. Sensações e sentimentos, chegam em forma de lembranças e desvelam um modo de “aprender e ensinar”.

### *O significado de escrita*

Esta delicada peça, em forma de narrativa, faz emergir a artesã que habita em mim. O conjunto de experiências, em forma de imagens, é a matéria prima. Vou tecendo os fios, entrelaçando as vivências que começam a adquirir forma através da escrita. Leva tempo esse processo. Costuro, colo, descolo, altero a posição. Afasto-me, olho de longe, toco. Por vezes gosto, outras não. Refiro-me ao efeito, não às experiências.

Essa tessitura vez por outra me paralisa, pois há o *outro*. *O olhar do outro*. Então, sinto que o olho mais crítico está dentro de mim. A tarefa é quase terapêutica, como adverte Deleuze<sup>[4]</sup>. A escrita, por vezes nos torna médicos de nós mesmos, diz o filósofo. Vou-me reafirmando nos relatos que partilho. Neste caso, a personagem “professora”.

Brotam imagens. Relembro os mestres e mestras que corporificaram com alegria o exercício da profissão, despertando o meu interesse por ir além da sala de aula.

Educadores com olhos de aprendiz se mantêm vivos no meu imaginário, constituindo a base e ao mesmo tempo as peças coloridas deste texto, como se fosse um mosaico. Percebo isso com mais clareza, quando reconstruo os meus 21 anos de profissão.

A lembranças retrocedem à formação em Psicologia ou ao ofício do magistério e me conduzem à zona sul de Porto Alegre, para casa da minha família.

Sons de bandolim, cavaquinho, violão e pandeiro embalaram minha infância e adolescência. Instrumentos do meu pai à disposição de quem chegasse. Possivelmente, aí, tomei gosto pela interdisciplinaridade que se constrói na integração de diferentes saberes, como na melodia emanada pelas mãos dos amigos que dedilhavam aqueles instrumentos.

De minha mãe, retomo o cuidado com nosso jardim que florescia, quanto mais ela conversava com suas plantas, enquanto eu preparava chás e perfumes com flores e folhas caídas, em um faz de conta quase real. O cheiro da terra molhada me reporta para momentos de calma interior, em sintonia com o tempo da natureza. Talvez, por isso, tenha-me identificado com Yoga que mantenho como filosofia de vida, há muitos anos. Dou um salto em minhas memórias.

Recentemente, o Ministério da Saúde -MS, passou a considerar a prática

de Yoga como benéfica para *a regulação do sistema nervoso e respiratório, o equilíbrio do sono, o aumento da vitalidade psicofísica, o equilíbrio da produção hormonal, o fortalecimento do sistema imunológico, o aumento da capacidade de concentração e de criatividade e a promoção da reeducação mental, com consequente melhoria dos quadros de humor, o que reverbera na qualidade de vida dos praticantes.* (MS, 2017).

Saúdo quando o SUS reconhece o Yoga como prática integrativa e complementar, mas me questiono, o porquê desta prática não reinar soberana em nosso meio?

Cresci com dois irmãos, um pai tesoureiro de profissão e mãe comerciante (e jardineira nas horas vagas), num morro de nome Espírito Santo. Do ponto onde morávamos, podia contemplar o Rio Guaíba, circundado pelas luzes da avenida, como se fossem velas de aniversário. Nossa casa tinha gosto de café passado na hora. Muito verde, vira-latas, gatos, coelhos e passarinhos, muitos. E gente. Cresci rodeada de muita gente. Um pouco encolhida.

Estudei em escola pública, das séries iniciais ao ensino fundamental. As bibliotecas da escola me encantavam. Gosto do silêncio desses espaços, do cheiro dos livros que não eram comuns em minha casa, até a adolescência. O “papel” dos livros em minha caminhada é um capítulo à parte.

Faço reverência à Lúcia Machado de Almeida que me enfeitiçou com “O caso da Borboleta Atíria”, indicado na escola, em 1977. Viajei com aquela delicada borboleta que tinha uma pequena falha em uma das asas. Isso a impedia de voar direito. A aparente deficiência fora uma benesse. Uma característica, não uma anormalidade. Percorri a gruta dos horrores com ela.

