

PAULA IONE DA COSTA QUINTERNO FIOCHI

**ENTRE LAÇOS E NÓS: (im)possibilidades de um psicanalista
nos espaços de Educação Permanente em Saúde**

ASSIS

2015

PAULA IONE DA COSTA QUINTERNO FIOCHI

**ENTRE LAÇOS E NÓS: (im)possibilidades de um psicanalista nos espaços
de Educação Permanente em Saúde**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – UNESP – Universidade Estadual
Paulista para obtenção do título de Doutora em
Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e
Sociedade).

Orientador: Prof. Doutor Abílio da Costa-Rosa

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

F517e Fiochi, Paula Ione da Costa Quinterno
Entre laços e nós: (im)possibilidades de um psicanalista
nos espaços de Educação Permanente em Saúde / Paula Ione
da Costa Quinterno Fiochi. - Assis, 2015
168 f. : il.

Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr Abílio da Costa-Rosa

1. Saúde pública. 2. Psicanálise. 3. Educação permanente.
4. Lacan, Jacques, 1901-1981. I. Título.

CDD 614

*Ao companheiro Gustavo, meu amor,
por sustentar junto todos os momentos,
do impossível um possível.*

Agradecimentos

Ao orientador Abílio Costa-Rosa, que por meio de uma transferência de trabalho estabelecemos um trabalho desde muito antes do doutorado. Por me transmitir o que é operar com o discurso do analista ainda que na universidade. Por mostrar o que pode um desejo diante das adversidades da vida. E por me deixar construir meu próprio caminho, por me deixar poder abandoná-lo, não sem tê-lo muito presente.

Aos professores que puderam compor a banca, Maria Livia Tourinho, Patrícia Porchat, Silvio Benelli e Cristina Amélia. A Maria Livia agradeço por acompanhar essa trajetória desde o mestrado, obrigada pelo rigor da transmissão da psicanálise e pelas importantes contribuições. A Patricia Porchat, Silvio Benelli e Cristina Amélia Luzio pelos generosos apontamentos, correções, críticas, pela oportunidade de novos laços.

Ao Christian Dunker, obrigada por me estender a mão e me ajudar a levantar diante dos impasses e paralisias da vida. Obrigada por me transmitir com seu estilo singular do que se trata a presença de analista.

A Cristina Amélia, por acompanhar meu início com a Educação Permanente em Saúde, por transmitir a loucura apaixonada pelo trabalho na Saúde Coletiva.

A Cristiane Comitre, parceira na EPS e Humanização, obrigada pelas longas conversas diante dos vários momentos angustiantes pelos quais passamos nesses 4 anos de encontros.

Aos interlocutores de uma trajetória na Educação Permanente em Saúde: Cristiane Bussinati, Andreia Sanches, Pedro Ivo, Paula Lauer, Silvio Yassui, Denise Pacheco, Sueli Farias, Léia e Nei Vinícius.

Ao Gonçalo Galvão, ele nem sabe, a sua leitura do meu trabalho em um evento fez toda a diferença, ele pode escutar algo que estava ali, mas que eu ainda não havia escutado e isso teve desdobramentos importantes na tese.

A Glauca Nagem, pela supervisão, generosidade, atenção e cuidado. Por sustentar comigo a aposta no *desejo de analista*.

Aos eternos amigos do coração, Andreza, Danilo, Julia, Marina, Daniele e Juliana, companheira-irmã, ainda que bem distante sempre presente.

A Milena Mano, amiga com quem partilho as experiências da psicanálise e maternidade.

As colegas assisenses de transmissão da psicanálise Ana Lucia Nobile e Silvana Oliveira, pelos encontros animados com Lacan.

Aos amigos assisenses Ana Lucia, companheira-vizinha para todos os momentos; Fernando Zanetti, companheiro que nos ajuda a engordar a alma; Tiago Cassoli, não mais

assisense, mas sempre assisense, pelo efeito surpresa do melhor palhaço que já vi; a Manoela Valério, não mais assisense, mas sempre assisense, pelo carinho e cuidado com que cultiva uma amizade.

Aos professores das Faculdades Integradas de Ourinhos, pelo companheirismo e compreensão nos momentos finais de escrita do doutorado, agradeço pela oportunidade de estabelecer com vocês um trabalho em equipe. Em especial aos colegas Marcos Shiozaki e Marcos Casadore pela implicação ativa com a educação e com o ensino, pela parceria na formação.

Aos colegas do NEPER-H e Centro Integrado de Humanização pela oportunidade dos laços e nós.

Aos colegas do Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo, pela transmissão singular das várias possibilidades e diálogos psicanalíticos. Em especial, ao pessoal da Rede de Pesquisa sobre as psicoses e aos cartelizantes do seminário 7.

Aos colegas do Laboratório Transdisciplinar de Interação-Pesquisa em Processos de Subjetivação e Subjetividades-Saúde – LATIPPSS, pela oportunidade de diálogos e discussões animadas. Em especial ao Maico Costa pelas trocas e diálogos sobre a escrita e o exercício da psicanálise.

A minha irmã-amiga Letícia, pelo afeto, companheirismo e preocupação.

A meu irmão Alberto e minha cunhada Beth pela retomada dos laços.

A família Encarnação pelo carinho, dedicação e presença.

A Cotoca minha fiel companheira na escrita e na leitura, presença fundamental nos momentos de estudo. Ao Bethoven pela segurança.

Ao Gustavo, meu marido, pelo antes, pelo agora e pelo que virá. Obrigada pela oportunidade de viver ao seu lado uma vida bem *rock 'n' roll*!!

FIOCHI, Paula I. C. Q. *Entre laços e nós: (im)possibilidades de um psicanalista nos espaços de Educação Permanente em Saúde*. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2015.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo discutir as (im)possibilidades da práxis de um psicanalista no contexto dos espaços de Educação Permanente em Saúde. Nesses espaços, a saber, o Núcleo de Educação Permanente em Saúde e o Centro Integrado de Humanização, o psicanalista não foi convocado enquanto tal, sendo este *um-a-mais* nesses grupos. A psicanálise enquanto uma experiência discursiva e dialética nos ofereceu suporte para os fundamentos de nossa práxis. A partir das referências da psicanálise de Jacques Lacan sobre a Teoria dos Quatro Discursos, a concepção de Sujeito e Ato Psicanalítico, articuladas à ideia de educação e formação, fundamentamos tanto nossa práxis junto aos sujeitos dos grupos, quanto nossa pesquisa. Nesse sentido, buscamos discutir as possibilidades de escuta do sujeito da psicanálise e das passagens de discurso nesses espaços de formação. A política de Educação Permanente em Saúde e sua operacionalização foram tomadas em dois planos de análise: um plano político-ideológico e um plano da práxis dos sujeitos nesses espaços. Os dois planos dirigem as (im)possibilidades de *intercessão* do psicanalista. Do ponto de vista de sua ação, o psicanalista orienta-se pelo Discurso do Analista, ainda que não esteja na *intensão*. É pela ética da psicanálise ou ética do desejo, que podemos sustentar nossa práxis em direção ao questionamento dos saberes, S2, do Discurso Universitário, para tentar, como *um-a-mais*, ir ao encontro do saber que interessa, aquele do próprio sujeito, do não-sabido da experiência, criando possibilidades de outro laço social, o Discurso da Histórica. Portanto, buscamos neste trabalho, a partir da experiência de *um* psicanalista, discutir possibilidades de diálogos entre a práxis da psicanálise e da Educação Permanente em Saúde.

Palavras-chave: Educação Permanente – Saúde Pública – Psicanálise – Jacques Lacan.

FIOCHI, Paula I. C. Q. *Among ties and knots: (im)possibilities of a psychoanalyst in the spaces of Permanent Education in Health*. 2015. 168 f. Thesis (PhD in Psychology). – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2015.

ABSTRACT

This study aims to discuss the (im)possibilities of a psychoanalyst's praxis within the context of Permanent Education in Health. In these spaces, namely, the Núcleo de Educação Permanente em Saúde (Center of Permanent Education in Health) and the Centro Integrado de Humanização (Integrated Center for Humanization), the psychoanalyst was not summoned as such, being considered a *plus-one* in these groups. Psychoanalysis as a discursive and dialectic experience has offered base support for our practice. The references of Jacques Lacan's psychoanalysis on the Theory of Four Discourses, the concept of Subject and Psychoanalytic Act, along with the idea of education and training, grounded our practice both with the subjects of the groups and as being the researcher at this thesis. In this sense, we discuss the possibilities of listening to the subject of psychoanalysis as well as to the discourse passages in these formation spaces. The Permanent Education in Health policy and its operation were taken on two levels of analysis: a political-ideological level and the subjects' praxis in these spaces level. Both direct the (im)possibilities of the psychoanalyst's *intercession*. From their action point of view, the psychoanalyst is guided by the discourse of the analyst, although it is not in *intention*. It is by the psychoanalysis ethics or the desire ethics that we can sustain our practice towards the questioning of knowledge, S2, of the University Discourse, to try, as a *plus-one*, to meet the knowledge that matters, knowledge from the subject themselves, the not-known of the experience, creating opportunities for another social bond, the Discourse of the Hysteric. Therefore, from the experience of a psychoanalyst this work seeks to discuss possibilities for dialogue between the practice of psychoanalysis and Permanent Education in Health.

Keywords: Permanent Education – Public Health – Psychoanalysis – Jacques Lacan.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EP = Educação Permanente

EPS = Educação Permanente em Saúde

CIH = Centro Integrado de Humanização

OPAS = Organização Pan-Americana da Saúde

SUS = Sistema Único de Saúde

DEGES = Departamento de Gestão da Educação na Saúde

NEPER-H = Núcleo de Educação Permanente Regional e Humanização

PAREPS = Plano Regional de Educação Permanente em Saúde

PNH = Política Nacional de Humanização

OCDE = Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico

CPC = Centro Popular de Cultura

DA = Discurso do Analista

DU = Discurso Universitário

DM = Discurso do Mestre

DH = Discurso da Histeria

USF = Unidade Saúde da Família

UBS = Unidade Básica de Saúde

CAPS = Centro de Atenção Psicossocial

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
ENSAIO 1 – O DISPOSITIVO INTERCESSOR COMO MODO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: uma reflexão sobre a pesquisa e a produção de conhecimento na Universidade	19
1.1 - Saber e Conhecimento	21
1.2 - A dialética na pesquisa	24
1.3 - Psicanálise e pesquisa	26
1.4 –Diálogos entre a psicanálise e o Dispositivo Intercessor	29
Consideração Final	36
Referências Bibliográficas	36
ENSAIO 2 – DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: A Educação Permanente e o investimento no “humano”	39
Introdução	40
2.1 - A Educação Permanente no campo Pedagógico.....	46
2.1.1 - A Educação Permanente segundo seus autores clássicos	47
2.1.2 - Gadotti e a crítica à Educação Permanente	55
2.2- Educação Permanente em Saúde	60
2.2.1 – Das circunstâncias.....	60
2.2.2 - Bases da Educação Permanente em Saúde no Brasil: o “des-humano”	66
Algumas conclusões	75
Referências Bibliográficas.....	77
ENSAIO 3 – DO SUJEITO EM QUESTÃO	81
Introdução	82
3.1 – Freud é político: subversão e aposta no sujeito	83
3.2 - Lacan, sujeito e discurso: uma Outra subversão	91
3.2.1 - O sujeito e o Ato	96
3.2.2 – O que se espera de um psicanalista na ampliação da <i>intensão</i> ?	102

3.3 - Escuta do sujeito nos espaços da Educação Permanente em Saúde e Humanização.....	110
Enfim, do sujeito.....	116
Referências Bibliográficas	117

ENSAIO 4 – O MAL ESTAR DO IMPOSSÍVEL DE EDUCAR NA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE	120
Introdução	121
4.1 –Psicanálise e Educação: o impossível de educar.....	124
4.2 – Educar é impossível, <i>insignar</i> é possível	128
4.3 – Modelos pedagógicos da Educação Permanente em Saúde	132
4.4 – A ética da psicanálise: não há Outro do Outro.....	140
4.5 - “O que a psicanálise nos ensina, como ensiná-lo?” - A Educação Permanente em Saúde pelo <i>avesso</i>	148
Conclusão	160
Referências Bibliográficas	161
Uma consideração final	165

APRESENTAÇÃO

Contexto da experiência junto a Educação Permanente em Saúde

Meu trabalho no campo da Educação Permanente em Saúde iniciou-se em 2006, quando, na época, participei do primeiro curso de aperfeiçoamento em Educação Permanente em Saúde organizado pela FIOCRUZ. Nesse período, recém-formada, iniciei meus estudos na psicanálise e minha aproximação junto à Saúde Pública, via unidades básicas de saúde e suas equipes.

Minha primeira experiência junto às unidades foi por meio dos trabalhos de prevenção DST/Aids e um pouco depois, dos conselhos gestores das Unidades de Saúde. Nas duas experiências foi possível uma convivência permanente e próxima com as equipes e com a população. Ainda que o objetivo inicial fosse discutir a prevenção DST/Aids junto às equipes, o trabalho realizado foi além desse foco. Isso que hoje aparece no último item das demandas de EP no campo da saúde pública, na época era considerada a demanda mais difícil, e, portanto, prioritária, para as equipes: como lidar com as questões da sexualidade e da prevenção na área das DST/Aids sendo que para isso teriam, necessariamente, que se dispor a repensar sua moral, sua ideia de prazer, de sexo, de relações? Um tanto desse percurso encontra-se em minha dissertação de mestrado.

O que recolho da época é que não importava o tema, a temática, o nó, a dificuldade com a qual lidávamos, a diferença estava em poder ouvir para além da demanda explícita e manifesta, imaginária, na leitura lacaniana.

Quanto mais eu me enveredava pela prática psicanalítica, tanto nos estudos e formação na psicanálise de Lacan, quanto na experiência clínica como analisanda e analista, mais a escuta se refinava e me ajudava a dar outras roupagens às demandas que me eram dirigidas. A base de conhecimentos e experiências fundadas no campo foucaultiano e da análise institucional, estudados na época da graduação, ganhavam novos olhares e possibilidades e, com isso, foram e são fundamentais até hoje, pois estão incorporadas em meu trabalho junto às instituições e aos coletivos.

Desde essa época, eu participava dos recém constituídos Núcleos de Educação Permanente em Saúde (NEPER), primeiramente no município no qual tive a inserção no campo da Saúde Pública e, posteriormente, em um município vizinho, no qual minha entrada se deu a partir de minha função em uma instituição de ensino. Nesses espaços, as instituições de ensino

são bem vindas e convidadas, muitas executam, inclusive, projetos de Educação Permanente em Saúde (EPS) em seus municípios.

Participar enquanto “instituição de ensino” não é uma das coisas mais agradáveis a se fazer, pois os dois significantes colados, instituição e ensino, não são significantes fáceis de se carregar. Assim, tive aí um primeiro trabalho: o de não responder desse lugar naquilo que esses dois significantes mais representam: poder e saber.

Desde 2012, participo do Núcleo de Educação Permanente e Humanização do Centro Integrado de Humanização (CIH) de um município do interior paulista. O “H” integrado ao NEPER, diz respeito à Política de Humanização. Essa última se tornou uma política transversal que se conecta com várias instâncias da saúde Pública. A política foi agregada aos espaços de EPS como tentativa de mudança das práticas de educação permanente. Se a EPS aparece como resposta-sintoma à forclusão dos profissionais de Saúde na efetivação das políticas públicas do SUS, a Política Nacional de Humanização surge como tentativa de dar uma outra resposta a esse sintoma.

Em 2012, algumas oficinas foram realizadas em todo o Estado de São Paulo para a capilarização da Política Estadual de Humanização. Em uma oficina realizada nessa época, houve a seguinte explicação quanto a junção da política de humanização à educação permanente: a Política Nacional de Humanização (PNH) teria vindo como resposta ao fato de que a EPS não trouxe os resultados esperados, o impacto esperado diante do grande número de facilitadores formados. O “Humanização” será acrescido a Educação Permanente em Saúde, formando assim os Núcleos de Educação Permanente e Humanização, núcleo que agrega representantes dos municípios pertencentes ao Colegiado de Gestão Regional. Também será constituído os Centros Integrados de Humanização, instâncias mais locais compostas por representantes do mesmo município ou de municípios bem próximos.

No Centro Integrado de Humanização participam profissionais da Saúde de diferentes áreas e Unidades de Saúde de quatro municípios vizinhos. A proposta inicial é que esse grupo fosse composto por representantes de todas as unidades de saúde. Um espaço para trocas, discussão, estudo, projetos relacionados ao dia a dia do trabalho na Saúde. Ambos ocorrem mensalmente desde então até o presente momento. Tenho participado desses espaços desde 2006, enquanto alguém que se interessa pelas questões das relações de trabalho no SUS. É a partir dessas experiências que busquei refletir sobre algumas questões nesta tese.

O coletivo NEPER-H se reúne mensalmente para discutir as questões de educação permanente que permeiam a região. O que estão ou não fazendo de EP? Como melhorar os processos de trabalho? Bem como dialogar sobre a construção de projetos coletivos com

financiamento específico da EPS, além, das exigências burocráticas encabeçadas pela Direção Regional de Saúde. Os encontros são compostos por pautas e momentos de EP. As pautas tratam de questões em níveis estadual e local. O debate entre todos é promovido no sentido de possibilitar encaminhamentos para os problemas.

Contexto de um NEPER-H e CIH

O NEPER-H dessa região é um espaço de discussão e pactuação de questões relacionadas aos serviços de saúde e que afetam diretamente o cotidiano de trabalho dos profissionais de saúde. Há possibilidade de articulação de projetos, de construção de demandas de trabalho, de troca de experiências e de resolução coletiva de problemas. É um espaço no qual participam representantes dos municípios de uma região com potencialidade de acionar mudanças efetivas em suas regiões, a depender das pessoas que o compõe e das possibilidades de articulação e diálogos entre os serviços e gestão. Esse espaço é propositivo a outras instâncias, portanto, ainda que não seja deliberativo, tem possibilidades de articulação.

De nossa experiência no NEPER-H, gostaríamos de destacar alguns aspectos que ajudarão o leitor de nossa tese a ter um panorama melhor dos contextos dos quais falaremos ao longo deste texto. Uma das características que destacamos é que há um certo compartilhamento de um sintoma que chamarei de uma aversão ao debate e ao conflito, por menor que ele seja. Há um movimento discursivo que tenta calar rapidamente qualquer possibilidade de debate ou conflito que possa aparecer. Ainda que esse traço imperativo não impedisse que esses conflitos e debates ocorressem. Inclusive, esse espaço, diante da impossibilidade de diálogo, chegou a efetivar exclusões de membros, situação que causou um enfraquecimento da potencialidade do espaço com efeitos até hoje.

Isso que chamei de aversão ao debate também causa um outro efeito: a impossibilidade de incluir outros no grupo, há uma certa economia da inclusão, ainda que cheguem a convidar, postergam sua inclusão de fato, como por exemplo, não comunicarem quanto ao dia da reunião ou pedirem para esperar momentos “melhores” para chamar fulano ou sicrano, “esse não”, “esse sim”. Após chegarem ao limite (ou ao pior) desse controle, a saber, a exclusão de um dos membros, introduzem posteriormente uma tentativa de reparação imaginária que seria a de convidar a todos que teriam interesse em participar. Esses momentos difíceis vividos entre 2013 e 2014 tiveram como efeito um esvaziamento da participação dos profissionais nesses espaços.

A dificuldade de diálogo que experenciamos tanto no NEPER-H como no CIH reflete um nó-crítico/sintoma das equipes de Saúde dessa região: a pouca importância do espaço das

reuniões de equipe. Esse foi um dos pontos que podemos constatar e que posteriormente obteve avanços após uma série de esforços de vários lados. Foram realizados projetos de EPS e apoio institucional junto a Conselheiros de Saúde, a agentes comunitários de saúde, a equipes da atenção básica, oficinas, bem como os próprios espaços do NEPER-H e do CIH passaram a se implicar com essa questão e também investiram nesse aspecto. Desse nó, fizemos alguns laços.

Numa cadeia de relações e de discurso que atravessa a todos, a dificuldade de diálogo entre os pares também se revela na relação com os usuários: não existem Conselhos Gestores nas Unidades de Saúde dos municípios. Esse é um aspecto que estamos sempre tangenciando de alguma forma, mas o receio do Outro-usuário, algo ainda no campo do inominável, não consegue fazê-los caminhar ao encontro desse sintoma. Os poucos espaços coletivos de circulação de palavra e de diálogo estão presentes em todos os níveis da Atenção: população, território, equipes e gestão.

Atualmente, esse NEPER-H está às voltas com a construção de novos projetos de EPS. Por parte da gestão estadual da Política de EPS houve uma avaliação que consideramos importante destacar: observou-se que os projetos realizados pelo PAREPS (Planos Regionais de Educação Permanente em Saúde) não têm se aprofundado com relação aos problemas locais; não tem realizado diálogos com as várias instâncias na identificação dos problemas bem como tem reproduzido diagnósticos com certa distância das questões importantes do problema. Diante disso, a gestão estadual estabeleceu algumas recomendações para a construção desses planos por meio de uma nota técnica: 1) A construção do PAREPS deve ser coletiva, isto é, envolvendo ao menos os participantes dos Núcleos de Educação Permanente (NEP) regionais; e também ascendente, ou seja, partindo das discussões que os municípios estão fazendo acerca dos problemas identificados; 2) O PAREPS deve incluir uma avaliação do PAREPS do ano anterior para verificar se o que foi planejado foi realizado e se os objetivos foram atingidos; 3) promover uma análise sobre o público alvo regional, “lembramos que parte do recurso existente deve atender as necessidades dos trabalhadores de nível médio”; 4) conhecer as diferentes ações de formação realizada na região, como o Curso Caminhos do cuidado (MS e UFRGS), o de Facilitadores de EPS (ENSP Fiocruz), EPS em movimento (MS e UFRGS), etc.; 5) identificar outras problemáticas que estão presentes no debate regional e que são pertinentes ao planejamento das questões educativas/formativas; 6) o PAREPS servirá como indicador do SISPACTO, no qual consta os indicadores previsto no Pacto pela Saúde.

Essa nota técnica emitida pela gestão estadual revela algo do cenário do qual nos encontramos hoje com relação às ações de EPS, contexto que discutiremos no ensaio 2 dessa tese. Observemos o item 3 da nota, ele se refere ao fato de que muitos projetos de EPS são

organizados por instituições de ensino e contemplam apenas os trabalhadores de nível superior e por vezes se restringem ao âmbito da universidade, sem qualquer relação com os territórios. Quanto à construção ascendente do PAREPS, sabemos que na maioria dos NEPER-H eles são organizados por uns, normalmente pelos gestores, sem a participação ou diálogo com os serviços, quando não são elaborados por instituições de ensino sem qualquer diálogo com os campos de intervenção, no qual as equipes, usuários, unidades de saúde são objetos de aplicação de seus conhecimentos, como veremos no ensaio 1.

Com relação a esse aspecto, a experiência desse NEPER-H do qual participamos foi diferente. Todos esses aspectos foram contemplados desde o início. Para a escrita do PAREPS, foram realizadas grandes oficinas que reuniram representantes das várias unidades de saúde da região, bem como oficinas via CIH. Nesses encontros foram discutidos os pontos de impasse, conflitos, dificuldades relacionadas às relações entre clínica, gestão, atenção, controle social. E a partir de alguns temas elencados como prioridade organizou-se a construção de projetos específicos. Um ponto priorizado foi a importância de projetos que tivessem um período maior de duração, nos quais os facilitadores ou apoiadores pudessem estar um tempo maior com as equipes. Em afinidade com esse aspecto, priorizou-se também o trabalho com pequenos grupos, poucas equipes, ao invés de encontros com muitas pessoas, não que esses estivessem excluídos, eles ocorreram com a função de disparar ou fazer chamados para questões específicas.

Nesse momento, o NEPER-H em questão tem interrogado sua função, seus projetos, bem como as formas de participação. Devido ao esvaziamento desse espaço, as dificuldades de diálogo em alguns municípios, a não prioridade da EPS e Humanização por parte de algumas gestões, o grupo tem discutido a viabilidade desses projetos do modo como eles são oferecidos e executados. Os representantes implicados demandam possibilidades de projetos e de intervenções que não sejam pontuais ou de curta duração. Questionam a possibilidade de realizar outras formas de EPS.

O outro espaço, chamado Centro Integrado de Humanização (CIH), possui encontros mensais e, diferentemente do NEPER-H, participam somente representantes da gestão. Nesse espaço é possível a participação de profissionais das equipes, da gestão, dos usuários e outros serviços que compõem a rede de saúde. Em nossa experiência, participaram gestores, coordenadores de unidades, agentes comunitários, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e de dentista, psicólogos, auxiliares de serviço gerais e articuladores da atenção básica. Enquanto um espaço não obrigatório e apenas propositivo ele possibilita autonomia por parte daqueles que o compõe. Todo o modo de funcionar é propositivo e não imposto pela Política de Humanização, o que faz com que esse espaço tenha maior autonomia e liberdade para decidir

os caminhos que percorrerá. As cenas escolhidas para discussão de nossa presença enquanto analista são vivências desse espaço, que será melhor contextualizado na medida em que for aparecendo na cena da tese.

Apresentação da Tese

Esta tese tem como proposta discutir as vicissitudes e (im)possibilidades da presença do psicanalista nos espaços propostos pela Educação Permanente em Saúde. A questão norteadora dessa pesquisa se fundamenta em torno da presença do analista em espaços nos quais não é convocado enquanto tal. Nossa experiência objetiva ilustrar as vicissitudes, possibilidades e impossibilidades de sustentar o lugar de analista fora da relação analista-analisante.

Para tanto, escolhemos a modalidade ensaística na qual “todos os seus conceitos devem ser expostos de tal modo que uns carreguem aos outros, que cada um se articule segundo as suas configurações com outros” (ADORNO, 1986, p. 177)¹. Nessa modalidade, cada ensaio se encerra em si mesmo, ao mesmo tempo em que se encontra articulado aos demais. A cada ensaio o leitor encontrará uma introdução e uma conclusão que lhe é própria. De nossa experiência escolhemos os temas que nos foram fundamentais tanto para a práxis da ampliação da *intensão*, junto aos sujeitos da EPS, como para a *extensão* na escrita dessa tese.

No Ensaio 1, pretendemos uma articulação do Dispositivo Intercessor como Modo de Produção de Conhecimento com os outros campos de pesquisa e com a psicanálise.

No Ensaio 2, nossa proposta foi retomar momentos de surgimento do discurso “Educação Permanente” no campo da Educação, suas implicações e desdobramentos, para depois analisar sua relação com o campo da Saúde e daquilo que se tornou a política que leva seu nome, Educação Permanente em Saúde. Nesse percurso, algo atravessa ambos os discursos e está em destaque nos dias atuais: o investimento no “humano”.

No Ensaio 3, nos propomos a discutir um conceito fundamental para a práxis de um psicanalista, a concepção de sujeito. Este ensaio se justifica pelas implicações que produz em nossa práxis, a partir do momento que o consideramos como tal.

Por fim, no Ensaio 4 apresentamos uma leitura, a partir das contribuições da psicanálise à educação, do mal-estar nas práticas pedagógicas da EPS.

Nas considerações apresentamos uma breve reflexão sobre o processo de escrita da tese e das possibilidades de transmissão.

¹ ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In COHN, G. (Org.). *Sociologia: Adorno*. São Paulo: Ática. 1986, p. 167-187.

As cenas que escolhemos para a transmissão dos aspectos que destacamos na tese foram retiradas do material da própria pesquisadora, fazem parte de nossas anotações sobre os encontros desses grupos no período relatado. Todos os nomes foram inventados e em nada se assemelham à realidade. Os conteúdos que pudessem identificar eventualmente algum participante ou “ator” da cena foram retirados ou modificados.

ENSAIO 1:

O DISPOSITIVO INTERCESSOR COMO MODO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: uma reflexão sobre a pesquisa e a produção de conhecimento na Universidade

ENSAIO 1: O DISPOSITIVO INTERCESSOR COMO MODO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: uma reflexão sobre a pesquisa e a produção de conhecimento na Universidade

“Queremos deixar claro que é na medida dos impasses experimentados para captar sua ação em sua autenticidade que os pesquisadores, assim como os grupos, acabam por forçá-la no sentido do exercício de um poder. No sentido de uma relação com o ser em que se dá a ação, os da fala, como a um dado do real, quando o discurso que ali impera rejeita qualquer interrogação desse lugar” (LACAN, 1998, p. 618).