Afeiçoei-me ao mundo dos insetos, das criaturas miúdas. Percebi a força na pequenez de um mundo quase invisível. E também a possibilidade de voar pela escrita dos autores/ras que foram atravessando minha infância e adolescência. Poderia perder-me em Caio Fernando Abreu. Pelas suas mãos conheci Clarice. E me encantei pela história dele e dela. Gosto de histórias, de raízes.

Minha memória é uma zombeteira, por vezes uma traidora. Sou acometida por sanos apagões. As vezes isso me frustra. Como pude esquecer? Bion<sup>61</sup> me consolou ao sugerir, que menos memória, mais lugar aos afetos. Talvez por conta

61 BION, W.R. Atenção e interpretação: uma aproximação científica à compreensão interna na psicanálise e nos grupos. Rio de Janeiro, Imago, 1973

de uma memória escorregadia ou deformada, me voltei para os grupos, pois daí emanam complementaridades.

O Colégio Mauá foi um divisor de águas em minha vida de estudante. Obtive uma bolsa para cursar o ensino médio naquela tradicional escola de Porto Alegre. Um salto qualitativo. Um “choque anímico”. Um despertar. Isso mesmo, com frases secas e pontuais, começadas por artigos indefinidos. Educação de excelência pode ser transformadora. Trata-se de uma verdade definitiva.

Naquela escola comecei a enxergar a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. As disciplinas pareciam compor uma orquestra. Um acorde, formando um conjunto harmônico de notas. Cada professor/a entoava seu instrumento com exímia habilidade, instigando-me a saber mais. Eles nos ensinavam a bailar com os conhecimentos. Tudo diferente e familiar.

A interdisciplinaridade conceituada por Japiassu<sup>62</sup> ou Morin<sup>63</sup>, se manifestando no cotidiano. Aprendizagem com vida. Teorias subordinadas à prática. Ciência voltada para o alívio da miséria humana, como nos diz Brecht.

*Ah! bruta flor do querer.*

Aquela estrutura (de colégio particular) se diferenciava barbaramente das escolas em que havia estudado até então. O cheiro das bolachas Maizena e das paredes de madeira ficaram na Zona Sul e aqui, dentro de mim. E isso me impôs grande responsabilidade, revertida no aprofundamento de uma linha de pesquisa, duas décadas mais tarde.

Em meados dos anos 80, a precarização do trabalho docente e suas nefastas consequências, com o (intencional) sucateamento das escolas públicas e a proliferação das instituições particulares mostrava seus grandes dentes. Tema que abracei no grupo de pesquisa constituído em 2006, com o foco nas “condições de trabalho”, entrecruzadas com as (estratégicas) políticas de Estado que excluem a educação pública da agenda prioritária.

Os professores daquela escola conectavam literatura, gramática, física e química à vida cotidiana. O professor de matemática era tão encantado com números, que escrevia o próprio nome com caracteres matemáticos: SILVIO (5, I, L, V, I, 0). As aulas de história me transportavam para a Grécia antiga através

62 JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

63 MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

do pensamento. A professora de inglês nos mostrou que havia mais do que “um livro sobre a mesa”.

Entrei na Universidade para conhecer Psicologia, a “ciência da alma” e tudo por causa de um coração partido. Julgaram-se inapta para servir café.

Aos 17, pedi que meus pais me emancipassem para participar de um processo seletivo da Varig, companhia aérea de minha terra natal. Fui aprovada em diversas etapas da seleção para comissária de bordo, exceto no teste psicológico.

Perguntaram-me: Se fosse um móvel, que móvel você gostaria de ser? - Eu gosto de movimento, motivo pelo qual estou pleiteando essa vaga, respondi. E se você fosse um animal, que animal você seria e porquê? Uma águia. Porque a pergunta me lembrou uma passagem do livro de Og Mandino: “É melhor apontar uma flecha para a lua e acertar em uma águia que apontar para uma águia e acertar em uma rocha”, respondi.

Fui reprovada. Dias depois, busquei saber o porquê. Generosamente, um gestor explicou-me que uma águia não se encaixa no perfil de uma garçonete de bordo. Além disso, passou a relatar-me os dissabores da profissão. A explicação me desconcertou. Essa vivência despertou o meu interesse em conhecer o que os/as psicólogos conheciam. Que profissão é essa que define os rumos de uma vida?

Possivelmente residem aí os motivos pelos quais mergulhei na Psicologia, mais especificamente, na Psicologia Social do Trabalho. Ocorre-me que, se tivesse passado na seleção, hoje seria uma desempregada, pois a Varig faliu em 2010. E também me faz lembrar ... o que parece “mal, pode ser o bem disfarçado”.

A partir do segundo semestre da faculdade “neófitos” podiam se candidatar a vagas de pesquisa de iniciação científica. Eu fui uma delas. Além de colocar a mão na massa “cinzenta” ou fazer psicologia na prática, receberia pelo meu trabalho. Na época, eu trabalhava em um banco particular, das 7 às 13h. Trabalhar em Psicologia significava atravessar uma ponte, um lugar para além do salário. Aliás, falar de salário naquele ambiente causava certo mal-estar. Psicologia e dinheiro se mostravam incompatíveis. Havia um elitismo legitimado. As aulas aconteciam nos períodos da tarde e da noite, o que dificultava o acesso de pessoas que necessitavam trabalhar. Meu caso. No intervalo, as mesas das cantinas se transformavam em um mercado persa. Vendia-se de tudo. Não era um passatempo, mas um caminho para manter aquelas mensalidades escabrosas.

Jurema Alcides Cunha foi a minha primeira orientadora. Aposentada e com problemas de saúde, ela orientava os estudantes na própria residência. O trabalho em ambiente doméstico se contrapunha com seu expressivo rigor científico. Os parágrafos nunca mais foram os mesmos. Não bastava escrever, era preciso fundamentar e com bibliografia atualizada.

Jurema fumava e produzia. Produzia e fumava. Tentei fumar. Não gostei.

Imergi num universo de instrumentos psicométricos sobre ansiedade, depressão e suicídio, com um ritmo de produção acelerado. Congressos científicos se assemelhavam a tribunais inquisitórios que exigiam preparo e controle do ego.

Os laços de afetividade e o respeito pela sólida formação da minha orientadora compensavam os métodos e as temáticas aquém de meu interesse. Embrenhei-me no mundo da metodologia quantitativa, em uma linha de pesquisa chamada “Avaliação Psicológica de Grupos Clínicos e Não-Clínicos”. Percebi a ortodoxia da academia que, comumente, trata(va) os diferentes métodos como se fossem dogmas, tantas vezes perdendo a essência da problemática.

Trabalhar com Jurema era como abrigar-se nas grandes asas de um grande pássaro. Eu tinha bolsa de pesquisa, um certo prestígio pela companhia da exímia orientadora, mas algo estava fora de lugar. Descobri o quê, ao cursar a disciplina de Psicologia Social e do Trabalho, pelas mãos da professora Maria Graça Jacques que também nos apresentou o marxismo. Fiquei extasiada pelo marxismo, o que nem sempre ocorria no tocante aos marxistas, como diz o querido, Eduardo Marinho.

As mencionadas aulas acirraram o meu interesse pela força das condições sociais sobre a vida. Diferentemente do viés funcionalista, com atenção a diagnósticos e a medidas psicométricas, adentrei na abordagem da contradição, da história. O foco não se dava no adoecer, mas nas condições concretas de existência e suas implicações no bem-viver. A categoria “trabalho” começou a se delinear em meus estudos e práticas, juntamente com a consciência de que a riqueza da humanidade decorria do trabalho humano, do trabalho consciente que transforma e nos transforma. Outro clichê absolutamente cabível.

Neste momento penso em Freud, quando fala sobre a saúde, considerando o trabalho e o amor. Um pouco antes do final do curso, casei-me com Fernando, meu companheiro nos últimos 25 anos.

O ambiente acadêmico vicia. Após uma especialização, entrei em um mestrado de Psicologia Social e de Personalidade.