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre os modos de fazer pesquisa e sua relação com a produção de conhecimento na Universidade. Para tanto, nos guiaremos por três eixos centrais: que saber ou conhecimento é este produzido na Universidade? Como o produzimos no sentido do método utilizado? E por último realizamos alguns diálogos entre a psicanálise e o dispositivo intercessor.

É fato que grande parte de pesquisas na Universidade se baseiam em modelos positivistas mesmo quando dizem fazer pesquisa qualitativa. Desde a escolha da “amostra” de trabalho, ou podemos chamar também de “sujeitos da pesquisa”, até a análise e produção de conhecimento de uma dada realidade constatamos a confluência ao modelo cartesiano de fazer pesquisa.

Observando a concepção “sujeitos da pesquisa”, como referência ao grupo que dará as respostas de onde se produzirá o suposto conhecimento, percebemos o lapso da linguagem quando constatamos que o que chamamos de sujeito é uma amostra, deduzida por cálculos estatísticos que fornecem o número de pessoas participantes, que bem poderíamos chamar de “objetos” da pesquisa, pois é este o lugar que ocupam para o pesquisador. Primeiro ponto que podemos constatar então é que o que chamamos de “sujeitos” são “objetos”, tomados como tal para uso do pesquisador. Segunda observação é que sendo estes os sujeitos da pesquisa, descarta-se a possibilidade de que o próprio pesquisador seja sujeito, pois para o sucesso dessa pesquisa este tem de estar fora. Assim, se aqueles que eram supostos sujeitos são objetos e o

sujeito-pesquisador não está em questão, então, por dedução, temos uma pesquisa sem sujeito. Isso é possível?

1.1 - Saber e Conhecimento

Antes de adentrarmos nessa questão, faz-se necessário uma discussão anterior. O que produzimos na Universidade? Produzimos saber ou conhecimento? Ou os dois? Quais os parâmetros para a produção de um e de outro?

Boaventura de Sousa Santos (2000) propõe o que chama de uma *teoria crítica pós-moderna*. Esta seria um meio de luta na transição paradigmática epistemológica proposta pelo autor, a saber, do paradigma dominante da ciência moderna ao paradigma emergente ou paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Há que se fazer uma crítica radical do paradigma dominante, tanto nos seus modelos regulatórios quanto emancipatórios, para, a partir desta, propor novos modelos emancipatórios ao paradigma emergente. O objetivo da crítica seria a desfamiliarização em relação ao que está estabelecido, primeiro se desfamiliariza e depois se cria uma nova familiaridade, isso seria um novo senso comum emancipatório.

A teoria crítica proposta pelo autor parte do pressuposto de que

(...) o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos. Neste excesso reside o limite da crítica. Quanto menos se reconhece esse limite, maior ele se torna. A dificuldade deste reconhecimento reside em que algumas das linhas que separam a crítica do objeto da crítica são também as que a unem a ele. Não é fácil aceitar que na crítica há sempre algo de autocrítica. (SANTOS, 2000, p. 17).

É preciso o reconhecimento desta dificuldade para que, num exercício de autorreflexividade se possa percorrer o caminho da crítica, pois esta convive com a ameaça constante de estar mais próxima do paradigma dominante do que do paradigma emergente, proposto pelo autor.

Portanto, uma teoria crítica pós-moderna seria aquela que não reduz a realidade ao que existe, toda a existência não está dada na realidade, pois esta seria um campo de possibilidades e existências variadas, há que se superar o que existe. Os impasses se dão justamente nesse momento, pois alguns teóricos críticos modernos tomam a sociedade como uma totalidade, propondo uma alternativa comum a toda essa sociedade. Constroem-se conhecimentos que

objetivam a dar conta de todo corpo social. Esse conhecimento totalizante tentaria ordenar o caos, regular a sociedade, com pretensões de emancipação.

Para a perspectiva de Santos (2000), todo conhecimento crítico tem de começar pela crítica do conhecimento. Logo seria a maneira de fazer emergir o que ele chamou de conhecimentos emancipatórios. Conhecimento que tem uma vocação de ser multicultural, visando ao reconhecimento do outro como produtor de conhecimento, uma forma que funciona como princípio de solidariedade, há um conhecimento-reconhecimento. Ao contrário, o conhecimento regulatório é aquele que por vezes tenta calar as pessoas, que não reconhece o outro como possuidor de algum conhecimento, tendo o caráter de ser absoluto.

Para o conhecimento emancipatório conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. Há a valorização do senso comum como conhecimento legítimo. Santos (2000, p. 17) fala de uma ética, na qual os coletivos possuem um conhecimento sobre sua prática cotidiana.

Se o conhecimento inclui uma crítica do próprio conhecimento e se todo homem é produtor de conhecimento, o pesquisador pode se autorizar a falar pelo outro, pode construir um conhecimento sobre o outro de modo fidedigno ao que esse outro conhece? De quem é a questão de pesquisa a não ser do próprio pesquisador? Se é dele, então nessa lógica não podemos admitir que se possa falar em nome do outro.

Com a discussão proposta por Santos (2000), podemos inferir para a nossa pesquisa que nosso “objeto de pesquisa” não nos exclui. Essa proposta seria uma tentativa de superação do paradigma dominante da ciência moderna para um paradigma emergente, um novo paradigma pós-moderno, no qual a produção de conhecimento seria possível se não fosse colonizadora e se não existisse a separação sujeito-objeto.

A ação de transformação num campo vem antes do conhecimento, primeiro transformamos depois conhecemos. O modo de fazer na pesquisa na Universidade não funciona nessa lógica, primeiro conhecemos e na maioria das vezes isso basta. Em alguns casos, damos o passo seguinte, nessa ordem, e tentamos intervir conforme o pressuposto de que o conhecimento adquirido anteriormente nos garante estratégias interventivas seguras e acertadas, ou seja, já sabemos do outro, vamos apenas confirmá-lo.

A psicanálise enquanto possibilidade metodológica de pesquisa tem importantes contribuições a fazer. Lacan (1998, p. 364) em um de seus Escritos, afirma que desde Freud a psicanálise já enfatizava ser uma prática subordinada ao que há de mais particular no sujeito, portanto, ela mesma deveria ser colocada em questão na análise, a cada novo caso, pelos

analistas. O autor retoma o início do texto freudiano “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise” (FREUD, 1912/1996, p. 125).

Mas, devo dizer expressamente que essa técnica foi obtida apenas como sendo a única apropriada à minha personalidade; eu não me atreveria a contestar que uma personalidade médica constituída de um modo totalmente diferente pudesse ser levada a preferir outras disposições no tocante aos doentes e ao problema por resolver (LACAN, 1998, p. 364).

Ao trazer esse trecho freudiano, Lacan mostra que Freud deixa claro as coordenadas para o tratamento da psicanálise e a formação dos analistas. Não se trata de “modéstia freudiana”, mas sim do reconhecimento da verdade de que “(...) a análise só pode encontrar sua medida nas vias de uma douda ignorância” (LACAN, 1998, p. 364). Sendo assim, então o que o psicanalista deve saber? Responde Lacan: ignorar o que ele sabe. Nessa lógica, mantemos a coerência ética se dissermos o mesmo ao pesquisador quando vai a campo ao encontro do seu “objeto de pesquisa”, ou seja, que, enquanto pesquisador ali ele nada encontrará e que no seu contato com os sujeitos que fazem parte do seu campo ele nada pode saber sobre eles anteriormente e que talvez tenha que rever e se colocar como questionador da teoria com a qual trabalha e que provisoriamente acredita. De qualquer forma, ele deverá também ignorar o que sabe sobre o campo que pretende investigar. Acrescenta-se a isso uma consideração fundamental que será discutida abaixo: como o analista, na relação com o analisando não faz pesquisa em psicanálise, só a faz *a posteriori*, o pesquisador nessa ética também não o faz no campo, só o faz no depois da experiência.

Tal ética traz consequências fundamentais ao trabalho do analista junto aos seus analisantes, bem como aos campos de *extensão* da psicanálise e àqueles que pretendem levar essa discussão à Universidade. O analista só poderia se enveredar pela psicanálise quando pudesse “reconhecer em seu saber o sintoma de sua ignorância” (LACAN, 1998, p. 360). O suposto saber pelo outro seria o sintoma que colocaria em risco a ética psicanalítica e, portanto, o trabalho do analista. Ignorância não seria ausência de saber, e sim, o não saber, que não é uma negação do saber, mas uma forma mais elaborada do saber. Um saber que conhece seus limites e que não pode saber pelo Outro.

A ilusão do conhecimento é a mesma “pela qual o sujeito acredita que sua verdade já está dada em nós que a conhecemos de antemão, e é também por aí que ele está aberto a nossa intervenção objetivante” (SAFOUAN, 1991, p. 142). Com relação à divisão do sujeito, o conhecimento em sua pretensão de englobar a verdade da palavra é uma ilusão do mesmo modo que a totalidade. A crítica do conhecimento em Lacan não é uma crítica geral, filosófica, mas

uma crítica ao que sua interferência na experiência psicanalítica comporta de desconhecimento da divisão do sujeito. Um desconhecimento que implica o reforçamento do papel da transferência como sugestão e não da sua resolução. A crítica se refere ao que Lacan chamou de objetivação, que quer dizer, a transformação de um outro em um objeto de conhecimento. Nesse sentido, a crítica da objetivação não visa a negar a existência do sujeito do conhecimento, mas a mostrar em que o inconsciente freudiano nos impõe uma concepção bem diferente do sujeito (SAFOUAN, 1991).

Como disse o próprio Lacan (1998, p. 363), a análise por trabalhar essencialmente com o não-saber, liga-se à dialética. Para o materialismo histórico-dialético de Marx o saber se dá no fazer. A lógica dialética, assim como a psicanálise, na relação com os métodos de pesquisa introduz mudanças importantes.

1.2 - A dialética na pesquisa

Grande parte das pesquisas científicas nasce a partir da formulação de uma hipótese, que deverá ser verificada com a utilização de diferentes instrumentos para que se chegue ao final a uma verdade objetiva sobre algo. Kopnin (1978) ao propor a dialética como lógica e teoria de conhecimento (afirmação presente inclusive no título do livro), pergunta se este seria o único fim possível para uma hipótese.

Segundo Kopnin (1978), a hipótese utilizada como forma de conhecimento comporta dois juízos, intitulados por ele como: os *juízos-sentenças*, cujo verdadeiro ou o falso ainda não foram estabelecidos e os *juízos problemáticos*, que ocupam posição central na hipótese, e por isso, podem existir em qualquer sistema de conhecimento científico. A sentença pode ser considerada como a alma da hipótese. Mas, o conceito de hipótese se reduz quando este juízo-sentença considera apenas o resultado de um pensamento e não o processo de construção deste. Isoladamente uma sentença não desenvolve o conhecimento do objeto, isso se dá somente quando o colocamos em contato com outros conhecimentos. Para o autor, a crítica não está na existência das hipóteses, pois estas fazem o conhecimento avançar, levam a novos resultados, mas sim no modo como se trabalha com ela na tentativa de alcançar uma Verdade.

Os juízos problemáticos, nos quais a veracidade ou falsidade ainda não foram demonstradas, trabalham com as suposições, então não há verdade definitiva, portanto, não há verdade. Nesse sentido, trazendo novas perspectivas para a questão da hipótese científica, a dialética tentará combater o idealismo e certa concepção deturpada da essência do conhecimento. Kopnin diz (1978, p. 248), “as especulações idealistas em torno da hipótese e

do caráter do conhecimento nela contido surgem em decorrência do caráter complexo da hipótese como forma de conhecimento”. Para alguns, se é verdade não é hipótese, se é hipótese, não é verdade.

Quanto ao risco de cairmos nos idealismos, nas dicotomias, nos “ou...ou”, Zizek (1990, p. 63) apresenta os propósitos da ideologia,

a ideologia não é, em sua dimensão fundamental, um constructo imaginário que dissimule ou embeleze a realidade social: no funcionamento ‘sintomal’ da ideologia, a ilusão fica do lado do ‘saber’, enquanto a fantasia ideológica funciona como uma ilusão, um erro, que estrutura a própria ‘realidade’, que determina nosso fazer, nossa atividade.

Assim, os *juízos-sentenças* assumem um lugar no campo das ideologias na medida em que constroem uma realidade ilusória que produz realidades e fazeres ilusórios de que há uma totalidade, há uma verdade. A fórmula marxista nos diz “disso eles não sabem, mas o fazem”, contudo, acrescenta Zizek (1990, p. 63) “eles sabem muito bem que, em sua atividade real, pautam-se por uma ilusão, mas, mesmo assim, continuam a fazê-lo”.

Então, o que podemos fazer no campo dos juízos-sentenças, dos paradigmas dominantes, dos idealismos? Em outro texto, Zizek (1996) traz a noção de *espectro*, uma realidade pode ser um *espectro* (paralelo com a ilusão discutida acima) se for acabada, toda. Mas existe uma parte da realidade, a realidade sócio-simbólica, que não é composta somente do simbólico e do imaginário, mas também de uma dimensão Real, daquilo que no conceito lacaniano refere-se a um irreduzível, um vazio, um não-nomeável; há que se deixar então, um lugar vazio na realidade, para que dela possa emergir sua dimensão pulsional e, portanto, Real para que depois possamos recolocá-la no campo simbólico.

As pesquisas também podem ser *espectrais*, quando apresentam propostas nesse contexto, quando ilusionam uma exatidão, verdade e a crença de que representam uma dada realidade, que jamais poderia ser apreendida por completo por mais que o discurso do consumo, do mais-gozar, chamado por Lacan de *discurso do capitalista* tente também criar essa ilusão. Haveria objetos *mais-de-gozar* que poderiam dar conta do suposto desejo e falta dos sujeitos, como pretendem alguns discursos científicos, principalmente os tecnológicos e médicos. Esquecem que nada pode ser apreendido por completo, que dessa relação fica um “*resto*” que não será aproveitado pelos sujeitos, mas sim pela ciência e que retorna a eles, pois sempre há retorno, como sintoma (GONÇALVES, 2000).

Sobre as hipóteses de pesquisa, Kopnin (1978) as divide em: hipótese real e hipótese de trabalho. A hipótese real testa uma ou várias hipóteses, aproxima-se da mais provável, tentando

chegar à verdade. Faz descrição dos fenômenos e seu foco é o conhecimento objetivo do mundo. Ela surge e se desenvolve a partir das necessidades de aquisição do conhecimento objetivo do mundo.

A lógica dialética propõe outra forma de definir uma hipótese. No materialismo dialético ela seria como uma imagem subjetiva do mundo objetivo, já para a ciência moderna a hipótese forneceria um conhecimento objetivo-verdadeiro das leis do mundo exterior, seu conteúdo não dependeria do homem, nem da humanidade, não seria uma ficção, mas sim uma fotografia dos objetos, dos fenômenos, daquilo que está na superfície do mundo material.

A hipótese de trabalho se orienta pela dialética. Quando colocamos a questão sobre se a hipótese é uma forma de expressão do conhecimento objetivo-verdadeiro, implicaria saber se nas hipóteses o desenvolvimento do pensamento segue o caminho da obtenção do conteúdo objetivo ou se as próprias hipóteses e sua substituição se encontram à margem, impossibilitadas da apreensão do objeto pelo pensamento.

Nessa lógica, testam-se várias hipóteses, o que o autor chama de “multilateralidade”, uma hipótese real pode se transformar em hipótese de trabalho, pois há sempre contradições, fatos e aspectos que precisam ser investigados. A preocupação da hipótese de trabalho não é explicar algo, saber se é verdadeiro ou falso, mas o que ela oferece para a análise do processo, no que ajuda a orientar o pensamento, como se fosse uma ideia-guia. Todo conhecimento é hipótese de trabalho. Caso não se descubra os fatos correspondentes àquela hipótese constroem-se nova hipótese.

Assim, o pesquisador utilizaria um enfoque multilateral de pesquisa, no qual há várias hipóteses simultâneas sobre um mesmo fenômeno e elas seriam as guias que orientariam o processo de produção de conhecimento e, nesse caso, o processo e não o fim seriam o fundamental da pesquisa.

1.3 - Psicanálise e pesquisa

No processo de produção de conhecimento cabe-nos uma distinção também importante, motivo de muitas confusões quando se fala em teoria e prática e em produção de saber e conhecimento. Partimos de duas sínteses para explicar essa distinção: uma é a de que só podemos produzir conhecimento sobre a produção de conhecimento e não sobre o conhecimento em si; e a outra é sobre o saber produzido na práxis, tendo o conhecimento como produzido *a posteriori*.

Saber é aquele produzido na práxis, segundo leitura psicanalítica e dialética (LACAN 2003; JULIEN, 2002; COSTA-ROSA, 2009) e o conhecimento é produzido posteriormente, o saber produzido na práxis está acessível somente aos sujeitos que lá estiveram, não há possibilidade, segundo esse referencial, de reprodução de um saber, tal qual aquele lá produzido. Portanto, o que fazemos na Universidade é a nossa leitura deste, é uma versão do que foi produzido lá, relacionando-os com outros elementos do campo teórico que investigamos e questionando, principalmente, os saberes (S2) bem como os significantes-mestre (S1) construídos e já sabidos, na tentativa de produção de outros saberes.

A palavra práxis é de origem grega e significa ação, fundada com base nos conceitos marxistas de trabalho e produção. Segundo essa concepção, práxis é o campo demarcado pela ação, a partir do qual o homem ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Lacan (2008, p. 14) perguntará “o que funda a psicanálise como práxis?”, que é o mesmo que perguntar quais são os seus fundamentos. Práxis será definida como uma ação realizada pelo homem, qualquer que seja, que o coloca em condição de tratar o real pelo simbólico. No caso da psicanálise, ao mesmo tempo em que o campo dos fundamentos da psicanálise esclarece sobre a práxis, esta funda também os fundamentos da própria psicanálise (HULLER, 2005), por isso no campo lacaniano não existe análise didática. Quem se autoriza é o analista e o final de uma análise tem como objetivo a produção de um analista.

Lacan (2008) no ano da sua *Excomunhão*, em 1964, examinará se a psicanálise é uma ciência e, conseqüentemente, uma pesquisa. Ele diz que desconfia dessa afirmação e que jamais se considerou pesquisador, pois as coisas para Lacan funcionavam a algo próximo de uma frase do pintor Pablo Picasso, que disse: “*Eu não procuro, acho*”. Nesse sentido, haveria dois domínios no campo da pesquisa científica: aquele em que se procura e aquele em que se acha e para ele a pesquisa que procura tem sua afinidade com o registro religioso, “diz-se ali correntemente – não me procurarias se já não me tivesses achado. O já achado está sempre por trás, mas atingido por algo da ordem do esquecimento” (LACAN, 2008, p. 15).

O que especifica uma ciência é ter um objeto definido que pode ser reprodutível em uma experiência, lembrando que esse objeto se modifica ao longo da história. Lacan (2008) afirmará que essa noção de experiência como o campo da práxis não basta para definir uma ciência. Há um elemento essencial “nesse negócio”, dirá ele, que é a “pureza da alma do operador” (LACAN, 2008, p. 17). Esse elemento é deixado de fora nas ciências modernas, “ninguém se pergunta sobre o desejo de um físico, o que é do desejo do operador que está na física?” (LACAN, 2008, p. 17). No caso da psicanálise esse é um elemento a ser considerado e que não pode ficar de fora: o desejo do analista.

Quando vamos a campo, no referencial tradicional de pesquisa, enquanto pesquisadores vamos “coletar dados”. No referencial dialético de pesquisa é coerente dizer que não estamos isentos, isolados e separados de nosso campo, quando nele estamos já o transformamos, simplesmente pelo fato de dizermos a que viemos, ou seja, viemos “para coletar dados para nossa pesquisa”, isso por si só introduz novos elementos na relação com o outro. Diante disso, como ir a campo de outra maneira? É possível outro modo de estar no campo para investigar determinada questão e depois produzir um conhecimento a respeito dessa experiência na Universidade?

No método psicanalítico o sujeito não deverá ser tomado como objeto diante de um observador neutro, “mas como só podendo constituir o objeto de um trabalho dentro de uma relação, uma estrutura da qual o analista faz parte” (OLGIVIE, 1988, p. 39).

Os campos da *intensão* e da *extensão* são discutidos por Lacan nos textos sobre a fundação da Escola de Psicanálise Francesa, na *Proposição* feita a ela e em alguns textos apresentados em congressos relacionados ao assunto.

Lacan (2003a, p. 242) no *Ato de fundação da escola*, de 1964, estabelece algumas diretrizes diante da fundação da Escola Francesa de Psicanálise. Quanto ao ensino da psicanálise, ele aponta que esse “(...) só pode transmitir-se de um sujeito para outro pelas vias de uma transferência de trabalho. Os Seminários, inclusive nosso curso da École d’Études Supérieures, não fundarão nada, se não remeterem a essa transferência”. A transferência a que o autor se refere diz respeito a uma posição na qual o sujeito possa vir a ocupar o lugar de trabalho, trata-se de instaurar o sujeito no discurso (COSTA-ROSA, 2009).

Na *Proposição de 9 de outubro de 1967*, Lacan (2003b) se dedica às funções do psicanalista na Escola. Faz uma diferenciação importante entre o que chamou de *psicanálise em extensão* e *psicanálise em intensão*. A primeira seria tudo aquilo que resume a função da Escola como presentificadora da psicanálise no mundo. A segunda seria a didática, que prepararia os operadores para a *extensão*. Nesse sentido, a função da Escola em relação à didática seria a passagem do psicanalisante a psicanalista.

Julien (2002) discute esses dois campos a partir da pergunta sobre o que ocorre ao analista e à psicanálise fora da relação analista-analisando. O que aconteceria na dimensão pública da psicanálise? “Se a psicanálise em *intensão* se situa evidentemente no discurso do analista, o que acontece então com a psicanálise em *extensão*”? (JULIEN, 2002, p. 192). Esta se situará em relação aos outros discursos para poder criar laço social.

Em paralelo com a teoria dos discursos de Lacan, Julien (2002, p. 194) mostra que na psicanálise em *intensão* (relação analista-analisante) o psicanalista se encontra no lugar de

agente no *Discurso do Analista*, que seria o *a*, como objeto causa do desejo, lugar vazio, que faz operar não o desejo de ser analista, mas o desejo do analista. Quando este vai para psicanálise em *extensão* (relação da psicanálise com o Outro da cultura, com os saberes, com a própria psicanálise), ele passa a ocupar o lugar de agente no *Discurso da Histórica*, ou seja, o \$, o sujeito dividido, o sujeito que contesta um saber. Assim o analista vai à posição de analisando, não na relação com um outro analista, mas, na relação com o público “(...) ali onde a psicanálise toma lugar na história humana como ciência nova” (JULIEN, 2002, p. 194).

A *intensão* funda a *extensão*. Ao contrário do poder do mestre ou saber universitário que pretenderiam fundar a práxis, para a psicanálise somente a prática funda a instituição psicanalítica e a teoria. Os efeitos de transmissão da psicanálise são possíveis quando podemos questionar a completude do Discurso do Mestre, da ciência e pôr a trabalhar os sujeitos no sentido de poderem inventar novos saberes, na medida em que esse trabalho se dá na relação com o não sabido, e, portanto, se encontra movido por algo do Real.

Segundo a teoria dos discursos de Lacan, na Universidade, enquanto pesquisadores, estamos no *discurso da Histórica*, vamos ao lugar de analisantes dos saberes já sabidos, já apreendidos na intercessão, ficamos no lugar de \$, sujeitos divididos pela existência da falta e do desejo que nunca se fecha, se completa ou se consuma, como pretende o *discurso do Capitalista*.

Dessa forma, cabe-nos a reflexão de que lugar ocupamos na relação com o outro, com a cultura, com o público, quando estamos na Universidade produzindo nossas pesquisas. Estamos a serviço do que? Somos objetos da ciência com a ilusão de que podemos dar as respostas que faltam ao outro? Se assim nos posicionamos estamos no lugar dos objetos *mais-de-gozar*, que tentam fazer uma suposta relação de complemento ao sujeito, na medida em que a ciência no lugar do saber produz esse discurso de tamponamento da falta, o que funciona em partes, pois esse objeto que se consome, vai se consumir também em nada, deixando o resto de angústia ainda com os sujeitos.

Portanto, acreditamos que se trata de um posicionamento ético. Os modelos propostos seriam novas possibilidades de fazer pesquisa na Universidade, pois tentariam superar as dicotomias e a lógica tecnicista agregada ao Discurso do Capitalista nos modos de produzir conhecimento.

1.4 – Diálogos entre a psicanálise e o Dispositivo Intercessor

“A organização universal tem de lidar com o problema de saber o que vai fazer dessa ciência na qual se prossegue manifestadamente algo cuja natureza lhe escapa. A ciência, que ocupa o lugar do desejo, não pode tanto ser uma ciência de desejo senão sob a forma de um formidável ponto de interrogação, e certamente não sem um motivo estrutural. Em outros termos, a ciência está animada por algum misterioso desejo, mas ela não sabe, não mais do que nada no inconsciente, o que quer dizer esse desejo” (LACAN, 2008, p. 380)

O Dispositivo Intercessor² foi criado por Abílio Costa-Rosa (2007) como resposta à separação entre saber e fazer na Universidade. A partir da crítica aos modelos tradicionais de pesquisa, o autor propõe por meio de contribuições de alguns campos teóricos possibilidades de realização de uma práxis que considerasse os momentos da ampliação da *intensão*, aquele dos trabalhadores junto aos sujeitos da experiência; e o momento da *extensão*, aquele destinado à produção de uma reflexão sobre a experiência na universidade. No argumento do autor, esse dispositivo poderia ser operado por qualquer um que, considerando as ferramentas do dispositivo, pudesse fazer essa distinção entre esses dois momentos. Este é um aspecto que pode interessar àqueles que não são psicanalistas, mas que podem se beneficiar e se interessam pelo discurso analítico.

O dispositivo opera a partir de duas modalidades, uma que se refere à práxis de intercessão (DI) do *intercessor encarnado* e outra como Meio de Produção do Conhecimento (DIMPC) enquanto práxis universitária do intercessor-pesquisador. Essas duas modalidades juntas configuram uma intercessão-pesquisa (COSTA-ROSA, 2008).

As referências teóricas e epistemológicas do Dispositivo Intercessor são o Materialismo Histórico de Marx; o campo da Psicanálise de Freud e Lacan; a Análise Institucional de Lourau e Lapassade e a Filosofia da Diferença com Deleuze e o conceito de intercessores. O conceito de *intercessor* que inspira o DI, segundo Deleuze (1992, p. 156), está relacionado a criação,

² O Dispositivo Intercessor é um recurso metodológico que está em permanente construção pelos participantes do Laboratório Transdisciplinar de Intercessão-Pesquisa em Processos de Subjetivação e Subjetividades saúde – LATIPPSS, coordenado pelo Professor Livre Docente Abílio da Costa-Rosa da UNESP/Assis. O LATIPPSS se inscreve no Grupo de Pesquisa Saúde Mental e Saúde Coletiva do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Assis.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formarmos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê.

Em nossa leitura, vemos aí que há uma dimensão criadora na práxis do intercessor, ele porta, assim como o sujeito da psicanálise, em sua evanescência, a possibilidade de surgir por vezes, à revelia do seu próprio eu. Para que possa surgir e provocar algo de uma intercessão precisa de seus intercessores, que como nos disse Deleuze acima, esses vêm ao encontro dele, o compõe, agem nele mesmo que não saiba. Para isso, há uma certa sensibilidade necessária ao intercessor nos campos de intercessão.

Isso que chamamos de sensibilidade apreendemos com o exercício da escuta em psicanálise. As possibilidades de intercessão estão relacionadas às possibilidades de escuta, seja do instituído, do não-dito, do inconsciente, do sintoma. Nesse sentido, a experiência psicanalítica traz algumas possibilidades, principalmente se essa experiência não se restringir apenas ao campo teórico. As possibilidades de escuta do intercessor, em nossa leitura, estão relacionadas ao próprio percurso de análise do intercessor. Logo, mais importante do que ser analista para ser intercessor é ser analisando.