Logo foi deflagrado em Gravataí – RS, o primeiro Movimento de Trabalhadores Desempregados do país, o MTD, a 40 quilômetros de Porto Alegre, com a proposta de fazer uma reforma rural e urbana, nos moldes do Movimento Sem Terra - MST. O movimento ocupou um terreno nos fundos de uma fábrica da General Motors, recém-instalada no Estado, com promessa de oferecer centenas de empregos em troca de isenção fiscal. Porém trabalhadores com baixa escolaridade não se encaixavam nos requisitos da fábrica automotiva.

Coloquei os pés no barro. Fiz uma imersão no MTD, o que me deixou muitas marcas. Semanalmente, os trabalhadores se organizavam em barracas de lona preta e me recebiam em suas reuniões. A terra tinha uma cor vermelha como o sangue pulsante daquelas pessoas que fizeram história por meio da organização coletiva.

Aos poucos, compreendi os motivos que as levaram a aderir àquele movimento.

No intenso frio do inverno gaúcho, crianças brincavam no barro vermelho e adultos discutiam sobre frentes de trabalho e alternativas à falta de alimentos e medicação, enquanto eu voltava para casa, aquecida pelo ar-condicionado do carro. Algo seguia fora de lugar. Comecei a questionar o sentido dos meus fazeres. Meu orientador sugeria fortemente que investigássemos a saúde mental dos desempregados. Nada mais longe do meu interesse. Eu queria era saber como eles conseguiam viver sob tamanha adversidade. Como resolveram enfrentar o desemprego organizando-se coletivamente? O que movia aquelas pessoas?

As teorias me pareciam tão distantes daquela problemática. Senti-me impotente diante dos relatos dos acampados. Causaram-me grande comoção a força e o respeito daquelas pessoas que lutavam por trabalho e terra.

Escrevi a respeito. Construí diários e contei esta história por meio de um artigo/narrativa “Sem medo do desemprego: O caso do MTD”.

Segui buscando respostas.

Fui aceita no curso de Doutorado em Psicologia Social da Universidade Autônoma de Barcelona, sob a orientação de Josep Maria Blanch.

De mala e cuia. “Um outro mundo é possível”, bandeira do Fórum Social Mundial, em Porto Alegre. As Torres gêmeas caindo. A União Europeia se

constituindo num dos arautos da globalização. Nesse contexto, aterrissamos em Barcelona, dois dias após a apresentação da dissertação de mestrado.

Mudamos para um dos apartamentos da Vila Universitária da UAB. Os finais de semana, por conta de um orçamento reduzido, aconteciam nas hemerotecas, no complexo esportivo local e nos arredores da cidade, numa conjuntura em que cada euro equivalia a quatro reais. Todavia os aspectos culturais e a rede de proteção social daquele país nos permitiam desfrutar de uma boa condição de vida. Aquelas vivências se transformaram em material de pesquisa.

Pesquisei os sentidos e significados do trabalho, considerando trabalhadores em situação de desemprego, funcionários públicos (com estabilidade), trabalhadores terceirizados e estudantes. Na tese, revisei as Histórias em Quadrinhos (HQ) do Zé Carioca, da criação, em 1942, até 2005, e passei a articulá-las com acontecimentos políticos, culturais e econômicos do país. Percorri as alterações de contexto e estilo de vida do Zé, desde quando ele “vestia” terno e gravata até o uso de jeans e camiseta, ao estilo de Fernando Collor de Mello.

Fiz um caminho paralelo com as músicas populares brasileiras, incluindo letras de samba que, a exemplo dos quadrinhos do Zé, têm início com a negação do trabalho (leia-se exploração através do emprego) até a exaltação do trabalho imposta por um contexto de autoritarismo e ditadura do país.

Num dado momento, pensei haver escolhido o caminho errado. Gibi em tese doutorado? Mantive a discussão sobre o Zé. A tese recebeu título de “Louvor”.

Porque, em geral, o humor passa tão ao lado dos textos acadêmicos?

A propósito, a tese foi gestada entre fraldas e mamadeiras. Torne-me mãe do meu primeiro filho, Giordano. E mais a frente, de Benício.

Enquanto levantava dados para tese, fui aprovada num processo seletivo para lecionar no curso de Psicologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, em Criciúma, a 290 quilômetros de minha casa. Essa instituição se mostrou um terreno fértil, especialmente porque seu regime comunitário oferecia boas condições de trabalho e liberdade para o exercício das minhas pesquisas que, de modo geral, versavam sobre as implicações subjetivas da lógica capitalista (mercadológica) sobre trabalhadores/ras.

As primeiras aulas. O papel de professora. Lembro-me de Kafka. Parecia-me interessante que os estudantes de Psicologia do Trabalho lessem

“A metamorfose”, a fim de refletirmos sobre os sentidos do trabalho. Preparei o terreno para isso, ou pelo menos achei que o tivesse feito. No prazo previsto, fizemos a discussão. Clima diferente na aula. Mal deixei o material sobre a mesa, e uma estudante interpela.

- Professora que coisa é essa de ler sobre uma barata?

Pausa constrangedora. Observei a turma por alguns segundos e devo ter sido atendida nas preces que não lembro de ter feito. Alguém tem alguma hipótese, do porquê ler “A metamorfose”? Perguntei. Mais silêncio. E então alguém do fundo, levantou o braço e começou a refletir sobre quando começamos a perder a humanização. Aos poucos, outros foram se colocando, com atenção a pasteurização da vida e do trabalho. E aula aconteceu.

E se ninguém partilhasse o que a leitura despertou em si? Que medo é esse que nos acomete? Como contribuir com o *outro*, sem conhecer as nossas próprias sombras?

Após quase dez anos naquela instituição, mudamos para Baixada Santista, por desejo, não por imposição. Acalentávamos o sonho de morar próximo ao mar. Em julho daquele mesmo ano, fui aprovada em um processo seletivo para o cargo de professora substituta no Eixo Trabalho em Saúde - TS, na Unifesp, campus da Baixada Santista- BS.

Na condição de “professora substituta”, senti-me dirigindo um carro alugado, sob forte chuva, em uma região que conhecia através de mapas. O fluxo de água dificultava a visão. Eu precisava conduzir devagar, pedir informações em diferentes pontos. Retornar, sintonizar o rádio e desfrutar da paisagem.

Substituta. Trabalho temporário. Vínculo precário. Eu me convertera no objeto das minhas pesquisas. E a amostra crescia. Lembro-me de Richard Sennet, versando sobre as implicações subjetivas do trabalho temporário. Sennet discorre sobre os dramas comuns desta condição como, por exemplo, o medo de perder o controle da vida. Hoje empregado/a, amanhã não, em decorrência da fugacidade do mercado. Um mercado dinâmico demais para permitir que se façam as coisas do mesmo jeito, ano após ano. Um mundo movediço que, segundo o autor, coloca “em cheque” as qualidades de caráter, como lealdade, compromisso, propósito e resolução, que são de longo prazo.

Análise de um ponto de vista um tanto sombrio. Prefiro me ater sobre à aprendizagem que decorre dessa experiência. Aprendizagem a galope.



Uma lenta metamorfose se processava. A matriz contra hegemonia do Eixo Trabalho em Saúde se construiu com um grupo de docentes, marcado pela militância e longa caminhada em Saúde Pública.

O contraste, em princípio, me desconcertou, porque, recém-chegada ao estado, levei tempo para conhecer a cidade e, por conseguinte, a rede de saúde. Se por um lado me sentia conduzindo um carro alugado, por outro, percebia-me num navio cargueiro. A manobra da Psicologia para Saúde Coletiva exigia paciência.

Aos poucos, fui me conectando com o Processo de Trabalho em Saúde, confrontando-me com a história de ícones, como Maria Cecília Donnangelo, Ricardo Bruno Mendes Gonçalves e Asa Cristina Laurell. Inevitavelmente, comecei a unir as peças que se formam em torno da categoria trabalho, com atenção ao movimento da Saúde Coletiva, especialmente pelas mãos dos sanitaristas que formaram o Centro Brasileiro de Estudos em Saúde- CEBES. Me encantei pelas pulgas de Berlinguer e pela práxis comunista de David Capistrano, tanto o pai quanto o Filho. E pela história de Saúde do Trabalhador/a, pelas mãos de Francisco Lacaz.