Segundo Costa-Rosa *et. al.* (2009, 2007), na *intercessão*, o *intercessor* se situará naquilo que Lacan chamou de “ignorância douda” para talvez, a partir desse lugar opaco, vazio, fazer operar algo a partir dos próprios sujeitos com os quais nos relacionamos. Na *intercessão* não há pesquisa, há somente *intercessão*, se isso produzirá questões que poderiam ser discutidas na Universidade, não podemos saber *a priori*. O outro momento seria o de tentar, a partir da *intercessão*, construir um trabalho que possa trazer contribuições a outros intercessores. Na *intercessão* trata-se de fazer surgir esse não-sabido, os significantes-mestre produzidos pelo coletivo. Esses significantes serão confrontados pelo *intercessor* no campo da ampliação da *intensão*. E na *extensão*, no Dispositivo Intercessor como Modo de Produção de Conhecimento (DIMPC) no lugar de produtor de conhecimento do campo da *intercessão* colocaremos em cheque os saberes, significantes produzidos na *intercessão*, para que talvez a partir desse questionamento possa surgir outros saberes sobre nossa práxis. É, justamente, na tentativa de superar essa confusão entre os saberes em questão que o DIMPC se apresenta enquanto método. Nesse sentido, o saber produzido na práxis é da práxis de intercessão e jamais poderá ser reproduzido. Para o momento posterior, em nosso caso, neste doutorado, trata-se de produzir

outro saber sobre a práxis, a partir da perspectiva do intercessor e não poderia ser de mais ninguém, trata-se de um limite colocado para nós, que nos aventuramos a produzir conhecimento na Universidade, de que não podemos saber pelo outro.

Ambos os dispositivos têm como meta ético-política a tentativa de superação da divisão do trabalho nas práticas em Saúde e nas práticas na Universidade, no sentido de romper com a separação entre fazer-pensar, entre os técnicos que estão no cotidiano de trabalho e os intelectuais produtores de conhecimento, lógica que atende, sobretudo, aos interesses do Modo Capitalista de Produção.

O dispositivo intercessor é o modo de agir na práxis comum respeitando os limites dados pelos impossíveis freudianos: impossível governar, impossível ensinar, impossível psicanalisar. É também uma forma de produção de conhecimento, e de pesquisadores, sustentando a meta radical da formação em ação e da produção de conhecimento capazes de subverter a lógica da divisão do trabalho do Modo Capitalista de Produção (COSTA-ROSA, 2008, p. 4).

Na maioria dos espaços coletivos onde intercessões seriam possíveis o que se convoca são as figuras supostas detentoras de um saber sobre o outro: o supervisor, o facilitador, o professor e o coordenador. O dispositivo intercessor é uma possibilidade de lugar Outro diante das convocatórias dos coletivos que tentam insistentemente reafirmar a possibilidade dos impossíveis freudianos (governar, educar e analisar). A partir da práxis psicanalítica destacamos três conceitos fundamentais ao DI: a concepção de sujeito, a transferência de trabalho e o *mais-um*.

A noção de sujeito produzido a partir da linguagem desfaz qualquer ideia de separação entre indivíduo e social. Quando falamos em sujeito jamais estamos nos restringindo ao campo privado ou individual. Como aponta Sá (2005) o sujeito é o que liga o individual e o social. O indivíduo remete ao indivisível, aquilo que não se divide que não cinde, que não se separa. Segundo a noção da psicanálise, de base lacaniana, o sujeito é cindido, imprevisível, em crise e em luta constante com as determinações do Outro e ao mesmo tempo constituído por este.

Dessa forma, o sujeito é efeito da relação entre significantes, de um lado o significante S1, primordial de sua história e de outro o significante S2, que se refere ao campo do Outro, da linguagem, e que poderá ser substituído por outros significantes ao longo da vida. Dessa relação entre estes significantes emerge o sujeito, não sem a tensão com a dimensão gozosa, a dimensão do desejo, do resto, ou mais-de-gozar, denominada na teoria como objeto *a*.

Fazer advir o sujeito é, nesse sentido, fazer advir os erros, as incongruências, as incoerências; dar escuta a essa dimensão. O que implica qualquer impossibilidade de

generalizações, tratamentos de massa ou equivalências. Logo, o intercessor tem sua possibilidade de intercessão a partir dessa dimensão.

Nesse sentido, Costa-Rosa (2015) propõe um interessante conceito chamado acontecimento-sujeito,

Acontecimentos-sujeito são figuras “visíveis”/audíveis que permitem a um trabalhador-intercessor suportar processos de subjetivação que o indivíduo que veio se queixar está pondo em movimento, com maiores ou menores possibilidades e desenvoltura, para dar conta de desarranjos produzidos na sua realidade psíquica, decorrentes de eventos, injunções, que a impactaram numa medida e proporção, obrigando-a a re-arranjos específicos.

Esse conceito considera a realidade psíquica relacionada ao contexto social e histórico dos sujeitos, logo, o intercessor entraria em cena oferecendo uma possibilidade transferencial na qual o sujeito teria possibilidades de se enlaçar para poder dizer desses desarranjos. Nessa situação do surgimento do acontecimento-sujeito, esse \$, ainda que barrado, não se dirige ao outro enquanto uma suposição de saber, pois ainda se trata de uma transferência anônima. Esse questionamento, de \$, não é o mesmo do Discurso da Histeria.

A transferência anônima seria aquela dirigida ao contexto social e cultural mais amplo, às instituições, a um discurso, a Saúde Pública, a psiquiatria, etc. O autor parte das modalidades de transferências propostas por Milner (1989), a saber, a transferência anônima, a simbólica e a analítica. A transferência anônima seria anterior a transferência de trabalho.

Assim, tanto ao intercessor, como ao psicanalista, interessa aquilo que não anda “(...)”, do que Lacan nomeia de real e que contraria nossa tendência ‘natural’ de esperar bons resultados, isto é, de que as coisas triunfem, apareçam como uma ‘resposta’ e que nos mostrem o bom caminho” (SÁ, 2005, p. 170).

Um outro fundamento importante para o *intercessor* é a noção de transferência de trabalho. Lacan (2003b) dirá que na clínica psicanalítica, na *intensão*, temos um trabalho em transferência e na transferência, já na sua *extensão* teríamos a transferência de trabalho.

Alberti (2004) discute a experiência da transferência de trabalho citando o exemplo de Luis Carlos Nogueira, um dos precursores da psicanálise lacaniana no Brasil, que com suas pesquisas trouxe a discussão da inserção do Discurso do Analista na Universidade, de modo a estabelecer outro tipo de relação professor-aluno, onde trabalhava com os sujeitos-alunos no sentido de colocá-los a trabalho. A autora coloca que a clínica psicanalítica é por excelência o lugar onde se presentifica a transferência, mas que existe uma dimensão onde esta clínica é interminável, que seria no aspecto da transmissão da psicanálise. Nesse aspecto, não se trata de

um lugar para um trabalho em transferência, como na clínica psicanalítica, mas um lugar em que a transferência de trabalho produz a psicanálise como discurso subversivo do discurso dominante.

Essa modalidade de transferência e o discurso psicanalítico sempre estiveram presentes na Universidade. Esta é a experiência de Nogueira que lutou para presentificar na universidade a subversão discursiva, por meio da transferência de trabalho, que como dissemos seria a maneira de transmitir algo do discurso psicanalítico.

Nesse trabalho transferencial está presente o desejo do analista que é o desejo de obter uma diferença absoluta, de poder sustentar uma cura visando a singularidade do desejo do analisante. Esse desejo se articula com o fazer institucional segundo a proposta lacaniana por meio de dispositivos como o cartel.

SÁ (2005) alerta que quanto à transmissão da psicanálise qualquer resposta prescritiva e conclusiva que encerre a questão acaba por implodi-la. O que faz com que cheguemos é à ideia de que “(...) a única via de transmissão da psicanálise é a de fazer seu caminho e, nesse caminho, fazer acrescentar algo do sujeito à própria psicanálise”.

No *Ensaio 5* de Costa-Rosa (2013, p. 149) sobre o grupo psicoterapêutico, o autor apresenta as possibilidades de um grupo poder funcionar por meio de uma transferência de trabalho,

(...) o grupo, ligado sob as diferentes modalidades da transferência – com destaque para a transferência de trabalho – pode construir várias cadeias de sentido que sejam passíveis de apropriação por cada um dos seus diferentes componentes, e possivelmente mesmo de forma conjunta em algumas situações. Essa produção de sentido pode ser individual ou trans-individual. É importante esclarecer que se posso falar em “apropriação” é por compreender que se trata de um trabalho em direção à ‘transferência de trabalho’ (...)

Um outro dispositivo criado por Lacan no qual opera a transferência de trabalho é o cartel. Na tentativa de operar a partir desse lugar, é que o cartel traz como proposta a figura do *mais-um*. O cartel é um dispositivo de formação no campo lacaniano, no qual quatro pessoas mais um se escolhem, declaram seu tema de interesse à Escola, juntam-se por um tempo de no máximo dois anos e depois se separam. Considerado um método inédito de organização social, no qual, segundo seu criador, visava impedir que a Escola entrasse nas vias da suficiência, da comunhão tácita e do conformismo. Para tal, propôs uma organização onde o trabalho de cada componente se articula ao trabalho de todos, tornando, ao mesmo tempo, cada trabalho singular, sem que jamais nenhum venha a ser autossuficiente. O *mais-um* evitaria a unidade e a cola

imaginária frequente nos grupos, está no grupo para colocar os integrantes a trabalhar, é aquele que descompleta o grupo (JIMENEZ, 1994; SÁ, 2005).

Os coletivos, por meio de seus profissionais, convocam respostas a algumas demandas que se relacionam às exigências das agendas das Políticas Públicas; às exigências do Discurso Universitário e, portanto, às exigências de respostas diretas às demandas dos profissionais e à demanda de tamponamento do saber que interessa às exigências da práxis, pelos saberes totalizantes; às exigências de respostas ao Discurso da Ciência encarnado nesses contextos pelo Discurso Médico; às consequências da separação saber/fazer que operam nessas práticas, e suas implicações diretas nos processos de produção dessas instituições; respostas também à demanda de “produção de sujeitos” e “produção de saúde”. Considerando a diversidade e complexidade dessas demandas, o que um Agente situado a partir do dispositivo intercessor poderia responder? Quais as possibilidades de fazer bifurcar os sentidos iniciais dessas demandas? Até onde se pode almejar fazer diferir tais coletivos de trabalho nas relações com a práxis, isto é, nas respostas às demandas que os interpelam e demais impasses subjetivos?

O *intercessor* funciona como *mais-um* do grupo com o qual se está trabalhando, numa posição de quem não irá prover o grupo, não devendo encarnar o papel de mestria, na intenção de que os sujeitos se confrontem com o não-sabido e se conectem com outras possibilidades e lógicas sobre sua práxis. Ele, deverá, no lugar simbólico de sujeito-suposto-saber, permitir que aos poucos os sujeitos reconheçam seus posicionamentos, limites e possibilidades naquilo em que estão implicados. Ao mesmo tempo em que é *mais-um* é *um-a-mais*, pois ele é participante do processo, não é alguém de fora que foi convocado para intervir em algum espaço ou grupo. O *intercessor* compõe o coletivo, ao mesmo tempo em que tenta pelo seu posicionamento diferir dele, de *um-a-mais* com vistas a *mais-um*.

Esta é uma dimensão que consideramos fundamental em nossa práxis junto aos grupos de EPS. Para nós, a possibilidade de manter o lugar de *um-a-mais* foi fundamental para poder operar a partir do discurso do analista. Ocupar o lugar de *um-a-mais* nos grupos colaborou para que não nos fixassem o tempo todo no lugar de S1, significante-mestre ou S2, o saber. O *um-a-mais* não convocado carrega as possibilidades do surgimento do intercessor junto aos coletivos.

O intercessor, ao invés de dar o que falta ao outro ou de produzir algum tipo de identificação maciça à posição daquele que é suposto ao saber, nos permite interpelar o sujeito no sentido de fazer surgir ali uma hiância, um furo, uma pergunta, a dimensão da enunciação (COSTA-ROSA, 2011). O operador, encarnando a posição intercessora, intercederia junto aos coletivos, tendo a possibilidade de promover giros de discurso, escutando os sujeitos para, na

contramão do movimento dos coletivos, tentar abrir as questões, ao invés de fechá-las. Trata-se aí de escutar os efeitos-sujeito, que surgem a partir do encontro com a falta, com o *nonsense*, com o Real.

Cabe-nos ressaltar que a formação de um *intercessor* está relacionada à possibilidade de que alguém em transferência com esse dispositivo possa experimentá-lo em campo, e apenas, no final do processo saberemos se houve *intercessão* e, portanto, um *intercessor*. Ao final de uma intercessão, teríamos um intercessor. Trata-se aí de uma aposta.

Consideração Final

Reiteramos que o Dispositivo Intercessor é uma possibilidade para aqueles trabalhadores que se inserem na universidade propondo uma reflexão sobre a práxis. Mas, sobretudo, gostaríamos de destacar que, independente do laço com a universidade, o intercessor pode ser *mais-um* operador para os trabalhadores que estejam comprometidos com os sujeitos. Para aqueles que tenham feito uma questão diante dos significantes-mestre da experiência.

O *intercessor* não faz distinção de área ou saber específico daquele que por ele se interessa. O que importa de sua posição é que ocupe um lugar de agente, como sujeito (\$), como vemos no Discurso da Histeria, ou seja, no lugar de quem contesta o saber-todo e os significantes de mestria. Esta seria uma possibilidade de uma posição, de um lugar para o *intercessor* na práxis de *intercessão*, tanto na Educação Permanente em Saúde, quanto na pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Sonia. “Transferência de Trabalho na Universidade”. In: *Revista de Psicologia da USP*. São Paulo: 2004, v. 15(1/2), p. 55-70.

COSTA-ROSA, Abílio. *Grupo psicoterapêutico no “discurso do analista”*: um novo dispositivo da clínica na Atenção Psicossocial, Mimeo, 2009.

_____. *Atenção Psicossocial além da Reforma Psiquiátrica*: contribuições a uma clínica crítica dos processos de subjetivação na Saúde Coletiva. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. *O que é o dispositivo intercessor?* Mimeo, 2011.

_____. *Por que a Atenção Psicossocial exige uma clínica fundada na Psicanálise do Campo Freud-Lacan?* Mimeo. 2015.

_____. *Intercorrências e análises sobre o processo de produção saúde-adoecimento atenção no campo psíquico, num território municipal: produção de novas tecnologias para o implemento da atenção psicossocial no Sistema Único de Saúde.* Mimeo, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* São Paulo: Editora 34, 1992.

FREUD, Sigmund. *Recomendações aos Médicos que exercem a psicanálise.* (1912). In: _____. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1996.

GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. *O discurso do capitalista: uma montagem em curto-circuito.* São Paulo: Via Lettera, 2000.

HULLER, Simoni do Carmo Misságua. “Da práxis que se autoriza do nome psicanálise”. In: *Revista Literal: Escola de Psicanálise de Campinas.* Campinas: n.8, 2005. p-29-36.

JIMENEZ, Stella. (org.). *O Cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan.* Rio de Janeiro. Editora Campus: 1994.

JULIEN, Philippe. *Psicose, perversão, neurose: a leitura de Jacques Lacan.* Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2002.

LACAN, Jacques. “Variantes do tratamento-padrão”. In: _____. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. “A direção do tratamento e os princípios de seu poder”. In: _____. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

_____. “Ato de fundação”. In: _____. *Outros Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003a.

_____. “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola”. In: _____. *Outros Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b.

_____. (1964) *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

OLGIVIE, Bertrand. *Lacan: a formação do conceito de sujeito (1931-1949)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

SAFOUAN, Moustapha. *A transferência e o desejo do analista*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1991.

SÁ, Isabela Xavier Ferreira. *A Função Pública da Transmissão da Psicanálise*. 2005. 200 p. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

STRINGHETA, Luciana Von Ha O.; COSTA-ROSA, Abílio. “O Grupo Intercessor: saber e conhecimento da práxis “psi” na atenção básica em saúde”. In: CONSTANTINO, E.P. (org). *Percursos da Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007, p. 145-161.

ZIZEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

_____. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ENSAIO 2:

DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: A Educação Permanente e o investimento no “humano”

ENSAIO 2 - DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: A Educação Permanente e o investimento no “humano”

Introdução

Ao darmos início a nossa pesquisa junto a concepção de Educação Permanente, a primeira questão que nos colocamos é qual teria sido as origens dessa ideia. Guiamo-nos pelas seguintes perguntas: porque a escolha dessa concepção como paradigma para o trabalho de educação junto ao pessoal da saúde? De onde viria tal concepção? Seria do próprio campo da saúde ou teria algo na área da educação? O que ela veicula, como veicula e para que fins?

Norteados por essas questões, encontramos uma primeira resposta. A Educação Permanente não é algo original do campo da Saúde, suas origens estão no campo da Educação. Pode parecer ao leitor que tal afirmação seja óbvia, afinal o nome é *Educação* Permanente. Mas, curiosamente, constatamos que essa informação não está referida nos documentos, textos, artigos e cartilhas governamentais sobre a EP. Ela é citada *en passant* por seus precursores no Brasil, como Ricardo Ceccim, Emerson Merhy e Gastão Campos aos quais encontramos algumas referências em notas ou em parágrafos em artigos.

Ceccim (2004, p. 161), no ano de 2004, no qual ocupava o cargo de chefia do Departamento de Gestão da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde, em artigo nos indica, em uma nota, algo da origem da EPS,

Faço a escolha pela designação Educação Permanente em Saúde e não apenas Educação Permanente porque, como vertente pedagógica, esta formulação ganhou o estatuto de política pública apenas na área da saúde. Este estatuto se deveu à difusão, pela Organização Pan-Americana da Saúde, da proposta de Educação Permanente do Pessoal de Saúde para alcançar o desenvolvimento dos sistemas de saúde na região com reconhecimento de que os serviços de saúde são organizações complexas em que somente a aprendizagem significativa será capaz da adesão dos trabalhadores aos processos de mudança no cotidiano.

Na justificativa do autor, a escolha pela concepção não é bem explicitada. Mantem-se o nome da referência pedagógica, sem fazer menção a que referência seria essa, acrescentando o “em Saúde” ao conceito, indicando a proximidade à proposta da Organização Pan-Americana

da Saúde (OPAS) que promoveu a “Educacion Permanente del Personal de Salud”, como veremos adiante.

Alguns pesquisadores designados pela OPAS construíram um material a partir do conceito original, fizeram suas adaptações e contribuições. Esse material chegou ao Brasil e foi estudado por outros pesquisadores, que trabalhavam e discutiam a questão da educação para os profissionais de saúde. Não há uma referência ou crítica à concepção pedagógica em sua origem, bem como não há citação de autores da Educação Permanente do campo da Educação, mesmo nos documentos elaborados pelos pesquisadores para a OPAS.

Os pesquisadores da Educação Permanente em Saúde, em seus primeiros trabalhos sobre a EPS, citam os relatórios da OPAS como base original para a construção da EPS brasileira. Os relatórios em questão são os de Maria Alice Roschke, Maria Cristina Davini e Jorge Haddad (DAVINI; HADDAD; ROSCHKE, 1994) com o título “Educacion Permanente de Personal de Salud” da Serie Desarrollo Recursos Humanos. Um outro documento citado é o de Maria Cristina Davini, “Bases Metodologicas para la Educacion Permanente del Personal de Salud(1989) e textos de Mário Rovere. Ainda assim, esses documentos aparecem apenas como fonte consultada, pois os autores brasileiros não utilizaram as suas referências, apenas algumas são incorporadas, como a metodologia da problematização.

Na época, a OPAS possuía um Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos, de onde se originam alguns textos sobre a EP. Na década de 90, a série de textos “Desarrollo Recursos Humanos” da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) trará efetivamente a EP para o campo da saúde. No relatório citado acima, Mario Rovere (1994, p. 9), apresenta o contexto e controvérsias quanto a EP,

La Educación Permanente aparece en buena parte de la bibliografía como un término con definiciones controversiales, desde la alfabetización de adultos, pasando por la capacitación profesionalizante, la actualización profesional y el estudio-trabajo . En una especie de síntesis operativa ya hemos definido a la Educación Permanente en Salud como ‘la educación en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo en los diferentes servicios, cuya finalidad es mejorar la salud de La población’.

Davini (1989, p. 5) propõe no relatório intitulado “Bases Metodologicas para la Educación Permanente del Personal de Salud”, uma linha pedagógica centrada na metodologia “estudo-trabalho” e destinada a capacitação em serviço do pessoal da saúde. Um dos objetivos dessa proposta pedagógica seria,

(...) perfeccionar la calidad de los servicios a través de um ejercicio educativo permanente, comprometido com la práctica de trabajo y que busque una capacitación técnica inseparablemente unida a la reflexión crítica, tanto de los fundamentos teóricos que sustentam tales técnicas, quanto de los procesos sociales envolventes que regulan los comportamientos de la población em matéria de salud.

Segundo Lopes *et al* (2007, p.149), a iniciativa da OPAS se deu ao constatar a formação inadequada das equipes de Saúde, diante das necessidades postas pelo serviço de Saúde, a partir da década de 1970, então sugeriu um debate para a construção de um novo modelo pedagógico que pudesse melhorar as práticas de saúde. Para isso, iniciou pesquisas nos países latino-americanos para buscar alternativas para a formação do pessoal da saúde. A primeira vez que a OPAS se ocupou dessa tarefa foi em 1958, quando foi publicado um estudo sobre a condição sanitária das Américas. Com a 1ª Conferência Pan-Americana sobre Planejamento de Recursos Humanos em Saúde no Canadá, em 1973, aparece a necessidade de readequar a formação dos profissionais da Saúde, com a justificativa de que esta não mais respondia à demanda emergente, que era desarticulada da realidade dos serviços, que as práticas eram individualistas, apartadas dos problemas sociais. Assim, “(...) a proposta de educação permanente foi disseminada pela América Latina como estratégia para alcançar o desenvolvimento da relação entre o trabalho e a educação. Este conceito admite que o conhecimento se origina na identificação das necessidades e na busca de solução para os problemas encontrados”.

Tal constatação da OPAS é também observada na realidade brasileira, pois na justificativa governamental para o surgimento da EPS, encontramos muitas semelhanças. Segundo o material de formação de “Facilitadores em Educação Permanente em Saúde”, (BRASIL, 2005a, p. 89) há que se investir na “(...) capacidade de escuta às demandas, no processamento de problemas e na gestão compartilhada dos projetos de intervenção parecem oferecer maior capacidade de viabilizar gestões participativas”, bem como construir novos modelos de gestão e de organização dos serviços de saúde que tenham como referência a escuta dos usuários, que possam criar esses dispositivos de escuta, decodificação e trabalho. Todos são convocados a “potencializar ou desenvolver suas capacidades de reinventar, de descobrir e de ativar processos de mudança” (BRASIL, 2005a p. 36). A Política de Educação Permanente em Saúde envolveria mudanças “nas relações, nos processos, nos atos de saúde, e principalmente nas pessoas” (BRASIL, 2005a, p. 30). Portanto, prescindiria do envolvimento das várias instâncias do Sistema Único de Saúde (SUS), da cogestão dos serviços e suas ações podem ocorrer de dentro ou de fora das instituições. Assim, o importante é que estejam articuladas e que mobilizem toda a rede envolvida.

Em 2003, o Conselho Nacional de Saúde aprovou a *Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS: caminhos para a Educação Permanente em Saúde* (Portaria 198/GM/MS de 2004), apresentada pelo Ministério da Saúde por meio do Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES), que tinha, naquele momento, no cargo de direção, Ricardo Ceccim, um dos autores responsáveis pela construção da proposta, bem como da maioria dos artigos e trabalhos publicados sobre EPS no Brasil. A partir de então, os investimentos em recursos humanos do SUS seriam pautados na EPS. Todos os processos educativos envolvendo trabalhadores, usuários e gestores da saúde se baseariam na EPS.

Já a EP da educação não obteve tanto sucesso, no que diz respeito a sua institucionalização enquanto política de Estado, apesar de constarmos nos discursos e práticas seus efeitos, como na ideia veiculada até nossos dias pelos agentes do Estado e sustentado por grande parte de educadores, de que a educação é a salvação dos povos. Será que as duas estão tão distantes assim?

A Educação Permanente foi incorporada e fundamentada primeiramente no campo da Educação. O que chamamos de “Educação Permanente” é um conceito oficializado na década de 1960, tendo como expoentes, principalmente, educadores e filósofos da educação que atuaram na França, como Pierre Furter, Paul Lengrand e Bertrand Schwartz. O objetivo maior dessa nova filosofia para a educação seria a reestruturação dos sistemas escolares e de todo o processo educativo para uma modificação maior que serviria para a vida toda do indivíduo.

A pedido da UNESCO estes pesquisadores publicaram diversos relatórios destinados à Educação, nos quais a Educação Permanente aparece como carro chefe de reorganização das práticas em educação. Os trabalhos de Furter, Carrier, posteriormente o Relatório Faure³ e o relatório Delors também abordaram a EP. O próprio Edgar Morin, a pedido da Unesco, produziu um texto sobre os problemas fundamentais da Educação, intitulado “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”.

No artigo de Lopes *et al.* (2007) há uma referência a esses relatórios, segundo os autores, nos documentos da UNESCO, citados pela OPAS, a Educação Permanente aparece como uma contínua aprendizagem que envolve as expressões e os momentos do ato educativo, que deve estar presente em todos os momentos da carreira profissional, estar além da sala de aula, ter o foco não apenas para o sistema escolar, mas sim para as necessidades da população, reconhecendo a participação dos indivíduos nos processos educativos. Mais adiante, quando tratarmos das pesquisas a esses documentos poderemos trazer mais detalhes quanto à concepção

³ Edgar Faure foi Ministro da Educação Nacional da França e presidente da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. (GADOTTI, 1984, p.67).

presente e veremos que a proposta da EP não foi apenas para o campo educacional, mas também para a sociedade, a cultura, o trabalho, enfim, para as relações sociais como um todo. Daí a necessidade dela se tornar uma política de Estado, uma diretriz e orientação das ações relacionadas ao campo da Educação, e não apenas como uma educação formal e escolar, mas sim o que se chamou de “Educação para toda a vida”.

Outro ponto que nos interessa discutir é que essa Educação Permanente apresentada pelo campo educacional foi muito criticada por filósofos e pensadores da educação brasileira como Moacir Gadotti (1984) e o próprio Paulo Freire. Este último teve sua filosofia e conceitos incorporados pela Educação Permanente em Saúde, mas que, como poderemos constatar abaixo no prefácio do livro de Gadotti (FREIRE, *apud* GADOTTI, 1984), também fez sua crítica a EP,

A denúncia que você faz da mitificação da chamada Educação Permanente, que não surge por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas, cuja permanência a educação chamada permanente pretende ajudar, em que pese sua proclamação da neutralidade, é indiscutivelmente atual para o Brasil.

O surgimento e crescimento da ideia de EP, nos estudos de Gadotti (1984), será criticada por estar em conformidade com o modo capitalista de produção. Educar para o inesperado de modo permanente é uma forma de sempre manter o trabalhador, o educando alienado no trabalho e em ritmo constante de produção, ou seja, mais capacitado, com melhor técnica, mais qualidade e menos custos para o Estado. A EP ao invés de fazer a crítica ao modo vigente, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, viria para adequar e atender às novas exigências de mercado, diante de um mundo globalizado, com crescente crescimento tecnológico. E a Educação Permanente em Saúde, o que teria a dizer sobre isso?

Nos documentos oficiais, nos artigos e pesquisadores de referência nada encontramos que faça com relação ao contexto no qual a EP foi criada, fomentada e incorporada em diversos países.

Para Lampert (2004, p. 2), o surgimento da EP a partir da Segunda Guerra Mundial esteve afinado aos interesses do capital e das ideologias, “como agora, em consonância com os objetivos propostos pela cultura burguesa de dominação, que visa formar privilegiados e não necessariamente com a repartição e com a igualdade de oportunidades”. Em solo brasileiro, a EP chegou na década de 60, por meio da UNESCO relacionada a pedagogia, tendo Pierre Furter, que apresentaremos mais tarde, como introdutor do tema no Brasil. Teria surgido após o

enfraquecimento dos movimentos de educação popular e segundo o autor se tornou “uma arma poderosa de alienação” (p. 2).

Lampert (2004) afirma que a experiência de EP no campo pedagógico emergiu a partir de trabalhos realizados na América Latina e Caribe. Nessas regiões, a EP atuou no sentido de recuperação e complementação de estudos, visto que a educação era muito deficitária. O foco do autor está relacionado aos programas direcionados para a “terceira idade”, como, por exemplo, a Universidade Aberta para a Terceira Idade. Lampert (2004) conclui que são possíveis dois ângulos de interpretação das experiências de EP na América Latina e Caribe. O primeiro afirma que a EP é baseada na ideologia capitalista, uma ação educativa que oferece ao homem desumanizado, perspectivas para atuar continuamente, com o objetivo de produzir mais, aumentando o lucro dos proprietários, o segundo argumenta que o homem precisa de uma educação permanente, pois jamais cessa de tornar-se homem, “daí a necessidade imperiosa de os países da América Latina e Caribe oferecerem uma educação permanente voltada à existência, à totalidade do homem, e não somente com fins utilitários e pragmáticos” (LAMPERT, 2004, p. 11).

Ao constatar tal fato, ficamos instigados em conhecer as bases da Educação Permanente e suas origens no campo educacional, para posteriormente perguntar à Educação Permanente em Saúde a não referência às suas raízes de base, bem como se essas raízes de fato não estão contempladas ou se estão ignoradas. Se é dito que são discursos diferentes, que nada trazem de sua base pedagógica, porque a manutenção do significante Educação Permanente para a construção da política de formação em serviço dos profissionais da saúde, a EPS?

Por esse motivo, ou melhor, por essa ausência, é que fomos ao encontro de algumas obras clássicas da Educação Permanente e de alguns comentadores para saber se teriam contribuições interessantes a dar à própria Educação Permanente em Saúde.

Faremos um percurso quanto ao surgimento da concepção de “Educação Permanente” buscando seus princípios. Esse percurso vem ao encontro não de uma síntese ou resumo das teorias de EP, mas sim de recuperarmos em sua origem quais seriam seus princípios fundamentais e poderemos responder às questões levantadas.

Em seguida, apresentaremos a Educação Permanente em Saúde, o nascimento dessa política, a operacionalização junto aos profissionais e ao SUS, bem como seus preceitos fundamentais construídos por autores referência no campo da Saúde Coletiva. Interessa-nos saber se a EPS incorpora algo da EP, e, principalmente, levantar hipóteses quanto a não referência às bases pedagógicas da EP.

2.1 - A Educação Permanente no campo Pedagógico

Como expoentes da concepção de Educação Permanente encontramos com alguns filósofos da educação, referências na França, pois, especialmente um deles, o primeiro a propor o conceito, Pierre Furter, esteve no Brasil na década de 60 para estudos sobre a educação, a pedido da UNESCO. Os autores em questão, além de Furter, são Paul Lengrand e Bertrand Schwartz. Eles se complementam em relação à concepção de Educação Permanente proposta, mas seu precursor foi Furter. Trata-se, nesse momento, de tomar o discurso da EP ao pé da letra.

Gadotti (1984), filósofo da educação brasileira, analisou 19 estudos sobre a Educação Permanente publicados entre 1968 e 1974. Apesar da expressão EP ser da década de 60, na França, por exemplo, onde há uma grande produção sobre essa filosofia, a ideia de uma continuidade já estava presente no programa educativo da Revolução Francesa de 1789, no qual abordava a educação voltada para todas as idades e que a mesma se estendesse para além da escola. Não que se considere a EP como um fenômeno francês, na Inglaterra, essa ideia aparecerá em 1919, em um relatório publicado pelo Ministério da Reconstrução que se referia a “uma educação que deveria corresponder às necessidades sentidas pelas pessoas durante toda a vida” (GADOTTI, 1984, p. 59).

Nota-se que Furter apostará nos ideais franceses da igualdade, liberdade e fraternidade para garantir o humanismo necessário da proposta. Na França, a ideia de uma “educação para toda a vida” já ecoava há tempos. Os projetos, planos, reformas para o ensino portavam essa ideia.

A expressão Educação Permanente aparece pela primeira vez em 1955, num projeto da Liga Francesa de Ensino, posteriormente, foi oficializada em documento elaborado pelo Ministro da Educação Nacional da França, René Billères (*apud* GADOTTI, 1984, p. 60), no qual se fez referência ao prolongamento da escolaridade obrigatória e reforma do ensino público:

(...) é necessário que um trabalhador, qualquer que seja o caminho inicialmente tomado, possa adquirir novos conhecimentos se para tanto tiver capacidade e vontade. Esta promoção do trabalho já não pode ser assegurada pela oficina ou pela fábrica. Cabe à Educação Permanente promovê-la.

Observa-se que, em sua primeira aparição oficial a EP vem relacionada e destinada ao trabalhador. Ideia que ela retomará mais tarde. A EPS será destinada prioritariamente aos trabalhadores da Saúde.

Em 1960, Gaston Berger lança as bases de uma filosofia da Educação Permanente, na qual sustenta que a educação não finda, que é uma exigência técnica. Essa orientação é consequência das exigências da ciência, da tecnologia crescente e da pressão econômica-social. Para o acesso à Humanidade seria preciso educação permanente.

A grande popularidade da EP naquele momento, segundo Gadotti (1984), deve muito à ação de algumas instituições, com destaque a UNESCO, que consolidará a EP como “ideia mestra” da sua política educacional. A influência é tamanha, a ponto de ser criada em Quebec, no Canadá, a Faculdade de Educação Permanente da Universidade Montreal que, por meio de seu centro de pesquisa em EP, objetivava desenvolver e operacionalizar a EP enquanto política educacional. A iniciativa culmina no projeto “Cidade Educativa”⁴, apresentado pela UNESCO em 1970.

Outro contexto apontado pelo autor como tendo influenciado a ideia de EP são os acontecimentos de 1968. As autoridades da educação ficaram preocupadas com o comportamento dos jovens e lançaram um lema: “Façam a Universidade durante toda a vida, mas não façam a guerra”, assim UNESCO, Conselho da Europa e OCDE (Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico) se juntam para reorganizar o sistema tradicional de ensino pelo sistema da EP.

Em resumo, pode-se dizer que a EP passou por três etapas: primeiro foi considerada como uma “educação de adultos”, com interesses na formação profissional contínua, como podemos ver pelo foco dado ao documento de 1955 elaborado pelo ministro da educação da França; depois teve sua fase utópica, que visava a uma transformação radical do sistema educativo e, nos últimos anos da década de 70, se preocupou com a elaboração de projetos práticos para se criar um sistema de EP.

2.1.1 - A Educação Permanente segundo seus autores clássicos

⁴ Essa é uma proposta que implica uma escola de dimensões globais e permanentes, correspondendo à extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade. Foi acolhida rapidamente pelos responsáveis pela educação no Brasil, nesse projeto a educação estaria ao alcance de toda a comunidade durante a vida inteira e ministrada de diferentes formas (GADOTTI, 1984). Um outro projeto que terá nome semelhante e também teve sucesso é o das “Cidades Saudáveis”, proposta que surgiu na década de 80 no Canadá e na Europa, tendo como precursor Leonard Duhl, um psiquiatra e urbanista da Universidade de Berkeley, em que ele enfatiza que é papel dos cidadãos lidarem com os problemas de saúde, “criando uma cidade saudável, que dará respostas a questões imediatas e implicadas com a saúde, “é a interligação, o relacionamento entre as partes e o senso comum de toda a comunidade que são essenciais para fazer uma *cidade saudável*” (DUHL, 1986, *apud* WESTPHAL; MENDES, 2000).

A obra “Educação e Vida” de Pierre Furter teve sua primeira e segunda edição lançados respectivamente em 1966 e 1968, datas importantes no contexto francês e brasileiro. Em 1966, Furter encontrava-se no Brasil, a pedido da Unesco, como perito docente. Estudou o método Paulo Freire e acompanhou a Campanha Nacional de Alfabetização. Furter, enquanto membro do Comitê Diretor da Educação Permanente do Conselho da Europa, encarregou-se da elaboração do programa de EP, montado a partir da seguinte questão norteadora: “como oferecer a cada indivíduo durante toda a sua existência uma educação adaptada simultaneamente às necessidades econômicas e sociais e as motivações pessoais” (GADOTTI, 1984, p. 63).

Furter (1973, p. 7) apresenta nessa obra o que seriam os dois temas marcantes para uma visão “esperançosa” da pedagogia do final do século vinte: a educação permanente e a planificação. Ao autor ressalta que ambas são “os meios pelos quais a descontinuidade do futuro pode vincular-se à necessária continuidade de tradição educativa”.

Diante da crítica a uma educação que não poderia ser definida como técnica social, a EP teria a função de aperfeiçoar o homem até que ele se tornasse um ser completo. Furter traz a perspectiva de um homem “errante”, que se põe em condições de enfrentar os desafios do mundo, com flexibilidade, capacidade de mudança e responsabilidade naquilo que faz e participa. Para isso ele deve considerar a intersubjetividade, que seria segundo o autor, a consideração da existência desse homem e do outro, de um para com o outro.

Furter (1973, p. 34) considera também a temporalidade do homem, onde as mudanças fazem parte do seu caminhar, “o homem cresce, muda a cada fase da sua vida e deve reelaborar, continuamente a sua visão do mundo”. Para corresponder as exigências do nosso tempo, o educador deverá introduzir “na continuidade da sua ação educativa, a descontinuidade do tempo” (1973, p. 49).

O autor retoma o conceito de *práxis humana*, para justificar a flexibilidade, mudança e dialética necessária ao homem, utilizando como referência o autor de base marxista K. Axelos (1961, p. 128), que na obra “Karl Marx, penseur de la technique”, assim define-a como “uma atitude total, aberta, comunitária, sempre revolucionária, libertando, ao mesmo tempo, os homens e as coisas, tomando posse de uma maneira não possessiva do mundo total, quer dizer, do mundo do homem, e da natureza” (*apud* FURTER, 1973, p. 35.). Segundo Furter, a *práxis* não pode criar novos valores sem admitir a negação do *status quo* e dos valores superados. Nela, o homem assume o risco de uma vida errante, sem fim imediato e vê “no processo

negativo-produtivo arriscado e infinito de valoração⁵, um processo de humanização da sua própria existência e da situação exterior” (p. 35). A importância da valoração pela *práxis humana* exprime-se pela importância do trabalho humano, que deverá ser desalienado.

A aposta do trabalho desalienado, na valoração e temporalidade (continuidade e descontinuidade) da *práxis humana* criaria uma filosofia dos valores e da valoração, na qual uma certa pedagogia da esperança, e, porque não dizer, da fé, contribuiria na construção de sujeitos responsáveis, responsabilidade que inclui o outro, criando assim, o que autor chamou de intersubjetividade.

Portanto, as implicações desse esforço e perspectiva seria que

(...) nenhuma educação pode por, *a priori*, um limite temporal para a sua ação e as suas repercussões; nenhuma pedagogia pode marcar, repetimos, *a priori*, o momento em que deve suspender a sua influência na vida humana. Foi assim que surgiu, como veremos no próximo capítulo, a ideia de uma Educação Permanente, que domina a reflexão mais avançada sobre o futuro do ensino no mundo. (FURTER, 1973, p. 119).

Assim, nasce a proposta de uma Educação Permanente que viria para dar conta de uma reformulação em toda a educação, para que ela seja constante na vida humana, que permitisse a vivência em mundo “planetário” (leia-se globalizado), que obrigaria os educadores a inventar novas técnicas e métodos adequados às novas circunstâncias.

A proposta seria então uma redefinição de toda a educação, de forma que, desde o início da escolarização, a mesma seja pensada como uma “educação permanente”, o que não significa um aumento do campo de ensino, ou um tempo maior dos alunos nas escolas, nem uma ampliação da educação tradicional em educação contínua. Furter utiliza a afirmação de H. Desroches (1950, *apud* FURTER, 1966) para resumir sua proposta pedagógica global: “socializar o educando, como reeducar a sociedade”.

Assim, para Furter (1973, p. 129) a educação permanente reduziria o império escolar e libertaria novas formas e forças educativas para a sociedade. Seria como uma “revolução” em toda a Educação, “uma maneira radical de responder pedagogicamente às mudanças profundas que ocorreram em nosso mundo. Estas mudanças se exprimem, de um lado, pelo conceito antropológico de *maturação* e, de outro, pelo conceito socioeconômico de *desenvolvimento*

⁵ Valoração é definida por Furter (1973) como a capacidade de valorar, encarnar sempre de uma nova maneira os valores. Implica a ideia de um sujeito responsável. O foco nos valores, valoração, ou uma filosofia dos valores está presente em muitos autores, segundo Furter, que citará algumas referências nas notas da presente obra, como por exemplo, L. Kolakowski, Kant, Arévalo, Mehl.

rápido”. Com relação à maturação, entende-se um homem em contínua maturação, não acabado, por isso pode aperfeiçoar-se e maturar. Já desenvolvimento rápido refere ao contexto de países em desenvolvimento, ou em rápido desenvolvimento, que necessitam, segundo palavras do autor “de uma profunda mutação revolucionária, para sair, enfim, da estagnação e do imobilismo tradicional, assim como da exploração nacional e internacional” (1973, p. 130).

Paul Lengrand⁶ (1981) também apresentará sua preocupação com os países em desenvolvimento, colocando em evidência a importância da educação, prioritariamente a escola e a universidade. A partir da intervenção internacional, dos países ricos junto aos países em desenvolvimento, estes se ocuparam das questões da educação e a colocaram como prioridade para o crescimento dos países, o que colaborou para a criação de uma mão de obra mais especializada, maior acesso ao ensino, à indústria e ao comércio. Mas, segundo o autor, naquele momento, o ensino estaria longe de formar indivíduos com capacidade adaptativa às diferentes necessidades impostas pelo crescente desenvolvimento, de fazer com que aceitem as transformações e tenham instrumentos técnicos e científicos que lhes permitam participar ativamente das mudanças sociais. Nesse sentido, a educação permanente seria uma tentativa de reconciliar e harmonizar os diferentes momentos da formação, de modo que vá de encontro aos interesses dos indivíduos e não em oposição a ele. O autor faz referência ao “ensinar a aprender” como método para a EP, no sentido de poder valorizar as capacidades de compreender do indivíduo, treiná-la e prepará-la para os novos conhecimentos. Mais adiante poderemos discutir outras possibilidades de manejo a partir do “ensinar a aprender”.

Essa preocupação com a preparação dos indivíduos para as transformações sociais que virão aparece com destaque na obra do autor. Apesar da ressalva quanto as características de cada país, que devem ser levadas em conta no momento de implementação da EP, esse aspecto aparece como um dos princípios da educação permanente: “preparação dos seres humanos, em todos os níveis da educação, para um tipo de vida em que não de ocorrer evoluções, mudanças e transformações” (LENGRAND, 1981, p. 82). Percebe-se a grande preocupação e certo alarde quanto ao fato do homem não conseguir se adaptar as novas transformações mundiais, consequência da globalização, avanços tecnológicos, pós-guerras, capitalismo, etc. É preciso educá-lo permanentemente, pois as mudanças serão muitas, e é necessário que ele esteja disposto a acompanhá-las.

⁶ Teórico e educador francês, encarregou-se da educação de adultos. Ocupou durante décadas o cargo de membro do Secretariado da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação da UNESCO. A obra que utilizamos “Introdução à Educação Permanente” foi lançada no Ano Internacional da Educação, em 1970.

Furter (1973) ressalva que é necessário uma série de condições mínimas para a operacionalização da Educação Permanente, condições técnicas, econômicas, sociais e políticas. Por exemplo, ela deve estar apoiada por medidas jurídicas ligadas ao direito universal à educação; pedagógicas, já que os educadores terão de romper com as formas tradicionais; culturais e sociais, aumentando os níveis científico e tecnológico de um país.

Diante das várias iniciativas e propostas pedagógicas presentes no contexto de surgimento da Educação Permanente (década de 60), como a preocupação com a educação de adultos, o alto nível de analfabetismo, as mudanças na didática e no ensino, ela será por vezes “confundida”, reduzida, ou equivocada com outras propostas. Furter (1973, p. 132) apresenta os principais equívocos: 1) a EP englobaria o campo do extraescolar, existiria então um dentro e um fora da escola, aquilo que a escola ensina e aquilo que a vida ensina. A EP põe em questão essa dicotomia, não existiriam dois campos de cultura e de saber, “só existe uma cultura e um só saber numa mesma civilização” (p. 132), o problema seria que uma parte dessa cultura e desse saber serve ao ensino formal e outra ao ensino informal, a proposta seria escolher da cultura e do saber aquilo que serve a fins educativos. 2) EP como uma educação complementar, um complemento à formação, já que os sujeitos não receberam a formação que necessitavam. Nos países de língua anglo-saxônica, a EP é na maioria das vezes “continuing education”, que Furter traduz como educação prolongada, mas que também podemos traduzir como educação continuada, termo bem conhecido no contexto brasileiro e que carrega a concepção explicitada acima. Nessa perspectiva a educação deveria estender sua atuação além dos anos obrigatórios, a Escola se tornaria a única instituição socializadora, o que Furter (1973, p. 132) chama de uma “tentação muito característica para os educadores, que é a de dirigir toda a formação humana”. Assim, retornaríamos à concepção espartana da educação, no qual, pedagogia e militarismo se uniriam em esforços de doutrinação de pessoas. Segundo o autor, a EP se propõe em ir além da formação acadêmica escolar, não se interessa apenas pela produção de pessoas “letradas” antes que elas possam assumir sua participação no desenvolvimento socioeconômico, que possam assumir papéis e se sentirem parte do desenvolvimento social, cultural, econômico, político de um país. 3) EP como uma preocupação educativa exclusiva de uma geração, como, por exemplo, a educação de adultos, ignorando-se os limites da educação escolar. A ação direta do educador tem um limite, deve parar para que o aluno possa manifestar-se como sujeito responsável, “o mestre deve morrer para que o discípulo possa existir” (1973, p. 135). 4) EP como educação popular ou promoção da cultura popular, ainda que Furter reconheça que foi através dos movimentos de educação popular que começou-se a discutir as novas maneiras de ver a educação, que está na base da EP.

O foco no “popular” crescia nessa época, principalmente nos países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, e se exprimiam pelas tentativas de acabar com uma visão elitista e alienada da educação. No Brasil, a década de 60 está marcada no contexto brasileiro pela influência das ideias marxistas, que trarão a proposta de uma redescoberta do povo, da aposta no saber popular diante do imperialismo do estrangeiro. As contribuições da classe média acadêmica nas universidades com a criação dos CPC (Centro Popular de Cultura), a música popular brasileira, o surgimento dos movimentos populares no campo da Saúde Pública, comporão o contexto apresentado, dando visibilidade aos modos de enfrentamento do capitalismo,

(...) a valorização do povo não significava criar utopias anticapitalistas regressivas, mas progressistas; implica o paradoxo de buscar no passado (as raízes populares nacionais) as bases para construir o futuro de uma revolução nacional modernizante que, no limite, poderia romper as fronteiras do capitalismo. Apercebendo-se disso, sabiamente de seu ponto de vista, as classes dominantes trataram de fazer sua contrarrevolução preventiva em 1964, um movimento que soube incorporar desfiguradamente as utopias libertadoras nacionais. (RIDENTI, 2014, p. 36-37).

Nesse sentido, dirá Furter (1973), a EP não é um novo setor, um novo campo, mas sim uma nova perspectiva que leva os educadores a redefinirem toda a educação. Não se trata de levar algo novo para o sistema, o que falta é a base de todo o sistema. A EP seria a fonte, o fundamento de todo o sistema escolar. Não será definida a partir do sistema vigente, é o sistema que deve ser reconsiderado a partir da EP.

Vejamos que, em suas origens pedagógicas, a proposta da EP não é uma metodologia, uma nova proposta de ensino-aprendizagem, e restrita ao campo educacional, ela se propõe a rever paradigmas em diversos setores e a mobilizar mudanças nestes que teriam como base a EP. Portanto, a EP seria a base dos demais setores como cultural, social e jurídico. Toda a política pública seria reorganizada com base na EP. O foco maior de interligação será com a cultura, pois a aposta é numa mudança cultural, intersubjetiva, nas pessoas e no país “uma maneira de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação” (1973, p. 137). O autor faz uma proposta de definição para Educação Permanente, sintetizando seu pensamento,

A Educação Permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável

de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo (1973, p. 137).

A partir dessa definição, apontam-se três pontos fundamentais: que qualquer atividade humana, qualquer aspecto da práxis, presta-se a uma formação; que a educação é uma atividade de um sujeito e não de um conjunto de instituições; que a educação é ligada a nossa maneira de viver o tempo, como organizamos nossas vidas no tempo.

Furter observa que na maioria dos países existe um Ministério da Educação e da Cultura, com destaque para a questão educacional e escolar, que tem primazia sobre a cultura nacional. Então, o autor propõe uma inversão que vai ao encontro da proposta de EP, que privilegia a questão cultural, a cultura de um povo. Assim, as atividades de EP seriam organizadas em setores pelo Ministério da Cultura e da Educação, invertendo assim a ordem de prioridade de foco que atravessará todas as ações, iniciativas e perspectivas de um país, nas suas diversas áreas governamentais.

Caberá ao Estado, e, particularmente, ao Ministério da Cultura, fazer funcionar a Educação Permanente com base naquilo que Furter chamou de “três imperativos”: o sócio-profissional (o homem como produtor), o sócio-cultural (o homem como consumidor) e o artístico (o homem como criador).

Ao imperativo sócio-profissional caberia aperfeiçoar a formação profissional conforme as mudanças do mundo, “que o homem se torne mestre de sua práxis” (FURTER, 1973, p. 143). Não se trata de promoção individual, o aperfeiçoamento profissional é entendido na sua dimensão social e coletiva, indo além do individualismo, em contrafluxo ao modo capitalista. Não há um fim previsível, uma tarefa nunca acabada. A EP deve utilizar todas as possibilidades do sistema educacional vigente, mexer em sua estrutura, de modo a se adaptar às exigências sociais. Aqui o autor propõe que a EP apresente as propostas diante das novas necessidades que se apresentam como consequência das mudanças sociais nos países em desenvolvimento, da automatização das indústrias exigindo a inserção dessas pessoas em novos empregos com nova formação, daí a necessidade de uma formação polivalente, tendo em vista as mudanças nas profissões. Ou seja, a EP vem como uma proposta de adequação da formação profissional as novas situações de empregabilidade, mercado e condições socioeconômicas de um país.

O imperativo sociocultural prevê que o homem deve participar da evolução da sociedade não só pela atividade profissional como também tornar-se um membro efetivo de uma sociedade democrática, por meio de uma política da juventude, de democratização da cultura, criação de movimentos populares, organizações de serviços voluntários, etc.

Por fim, o imperativo artístico teria a função de apoiar a vida artística com a criação de centros de cultura, museus, cineclubes, atividades de amadores, nas palavras de Furter (1973, p. 143)

(...) não basta que o homem se aperfeiçoe e tenha a possibilidade de se formar plenamente, não é suficiente que participe de maneira plena da vida nacional; é ainda necessário, para seu equilíbrio pessoal, que possa exprimir-se por uma vida autêntica, animada por uma práxis total, incluindo o trabalho, a relação com o outro, o jogo e a contemplação.

Para concretizar os imperativos em questão, o autor propõe que o Ministério da Cultura contenha cinco divisões administrativas na estrutura ministerial: 1ª) a pesquisa e o aperfeiçoamento, 2ª) a educação para o desenvolvimento, 3ª) a política da juventude, 4ª) a democratização da cultura e a 5ª) a vida artística.

Na perspectiva da EP, os educadores teriam como responsabilidade chamar a atenção dos políticos para a revisão do sistema educacional, lutando para que seja implantado um sistema adequado aos objetivos e aos imperativos da EP, à tarefa política agrega-se a tarefa pedagógica.

A EP apoia-se em alguns preceitos que têm repercussões para a compreensão da educação: estudar até o ponto em que a experiência vivida tem valor educativo; analisar as implicações para a vida humana em geral, entre docente e discente, dos limites da educação, da importância do educando como sujeito e não como objeto, por fim, prever como a coordenação da EP poderia ser possível dentro dessa nova proposta de educação, num plano global de sociedade.

Por fim, a EP aposta numa educação humanista, com capacidade de criar o homem e a humanidade, apoiada nos ideais franceses de igualdade, liberdade e fraternidade. O autor sustenta os ideais humanistas, pois estes justificam a possibilidade de relação com o outro, de solidariedade, de “fraternidade planetária”. Essa dimensão se dá na linguagem, na comunicação e na possibilidade dos encontros e da intersubjetividade.

Temos, portanto, um panorama das principais características da EP nas suas raízes originais. Constatamos que, além de ser uma proposta educacional, tentou-se fazer dela uma proposta de Estado. O autor apresenta a EP enquanto uma proposta orientadora dos diversos setores sociais e ministeriais, propondo, inclusive, a inversão do nome ministerial, dando foco à cultura. Para ele, toda essa reformulação passa, sobretudo, pela cultura de um povo. A cultura é sua base, seu fundamento. O paradigma da EP atravessaria todas as modalidades ministeriais e setoriais do governo.

Na experiência brasileira da Educação Permanente em Saúde esta foi transformada de proposta metodológica nos processos ensino-aprendizagem em política de Estado, vinculada ao SUS.

2.1.2 - Gadotti e a crítica à Educação Permanente

A escolha da obra de Moacir Gadotti (1984) se fez por ser referência no campo da filosofia da educação e por ter a especificidade de um trabalho de pesquisa com foco na EP. Ainda, a análise crítica que o autor propõe nos interessa ao campo da Educação Permanente em Saúde, pois, como veremos mais adiante, o surgimento da política de EP no campo da Saúde revela condições semelhantes às apontadas pelo autor no campo da Educação. Atualmente, o autor dirige o Instituto Paulo Freire.

Gadotti (1984) na obra “A Educação contra a Educação, o esquecimento da educação e a Educação Permanente”, fruto de sua tese de doutorado, propõe uma interrogação filosófica da educação, em especial da EP. O autor, por meio do método fenomenológico hermenêutico, percorre a análise filosófica dos textos e do discurso do qual fala a EP, numa tentativa de leitura e interpretação do discurso EP como lugar de interrogação filosófica, no sentido de uma revisão de seus fundamentos. Segundo o autor (1984, p. 28-29), a EP “revela e manifesta uma realidade que a ultrapassa dando seu nome a uma angustia que é bem mais ampla do que ela..., seu caráter de universalidade nos permite colocar-lhe a questão da educação”.

Para Gadotti, a EP é um fenômeno-discurso que deverá ser desvelado, colocando em evidência o sentido desse discurso, aquilo que é “esquecido”, e que é necessário para isso uma interpretação, que não seria de ordem causal, mas da ordem de uma hermenêutica, poder ver o fenômeno tal como ele é, portanto, para além do fenômeno.

O objetivo de Gadotti (1984, p. 49-50) e sua tese geral seria “o esquecimento da questão da educação, posta em evidência pelo estudo fenomenológico-hermenêutico da Educação Permanente,” para isso ele abordará a questão em três etapas: a primeira, a *fenomenologia da Educação Permanente*, que ele chama de fundamentalista, tomando o discurso ao pé da letra, a segunda etapa, a *hermenêutica da Educação Permanente*, que seria histórica, explicitando o discurso pela sua história, e a terceira e última etapa, a *filosofia da Educação Permanente*, fundamental, retornando à questão do homem. O autor aposta nas três hipóteses seguintes relacionadas às três etapas citadas acima: 1) A EP é essencialmente discurso e fenômeno, 2) a EP é um discurso ideológico, 3) a EP implica uma visão do mundo. Ainda, o autor demonstrará que a EP desempenha um papel análogo ao do mito em nossa sociedade.

Na primeira parte da obra de Gadotti, o autor nos esclarece, por meio de suas pesquisas junto aos documentos da UNESCO sobre a Educação Permanente, as origens e o conteúdo desse discurso que se tornará a proposta de reformulação da educação para o mundo. No caso da Educação Permanente em Saúde haverá estratégia semelhante, pesquisadores da UNESCO e da OPAS se encarregaram da escrita de relatórios e documentos norteadores para a nova orientação no campo da educação/formação de profissionais de saúde. Em termos cronológicos, primeiro se deu o trabalho no campo da Educação, posteriormente, retomado ao campo da Saúde.

Diante da quantidade de documentos da UNESCO, bem como de autores que construíram a EP, o autor apresenta alguns pontos que podemos encontrar de comum no discurso oficial, seja ele via as obras dos educadores e filósofos da educação, seja os documentos da UNESCO. Há uma unidade do discurso em relação a alguns pontos, são eles:

- 1) a EP como primordial e decisiva à Educação, seja para adaptar os indivíduos à sociedade ou para transformá-la, prosseguindo durante toda a vida. Tem-se que a educação é reconhecida por todos os países como instrumento primordial para um futuro justo e igualitário (lembra-nos os ideais da Revolução Francesa citados acima). O valor da educação é um princípio de base para a EP, e a educação é a garantia da democracia. A ideia veiculada é a de que é necessário essa educação para que o homem seja pleno e completo. Assim, para a formação do “homem completo cujo advento torna-se mais necessário à medida que as pressões sempre mais duras, separam e atomizam cada ser”. É necessário uma educação global e permanente. A EP, por meio dessa visão de homem, ofereceria os recursos necessários para a evolução do mesmo, se incumbiria do “aprender a ser”. O homem ideal, aquele que poderá ser completado, e uma educação ideal que se ocupará de completá-lo. Assim, está claro nos documentos que a EP engloba a formação total do homem, um processo que deverá durar toda a vida.
- 2) EP enfatiza um projeto global de educação, já que sustenta a globalização da Educação. Seguindo esse princípio, a EP trabalha com os aspectos formais e não formais da educação, incluindo a educação extraescolar. As empresas, as organizações sociais, religiosas, os meios de comunicação, comporiam a “cidade educativa”, as escolas não teriam mais o monopólio da Educação, segundo a UNESCO, pois seria um projeto global de formação do homem. A EP globalizada implica também um projeto de sociedade. Assim como veremos em Furter, a EP pretende exercer influência sobre as estruturas sociais.