Mantive-me atrelada a Unifesp, desde então. Após um pós-doutorado na área, recebi com alegria o convite do Eixo TS- Unifesp - Campus Baixada Santista, para ser Professora Visitante. Dos cinco anos na Unifesp, o módulo “Encontros e Produção de Narrativas”, despertou um caldeirão de sentimentos, o qual comentamos com mais detalhes em outra produção.

Ao final do contrato de Professora Visitante, participei de um concurso para ser professora adjunta no Eixo Trabalho em Saúde. Mas esta é outra história.

Senti a experiência da narração de si, com o foco na labuta docente, como mais um passo na delicada arte de educar (se).

[1] Freire, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991, P. 80.

[2] Módulo ofertado na Universidade Federal de São Paulo, no campus da Baixada Santista, no Eixo Trabalho em Saúde, no qual a autora participou no período de Julho de 2014 a julho de 2019.

[3] O conceito de cuidado, aqui compreendido como o provimento ou a disponibilização das tecnologias de saúde, de acordo com as necessidades singulares de cada pessoa, em diferentes momentos de sua vida, visando o seu bem-viver, conforme Cecílio, L. Apontamentos teórico-conceituais sobre processos avaliativos considerando as múltiplas dimensões da gestão do cuidado em saúde. Interface. Comunicação, Saúde e Educação. v.15, n.37, p.589-99, abr./jun. 2011

[4] Deleuze G. Crítica e clínica. São Paulo: Editora 34; 1997.

Agradeço à Ângela Utinguassú e Márcio Ribeiro que gentilmente aportaram sugestões ao capítulo.

## MINI CURRÍCULOS



### Organizadoras/Autoras:

**Patrícia Martins Goulart.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. E-mail: [pmg.correio@gmail.com](mailto:pmg.correio@gmail.com)

**Luciane Maria Pezzato.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Saúde Coletiva pela Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: [lupezzato@yahoo.com.br](mailto:lupezzato@yahoo.com.br)

### Prefácio:

**Guilherme do Val Toledo Prado.** Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e Coordenador do GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Doutor em Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Língua Materna pela Unicamp.

### Autores/as:

**Adriana Barin de Azevedo.** Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Doutora em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUCSP. E-mail: [adribarin@gmail.com](mailto:adribarin@gmail.com)

**Alexandre de Oliveira Henz.** Professor do departamento de Saúde, Clínica e Instituições da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho em Saúde (LEPETS) e do Laboratório de Sensibilidades. E-mail: [alexandrehenz2000@yahoo.com.br](mailto:alexandrehenz2000@yahoo.com.br)

**Angela Aparecida Capozzolo.** Professora do departamento de Saúde, Clínica e Instituições da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho em Saúde (LEPETS) e do Laboratório de Sensibilidades. E-mail: capozzolo.angela@gmail.com

**Anita Burth Kurka.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Serviço Social pela PUCSP. E-mail: anita.kurka@unifesp.br

**Claudia Ridel Juzwiak.** Professora Associada do Departamento de Ciências do Movimento Humano da Unifesp. Nutricionista. Mestre e Doutora pelo Departamento de Pediatria da Universidade Federal de São Paulo. Coordenadora do Grupo de Estudo dos Processos Migratórios e Alimentação (GEPROMA), colaboradora do Observatori de l'Alimentació (ODELA), da Universitat de Barcelona. E-mail: claudia.juzwiak@unifesp.br

**Corina Lopes Ribeiro.** Psicóloga da Prefeitura de Santos/SP. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. E-mail: corinalr@bol.com.br

**Danielle Abujamra Siufy Nardez.** Psicóloga da Secretaria Municipal de Saúde de Santos, Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: dsiufy@ig.com.br

**Erika Bismarchi.** Jornalista e Bacharel em Serviço Social. Mestre em Serviço Social e Políticas Sociais. E-mail erika.bismarchi@gmail.com

**Érika Cecília Soares Oliveira.** Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió. Doutora em Psicologia. E-mail: erika.oliveira@ip.ufal.br.

**Fernanda Teles Gonzalez.** Mestranda em Ciências da Saúde - Universidade Federal de São Paulo. Nutricionista. E-mail: fe.teles12@gmail.com

**Fernando Sfair Kinker.** Professor Adjunto da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Campus Baixada Santista. Doutor em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP E-mail: fernando.kinker@unifesp.br

**Florianita Coelho Braga Campos.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Saúde Coletiva - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP E-mail: florianita.coelho@unifesp.br

**Gabriela Grilli Pereira.** Graduada em Psicologia. Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. E-mail: [gabriela5.grilli@gmail.com](mailto:gabriela5.grilli@gmail.com)

**Jaquelina Maria Imbrizi.** Professora Associada II da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. Membro do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política (PSOPOL) da Universidade de São Paulo e do Laboratório de Psicanálise da Unifesp. Pós doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo . E-mail: jaque.imbrizi@gmail.com.

**Juarez Furtado.** Professor Associado e Livre-docente da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP E-mail: juarezpfurtado@gmail.com

**Laiany Lara Emiliano.** Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Mestranda em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Federal de São Paulo campus Baixada Santista. E-mail: laianylara2@hotmail.com

**Laís Helena Dutra.** Graduada em Educação Física e especialista em Saúde Pública. Mestra em Ciências da Saúde- Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP. E-mail: dutra\_lais@hotmail.com

**Liana Nanako Wada.** Graduada em Nutrição pela Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. E-mail: [lianawada@hotmail.com](mailto:lianawada@hotmail.com)

**Maria de Fátima Ferreira Queiróz.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Saúde Pública - Universidade de São Paulo – USP. E-mail: [fatima.queiroz@unifesp.br](mailto:fatima.queiroz@unifesp.br)

**Maria Inês Badaró Moreira.** Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo -UFES. E-mail: [maria.ines@unifesp.br](mailto:maria.ines@unifesp.br)

**Marina Guzzo.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, do Campus Baixada Santista, pesquisadora do Laboratório Corpo e Arte e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Dança. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP. E-mail: [marinaguzzo2@gmail.com](mailto:marinaguzzo2@gmail.com)

**Rafaela Camargo Baldo.** Mestranda no Programa Ensino em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Formação e Trabalho em Saúde (LEPETS) e do Laboratório de Sensibilidades. E-mail: [rafaelacamargob@gmail.com](mailto:rafaelacamargob@gmail.com)

**Raiane Patrícia Severino Assumpção.** Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Campus Baixada Santista. Doutora em Sociologia - Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: [raiane.assumpcao@unifesp.br](mailto:raiane.assumpcao@unifesp.br)

**Rosilda Mendes.** Professora da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Campus Baixada Santista. Doutora em Saúde Pública- Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. E-mail: [rosilda.mendes@unifesp.br](mailto:rosilda.mendes@unifesp.br)

**Victor Ridel Juzwiak.** Historiador. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia e do Grupo de Estudo dos Processos Migratórios e Alimentação (GEPROMA). E-mail: [victorjuz2@hotmail.com](mailto:victorjuz2@hotmail.com)

# Autores



Adriana Barin de Azevedo

Alexandre de Oliveira Henz

Anita Burth Kurka

Angela Aparecida Capozzolo

Claudia Ridel Juzwiak

Corina Lopes Ribeiro

Danielle Abujamra Slufy Nardez

Erika Bismarchi

Érika Cecília Soares Oliveira

Fernanda Teles Gonzalez

Fernando Sfair Kinker

Florianita Coelho Braga Campos

Gabriela Grilli Pereira

Guilherme do Val Toledo Prado

Juarez Furtado

Jaquelina Maria Imbrizi

Laiany Lara Emiliano

Laís Helena Dutra

Liana Nanako Wada

Luciane Maria Pezzato

Maria de Fátima Ferreira Queiróz

Maria Inês Badaró Moreira

Marina Guzzo

Patrícia Martins Goulart

Rafaela Camargo Baldo

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Rosilda Mendes

Victor Ridel Juzwiak



FAÇA SUA DOAÇÃO E COLABORE

[www.redeunida.org.br](http://www.redeunida.org.br)



ISBN 978-85-54329-37-2



9 788554 329372