- 3) EP se organiza enquanto um projeto para o futuro, como bem lembra Gadotti, citando o título do livro de Bertrand Schwartz, “A Educação, amanhã”. Nessa obra, o projeto de EP fica vago, para o futuro, o autor fala em formar uma sociedade bem integrada, em um homem desenvolvido, autônomo, criativo. O Relatório Faure, propõe formar o “homem completo, real, acabado” (Gadotti, 1984, p. 73). Na maioria do material pesquisado por Gadotti, as propostas da EP apresentam um discurso universal, vago, onde as projeções de um futuro melhor estão sempre presentes sem projetos educativos concretos.

Na proposta de Schwartz (1976, p. 40) o sistema educativo deverá se transformar em suas bases para ajudar o “homem do ano 2000 a desenvolver as capacidades que sonhamos vê-lo dotado”. Este homem seria desenvolvido física e intelectualmente; autônomo, criativo e inserido socialmente; “senhor de si mesmo”, aberto a mudanças, crítico e não conformista, solidário.

Juntamente com o discurso universal, encontramos uma diversidade de concepções em relação a alguns aspectos da EP. Não há um consenso, por exemplo, se ela seria uma noção, um princípio, um pressuposto, um sistema, uma ideologia, um movimento, etc. Quanto às funções também encontramos uma variedade: formação geral, formação profissional, acesso à cultura, cultura popular, promoção social, educação de adultos, lazer, etc. Enquanto sistema, ora é citado como um sistema global, ora um sistema complementar do escolar, ora um sistema completo e novo (GADOTTI, 1984).

Como aponta Gadotti (1984, p.79), a EP não discute o monopólio das instituições encarregadas de educação, pelo contrário, a EP irá estender o domínio da educação, agora a Educação estará presente no lazer, na família, na participação social, na vida profissional, enfim em todos os aspectos da existência.

Segundo os relatórios da Unesco elaborados naquele momento, concluiu-se que, sejam em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, os gastos e investimento com a educação precisariam aumentar. Diante de todas as mudanças sociais, políticas, econômicas, aqueles que estavam responsáveis por pensar a Educação foram convocados e passaram a propor respostas às demandas apontadas nos documentos da Unesco, a partir de algumas experiências já existentes em alguns países. Assim, aponta Gadotti (1984, p. 83), mostra-se que o discurso da EP “não cai do céu, nem é produzido pela cabeça dos educadores, ou dos estrategistas da educação. Uma vez mais constata-se o quanto a educação depende do sistema social, histórico”. Nota-se também que esse discurso vai ganhando espaço na medida em que os documentos e

relatórios da UNESCO são divulgados, juntamente com a influência e autoridade desta instituição.

Devido ao momento histórico de surgimento e legitimação da EP, principalmente no que diz respeito à evolução da economia capitalista, com suas exigências de mais-produção, concordamos com Gadotti ao dizer que a educação permanente é a expressão do modo industrial de produção. A educação seguiria uma tendência geral que se caracteriza pela centralidade, globalização, unificação, rentabilidade, etc. Portanto, dá visibilidade a um aspecto apontado pelo autor, do qual partilhamos, que é a questão de sabermos a quem se dirige a EP, qual seu objeto de investimento fundamental, a saber, os trabalhadores, naquele contexto, os trabalhadores das fábricas e indústrias

A exigência de uma Educação Permanente aparece no momento em que o modo industrial de produção – seja ele controlado pelo monopólio privado ou público – precisava de um meio mais eficaz do que a educação tradicional para adaptar rapidamente os indivíduos, e mais particularmente, os trabalhadores, às tendências previsíveis da economia. Indispensável para a manutenção das sociedades em mudança, a Educação Permanente submete toda a educação à política econômica. De um lado, a Educação Permanente traduz, no domínio educativo, o conceito de monopólio do modo industrial de produção, de outro lado, ele tende a integrar a educação a este monopólio para operar a sua reprodução. (GADOTTI, 1984, p. 86)

Sabemos que a Educação Permanente em Saúde também tem como objeto os trabalhadores, profissionais de saúde, resta saber a que ela responde em nosso contexto atual.

Do ponto de vista da segunda hipótese de Gadotti, a Educação Permanente seria uma ideologia. A partir de uma posição de “suspeita” o autor interrogará seu objeto de estudo, colocando questões ao fenômeno estudado. Segundo ele, essa metodologia de leitura foi muito utilizada na tradição filosófica por alguns que são considerados os “mestres da suspeita”: Marx, Freud, Nietzsche, Heidegger, etc. Nessa perspectiva, a primeira coisa a se fazer é recusar a EP como um discurso fenomenológico, verdadeiro. O autor apresenta sua proposta de trabalho, fazendo uma consideração interessante a partir de Freud e Marx:

Marx diria: ‘existem ainda coisas escondidas’, como Freud diria: ‘por outro lado, há coisas ignoradas’. Assim, nosso estudo de Educação Permanente deve ‘ir mais longe’ deve colocar em evidência o que a Educação Permanente esconde, distorce ou recalca. Existe notadamente uma explicitação psicanalítica e uma explicitação das ideologias a ser feita. Nossa escolha de proceder apenas à explicitação das ideologias, justifica-se pela natureza própria de nossa leitura fundamentalista e pelo tipo de interrogação (a questão da educação) que a precedeu. Em busca da explicitação da questão da

educação, uma explicitação das ideologias impõe-se. (GADOTTI, 1984, p.102).

Assim, o autor procederá à análise de vários aspectos que justificam sua suspeita, a saber, “que a Educação Permanente é um discurso ideológico, como todo discurso educativo” (1984, p. 133). Nessa lógica a EP seria e serviria à dissimulação das desigualdades, a uma nova religião, à expressão da consciência tecnocrática, à racionalização produtiva e mecanismo de dependência sociocultural, como instrumento a serviço da despolitização da massa.

A EP seria um projeto pedagógico que reforçaria a manutenção da divisão social do trabalho e o fortalecimento das sociedades tecnocráticas bem como o modo industrial de produção. A EP estaria a serviço não dos consumidores da educação, mas dos produtores dos serviços educativos. Esses ficam com a mais-valia produzida pelos educandos, agregando mais valor ao discurso da EP e conseqüentemente a sua mercadoria, “o homem do futuro”.

Quanto à questão do projeto de “homem” e do conhecimento proposto pela EP, o autor também dedicará uma parte de sua obra. O homem é aquele que deve descobrir, explicar, contar, manipular o mundo, mesmo que não tenha conhecimento de sua própria existência no mundo. Gadotti chamará de “homem belicosus”, aquele em guerra permanente com o mundo, em guerra consigo e com os outros. O complemento desse homem seria o “homem aprenditus”, onde o saber, a aprendizagem, está relacionada à ideia platônica de Bem, precisamos aprender tudo, pois tudo pode ser aprendido, um homem sempre em busca de aperfeiçoamento intelectual.

Esses questionamentos levarão o autor a apontar o fator esquecido pela EP, no caso, a própria educação. Propõe a “destruição” dessa proposta de educação pela construção de um outro começo. A crise da EP seria, no fundo, a crise da educação e do homem. A partir de uma visão de “tornar-se homem” enquanto um processo incessante, a educação deveria servir-se disso para a construção de suas propostas pedagógicas. Não se trata de negar a educação, dirá Gadotti, pelo contrário, que se possa fazer outra educação e outra formação, ultrapassando o mito, o dogma e os pressupostos. Aquele que é esquecido, menosprezado, recusado – o humano – deve ser contemplado na construção de novas práticas educativas.

A questão fica aberta ao final da obra e nos remete a um dos aspectos pelos quais a Educação Permanente em Saúde justifica seu surgimento como proposta de formação em serviço dos profissionais de Saúde. Lá, o “fator humano” também ficou de fora, como alertado, por exemplo, em um texto de 1994, de Gastão Campos, que possui o subtítulo “o fator humano na mudança: pequena história de como o subestimamos em um passado recente e de como estamos apreendendo a revalorizá-lo” (CAMPOS, 2009, p. 249).

2.2 – Educação Permanente em Saúde

2.2.1 – Das circunstâncias

Historicamente, o que chamamos hoje de Educação em Saúde foi um conceito-prática que se modificou ao longo do tempo. No final do século XIX e início do XX, as ações de educação em saúde se referiam às intervenções do Estado junto às camadas pobres visando o combate as epidemias de varíola, peste e febre amarela. Sua característica fundamental era a imposição de normas e medidas de saneamento com fundamento na política higienista. A população era considerada ignorante e deveria obedecer às ordens do Estado. O povo deixa de ser visto como culpado por essas epidemias - reflexo da ideia de que essas doenças surgiram das camadas populares – passando a condição de incapaz de iniciativas e decisões acerca de sua saúde (VASCONCELOS, 2006).

As práticas sanitárias hegemônicas do século XX fundaram-se na objetividade, neutralidade e universalidade do saber científico, bem como nos modelos de explicação do processo saúde-doença que desconsideram o contexto sociocultural, econômico, político e subjetivos dos sujeitos. A “falta de saúde” seria um problema possível de ser solucionado desde que se tivessem informações técnicas adequadas, vontade individual e política diante dos problemas de saúde (MEYER *et al.*, 2006).

Somente a partir da década de setenta é que profissionais da Saúde e das Universidades passam a fazer a interlocução com o saber popular. Surgem os primeiros movimentos populares que passam a reivindicar melhor qualidade nos serviços de saúde e possibilidade de participação em sua organização. Dessa relação, iniciam-se trabalhos de educação em saúde e educação popular em saúde.

No final de década de 70, dentro do contexto da Reforma Sanitária Brasileira, temos o surgimento da “Saúde Coletiva”, quando um grupo de profissionais da Saúde Pública e da Medicina Preventiva e Social fundam um campo teórico, metodológico e político que teria o social como categoria analítica, em contraponto a concepção de Saúde Pública, que teria um enfoque individualista, preventivista, vigilante com relação a saúde da população, estaria ligada ao modelo biomédico e da tecnociência. (CAMPOS, 2000). Portanto, a Reforma Sanitária Brasileira, que teve Sergio Arouca e Cecilia Donnangelo como atores fundamentais para sua construção a partir de 1980, está articulada à constituição do campo da Saúde Coletiva. Assim, a Saúde Coletiva demarca e se distingue da Medicina Preventiva, do modelo Flexner-Rockefelleriana e da Saúde Pública Institucionalizada (PAIM, TEIXEIRA, 2006). Em 1990,

foi publicado o Decreto-Lei 8.080, que regulamenta o SUS, criado na Constituição Federal de 1988, artigo 196, sendo também um desdobramento das reformas propostas pelo Movimento Sanitário brasileiro até então.

A Saúde Coletiva se estenderia não somente ao campo da Saúde, mas a democratização da sociedade, do Estado, da cultura. Assim como a Reforma Sanitária, propõe uma reforma social. A análise do processo saúde-doença envolveria os contextos sociais, coletivos, as mudanças vão ao encontro das necessidades da população, o foco está nos determinantes sociais, eles orientam as ações, os projetos, propostas no campo da Saúde.

Concomitantemente à Reforma e a concepção de Saúde Coletiva é preciso considerar os efeitos da política neoliberal que teve seu estopim internacional em meados da década de 70 e início dos anos 80. No Brasil, inicia-se no governo Collor no final da década de 80 e tem como representante maior o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994. Ou seja, a Reforma aparece como resposta a esses determinantes sociais. A política neoliberal parte do pressuposto de que a retirada de investimentos de áreas produtivas economicamente para fins de políticas do Estado do Bem Estar Social, ou seja, sistemas de proteção social, igualitários, seriam desnecessários, recursos mal investidos, que prejudicariam a economia e lógica de mercado e acumulação de capital.

As propostas da Saúde Coletiva parecem ter pretendido uma sociedade não capitalista, uma expectativa de que os processos neoliberais, mercadológicos não fossem aqueles predominantes e que se conseguiria lutar contra eles de alguma forma. Até se consegue, em certa medida, num plano micro, mas no plano macroestrutural, ou das superestruturas como dizia Marx, as mudanças propostas não ocorreram e nesse sentido não podemos desconsiderar sua influência para a construção dos laços sociais desde então, pois o cotidiano nos mostra a cada dia o quanto os modos de relação estão pautados no Discurso Universitário, no Discurso do Mestre e seu desdobramento atual, o Discurso do Capitalista.

O projeto neoliberal propõe um modelo de administração gerencial para o setor público, com foco na venda do patrimônio público e concessão de serviços à iniciativa privada. Aquilo que foram conquistas e direitos constitucionais, como o Sistema Único de Saúde, se transformam em “carências, comprometendo no processo todo arcabouço teórico e organizativo que vinha sustentando sistemas de proteção social de caráter universal e redistributivo” (CARVALHO, 2009, p. 24). Com isso, teríamos a diminuição da participação dos Estados no que se refere a bens e serviços à população, produzindo maior desigualdade e exclusão social.

Para o cidadão, os efeitos dessa política seria a sua transformação em consumidor, ferindo os princípios igualitários e a universalidade garantida pela constituição enquanto saúde

como um direito de todos e um dever do Estado. A lógica privatista, de produção, de melhoria, de resultados do projeto neoliberal, faria com que a organização dos serviços de saúde seguisse a lógica do mercado, com suas práticas fragmentadoras (CARVALHO, 2009).

Campos (2009, p. 247), em texto escrito no início da década de 90⁷, nos apresenta um contexto de ceticismo, desesperança, pessimismo com relação às possibilidades de mudanças no campo da Saúde Pública. Ele exprime sua opinião quanto à reforma sanitária brasileira afirmando que esta fez um desvio estruturalista supostamente mais viável e breve “nas duas últimas décadas, empenhamo-nos muito mais na mudança do aparato legal e da estrutura político-administrativa, esquecendo-nos das pessoas concretas que operariam e usufruiriam dessa máquina que criávamos”. O autor relata uma crise que vinha se tornando cada vez mais crônica, com a sociedade se mantendo indiferente, com o esgotamento do movimento sanitário, bem como seus profissionais ou caindo no ceticismo ou aderindo à lógica neoliberal dos serviços.

Diante desse cenário, Campos mobiliza ações e reformas junto aos serviços de saúde da cidade de Campinas, tentando reorganizar as práticas da clínica e da saúde pública, na tentativa de superar o “criticismo que se atolou o pensamento de esquerda nas décadas de 60 e 70” (2009, p. 248). Propõe também a criação de contextos que favoreçam a constituição de sujeitos coletivos. A aposta de Campos (2009, p. 257) é que uma das principais diretrizes para a consolidação de uma autêntica Reforma Sanitária objetivaria a progressiva “desalienação dos trabalhadores de saúde”.

Neste texto de 1994, a denúncia de Gastão Campos quando problematiza o movimento sanitário e as questões da saúde pública naquele momento é em relação aos atores/trabalhadores do SUS ou o que ele chamou “o fator humano na mudança: pequena história de como o subestimamos em um passado recente e de como estamos aprendendo a revalorizá-lo”⁸ (2009, p.249).

O autor relata nesse texto ter sido acusado de onipotência e idealismo quando defende que as práticas de saúde devam ser julgadas segundo sua capacidade de defesa e de manutenção da vida. Faz uma crítica ao que ele chama de caráter ritual assumido pela Clínica, com sua tendência medicalizante da saúde e da doença, e o predomínio de procedimentos ditados pelo interesse econômico. Trata-se, segundo o autor, de apontar a vinculação da Saúde Pública com a dominação política e econômica, pois essas não estariam, tanto uma quanto a outra, ordenadas

⁷Texto anteriormente publicado em CECILIO, L.C.O. *Inventando a Mudança na Saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.

⁸ Esta ideia já se anuncia em sua tese de doutorado defendida em 1991 e publicada em 1992 com o título de *Reforma da Reforma: repensando a saúde*.

segundo o império da luta contra o sofrimento, a dor, a doença e a morte. A questão da Clínica será tema muito discutido pelo autor em outros textos a partir de uma perspectiva que possa incluir as subjetividades nos processos de trabalho.

Tal proposta vai em direção à situação da Saúde, que ele define sofrer de uma “crise de identidade”, pois não seria simples definir seu objeto de intervenção, suas atribuições e seus limites, não há definições precisas. Exemplifica com o caso da poliomielite na década de 50 e 60, que foi abolida por uma grande campanha de vacinação, um procedimento interno a seu campo. Mas algumas questões não estão ao alcance da saúde pública e implicam alta mortalidade, como os acidentes de trânsito, a violência, os acidentes de trabalho, as guerras. As doenças de determinação mais complexa exigem intervenções variadas, estaria aí o impasse. Campos (2009) nos diz que, em todos os casos, “o discurso sanitaria mais purista fica devendo explicações do processo saúde-doença bem como quanto as medidas de intervenção em defesa da vida de grupos populacionais” como, por exemplo, enfermidades como hipertensão, diabetes, neoplasias, envelhecimento, doenças mentais, psicossomáticas ou autoimunes.

Se não há, segundo sua afirmação, como separar a crise do Estado da crise da Saúde Pública, esta sofre com a recessão, com a contenção de investimentos nos projetos sociais, da má administração pública, clientelismo, baixa produtividade, pequena criatividade, falta de iniciativas, centralidade do poder. A retomada do dinamismo da saúde pública depende do enfrentamento dos nós críticos, depende de uma reforma da coisa pública, de uma mudança radical do funcionamento do Estado. (CAMPOS, 2009, p. 274)

O autor propõe nesse momento que as mudanças no campo da formação de profissionais de saúde, bem como as reformas sociais possam ocorrer a partir da Saúde,

Deveríamos imaginar estratégias para a implosão dessa ordem médica conservadora a partir de dentro dela mesma, compondo uma série de ações e mudanças que utilizassem elementos e materiais, sejam abstratos ou concretos, pertencentes à própria instituição que pretendemos reformular. (CAMPOS, 2009, p. 270)

Os sanitaristas teriam desacreditado na possibilidade de projetos de impacto de combate a epidemias, sendo que já possuiríamos tecnologias de combate para elas, como malária e cólera. Advertem para que se aprenda a conviver com elas. O que Campos chama de uma postura de subalternidade por parte dos sanitaristas. Não menos importante seria a recuperação da proteção social da Saúde Pública. Propõe combinar tecnologias, heterodoxia metodológica, que procure a comunidade, crie meios de incorporar cidadãos “com toda sua subjetividade e

preconceitos”, autonomia, conselhos de gestão, movimentos sociais, seguindo lógicas diversas da médica ou epidemiológica (CAMPOS, 2009, p. 275).

Ainda que seja consenso que não possamos separar a crise do Estado da crise na Saúde Pública, Campos propõe um certo investimento, retorno, recuperação, foco, junto ao trabalho com os profissionais de saúde, já que nos processos no processo de implementação do SUS, as reformas trataram mais de organizar os modelos administrativos, os programas, níveis de atenção, regulamentação, planejamento estratégico, etc. Há uma aposta de que o investimento nos “Recursos Humanos” do SUS, seja o fator decisivo de mudanças e que, a partir de então, mudanças maiores estruturais poderão ocorrer.

O foco no “fator humano”, nas “subjetividades”, nos “sujeitos”, há tempos é retomado pela grande maioria de teóricos da Saúde Coletiva. Alguns deles, inclusive, estiveram em muitos momentos envolvidos com a decisão, planejamento, organização de políticas e programas de governo. Gastão Campos, Ricardo Ceccim, Sergio Arouca, são alguns exemplos.

O significativo “fator humano”, dito “subestimado” que fora excluído das políticas públicas de Saúde, é algo sobre o que podemos, no mínimo, propor uma reflexão. Essa perspectiva terá consequências inclusive bem atuais, quando a proposta em vigor da “Política Nacional de Humanização”, que assim como a Educação Permanente em Saúde surge como tentativa de mudança de paradigmas e de lógicas excludentes, respondendo às condições “desumanizadas” dos serviços de saúde.

Se tomarmos a noção clássica de significante de Lacan, na qual um significante é aquele que representa o sujeito para outro significante, temos que o significante não é uma identidade, ou algo inerente ao sujeito, mas será aquilo que o representa em determinado momento e/ou contexto. Ainda que, nessa relação entre significantes, há uma dimensão que não poderá ser apreendida em sua totalidade que é a dimensão do objeto *a*, aquilo que também age no sujeito, portanto diz respeito ao significante, na medida em que causa algo do desejo, que transmite algo para além dos significados, conceitos prontos sobre as coisas, que porta uma mensagem a ser decifrada.

Daí podemos tirar consequências a partir da teoria dos Discursos de Jacques Lacan. Um discurso que se orienta por ser “sem palavras” e que de alguma forma diz de um laço social entre o sujeito e o Outro, que deve considerar as relações entre linguagem e gozo. Quer dizer, a dimensão do gozo, seja em *a* causa do desejo, seja em *a* mais-de-gozar, terá efeitos sobre os sujeitos e os Outros (LACAN, 1992).

Campos (2009, p. 255), numa espécie de análise de implicação, dá uma demonstração do que quer dizer quando se remete ao “fator humano”, retomando sua participação na reforma

sanitária e no desenvolvimento da Saúde Coletiva, fazendo referência ao que para ele ficou meio esquecido, inconsciente, nos trabalhos que realizava, acompanhava, e criava

Pelo sim ou pelo não, o fato foi que caí na esparrela. Acreditei na onipotência do *establishment* universitário e me esqueci, desliguei-me daquelas preocupações com os sujeitos, sem contudo desligar-me de todo. A coisa ficou meio que no inconsciente, e em certa medida, influenciando todos os meus futuros trabalhos.

Além disso, o tal recalcado da história produziu outros efeitos, em suas palavras:

(...) renunciei a trabalhar de forma sistemática a noção de sujeito, e abandonei a preocupação em entender o porquê de os homens se rebelarem contra as estruturas, modificando-se, arrebatando-as, ou, simplesmente, utilizando-as com finalidade diversa da prevista. E o pior foi que me distanciei também do estudo dos sujeitos concretos – médicos, governos, partidos, doentes, etc. – que fazem e sofrem o sistema de saúde no Brasil. (CAMPOS, 2009, p. 255).

Essa demonstração de Campos diante dos impasses vividos nesse momento a partir de sua trajetória de implicação com a Saúde Pública brasileira, ainda que se trate de um relato em sua singularidade e particular de sua experiência, podemos tomá-lo como uma certa amostra da situação vivida naquele momento, na qual se passava um tanto a margem dessa dimensão do sujeito “humano”. Esse posicionamento teve consequências para o entendimento da Clínica e sua oposição ao social, ao coletivo. O olhar ao coletivo, ao social proposta pela Saúde Coletiva produziu um “efeito do rechaço da Clínica”, dirá Campos (2009, p. 272), situação que vivenciamos até os dias de hoje. Propomos então, a partir desses apontamentos, que o fator humano em questão é algo que se refere a uma concepção de sujeito, ainda que este apareça como “humano”.

Nesse momento a noção de sujeito, quando referenciada ao longo do texto, se referirá à produção de sujeitos autônomos e coletivos, “sujeitos coletivos autônomos e socialmente responsáveis”. Com base em Canguilhem, o autor retoma o conceito de cura: “curar alguém seria sempre lutar para a ampliação do coeficiente de autonomia dessa própria pessoa” (2009, p. 267). O sujeito então aparece ligado a coletivo, responsabilidade e autonomia. Essa concepção será a base da Política Nacional de Educação Permanente, assim como estará presente no material ministerial e teórico produzido pelos autores da Saúde Coletiva.

Ainda que pareça se referir, conforme expomos acima, à noção de sujeito, o autor utiliza o “fator humano”. Um dos primeiros apontamentos que podemos fazer é que o “fator humano” não estava fora, mas estava em uma modalidade discursiva na qual sua aparição enquanto

humano, ou melhor dizendo enquanto um sujeito no campo da Linguagem estava (e poderá estar até hoje!) ordenado de certa maneira.

Se há um fator humano, podemos pensar que existam outros fatores, e, um deles é o humano. A questão que nos colocamos é: há algum fator que não seja humano? No dicionário (FERREIRA, 2010) temos na definição de Humano tanto algo relativo ao homem, como também sinônimo de bondoso e compassivo. Se tomarmos a primeira definição, de humano como equivalente ao homem, então poderemos perguntar: há algo no campo da linguagem que não seja humano? Daí, que tudo que é do homem é humano. Mas quando se diz que há um fator entre outros adjetivado de humano, podemos relacionar com a segunda definição.

Já em outra perspectiva de análise, a partir de nossa leitura da psicanálise de Freud e Lacan, podemos pensar que ser homem ou humano é condição de existência nesse mundo, com tudo de falta-a-ser que essa existência comporta. Ou seja, é do humano o fracasso, a adesão aos modelos, o desejo de completude, a maldade, a agressividade, a adesão a determinadas modalidades de gozo, mesmo quando o humano é objeto do desejo do Outro, ainda assim é humano, também o são quando são cidadãos, questionadores, reformistas, implicados e divididos. O sujeito da psicanálise é o sujeito do cogito cartesiano, do penso logo existo, é o sujeito do Discurso da Ciência, na medida em que é este e nessa condição que os sujeitos nos chegam e se apresentam na maior parte das relações que estabelecem.

Portanto, para nós abre-se outra possibilidade de leitura, a questão é quando esse humano pode vir a ocupar o lugar de agente de um discurso para daí se haver com sua condição de divisão, e buscar no laço social com o Outro, questionar os significantes- mestres que o determinam e que, portanto, determinam seu modo de relação com o mundo. Aí sim temos uma condição diferente de sujeito, que no Discurso da Histórica se escreve \$, o sujeito barrado, dividido pela linguagem e pela operação da castração. Este sujeito, por vezes encontra-se colado aos significantes-mestre, trabalhando para o Mestre, colado ao saber, S2, na esperança de encontrar sua verdade – tarefa essa impossível – já que essa é Não Toda e não é dada pelo Outro. Não seria o fator humano o que está excluído, subestimado, mas o sujeito nessa dimensão desvelada pela psicanálise.

2.2.2 – Bases da Educação Permanente em Saúde no Brasil: o “des-humano”

Da preocupação com os Recursos Humanos do SUS é que nasce a proposta da Educação Permanente em Saúde. Como mostramos na primeira parte desse trabalho, a Educação Permanente já circulava no campo da Educação e se apresentava como proposta diretriz das

maiores organizações mundiais, no caso, UNESCO, OMS e OPAS. Em seu princípio, ficará a cargo dos esforços de educadores e filósofos convocados pela UNESCO. Posteriormente será encomendada aos estudiosos no campo da Saúde. No caso da América Latina, teremos como expoentes da proposta Maria Cristina Davini e Mario Rovere, ambos construíram relatórios norteadores para a difusão da proposta nas Américas. Nos dois relatórios utilizados nesse trabalho também não encontramos referência a Educação Permanente fomentada no campo da Educação.

Em 1989, a Organização Panamericana da Saúde (OPAS) encomenda a Maria Cristina Davini⁹, um documento norteador destinado à capacitação em serviço do pessoal da Saúde: “Bases Metodologicas para la Educacion Permanente del Personal de Salud” (DAVINI, 1989). A autora proporá uma linha pedagógica a partir da metodologia estudo-trabalho. O texto é voltado para aqueles que trabalharão na capacitação e na educação contínua dos trabalhadores da Saúde. O objetivo geral é questionar as práticas docentes habituais e propor a metodologia estudo-trabalho dentro do modelo pedagógico da problematização. Observamos que não há diferenciação entre uma educação contínua e uma permanente, ambas aparecem como sinônimos no entendimento da autora.

Por “pedagogia da problematização” a autora compreende um modelo no qual os alunos são o suporte principal da formação e fonte privilegiada de conhecimento. O docente é mais um estimulador, orientador, funciona como um catalizador e não como instrutor. Esse tipo de ensino a autora chamará de formação em profundidade. Interessa-se pelas experiências dos sujeitos tanto em nível consciente, de conhecimentos, como em relação à afetividade. Há a aposta de que a modificação de atitudes está ligada a um ganho de conhecimentos.

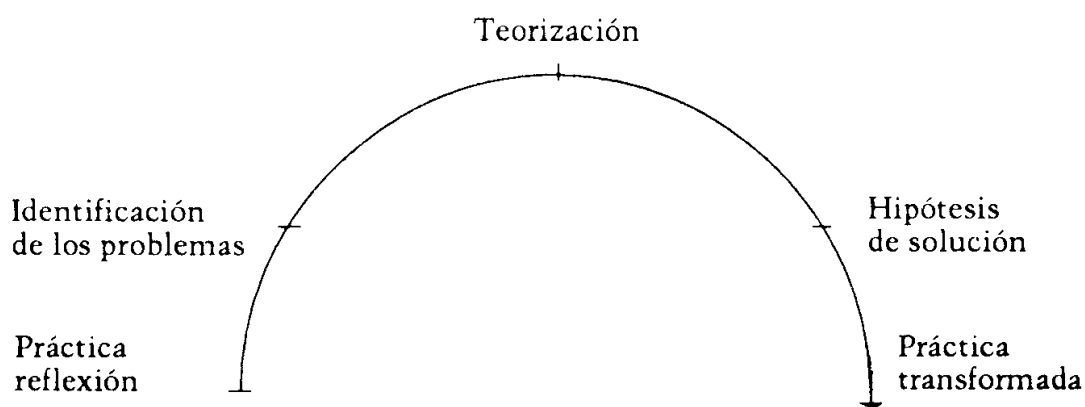
Diante das diversas correntes pedagógicas utilizadas naquele momento como a pedagogia ativa, a pedagogia do diagnóstico, os grupos operativos, pedagogias participativas, educação de adultos, pedagogia de Paulo Freire, a autora baseará sua proposta pedagógica na maiêutica socrática¹⁰. Por meio de uma “pedagogia das perguntas” o docente indagaria as práticas dos trabalhadores, tentando junto ao grupo levantar os problemas da equipe de trabalho. Nesse processo, o docente deve ajudar o grupo a distinguir as questões subjetivas das objetivas, ajudando o grupo a discriminar e avançar sobre as questões objetivas. Na EPS brasileira,

⁹ Maria Cristina Davini é professora titular da Universidade de Buenos Aires e Diretora do Programa de Investigação sobre Formação Docente do Instituto de Investigações em Ciências da Educação da UBA. Consultora em Educação do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. Artigos e livros publicados sobre formação docente, ensino e desenvolvimento de Recursos Humanos.

¹⁰ Maiêutica do grego *maieutiké*, que seria a ciência ou arte do parto. Servirá a autora no sentido de dar à luz, utilizando-se do método socrático das perguntas, multiplicação das perguntas a fim de se chegar a um conceito geral do estudo.

Ricardo Ceccim e Antonio Ferla, o primeiro, um dos responsáveis pela implementação da Política de Educação Permanente em Saúde no Brasil, também contemplará essa noção da pedagogia das perguntas, “(...) para haver ensino aprendizagem, temos de entrar em um estado ativo de ‘perguntação’, constituindo uma espécie de tensão entre o que já se sabe e o que há por saber” (CECCIM, FERLA, p.2, 2009).

Vejamos que, apesar da autora pontuar que essa proposta se interessa tanto pelo conhecimento ao nível inconsciente como pela afetividade, não é o que observamos no desenrolar da proposta, como vemos acima quando propõe a separação das questões subjetivas e objetivas bem como no esquema proposto abaixo quanto ao caminho de trabalho com um grupo (DAVINI, 1989, p. 15).



Apesar de propor o trabalho em conjunto do intelectual e do afetivo, o que podemos observar na curva acima e no resto da proposta é que para aquilo que é da ordem do afetivo e do subjetivo não aparecerá proposta.

A metodologia estudo-trabalho proposta pela autora vem no sentido de não separar, como é feito nos modelos pedagógicos tradicionais, o que seria o “processo educativo” e o “processo de trabalho”. O que seria uma ruptura com relação aos modelos tradicionais, pois entende o trabalho como o lugar da criação e recriação da existência humana, como a ação que impulsiona, regula e controla suas relações com a natureza, com a sociedade e seus produtos. Pela ação do trabalho o homem modifica o meio e a si mesmo. O valor educativo do trabalho estaria na possibilidade do sujeito, transformando-se, transformar seu entorno,

Dicha metodología se inscribe, entonces, en las teorías y prácticas críticas de la educación de adultos y en las recomendaciones internacionales que

expresan la necesidad de revalorizar la experiencia y cultura de los trabajadores, considerando el trabajo no como um fator meramente instrumental, sino como fuente y productor del conocimiento, y âmbito de realizacion social y personal, a traves de la transformacion de las instituciones. Desde esta perspectiva, el trabajo se expresa como factor educativo (DAVINI, 1989, p. 18).

Davini apresenta uma proposta sobre o trabalho que, apesar de não indicada no relatório, vai ao encontro da definição marxista: “o trabalho é a mediação entre o homem e a natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma do homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades” (RANIERI, 2010, p. 14). Mas o que não está contemplado na proposta da autora é que na obra de Marx existe uma dialeticidade quanto à noção de trabalho, este seria tanto um momento de criação humana, de encontro deste com a natureza e com a sociedade, como também estaria sob os efeitos da ideologia capitalista, que prevê o trabalho assalariado, a produção de mercadorias e subordinação ao capital. Trata-se da dimensão que Marx chamou de “trabalho estranhado”,

(...) Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como *estranhamento* (Entfremdung) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (MARX, 2010, p. 81).

O trabalho comporta essa dimensão do fora de si, de *estranhamento*, daquilo que é apropriado do próprio trabalhador, uma dimensão de trabalho do qual ele não usufrui. É o que Lacan chamará do *mais-de-gozar*, em paralelo com a noção de *mais-valia* de Marx. Todo trabalho, portanto, porta esse paradoxo, goza-se com ele, mas não se goza totalmente dele.

Nesse sentido, a visão da autora não parece contemplar em sua discussão sobre o mundo do trabalho a luta de classes, as relações de poder, bem como a ideologia capitalista com seus desdobramentos sociais.

Davini (1989) propõe um programa institucional que seria orientado em três momentos: aprendizagem-trabalho, grupo-trabalho e processo intelectual-trabalho. Desses momentos encontramos várias semelhanças com a proposta da EPS brasileira. Por exemplo, no momento de aprendizagem-trabalho, o mesmo se dá pela informação, emoção e produção. No momento da informação são levantadas as principais informações dos contextos, os trabalhadores é quem fazem esse levantamento e esse momento se dá com carga de “emoção”, na medida em que o trabalhador se sente protagonista de sua ação. Quando fala em emoção, diz respeito aos

diferentes comportamentos expressos pelo pessoal no contato com os problemas e informações levantadas. Já a produção seria um momento de síntese da informação e do fator emocional ou afetivo em questão para que possam construir novos comportamentos e caminhos para o trabalho, prevê uma ação efetiva em cada contexto trabalhado.

Na Portaria n. 1.996 de 20 de agosto de 2007, o Ministério da Saúde elabora as diretrizes para a Educação Permanente em Saúde e cita a concepção proposta por Davini quanto à aprendizagem-trabalho,

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente baseia-se na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. Os processos de educação permanente em saúde têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho. (BRASIL, 2007).

Outro exemplo é a formação de uma equipe de trabalho, ou grupo-trabalho, na EPS brasileira chamamos de grupo de trabalho. Este terá a função de discriminar e diferenciar os problemas para então construir uma tarefa pedagógica, que, para ser executada, terá um momento de “concentración” e de “dispersión”. Na concentração, o grupo estará junto para construir e analisar as questões eleitas, já na dispersão cada componente terá seu trabalho individual, que realizará em seu local de trabalho que depois será retomado no grupo. Concentração e Dispersão também são estratégias da proposta metodológica da EPS brasileira, na qual os facilitadores, após momento de concentração com docentes, tutores ou coordenadores, terão a função de “facilitar” processos em seus respectivos territórios de trabalho.

O programa proposto por Davini prevê a educação em serviço, ou seja “aprendiendo en servicio”, ou o que chamamos no Brasil “formação em serviço”. Toda a atividade educativa se dá em serviço, no cotidiano de trabalho, daí seu caráter permanente, que desenvolveria as competências e compreensão profissional dos agentes contribuindo para a melhoria das instituições.

Na mesma portaria do Ministério da Saúde temos também a EPS brasileira como proposta para a mudança nas relações de trabalho e desenvolvimento profissional:

A definição de uma política de formação e desenvolvimento para o Sistema Único de Saúde, seja no âmbito nacional, seja no estadual, seja no regional e seja mesmo no municipal, deve considerar o conceito de Educação Permanente em Saúde e articular as necessidades dos serviços de saúde, as possibilidades de desenvolvimento dos profissionais, a capacidade resolutiva dos serviços de saúde e a gestão social sobre as políticas públicas de saúde. (BRASIL, 2007).

Então, o significante permanente aparece nesse momento relacionado a formação em serviço, no cotidiano de trabalho, se o trabalho é permanente, a educação também será.

Um outro documento importante fornecido pela OPAS em 1994, é o relatório de Mario R. Rovere, que na época trabalhava no Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos da organização, em La Paz, na Bolívia.

Rovere (1994) propõe a Educação Permanente em Saúde como uma modalidade de intervenção que levaria em consideração um aprofundamento quanto aos estilos administrativos e a cultura organizacional, ou o que ele chamou de “Gestion Estrategica de La Educacion Permanente en Salud”. O autor trará as teorias das Organizações e dos Recursos Humanos para sua argumentação, pois eram estes os modelos que foram incorporados na maioria dos países para o desenvolvimento dos Recursos Humanos em Saúde. Quando retorna ao pensamento administrativo, acredita que a EP não pode ser indiferente nem neutra a ele, pois era este o pensamento dominante na época nos serviços de saúde. Segundo o autor, houve uma incorporação acrítica das técnicas de gestão nos setores sociais na América Latina, ausência de um pensamento próprio no campo administrativo, que ficou sob influência dos modelos norte-americanos.

O cenário começa a mudar quando esse pensamento se encontra com a Sociologia, a Psicologia Social, a Antropologia e a Educação. Ao incorporar esses pensamentos, a Educação Permanente lutaria contra o pensamento administrativo tradicional e a concepção de poder que ele sustenta, pois estão pautados no modelo fabril. Então, a EP seria uma ferramenta privilegiada de mudança organizacional que impactaria o processo de trabalho.

A Educação Permanente em Saúde é considerada por Rovere (1994) como uma atividade cultural, que, ao intervir, pode operar como um fator procultural, reforçando a cultura dominante e oficial; subcultural, abrindo um espaço virtual dentro da cultura dominante ou contracultural, enfrentando a cultura dominante. Assim, a EPS seria tanto uma atividade técnica

como também política, pois consideraria as relações entre saber e poder que circulam nas instituições. Para o autor, os serviços de saúde são uma das estruturas sociais mais estratificadas e mais rígidas, principalmente devido ao fato do autor pautar sua problematização a partir das experiências nos hospitais, não só nos espaços hospitalares como também no modelo hospitalar de organização e gestão, o que ele chama de Complexo Médico Industrial.

Para uma leitura crítica das instituições, o autor recorre a Foucault para falar da natureza política do conhecimento, para acessar o saber é preciso renunciar ao poder, pois o que está em jogo no saber é uma luta de poder. Assim, são construídos os regimes de verdade que indicam quais procedimentos e técnicas serão mais ou menos valorizados para obtenção da verdade. Ainda, juntamente com uma leitura Freireana, Rovere indica que nesse contexto há uma autoridade profissional legitimando verdades sobre os pacientes, a coisificação do outro, a lógica racionalista e objetificadora das relações.

Em uma espécie de síntese, Rovere define Educação Permanente em Saúde como “la educacion en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo em los diferentes servicios, cuya finalidad es mejorar la salud de la poblacion” (1994, p. 8). Assim, a Gestão Estratégica da Educação Permanente em Saúde seria a proposta do autor para a promoção de uma mudança estrutural nas organizações, mudança cultural, portanto, na qual o projeto institucional e o projeto educativo estariam interligados a partir das dimensões ideológicas, técnicas e metodológicas da EPS. Para tanto, propõe a utilização de uma Metodologia de Planejamento Estratégico, no qual todos os aspectos importantes para essas mudanças seriam contemplados, como a análise da situação, análise da organização, desenho dos projetos, problema identificados e investigados, programa operativo para a mudança organizacional, construção de viabilidade, tudo para que ao final o objetivo seja atendido com relação àquilo que se quer transformar, no caso, segundo o autor, o processo de trabalho para que se tenha a qualidade, equidade, e acesso junto aos serviços de saúde (1994, p. 29).

A aposta de Rovere (1994) é de que a EPS seja tanto uma ferramenta para a investigação e autoanálise do trabalho, como instrumento de problematização para elaboração de conflitos, buscando a incorporação de novas tecnologias e procedimentos, enfim, novas estratégias para melhorar a qualidade dos serviços e, portanto, dos Recursos Humanos. Apesar das críticas aos modelos organizacionais, o autor opta por utilizar Recursos Humanos para se referir aos profissionais de Saúde. Retoma algumas experiências desse campo organizacional como os Círculos de Qualidade, experiência japonesa, que propõe desenvolver o protagonismo dos trabalhadores em pequenos grupos de trabalhos.

Um outro nome importante no contexto latino-americano foi o do sanitarista argentino Mario Testa. Ele também propôs um modelo de Planejamento Estratégico levando em conta as relações de poder, as ideologias, as determinações sociais e o modo como essas relações e práticas em saúde afetam os sujeitos. Propõe o que ele chamou de “pensamento estratégico”, uma proposta que tem na questão do poder, das relações de poder o problema central a ser enfrentado no planejamento em saúde. As propostas de Testa foram bem aceitas no Brasil e aparecem como referência para a EP. O seu método de planejamento ganhou destaque por ir além do enfoque organizacional, trazendo para o diagnóstico as interfaces das relações de poder, como resume Giovanella (1990, p. 129),

Essa caracterização, porém, não leva à conformação de um método de planejamento, pois Testa propõe um modo de entender os problemas de saúde e os processos de planejamento, apresentando apenas alguns elementos para esse processo. Ao compreender os problemas de saúde como socialmente determinados, Testa interessa-se pelo comportamento dos atores sociais, e põe ênfase na análise das relações de Poder e na consideração das práticas de saúde, enquanto práticas ideológicas, conformadoras de seus sujeitos. Testa, assim, avança de uma proposta de planejamento estratégico em saúde para um pensar a ação política em saúde.

Na Série Pactos pela Saúde de 2006 (BRASIL, 2006), organizado pelo Ministério da Saúde, a Política faz referência aos recursos humanos ao justificar quanto a criação dessa política: “Considerando a responsabilidade constitucional do Sistema Único de Saúde (SUS) de ordenar a formação de recursos humanos para a área de saúde e de incrementar, na sua área de atuação, o desenvolvimento científico e tecnológico”. Lembremos que, antes de se tornar uma Política do SUS, a EPS foi debatida na XII Conferência Nacional de Saúde e no Conselho Nacional de Saúde, aprovada nessas instancias e regulamentada com a Resolução CNS n. 353/2003 e a Portaria MS/GM n. 198/2004. Assim, a EPS passou a ser a estratégia de formação e desenvolvimento dos trabalhadores do SUS.

Apesar de constar na Portaria que institui a Política, diferentemente da proposta de Rovere e da OPAS, a EPS brasileira em artigos deste e de outros faz a crítica à referência “recursos humanos” bem como a outros modelos organizacionais, aqueles que se referem à capacitação laboral, como o Desenvolvimento Organizacional, os Círculos de Qualidade (citados por Rovere), a Qualidade Total ou a Reengenharia Organizativa, propostas difundidas no âmbito das empresas.

Ceccim (2005) propõe que, no lugar de Recursos Humanos, a partir da EPS, teríamos os “coletivos organizados de produção de saúde”. Tal conclusão do autor se deve à experiência

dos Polos de Educação Permanente em Saúde, que foram os espaços criados pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Portaria n.198, 2004), que se proliferaram em todo país e agregavam participantes de todos os setores relacionados a Saúde, como trabalhadores, usuários, instituições de ensino, conselhos gestores, representantes da gestão, etc. Esses espaços foram os responsáveis por fomentar e desenvolver a EPS. Segundo Ceccim (2005, p. 176) os polos tinham os seguintes objetivos:

(...) 1) a interrogação sobre a situação-problema em cada realidade que alimenta o afastamento da atenção integral à saúde para encontrar o objeto de trabalho do pólo; e 2) a enunciação do refrão *para sentir e pensar*, constante do material de estudos para ser um facilitador de educação permanente em saúde (marcado! para o contato com o tutor dessa formação). Por meio dos polos se marcou, de maneira inédita, a atividade-fim *coletivos organizados de produção da saúde* no SUS.

Então, conclui o autor, “os *recursos humanos* já se sabem coletivos em organização e já sabem que sua escolha de organização expressa modos de produzir saúde” (CECCIM, 2005, p. 177). Podemos encontrar essa observação em textos de autoria de Ceccim, juntamente com dois outros autores de relevância no campo da EPS, como Emerson Merhy e Laura Feuerwerker:

En la política de educación para el SUS, la gestión del Ministerio de Salud entre 2003 y 2005, se propuso trabajar la EPS como una "caja de herramientas" que permitiera actuar sobre la micro-política del trabajo em salud, para ampliar los espacios locales de con-certación de políticas y los espacios de libertad de los trabajadores en la conformación de las prácticas, y crear espacios colectivos con potencial para construir nuevos acuerdos de convivencia, comprometidos con los intereses y necesidades de los usuáριο(CECCIM, MERHY, FUERWERKER, 2006, p. 152)

Observamos que todas as propostas, sejam as que trabalham com os “Recursos Humanos” (Rovere), ou com o “Pessoal da Saúde” (Davini) ou ainda com os “Coletivos organizados de produção de saúde” (Ceccim), apostam que pela EPS haverá uma mudança com relação à posição do trabalhador, que deixará de ser objeto, dominado pelas hierarquias, submisso e passivo às decisões da gestão, subalterno, para acender à posição de sujeito de seu processo de trabalho, de protagonista no processo de aprendizagem, autônomo para decidir e promover mudanças em seus contextos. Ainda que cada qual tenha proposto metodologias e estratégias diferentes, consideramos que se complementam em certa medida: Davini com a

“metodologia estudo-trabalho”, Ceccim com o “quadrilátero da formação¹¹”, Rovere com a “Gestão Estratégica da EPS” e a metodologia do Planejamento Estratégico, bem como Testa com o pensamento estratégico e o planejamento em saúde. Para que tal mudança se dê, suponhamos algumas condições, ou melhor, alguma contingência, como a entendemos com Lacan. Bispo (2004) sintetiza uma boa definição: o contingente indica algo que seria possível, mas não necessário, implica uma valorização subjetiva e política, considerando as circunstâncias sociais, daquilo que seria imprevisível e impossível, mas que traz a marca da causa do desejo de cada sujeito.

Não encontramos na literatura alguma pista no campo da EPS que indique como essa passagem poderia ocorrer, apesar de que, no discurso oficial, as perspectivas sobre a EPS afirmem que pela metodologia, no caso brasileiro, a aprendizagem significativa levaria a tal posição.

Quando a EPS se propõe a recuperar algo do humano, algo de um sujeito, consideramos que há uma dimensão deste para a qual não há oferta de escuta. Uma escuta que deveria considerar as contingências para introduzir algo novo no circuito das demandas. Há algo desse humano que escapa à consciência dos sujeitos, mas que os causam e produz efeitos que não estão na ordem da compreensão e da aprendizagem. Basta lembrarmos das queixas recorrentes dos profissionais de saúde, ora é a senhora que chega de manhã e faz seu protesto na recepção, ora é o usuário que não adere ao tratamento médico, ora é aquele profissional que nada resolve e chama sempre outro para responder, ou seja, aqueles que falham, que não aderem, que contestam, ou que são indiferentes, estão dizendo de sua posição, posição humana inclusive. Como intervir? Como mexer nos modos de relação? Quem quer saber disso? Aí sim, está todo o trabalho, o Outro quer saber? O que quer saber? E o que fará com esse saber?

Algumas conclusões

Assim como a Educação Permanente, a Educação Permanente em Saúde surge como um sintoma, uma resposta a uma série de condições, circunstâncias, contextos, exigências sociais, que teriam desumanizado o homem. Vimos que o discurso oficial da EP, é um discurso ideológico, no melhor estilo marxista, que oculta, esconde, distorce os interesses do Estado e das classes dominantes (SILVA, CARVALHO, 2006).

¹¹ Sobre o Quadrilátero da Formação ver em: CECCIM, R. FEUERWERKER, L. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14 (1), p.41-65, 2004.

Como apontado por Gadotti (1984), o mito da Educação Permanente vem em resposta aos problemas enfrentados mundialmente pela Educação, como os altos índices de analfabetismo, a exclusão, os métodos tradicionais de ensino, os problemas de aprendizagem. Instituições escolares aprisionantes e autoritárias, na esperança de que seu método, sua proposta e estratégia, quando aplicada reverteria esses quadros, num tom esperançoso, de aposta na Educação. Observamos que ao final de sua obra, ainda que faça essas críticas, existe uma aposta numa outra educação, que ele traz como aquela que ficou ignorada e esquecida nesse contexto da EP.

Constatamos que não há referências da EP da Educação nos textos, autores, materiais da Educação Permanente em Saúde. De fato, há todo esse contexto percorrido acima ignorado pela EPS. O esquecido em questão, provavelmente, nos dê notícia do recalco da história, esquecer para não lembrar, ainda que, como vimos, só se falava disso nas décadas de 60 até o final da década de 80.

Tanto para a EP como para a EPS, o humano foi ignorado, menosprezado, esquecido, recusado, nas práticas educativas e de Saúde. Para nós, se há um esquecimento do humano, é justamente daquela parte dele que é rechaçada, excluída, e que marca sua incompletude, falta-a-ser, bem como seu desejo, que fora e se encontra esquecida nas EPS e demais políticas públicas de Saúde. Não se trata de humanizar, mas sim de trazer à tona os aspectos excluídos do humano. Em nossa experiência juntos aos sujeitos profissionais de Saúde do SUS, são estes que permitem caminhos para talvez colocar em jogo uma Outra posição. Talvez, pois, dependerá de certas condições contingenciais e transferenciais, afinal quem quer saber D-Isso?

Nesse sentido, a visada “Toda” da Educação Permanente em Saúde”, apresentando sua posição ideológica, determina modos de agir e pensar e que produz efeitos de fala, portanto efeitos no laço social. Quando se encontra nessa dimensão Toda, temos um discurso que objetifica o sujeito, na medida em que tanto a EPS, como a EP, sustentam um lugar de significante mestre no Discurso Universitário. Ela não deixa, enquanto S1 de mestria, de engendrar um saber, S2, na tentativa de produzir modos de laço com o outro. Esse outro a quem se dirige a EPS é um outro que vai ser colocado como objeto, alvo das metodologias, experimentações, tarefas, para a própria EPS. O outro aí é tomado como objeto, mas como esse outro, a quem se dirige a EPS é um sujeito desumanizado no caso, haverá no final algo de uma divisão do sujeito, pois a tentativa de totalidade e completude que provisoriamente parecia lhe dar algum conforto, não é bem sucedida totalmente, deixando o sujeito dividido, ainda com sua questão, seus impasses. É nesse ponto que caberia a entrada de uma escuta que pudesse fazer

um giro para que o sujeito vá para Outro lugar, lugar do trabalho, questionando inclusive o saber suposto da EPS.

A Educação Permanente em Saúde não é A proposta e não precisa ser, assim como queria os precursores da EP, e, no entanto, vimos a que ponto estamos com a Educação mesmo com todas as tentativas de fazer dela a salvação dos mundos. Sua potência é justamente ser uma aposta que dê escuta àqueles que trabalham no âmbito das políticas públicas do SUS. É a via de entrada para a escuta do sujeito do desejo, é o lugar por onde ele poderá surgir nessa dimensão e talvez, se a dimensão pedagógica não se sobrepuser, ele poderá advir, colocando em ato seus impasses, dificuldades, angústias do cotidiano de trabalho, daquilo que não anda, não funciona.

Não custa lembrarmos de Freud: educar é impossível. Sorte do humano, que se mostra ainda demasiadamente humano em sua resistência, sua falta-a-ser, em sua incompletude, em sua dimensão Real, que é a que nos poderia interessar na direção de podermos fazer algo com o sintoma proposto pela EPS. A questão é o que nos revela esse sintoma e o que faremos com ele.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed.. 2010.

BISPO, Fábio Santos. A ética da contingência e a implicação da psicanálise no laço social. *Revista Psic. Rev.* São Paulo: v. 23, n.1, 75-95, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. v. 9. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Série B. Textos Básicos de Saúde. Série Pactos pela Saúde.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Curso de Formação de Facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fiocruz, 2005a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Curso de Formação de Facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem – integradora*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fiocruz, 2005b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 1.996 de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá

outras providências. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.saude.es.gov.br/download/PoliticaNacionalEducPermanenteSaude_V9.pdf. Acesso em 27 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 198/GM de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: 2004.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 5, n.2, 2000. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14131232000000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Considerações sobre a arte e a ciência da mudança: revolução das coisas e reforma das pessoas. O caso da saúde. In: CARVALHO, S.R.; BARROS, M.E.; FERIGATO, S. *Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade*. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 243-275.

CARVALHO, Sérgio Resende. Reflexões sobre o tema da cidadania e a produção de subjetividade no SUS. In: CARVALHO, S.R.; BARROS, M.E.; FERIGATO, S. *Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade*. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 23-41.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. *Revista Interface- Comun., Saúde, Educ*, v. 9, n. 16, p. 161-77, 2004. Disponível em: <http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/textos%20eps/educacaopermanente.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antonio. Educação Permanente em Saúde. In: DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html>. Acesso em: 4 maio 2014.

CECCIM, R. B. Onde se lê “recursos humanos da saúde”, leia-se “coletivos organizados de produção da saúde”: desafios para a educação. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (Orgs.). *Construção Social da Demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos*. Rio de Janeiro: Uerj/IMS/Cepesc/Abrasco, 2005b.

DAVINI, Maria Cristina. *Bases Metodológicas para La Educacion Permanente del Personal de Salud*. n. 19. Organizacion Panamericana De La Salud, 1989.

DAVINI, Maria Cristina; HADDAD, Jorge; ROSCHKE, Maria Alice Clasen. *Educación Permanente de Personal de Salud*. n. 100. Organización Panamericana de la Salud, 1994. Serie Desarrollo Recursos Humanos

FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação. O esquecimento da educação e a Educação Permanente*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIOVANELLA, Ligia. Planejamento estratégico em saúde: uma discussão da abordagem de Mário Testa. *Cad. Saúde Pública* [online], vol.6, n.2, p. 129-153, 1990. Acesso em 13 de abril de 2014.

LACAN, Jacques. *O seminário 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. p. 1-87. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira Ari Roitman. Consultor Antonio Quinet.

LAMPERT, Êrnani. Educação permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe. *Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina*, UDESC, v. 6, n.1, p. 1-13, 2004.

LENGRAND, Paul. *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizontes, 1981.

MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKER, Laura Camargo; CECCIM, Ricardo Burg. *Educación Permanente en Salud: una Estrategia para Intervenir en la Micropolítica del Trabajo en Salud*. Salud Coletiva, Buenos Aires; maio-ago., p. 147-160, 2006.

MEYER, Dagmar E. E., MELLO, Débora Falleiros, VALADÃO, Marina Marcos, AYRES, José Ricardo C. M. "Você aprende. A gente ensina?" *Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade*. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X200600022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2014.

PAIM, Jairnilson Silva; TEIXEIRA, Carmen Fontes. Política, planejamento e gestão em saúde: balanço do estado da arte. *Rev. Saúde Pública* [online], v.40, p. 73-78, 2006. Acesso em 3 de agosto de 2012.

RANIERI, Jesus. Apresentação sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Unesp, 2014.

ROVERE, Mario R. Gestion Estrategica de la educación permanente en salud. In: *Educación Permanente de Personal de Salud*. Organizacion Panamericana De La Salud, n.100, p. 2-46, 1994. Serie Desarrollo de Recursos Humanos

SCHWARTZ, Bertrand. *Educação Amanhã, um projeto de Educação Permanente*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SILVA. Wilton Carlos Lima; CARVALHO, Alonso Bezerra de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: _____. *Sociologia e Educação*: São Paulo: Avercamp, 2006.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

WESTPHAL, Márcia Faria; MENDES, Rosilda. Cidade Saudável: uma experiência de Interdisciplinaridade e intersetorialidade. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, nov.-dez., v. 34 , p. 47-61, 2000. Disponível em: <www.ebape.fgv.br>. Acesso em: 05 jul. 2014.

ENSAIO 3:**DO SUJEITO EM QUESTÃO**

ENSAIO 3 – Do Sujeito em questão

Introdução

O conceito “sujeito” circula por diversos discursos, saberes, teorias e práticas. Ele está na “boca do povo”, segundo o ditado popular, nunca foi tão falado, bem e mal pronunciado, mais bem do que mal. Como bem falado que é, ganhou muitos sentidos, constituindo, assim, um campo complexo conceitual, com implicações diretas nas práxis às quais esse sujeito está referido.

Um ensaio sobre a concepção de sujeito como parte integrante da proposta da tese nos pareceu fundamental, por duas razões: a primeira, diz respeito ao fato de que, em se tratando de práxis de um psicanalista, isso tem consequências para a escuta e manejo dos laços transferenciais em questão; a segunda, implica que, a depender dessa concepção, o sujeito ocupa um lugar no discurso, ou seja, no laço social vigente.

O desdobramento da psicanálise com relação ao manejo, à técnica, à interpretação e à posição do analista, se deve à visada dos mestres de Freud (Charcot, Breuer, Berheim) e do próprio em possibilitar aos sujeitos em sofrimento uma escuta diferente daquela que operava até então. A aposta freudiana tirou do limbo das técnicas da medicina anátomo-patológica aqueles (no começo eram aquelas, mulheres histéricas) que sofriam das “doenças da alma” para lhes dar um lugar de escuta do sofrimento. Do dissecamento, esquadrinhamento e experimento sobre os corpos, para o método hipnótico. A hipnose propõe outro tipo de tratamento para as histéricas, a cura pela fala, pois o método sugestivo-hipnótico rompe com o modelo de tratamento utilizado até então para introduzir a possibilidade da fala e da escuta. A fala do médico sugestionará o paciente, e, por meio da catarse, o conteúdo esquecido e agora lembrado operaria na supressão do sintoma. A clínica passa do olhar, da observação e da intervenção sistemática junto ao corpo para a escuta do sintoma. Houve aí uma mudança epistemológica importante na história do tratamento e do sofrimento psíquico.

O criador da psicanálise apresenta, desde a passagem da hipnose para o método psicanalítico, a radicalidade quanto à sua aposta: que o sujeito fale livremente e que pela e com a sua fala o psicanalista irá intervir. Propõe, assim, a regra fundamental da psicanálise, a associação livre. Aquele que ali estivesse, deitado no divã, deveria falar livremente, sem preocupação com julgamentos ou discursos sistematizados. Freud propõe a escuta da dimensão desse Ser não escutada até então.

O método psicanalítico criado por Freud proporcionará aos sujeitos em sofrimento uma outra forma de tratamento de seus sintomas. A aposta e reconhecimento de Freud da dimensão do sujeito não reconhecida até então conduzirá não somente o pensamento freudiano como também será a base do pensamento lacaniano em sua retomada aos princípios de Freud.

3.1 – Freud é político: subversão e aposta no Sujeito

Ao retomarmos o início do trabalho de Freud e as rupturas que ele promoveu no campo dos tratamentos e da ciência no final do século XIX, espanta-nos constatar que muitas daquelas questões, ainda que em contextos e roupagens diferentes, estão presentes nos dias de hoje, gerando polêmicas, embates e manifestações de todos os lados. Os psicanalistas, assim como outros atores, são convocados a responder a esses fenômenos não porque precisam manifestar suas opiniões, marcar um campo ou conquistar espaços de saber-poder. Mas sim porque esse é um compromisso da psicanálise desde Freud, nunca esquecido por ele, retomado e levado às últimas consequências por Lacan.

Antes mesmo de Freud, Charcot, Breuer e Bernheim, seus mestres – aos quais ele não cansa de agradecer ao longo de sua obra – introduziram por meio do método hipnótico outro tipo de tratamento para aquelas mulheres doentes que antes eram acusadas de possessão demoníaca, bruxaria ou simulação. A histeria tratada no seu início com eletroterapia, hidroterapia, entre outros, continuava despertando a dúvida e o enigma quanto a origem de seus sintomas. Tais métodos não funcionavam e os doentes dos “nervos” continuavam a sofrer e a manifestar os mesmos e até mais complexos sintomas.

No texto escrito logo após a morte de Charcot, Freud (1996a) dá o tom da importância dos trabalhos de seu mestre, colocando-o na história da mudança epistemológica com relação aos tratamentos oferecidos às mulheres e aos homens neuróticos até então,

Esta, a mais enigmática de todas as doenças nervosas, para cuja avaliação a medicina ainda não achara nenhum ângulo de enfoque aproveitável, acabara então de cair no mais completo descrédito, e esse descrédito se estendia não só aos pacientes, mas também aos médicos que se interessassem pela neurose. Sustentava-se que na histeria qualquer coisa era possível e não se dava crédito aos histéricos em relação a nada. A primeira coisa feita pelo trabalho de Charcot foi a restauração da dignidade desse tópico. Pouco a pouco, as pessoas abandonaram o sorriso desdenhoso com que uma paciente podia ter certeza de ser recebida naquele tempo. Ela não era mais necessariamente uma simuladora de doença, pois Charcot jogara todo o peso de sua autoridade em favor da autenticidade e objetividade dos fenômenos histéricos. Charcot repetira, em

menor escala, o ato de libertação em cuja memória o retrato de Pinel pendia na parede da sala de conferências do Salpêtrière. (FREUD, 1893/1996a, p. 28)

As histéricas passam a ser “levadas a sério”, Charcot as escuta para além dos preconceitos e dos descasos da medicina da época. Ele tratará da histeria como um tópico da neuropatologia, fornecendo uma descrição completa dos fenômenos, suas leis e regulações, apresentando as formas de se reconhecer os sintomas e seus diagnósticos.

Freud pôde escutar algo do trabalho de Charcot que, ainda que contemplado no trabalho deste, não ganhou tanto destaque. Freud percebera que essas pacientes, ao serem perguntadas sobre o que havia motivado aquele sentimento, sensação, dor, ou outro sintoma, respondiam que não sabiam. Freud então pergunta: “Logo surgiria o problema de saber como é que um paciente histérico é dominado por um afeto em relação a cuja causa afirma nada saber” (FREUD, 1996a, p. 28). Acreditando nos pacientes e em suas negações, ele supõe que deveria haver algo que não pudesse ser lembrado, pois o afeto estaria conectado com outra cadeia associativa, o que posteriormente chamará de amnésia histérica. Para fazê-las lembrar, Charcot e, no princípio, Freud, utilizaram a hipnose como possibilidade de acesso às “lembranças encobridoras” que estariam na origem dos sintomas histéricos. No entanto, Freud abandonará a hipnose em torno de 1896, pois reconhecera suas limitações.

Primeiramente, Charcot e seus contemporâneos acreditaram que havia um sofrimento que não era de ordem orgânica e que estaria ligado a algum fator traumático. Posteriormente, Freud interrogará como os sintomas histéricos são gerados quando não houvesse experiência traumática. Ele não deixará de mencionar nesse momento sua questão quanto ao fato de que ao serem interrogados sobre a doença, os pacientes não ofereciam nenhuma resposta.

Após deixar o método hipnótico, Freud (1996b), em “Estudos sobre a Histeria”, em um momento posterior ao método hipnótico, imbuído da tarefa de escutar o não saber daqueles sujeitos em sofrimento, percebera que o não-saber do paciente histérico é na verdade um “não querer saber”. Assim, a tarefa do terapeuta estaria em “superar, através de seu trabalho psíquico, essa resistência à associação. Ele o faz, em primeiro lugar, “insistindo e usando a compulsão psíquica para dirigir a atenção dos pacientes para os traços representativos que está buscando” (FREUD, 1996b, p. 284). Como essa insistência não dava certo sempre, ele propõe um procedimento no qual pressionava sua mão junto à testa da paciente e perguntava o que este havia visto e o que lhe ocorria na mente. (FREUD, 1893, 1996). A dita “insistência”, Freud a transformará em transferência uns anos depois, conceito chave do método psicanalítico, abandonando qualquer método sugestivo-catártico para fazer valer o fala-ser.

Com a descoberta do inconsciente Freud revolucionará uma época. Num contexto de crescimento da clínica experimental, do avanço da medicina, do discurso científico da modernidade e da valorização do sujeito e da racionalidade, ele dará voz aos sujeitos em sofrimento em sua dimensão não escutada, a da desrazão. Se sem a noção de inconsciente Freud já se inquietava com os enigmas das doenças e com aqueles que estavam à margem do discurso científico, pois não respondiam a ele, com a sua descoberta ele subverterá a ideia de ciência, ao insistir em demonstrar que a psicanálise era uma ciência que incluía uma dimensão do sujeito até então não contemplada por nenhuma outra.

Outra subversão importante é a produção e os trabalhos sobre a sexualidade¹², especificamente sobre a infantil. Ainda que nesse momento circulassem obras da sexologia moderna, os “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” (FREUD, 1905/1996) agitou e agita até hoje o campo pedagógico, seja o da Educação formal quanto o da educação familiar. Nesse texto, Freud faz menção à educação moralizante da época, alertando quanto à repressão da sexualidade infantil, e, com isso, aproveita para dar um recado aos educadores,

Na medida em que prestam alguma atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. Nós, porém, temos todos os motivos para voltar nosso interesse para esses fenômenos temidos pela educação, pois deles esperamos o esclarecimento da configuração originária da pulsão sexual. (FREUD, 1905/1996, p. 168).

Embora Freud estivesse sob as influências biologists, buscando compreender a sexualidade humana por meio da fisiologia, química e as bases neuronais, tendo como referência os sexólogos da época, principalmente Havelock Ellis, seus trabalhos sobre a sexualidade abordaram de forma inovadora os processos em torno da pulsão sexual. Em relação a sexualidade infantil, alegava-se a inexistência da pulsão sexual na infância e as manifestações sexuais das crianças eram tidas como anormais, como fugindo à regra. E “(...) mais uma vez uma novidade e uma contradição de um dos mais acentuados preconceitos humanos. A infância era encarada como ‘inocente’ e isenta dos intensos desejos do sexo, e não se pensava que a luta contra o domínio da ‘sexualidade’ começasse antes da agitada idade da puberdade” (FREUD,

¹² Foucault (2001) em *História da Sexualidade – a vontade de saber*, vol. I, se dedicou a explicar a sexualidade como um dispositivo histórico. Até o surgimento da psicanálise elenca os 4 aspectos aos quais a sexualidade estava referida: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso.

1925/1996, p. 38). Freud sustentará que as pulsões sexuais estão presentes desde a tenra idade, que provêm de múltiplas fontes e que seu fim é a obtenção de prazer. Prazer esse vivido e experimentado pela criança por meio do autoerotismo e sua disposição perversa-polimorfa.

Quanto à escolha de objeto e a natureza bissexual do ser humano, Freud apontará nesse texto, em uma nota de rodapé acrescida em 1915, que todos os seres humanos são capazes de fazer uma escolha de objeto homossexual e que essa não pode ser explicada por uma base química e biológica, como se apresentava no discurso sexológico e médico até então. Marcando desde então a dificuldade do encontro com o Outro sexo, Freud aponta que tanto a inversão como a escolha normal de objeto não são sem consequências e exigem esclarecimento

A investigação psicanalítica opõe-se com toda a firmeza à tentativa de separar os homossexuais dos outros seres humanos como um grupo de índole singular. Ao estudar outras excitações sexuais além das que se exprimem de maneira manifesta, ela constata que todos os seres humanos são capazes de fazer uma escolha de objeto homossexual e que de fato a consumaram no inconsciente. (...) A psicanálise considera, antes, que a independência da escolha objetual em relação ao sexo do objeto, a liberdade de dispor igualmente de objetos masculinos e femininos, tal como observada na infância, nas condições primitivas e nas épocas pré-históricas, é a base originária da qual, mediante a restrição num sentido ou no outro, desenvolvem-se tanto o tipo normal como o invertido. No sentido psicanalítico, portanto, o interesse sexual exclusivo do homem e da mulher é também um problema que exige esclarecimento, e não uma evidencia indiscutível que se possa atribuir a uma atração de base química. (FREUD, 1905/1996, p. 137-138).

Sobre este aspecto, em 1923, Freud fará um outro giro quanto ao ponto de vista biológico da sexualidade, ao considerar que, na organização genital infantil não se trata de uma primazia dos órgãos genitais, mas sim da primazia do falo.

As resistências à psicanálise foram e ainda são muitas. Assim como os grandes nomes da história, da literatura e da filosofia, Freud passou mais de dez anos depois do lançamento “Interpretação dos Sonhos” no ostracismo e em completo isolamento. Esse texto que seria considerado posteriormente uma das mais belas obras literárias e psicanalíticas do século XX, só obteve interesse e reconhecimento muito tempo depois.

Freud enfrentou no início as resistências dos médicos e do campo científico da época tanto com a hipnose quanto com a dimensão psíquica dos sujeitos. Junto aos filósofos também encontrou resistências, pois eles rejeitavam a hipótese do inconsciente, crendo apenas nos fenômenos da consciência. (FREUD, 1996c).

Michel Foucault (2001, p. 112) reconheceu a ruptura da psicanálise no final do século XIX com relação a teoria da degenerescência¹³,

E a posição singular da psicanálise no fim do século XIX não seria bem compreendida se desconhecêssemos a ruptura que operou relativamente ao grande sistema da degenerescência: ela retomou o projeto de uma tecnologia médica própria do instinto sexual, mas procurou liberá-la de suas correlações com a hereditariedade e, portanto, com todos os racismos e os eugenismos.

Do reconhecimento da sexualidade como fundamento das neuroses e da existência de uma sexualidade bem precoce nas crianças alçou novos voos em direção a formalização do método psicanalítico. Não apenas no aspecto da metapsicologia como também do que se chamou de psicologia social, quando, depois de longo percurso na medicina, nas ciências naturais e na psicoterapia, voltou-se aos “problemas culturais” que “há muito me haviam fascinado, quando eu era um jovem quase sem idade suficiente para pensar”. (FREUD, 1924, p. 76).

A recusa da sociedade da época em aceitar a ideia freudiana de que a “civilização humana repousa em dois pilares, dos quais um é o controle das forças naturais e o outro, a restrição de nossos instintos” (FREUD, 1925, p. 244), causou na opinião de seu criador, uma condição de “hipocrisia cultural”. Ou seja, para Freud a sociedade estabeleceu um nível de moralidade, portanto, de restrição dos instintos, onde os sujeitos têm de se esforçar para atingi-lo, esperando obter disso alguma compensação que preservaria seu equilíbrio mental. Hipocrisia, pois segundo ele, não se considera que essa obediência e civilidade possa pesar de forma onerosa para o sujeito, pois para isso ele precisa renunciar a esses instintos pagando um preço por isso.

Freud alertou quanto a esses percalços e resistência propondo uma redução no rigor com que os instintos eram reprimidos. Com alguns, por exemplo, deveria ser possível uma quantidade maior de satisfação, já para outros, ao invés de serem suprimidos pela repressão, deveria se utilizar outros procedimentos para poder manejá-los. Como resultado desse posicionamento, a psicanálise foi considerada na época um “perigo social”, como “inamistosa à cultura”. Quanto a isso, Freud se posiciona

¹³ Segundo Pereira (2008), Morel introduz o conceito de degenerescência, modificando as concepções pelas quais aquilo que é herdado participa da causação dos transtornos mentais. A degenerescência evoca o termo *genus*, *generis*, que significa raça, num sentido mais genérico seria a degradação de uma linhagem, sendo a causa mais importante das doenças psiquiátricas. Haveria um tipo primitivo perfeito que sofreu um processo de decadência gradual e progressiva. A ideia moreliana é de que a herança que se transmite não é apenas biológica, pois inclui dimensões morais e comportamentais, sejam elas virtuosas ou viciadas.

Essa resistência não pode durar para sempre. Nenhuma instituição humana pode, a longo prazo, escapar à influência da crítica legítima, contudo a atitude dos homens para com a psicanálise ainda é dominada por esse temor, que dá livre curso às suas paixões e diminui seu poder de argumento lógico. Com sua teoria dos instintos a psicanálise ofendeu os sentimentos dos indivíduos, na medida em que se consideravam como membros da comunidade social; outro ramo de sua teoria estava destinado a ferir toda pessoa individualmente no ponto mais sensível de seu próprio desenvolvimento psíquico (FREUD, 1925, p. 245).

A aposta de Freud no sujeito do inconsciente e conseqüentemente em seu método o coloca no campo do político. Freud insistiu em manter a ética do sujeito do desejo em todos os campos e sustentou suas ideias até o fim, mesmo com o não reconhecimento de sua teoria no início, com os questionamentos científicos, médicos, filosóficos quanto à existência do inconsciente e quanto aos seus métodos de tratamento. Se o inconsciente é político, se a psicanálise é uma política, é porque Freud o foi, pois estava lá para sustentar o discurso analítico. Lacan disse (1967/1968, p. 4) que “se devemos introduzir, e necessariamente, a função do ato no nível da psicanálise, é enquanto este fazer psicanalítico implica profundamente o Sujeito”.

Freud é político na medida do seu ato e por sustentar a ética da psicanálise e, portanto, a ética do sujeito do desejo é um ato político que vai de encontro ao ato psicanalítico e a ética da psicanálise. Assim como Antígona¹⁴, agir em conformidade com seu desejo, não é sem conseqüências e ao mesmo tempo é o que nos aproxima do paradigma ético da psicanálise.

O ato psicanalítico dá sustentação à ética do desejo. Nesse sentido, ele é político, pois subverte o estabelecido e modifica as direções. É um ato que toca o real pelo simbólico, que, aliás, é a mesma definição do conceito de práxis para Lacan. Freud toca a dimensão Real da época: a dimensão inconsciente dos sujeitos, aquilo que não cessava de não se inscrever e que os estudiosos da época se negavam a admitir.

Desde Freud, portanto, apreendemos que a clínica não está separada da política, que o individual não está separado do social, que o sujeito só pode ser pensado nas relações com os

¹⁴A tragédia de Antígona foi escrita por Sófocles em 441 a.C. Antígona está às voltas com o que Lacan (2008) chamou de uma escolha absoluta que não é motivada por um nenhum bem. É filha de Édipo e Jocasta juntamente com mais três irmãos, Polínice, Etéocles e Ismênia. Os dois irmãos brigam pelo trono de Tebas e acabam ambos mortos. Creonte, seu tio, assume o trono e decide enterrar Etéocles com todas as honrarias e deixar o corpo de Polínice no campo de batalha. É nesse ponto que entra Antígona, fazendo ver o ponto de vista que define o desejo. Contra a lei da cidade e de Creonte, decide sepultar o irmão, dando a ele um fim digno, “ele não tem o direito de me coagir a abandonar os meus”, dirá Antígona para sua irmã Ismênia. Assume o risco de pagar com sua morte pela possibilidade de enterrar o irmão. A tragédia se desenrolará com os argumentos de Antígona perante os outros na tentativa de agir conforme seu desejo, ainda que para isso tivesse de pagar com sua morte. (SÓFOCLES, 2005).

Outros. Sustentar o impossível dos discursos, inclusive do discurso analítico, além de ser um ato psicanalítico, é também um ato político.

Essa ideia do político enquanto ato é, portanto, uma política que está para além das questões do Estado e das instituições, pois o político atravessa as relações, o cotidiano, os lazeres, o consumo, a convivência, a arte, a cultura, os discursos, logo, relaciona-se às práxis dos sujeitos com os outros, às próprias relações sociais nas quais ele está presente e que, enquanto sujeito do desejo, mobiliza, aciona, outros em sua volta.

Podemos encontrar paralelos em outras perspectivas além da psicanalítica. No campo da história política, temos o historiador René Rémond (1996), que toma o político como modo de expressão de um povo, de uma coletividade, que pode se apresentar de diferentes maneiras, tanto pela literatura, pelo cinema ou por sua cozinha, a relação com a política é revelada pelos comportamentos coletivos. Para Rémond (1996, p.449-450) a política não é linear, pois os acontecimentos produzem rupturas, imprevisibilidade, importa mais os efeitos do que as causas, o político seria o ponto de convergência de uma série de acontecimentos, efeito de contingências de um determinado momento, como disse o autor, esse acontecimento é a derrota da racionalidade.

(...) a política não segue um desenvolvimento linear: é feita de rupturas que parecem acidentes para a inteligência organizadora do real. O acontecimento introduz nele, inopinadamente, o imprevisível: é a irrupção do inesperado, portanto do inexplicável, a despeito do esforço que os historiadores possam fazer para reabsorvê-lo e integrá-lo numa sucessão lógica. Há em política mais coisas nos efeitos que nas causas, ou, para sermos mais exatos, não se encontra nos antecedentes tudo aquilo que resultará deles; é o papel da contingência. Por certo, ela existe em toda parte, não é menor na ordem cultural: o aparecimento de um gênio literário ou artístico, a emergência de uma filosofia nova escapam igualmente à explicação pelos antecedentes, mas em política isso é o comum da história. O político é ponto da maior convergência de séries causais, e sua complexidade torna-o mais difícil ainda de decifrar. O acontecimento é a derrota de uma certa racionalidade, mas nem por isso é a confusão da inteligência. O acontecimento, e com mais razão ainda a crise, que é um paroxismo do acontecimento, tem também a característica de ser irreversível; eles modificam irremediavelmente o curso das coisas. Ao contrário das utopias reacionárias, que sonham em reatar a cadeia dos tempos ou em fechar os parênteses, não se remonta o curso da história: as cesuras são definitivas. Daí os acontecimentos políticos serem fundadores das mentalidades: o acontecimento solda uma geração, e sua lembrança continuará sendo até o último suspiro uma referência carregada de afetividade, positiva ou negativa, até que, com o desaparecimento desta, ele mergulha na inconsciência da memória coletiva, onde continuará no entanto a exercer alguma influência insuspeitada (RÉMOND, 1996, p. 449)

Parece-nos que o autor propõe o político como efeito de acontecimentos enquanto algo inesperado que muda os rumos da história. Nesse sentido, entende-se o político como algo que rompe, subverte, modifica as direções postas até então. Por isso, ele pode estar relacionado às dimensões e campos da vida dos sujeitos e conseqüentemente de seu entorno, podendo estar presente em grandes feitos ou no cotidiano, no sentido macro e micro das relações.

O historiador brasileiro Adalberto Paranhos (2012, p. 35), dirá que “o mundo da política também é habitado por todos nós, queiramos ou não, quando mais não seja porque toda e qualquer relação social implica, inescapavelmente, relações de poder, tenham estas o sentido de dominação ou não”.

Foucault (2008, p. 240) relacionará a ideia de política à revolução discursiva. Para ele fazer política está ligado as possibilidades de saber se a revolução é desejável, assim, a política seria “um campo aberto pela existência da revolução e se a questão da revolução não pode mais ser colocada nesses termos, então a política pode desaparecer”. Para ele, uma política implica certo grau de revolução discursiva, revolução quanto aos dispositivos.

Feuerwerker (2014, p. 37), em seu livro “Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação”, também apresenta uma definição de política que vai ao encontro da nossa proposta. Com base nos referenciais de Deleuze, Foucault e Guatarri, a autora chamará de política toda a produção dos homens no mundo, que é composta de uma macro e de uma micropolítica, esta última é o plano de interesse para pensar os territórios existenciais e os processos de subjetivação. Nesse sentido, seria na micropolítica das relações que poderíamos encontrar e dar visibilidade “ao desenho e a dinâmica em ato do emaranhado de linhas e planos que configuram o real social em determinado momento e sob certos pontos de vista” (FEUERWEKER, 2014, p. 37).

Ian Parker (2002) em seu artigo sobre a obra de Butler, Laclau e Žižek, intitulada “Contingência, Hegemonia, Universalidade – diálogos contemporâneos da esquerda” propõe um debate a partir da teoria social lacaniana com o marxismo, pós-marxismo e a política feminista. Trata-se nesse texto de alguns esclarecimentos a respeito do debate promovido por esses três intelectuais no que diz respeito a articulação da teoria lacaniana com a política. Nesse contexto, Parker (2002, p. 68) concluirá um interessante conceito de política, a partir de sua leitura dessa obra, considerando o posicionamento desses autores, “alguém pode dizer que uma lição inteiramente compatível com a análise lacaniana que estes três autores oferecem é que uma “posição política” sustenta o sujeito em um lugar enquanto ela oferece ao sujeito uma maneira de sair deste lugar”.

Chaumon (2009) nos propõe, a partir da referência ao sujeito do inconsciente e a relação com os discursos, o conceito de “subjetividade política”. Diz o autor, que não podemos ignorar o fato de que o discurso analítico não está fora da tensão e do conflito contemporâneo presente nos quatro discursos. Isso que chamamos de política, assim como a herdamos dos gregos, é uma maneira de dar vez a palavra, fazer girar os discursos, permitindo que todos tenham a palavra sem que alguém dê a palavra final, a última palavra. Ter lugar em um discurso significa sofrer os efeitos em sua subjetividade. No contexto de conflito dos discursos, ele dirá que há uma subjetivação política. Os sujeitos, na medida em que são seres falantes, irrompem na política, a cada instante, a cada giro da palavra. Mas a política não diz nada sobre os sujeitos divididos, isso quem dirá será a psicanálise, partir de sua experiência de tratamento. E é nisso que os psicanalistas têm uma responsabilidade na cultura.

Propomos então uma relação entre ato psicanalítico e política, na medida do ato político de Freud, que, em sendo psicanalítico, pode escutar o sujeito da ciência em sua dimensão foracuída, a do inconsciente. Um ato, no modo como o entendemos, à luz da psicanálise de Freud e de Lacan, diz de uma posição política, pois inclui nele a dimensão do inconsciente na escuta do sujeito, sustentando o sujeito nesse lugar na medida em que oferece a ele uma maneira de sair desse lugar, como nos ensina Parker (2002) acima. Veremos a seguir quais as implicações dessa escuta.

3.2. Lacan, sujeito e discurso: uma Outra subversão

O Inconsciente, pronto, é admitido, e afinal muitas outras coisas parecem admitidas, embrulhadas confusamente, mediante as quais todos crêem saber o que é uma psicanálise, exceto os psicanalistas, e isso é muito chato. Eles não são os únicos a não sabê-lo. Não apenas não o sabem, como até certo ponto isso é completamente justificável. Se julgassem sabê-lo de cara, assim, seria grave, não haveria mais psicanálise em absoluto. No fim das contas todos concordam, a psicanálise é assunto encerrado, mas para os psicanalistas não pode sê-lo. (LACAN, 2006, p.16)

Lacan no seu retorno a Freud continuará a sustentar a descoberta freudiana, o inconsciente, com todo o seu rigor e exigência. A descoberta que ficou meio esquecida pelos

pós-freudianos ocupará uns bons anos do estudo e da obra de Lacan. Até os “quatro conceitos fundamentais da psicanálise” ele não cansará de fazer valer a aposta freudiana no sujeito do inconsciente em contraposição a leitura da “Psychology Ego¹⁵”.

A dimensão inconsciente ganhará com Lacan uma leitura a partir das referências da linguagem, das relações entre significante e significado. Lacan demonstrará a dimensão significante da palavra no próprio texto freudiano. Não cansamos de constatar o quanto a trilogia freudiana – Chistes, Psicopatologia da Vida Cotidiana, Interpretação dos sonhos– vem demonstrar a dimensão significante da linguagem. O inconsciente terá suas brechas para aparecer nessa dimensão, é a partir da escuta do significante que algo do inconsciente poderá ser escutado. Daí o aforisma lacaniano “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”. Ele obedece e opera pelas leis da linguagem, da metáfora e da metonímia.

Lacan encontrará no estruturalismo linguístico de Saussure a dimensão significante da palavra. Com o linguista, apreenderá que o signo linguístico é composto pelo significante e significado. O significado enquanto o conceito e o significante como o som da palavra, ou melhor, sua “imagem acústica”. Portanto, para se ter uma ideia a que se referia determinada palavra seria preciso uma dimensão a ser escutada. Saussure escrevia S/s – lê-se S como significado e s como significante – Lacan inverterá essa relação propondo a predominância do significante, que vai acima da barra, marcando a dimensão da enunciação como de maior importância com relação ao enunciado e significado. A dimensão significante marca a diferença naquilo que se escuta e a importância que Lacan dará a enunciação do falasser. A linguagem como campo do Outro será o lugar por onde fala o sujeito e por onde ele se constitui enquanto tal. Não se trata de uma comunicação, esta estaria no campo do significado, mas sim de uma mensagem dirigida ao Outro, a linguagem, portanto, não se reduz a comunicação e não está em função dela.

O ser humano desde que vem ao mundo se insere no mundo da linguagem, no campo da sociedade e da família. Daí a psicanálise conceber esse sujeito como social, como tendo sua constituição articulada ao social. O que não significa reduzi-lo, como nos diz Elia (2004), a uma sociologia culturalista, ainda que saibamos que é justamente esse laço com o social, com o campo do Outro, que faz com que esse sujeito se torne humano.

¹⁵ A “Psychology Ego” ou “Psicologia psicanalítica do Ego” foi uma linha teórica derivada da psicanálise que surgiu nas escolas de psicanálise norte-americanas, em meados de 1920, a qual utiliza-se da referência à segunda tópica freudiana, com predomínio a instância egóica, desconsiderando a primeira tópica. Nesse sentido, o conceito de inconsciente deixa de ser fundamental, causando um grande desvio com relação a proposta freudiana. (BARATTO, G; AGUIAR, F.; 2007)

Isso que chamamos de campo do Outro, já aparece para o *infans* desde muito cedo, encarnado primeiramente pelo Outro materno, que apresentará a ele as insígnias, os significantes de todo um campo simbólico e social na tentativa de o completar. É em torno de um engodo que o bebê se constitui em seus primórdios, ele acredita que poderá obter tudo o que precisa do Outro, bem como esse Outro apostará que poderá ser e ter o que lhe falta. Mas como *Isso* que se transmite pelo Outro é um saber *furado* e incompleto desde sempre, já que esse outro também é castrado, o bebê precisará dar a sua resposta diante dessa não possibilidade de resposta-Toda do Outro. Essa incompletude do Outro, suscita no bebê um “ato de resposta” que Elia (2004) define como sendo o sujeito. O bebê, nesse ato, recortará do Outro os significantes que chamará de seu.

Aqui podemos fazer um paralelo com o que Lacan (2008b) chamará no seminário 16, “De um Outro ao outro”. O *um* como o um do significante inscrito no Outro, “condição necessária para que o sujeito se agarre nele” (2008b, p. 349), o sujeito recorta um significante no campo do Outro. De um Outro ao outro implica uma relação na qual o sujeito se vinculará a *um* significante do Outro, tomado como seu, para a partir dele, estabelecer a relação com o outro. Primeiro se dá a relação com o *um* do Outro e a partir dela, com o outro semelhante.

O um no Outro comporta o um-a-mais do conjunto vazio. Na relação com a teoria dos conjuntos, Lacan (2008b) vai demonstrar que o um-a-mais é o conjunto vazio, isso implica e ele conclui então que para se tornar o um-a-mais, o Outro precisa de um outro, que é o segundo significante, que está incluído no Outro. Isso faz com que o sujeito só venha a ser representado no nível do segundo *um*, de S2. O primeiro *um*, o S1, intervém como representação do sujeito, mas essa intervenção só implica o aparecimento do sujeito como tal no nível de S2, no nível do Outro, da Outra cena. O um-a-mais se escreve: S(A), significante do Outro inaugural.

“É porque há linguagem, como todos podem perceber, que há verdade” (LACAN, 2006, p. 37). Ao remeter a Freud e sua interpretação dos sonhos, Lacan dirá que é pela linguagem que o discurso faz furo, há palavras que se encontram em cruzamentos diversos de ideias, concentra ao redor de si mesma um algo que indica o desejo de que se trata. A verdade começa a se instalar no momento em que há linguagem, dirá Lacan.

Esse domínio da fala, do verbal, não é algo que remete ao desenvolvimento cognitivo, mas sim é uma condição da constituição do ser falante, por ser *ser* de linguagem é que há o domínio do verbal. É pela fala que temos a oportunidade de que algo do significante apareça no meio de tanto enunciado e significado, quando menos se espera o sujeito em sua dimensão significante aparece. Como aponta Elia (2004, p. 23),

Só a fala permite que o sujeito, que emergirá nos tropeços das intenções conscientes daquele que fala, passa, além de emergir nesses tropeços, a ser reconhecido como tal pelo falante, que, a partir desse reconhecimento, não será mais o mesmo porquanto terá sido levado a admitir como sua uma produção que desconhecia, mas que, ainda assim, faz parte dele.

O livro lacaniano intitulado *Meu Ensino* (2006), é um conjunto de conferências organizadas em uma coleção estabelecida e nomeada por J.A.-Miller, chamado “Paradoxos de Lacan”, juntamente com dois outros textos, “Nomes-do-Pai” e “O triunfo da religião”. Na coletânea denominada *Meu Ensino* há 3 conferências inéditas intituladas: 1) “Lugar, origem e fim do meu ensino”, conferência ministrada em Lyon seguida por um diálogo com um filósofo Henri Maldiney. 2) “Meu ensino, sua natureza e seus fins”, ministrada em Bordeaux para residentes da psiquiatria e 3) “Então, vocês terão escutado Lacan” realizado na Faculdade de Medicina de Estrasburgo. As três conferências foram realizadas entre junho de 1967 a abril de 1968 e no interior da França, após a publicação dos Escritos em 1966.

O *Meu Ensino* nos serviu como inspiração para esse ensaio sobre o sujeito. Lacan irá falar da psicanálise em espaços de formação acadêmica e num período histórico importante, às vésperas de maio 1968. Quanto a sua obra, está ministrando o seminário XV, “*O ato psicanalítico*”, que será interrompido no início de maio devido aos acontecimentos que se anunciavam. Esse e o seminário seguinte, *De um Outro ao outro*, constroem os fundamentos e corpo do que será o seminário XVII, o *Avesso da Psicanálise*, aquele no qual Lacan concluirá as quatro modalidades de laços sociais pelos quais um sujeito se relaciona com o Outro. O ato psicanalítico anuncia o que ele definirá enquanto uma modalidade discursiva como o Discurso do Analista.

De acordo com nossa leitura, esses pequenos textos denominados *Meu ensino* transmitem um ensino sobre a concepção de sujeito e a implicação dessa para a psicanálise e para os psicanalistas. Em sua transmissão, anuncia-se a articulação da ideia de sujeito com a de discurso.

Quanto a experiência psicanalítica, Lacan (2006, p.82) dirá que se trata de uma experiência discursiva, uma operação de discurso, uma operação-discurso, “(...) a experiência se constitui a partir de uma pergunta, que chamamos de hipótese, é algo que começa a tomar forma de fato, um fato de discurso. Esse fato é algo que ainda não está articulado, se esbarra nele sem saber do que se trata”.

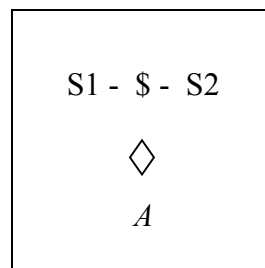
Longe de possuir qualquer essência, sabe-se que o sujeito, desde Freud e mais ainda com Lacan, não está presente o tempo todo, ele é evanescente, não há essencialidade em sua constituição, mas, ao mesmo tempo, o sujeito está presente no discurso, mesmo quando se trata

de enunciados. Isso Freud demonstrou muito bem por meio dos efeitos das formações do inconsciente na linguagem, os chistes, atos falhos, lapsos, sonhos, que escapam no discurso à revelia daquele que fala.

“Há um sujeito que é o sujeito do enunciado”, dirá Lacan (2006, p. 45). Aquele Eu (Je) também fala quando dizemos *eu* (enunciado, *moi*). Ainda que não falemos *eu*, em primeira pessoa, há um sujeito da enunciação, ele existe mesmo que não seja pronunciado em primeira pessoa na fala, mesmo quando se diz “está chovendo”, exemplifica Lacan. Nesse sentido, o sujeito que nos interessa é esse que fala, ainda que não fale *eu*. Interessa-nos aquela dimensão na qual o sujeito está, mesmo sem sabê-lo, em sua dimensão de enunciação.

Considerando o *Ensino* de Lacan (2006) para compreender essa ideia de sujeito, algumas considerações são necessárias: a) sabermos que o significante é um elemento da linguagem e é o que representa o sujeito para outro significante e não para outro sujeito, disso depreendemos que o sujeito se constitui a partir da relação entre significantes, está no entre do discurso, por isso é efeito desse discurso, efeito-sujeito, b) o Outro é o lugar da fala, não onde a palavra é emitida, mas onde assume o valor de palavra, inaugurando assim, a dimensão da verdade; esse Outro é encarnado em alguém de carne e osso, c) o Desejo é constituído no nível do Outro, “o desejo é sempre o que se inscreve enquanto consequência da articulação linguageira no nível do Outro” (LACAN, 2006, p. 47), daí o desejo ser o desejo do Outro. Nesse ponto entra a problemática de nossa relação com o Outro e, portanto, com o desejo. Quando somos convocados a extrair do campo do Outro algo que seja o “meu desejo” nos deparamos com a castração. Daí o desejo ser sempre metonímico, desejo de Outra coisa, é esse limite que o movimenta e que por consequência movimenta o sujeito.

Esse desejo aparece no matema do sujeito relacionado ao objeto *a*, objeto causa do desejo, que escrevemos assim:



O sujeito se constitui numa relação entre significantes, mediado, ora mais ora menos, por uma relação com seu desejo, uma relação de causação, portanto de tensão de um com outro. Ao losango dá-se o nome de punção para indicar essa investida do desejo, que em sua dimensão

real não cessa de não se inscrever. A escrita $\$ \diamond a$ indica que somos cindidos pelo efeito de um saber, não existindo o si mesmo, o próprio si já é dividido. Lacan chamará esse efeito de uma revolução política, a única e verdadeira dirá ele, “o saber serve ao senhor. Volto a isso hoje para destacar que o saber nasce do escravo” (2008b, p. 377). O escravo é o ideal do senhor e é o significante pelo qual o senhor é representado por outro significante. Esse efeito de uma revolução política, faz referência à diferença entre o saber do senhor e do escravo, o que em nossa leitura é o prelúdio do Discurso do Mestre que será formalizado mais tarde por Lacan, considerando, por sua vez a dialética hegeliana bem como indicará no matema a escrita da fantasia fundamental.

3.2.1 - O Sujeito e o Ato

O estatuto do sujeito como tal se vê pelos efeitos da fala sobre ele, é disso que se trata quando falamos em aparição do Inconsciente, este se mostra pelos efeitos de fala que produz nos sujeitos, “(...) o inconsciente é a soma dos efeitos da fala sobre um sujeito, nesse nível em que o sujeito se constitui pelos efeitos do significante” (LACAN, 2008a, p. 126).

O sujeito da psicanálise nasce no final do século XIX para o início do século XX, em plena época moderna, na qual predominava a razão, o pensamento, as possibilidades racionais de explicação daquilo que afligia os homens e o mundo. A partir de René Descartes, no século XVII, e o processo moderno, sobretudo com a Revolução Industrial e consolidação do capitalismo no século XIX e início do XX, criam as condições para a existência desse sujeito, pensante, que almeja a liberdade por meio do exercício do pensar. O espírito científico possibilita mudanças profundas na sociedade e na vida das pessoas, como o controle de doenças, os avanços tecnológicos, a organização das cidades, ao mesmo tempo em que coloca uma grande quantidade de pessoas e lugares à margem desses avanços e mudanças.

O capitalismo moderno vem engrossar o caldo desse contexto aumentando os campos de trabalho, fomentando a classe burguesa consumidora, bem como criando volumoso grupo de excluídos. Numa lógica que tenderá a piorar com os tempos dada às condições com as quais nos deparamos atualmente: o sujeito capitalista que se dirige ao outro para obter dele os objetos que o façam gozar, o discurso do capitalista atrelado ao discurso universitário, como apresentou Lacan.

É esse sujeito que chega à psicanálise, é esse que o psicanalista irá escutar, se houver a possibilidade de escuta desse, é porque antes dele estava o sujeito do consciente, da razão,

Tudo o que pode haver de experiência um pouco esclarecida indica que o sujeito está na dependência dessa cadeia articulada que representa o legado científico. O sujeito deve tomar seu lugar nela, situar-se como puder nas consequências dessa cadeia. Ele precisa revisar a cada instante todas as pequenas representações intuitivas que fizera para si, que passam para o mundo e mesmo para as categorias presumivelmente intuitivas. É preciso que, a todo momento, ele refaça todo esse aparelho, questão mesmo de encontrar um abrigo. É por muito pouco, isso se ele já não tiver sido escorraçado do sistema. Esta é, aliás, a meta do sistema. Em outros termos, o sistema fracassa. É assim que o sujeito dura. (LACAN, 2006, p. 91).

É na falha de todo e qualquer sistema organizado, direcionado, com sentido, racional, educativo, universal, que o sujeito do inconsciente mostrará a sua cara. A psicanálise lhe ofereceu uma escuta a partir daquilo que não funciona, ainda que não dê garantias, e nem poderia, de que o que não funciona voltaria a funcionar.

Portanto, não podemos deixar de considerar que esse sujeito surge dadas as condições de laço social presentes. Se estamos no discurso do analista, este deveria poder escutá-lo nessa dimensão e manejar para que essa dimensão apareça. As possibilidades de surgimento da dimensão inconsciente do sujeito se dá também a partir do que Lacan (2008a) denominou como sendo a “presença do analista”, essa presença é manifestação do inconsciente, mesmo que ela se manifeste como recusa do inconsciente. “A presença do analista deve ser incluída no conceito de inconsciente”, dirá Lacan (2008a, p. 127).

Condições favoráveis ajudam o psicanalista nessa tarefa de escuta do sujeito do inconsciente, o *setting*, a transferência, o divã, a associação livre. E quando não estamos no dispositivo analítico? E quando estamos em outros laços sociais? E quando esse sujeito está em outros laços sociais onde não há analista? Como o analista escuta e retorna essa dimensão de \$ quando está em outros laços sociais?

A teoria dos discursos de Lacan nos ajuda nesse sentido. Ela propõe 4 modalidades de laços sociais do sujeito com o Outro, formas de aparelhar o gozo à linguagem. Os discursos dizem respeito a modalidades de gozar do sujeito nos laços sociais que ele estabelece com o Outro. Para Lacan (1992), a partir dos impossíveis freudianos governar, educar, analisar, o sujeito terá de se a ver com a dimensão de impossibilidades de gozar plenamente nesses discursos. Ainda, acrescentará o Discurso da Histérica, o *fazer desejar*, como aquele laço que traz a dimensão de questionamento de um \$, sujeito dividido, barrado, diante dos significantes mestre que a ele se apresentam. É importante destacar que as modalidades de laços sociais com as quais o sujeito faz relação com o Outro, não são fixas, estáveis, ou dão garantias quanto a sua produção. Existe uma disparidade radical posta na relação do sujeito com o Outro que nos coloca desde sempre a impossibilidade de complementariedade a partir dessa relação. O

aforismo lacaniano “não há relação sexual” está aí para nos lembrar disso. Portanto, nem um dos discursos se realiza plenamente ou completamente, Lacan recupera de Freud justamente essa ideia de impossibilidade, não para dizer que não é possível estabelecer esses tipos de relações, mas sim que não devemos esperar que delas teremos tudo.

A possibilidade de tomar o sujeito (em sua *ex-sistência*) nessas modalidades de laços e ocupando diferentes lugares nas relações vai à frente na ideia do sujeito na relação com os significantes. Não a desconsidera, mas sim radicaliza ainda mais a concepção de um sujeito que não tem essencialidade, fechamento, interioridade. A figura que utilizará para demonstrar essa dimensão é a banda de Moebius, que nos mostra o dentro e o fora, o interior e o exterior como uma coisa só. Se você escolhe um dos lados para percorrer a banda, perceberá que para dar uma volta completa nela passará dos dois lados da banda. Isso se dá devido a uma torção feita nessa figura topológica que possibilita demonstrarmos como não importa se começamos o caminho pelo interior ou pelo exterior, pois passaremos por ambos os lados e pelos mesmos pontos. O interior se confunde com o exterior e vice-versa, como mostra a imagem abaixo:

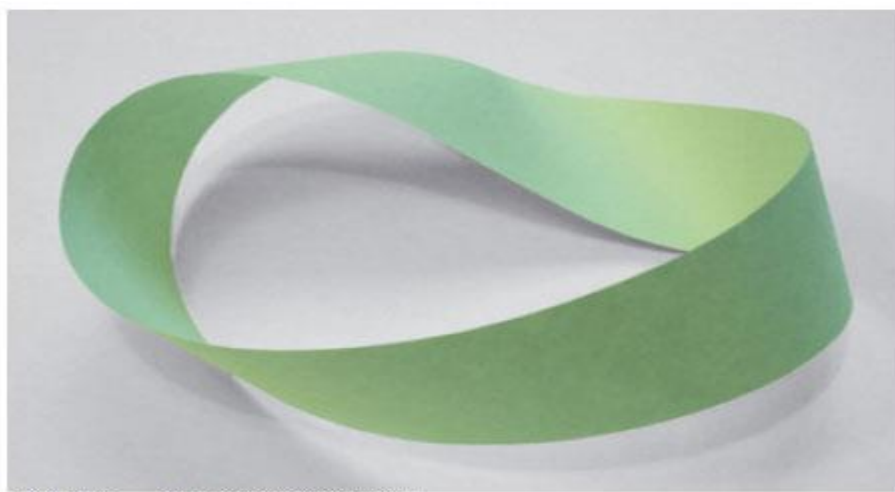


FIGURA 1 – BANDA DE MOEBIUS

A banda de Moebius é uma figura topológica que não possui avesso, por isso ao percorrermos-la retornamos à superfície que supostamente a duplicaria. Lacan (2008a, p. 228) relacionará a banda ao desejo, pois este também comporta uma fase de defesa que o torna idêntico ao querer desejar, “não querer desejar é querer não desejar, não querer desejar e desejar são a mesma coisa”. É nesse ponto de bifurcação do desejo, de paradoxo do desejo que o analista é esperado, ele é suposto saber também ir ao encontro desse desejo inconsciente.

Dirá Lacan (1992, p. 13) no início do seminário XVII, trata-se nesse ano da “retomada do estatuto do sujeito, com todo o seu peso” bem como da retomada do projeto freudiano pelo

avesso. Em nossa leitura desse seminário, Lacan retoma os fundamentos desse sujeito e de seu lugar nos laços sociais a partir do que ele chamou de Discurso da Histérica. É por esse discurso que o sujeito ocupa um lugar diferente com relação aos laços de governar e educar. Nesse discurso, o sujeito é o agenciador dessa modalidade discursiva. É a partir da escuta das históricas que Freud reconhecerá a dimensão do sujeito do inconsciente. Assim como elas implicam Freud, Lacan retoma essa posição da histérica quanto ao questionamento dos saberes de mestria, dando a essa posição um destaque especial. Além do educar, governar e analisar temos agora essa posição como uma das modalidades de laços sociais possíveis que vem dizer da relação dos sujeitos com os significantes mestres. Lacan recupera aquilo que Freud recuperou no início do século XX: o reconhecimento de um lugar para o sujeito.

Como se trata de um discurso sem palavras, interessam os lugares que esse sujeito ocupará nos laços sociais. A depender do lugar de dominante, que não significa dominância mas sim de agente do discurso, temos uma modalidade de discurso. Nesse lugar temos no discurso do analista o objeto *a*, no discurso do mestre ou discurso do senhor o significantemente, S1; no discurso universitário temos o saber, S2, e no discurso da histérica o \$, sujeito barrado.

Lacan (1992, p. 33) anuncia que nesse seminário (XVII) “(...) o que agora também nos concerne é interrogar do que se trata no ato psicanalítico”. Não no sentido do que havia feito há dois anos antes, no seminário do Ato, no qual falou do ato como aquilo que institui o psicanalista, mas sim no nível das intervenções do analista, e perguntará “o que é que o analista institui?”,

Escuto falarem muito de discurso da psicanálise, como se isso quisesse dizer alguma coisa. Se caracterizamos um discurso centrado no que é predominante, existe o discurso do analista, e este não se confunde com o discurso psicanalisante, com o discurso proferido efetivamente na experiência analítica. O que o analista institui como experiência analítica pode-se dizer simplesmente – é a histerização do discurso. Em outras palavras, é a introdução estrutural, mediante condições artificiais, do discurso da histérica, aquele que está indicado aqui com um H maiúsculo.

Procurei pontuar isso no ano passado ao dizer que esse discurso existia, e que existia de qualquer jeito, quer a psicanálise estivesse lá ou não. (LACAN, 1992, p. 33)

No seminário XV, o *Ato Psicanalítico*, Lacan (1967-1968, p. 4) dirá “se devemos introduzir, e necessariamente, a função do ato no nível da psicanálise, é enquanto este fazer psicanalítico implica profundamente o Sujeito”. O que é que opera que chamamos de ato, é a pergunta de Lacan. O ato é referido como significante, trata-se de um saber que já estava lá, à

espera de alguém que o fizesse surgir. É um ato ou uma ata, joga Lacan com a polissemia da palavra “acte”, que pode ser traduzida como ato ou ata, que no caso seria um escrito que autentica um fato. E é disso que se trata o ato.

O ato psicanalítico designa uma forma, uma estrutura, que suspende o que foi instituído, formulado, produzido como estatuto do ato, à sua própria lei. Isso não significa dizer que toda falha é relativa ao ato. Parece-nos que há um paradoxo no ato. A eficiência de um ato não tem a ver com a eficácia de um fazer. Começar uma psicanálise é um ato, mas para aquele que se engaja na psicanálise é preciso uma demissão do ato. Será que é necessário ao psicanalista colocar em ato o inconsciente a cada vez? Uma psicanálise é uma tarefa. Há uma relação da tarefa ao ato que não é o ser. O objeto *a*, causa do desejo, está no princípio do ato, o que nos parece um anúncio do que será a escrita do Discurso do Analista.

O ato transmite algo figurado de forma significativa. Há algo de original, há uma abertura, que demorará a se fechar. Uma manifestação que tem a ver com o ato é o que Lacan chamou de babaquice ou palavras babacas. Elas anunciam na clínica quando enunciadas uma certa função de desconhecimento, é um ato equivocado, que demonstra uma inapropriação particular do gozo. O ato psicanalítico se articula no nível que responde a deficiência que representa a verdade por sua proximidade do sexual.

Não há ato analítico sem a referência à transferência. Lacan articula algo inovador em relação à transferência: o sujeito suposto saber, função que existe, ainda que mítica, no sentido de que há em algum lugar algo que desempenha a função de sujeito suposto saber. A análise da transferência seria a eliminação desse sujeito suposto saber. Que não existe em lugar algum, “há apenas o que resiste à operação do saber fazendo o sujeito, a saber, este resíduo que se pode chamar “a verdade” (1967-1968, p. 57). A transferência instala-se em função do sujeito suposto saber da mesma forma que é inerente a toda a interrogação sobre o saber.

Enquanto uma experiência dialética, Lacan (1998) ensina a partir do caso Dora que a transferência é o aparecimento no sujeito dos modos permanentes pelos quais ele constitui seus objetos, nos momentos de estagnação da dialética analítica. Assim, a interpretação da transferência seria o preenchimento com um engodo do vazio instalado nesses momentos de estagnação, mesmo que o engodo seja enganoso, ainda assim é útil pois reativa o processo. Algo que verificamos na clínica quando apostamos no equívoco como interpretação.

O ato psicanalítico comporta essa “simulação”, o trabalho com esses equívocos significantes, simular seria esquecer que seu ato é causa desse processo. Simula, diríamos, sustenta, o lugar do sujeito suposto saber, que é a aposta do outro de que ali encontrará as respostas daquele que detém o saber. O analista também simula quando sustenta essa posição

do sujeito suposto saber, pois é a partir dessa função que o sujeito terá acesso a uma verdade da qual será rejeitado, reduzido à função de efeito-causa de um processo de impasse. Já o analista, também deverá ser rejeitado em algum momento, caindo para o lugar do objeto *a*,

Se há um lugar onde o psicanalista não se conhece e que também é, ao mesmo tempo, o ponto onde ele existe, é na medida em que seguramente ele é sujeito dividido até em seu ato, e que o fim onde ele é esperado, é a saber, esse objeto pequeno *a*, não enquanto seu, mas aquele que o psicanalisado exige dele, como Outro, para que com ele, seja dele rejeitado. (LACAN, 1967-1968, p. 105)

O analista no lugar de resto, resíduo, que é objeto *a*, nos indica que: o sujeito depende de *a* – esse sujeito não é causa de si, ele é consequência da perda implícita em *a*; o sujeito do ato analítico não sabe nada da experiência analítica, exceto sobre a transferência; aquele que joga a partida com o analisando como sujeito suposto saber, o analista, é o que vai ao lugar de resto no final, que se chama objeto *a*; esses objetos são reevocados no ato, a partir dessa espécie de sujeito que é o sujeito do ato, de todo o ato, que como sujeito suposto saber, é um sujeito que não está no ato, ao final da experiência analítica.

Lacan fará dois esclarecimentos: o que é o ato e o que é o ato do psicanalista. Responde ele: o ato diz algo, já o ato psicanalítico interroga o que é o ato. Ato como algo que é dito. É um ato em falso. É da subversão do sujeito que fala em nome do eu da ação, que é escorregadio e fugidio que temos que retomar a função do ato. O ato psicanalítico implica a destituição do sujeito, há saber do *de-ser* do sujeito suposto saber. Uma das coordenadas desse ato psicanalítico é excluir da experiência psicanalítica qualquer injunção de ato. Sobre as injunções de ato, Lacan faz um paralelo com alguns filósofos (Marx, Hegel, Aristóteles e Kant) no que diz respeito às “meditações políticas” que engendraram atos políticos. Pergunta Lacan (1967-1968, p. 107), “Não seria possível situarmos toda uma linhagem de reflexões sobre o ato político?” Esses atos, segundo ele, são um dizer, um dizer em nome de fulano, que trouxe modificações decisivas. Seria possível interrogar esses atos a partir de como isso se delineia no ato psicanalítico, no ponto onde ele está e não está. Lacan recolocará a questão: o “*Wo Es War, soll Ich Werden*” (Lá onde isso era, deve o eu advir) de Freud, ele escreverá “*Wo \$*”, onde o significante agia, e “*muss ich*”, o eu que ajo, que introduzo uma nova ordem no mundo, devo tornar-me o dejetivo. Ou seja, no sentido de que esse *eu* deve tornar-se dejetivo, como apreendemos com a implicação do ato com o objeto *a*. (LACAN, 1967/1968, p. 108).

Se há ato é preciso procurá-lo do lado do psicanalista e não do psicanalisando. É preciso que haja psicanalista para que possa operar o sujeito suposto saber, “no ponto alto e a esquerda do esquema, esse do qual partimos, para que toda a esquematização seja possível, para que a

lógica da psicanálise exista, é preciso que haja lá o psicanalista”. (LACAN, 1967-1968, p. 105). Ele, o psicanalista, depois de ter percorrido seu caminho psicanalítico, saberia conduzir o caminho na análise até chegar ao de-ser do sujeito suposto saber, a ser apenas o suporte do objeto *a*.

Destacamos alguns pontos que nos interessam diretamente: a) “o ato psicanalítico diz respeito em primeiro lugar aos que dele não fazem profissão” b) “A eficiência de um ato não tem a ver com a eficácia de um fazer”; c) uma dimensão comum do ato é não comportar, no seu instante, a presença do sujeito”; d) “há nesse ato algo de bastante insuportável”; e) “o ato em si está sempre em relação ao começo, começar uma psicanálise é um ato, mas para aquele que se engaja na psicanálise implica uma demissão do ato” (LACAN, 1967-1968, p. 105)

Portanto, temos que um ato de um psicanalista é psicanalítico quando ele não o é em causa própria, o ato psicanalítico não dá ao psicanalista sua condição enquanto tal, mas para ser um ato psicanalítico é preciso que haja psicanalista. Um ato psicanalítico implica um momento de de-ser do analista, é de onde ele não pensa que o ato deve advir. Os equívocos e as palavras babacas estão aí para dar essa dimensão, de que o psicanalista vai bem em sua direção do tratamento quanto menos estiver preocupado com seu ser, ser analista. Poderá haver ato psicanalítico se esse psicanalista que aí estiver não estiver ocupado com marcar sua presença enquanto *O* psicanalista, em sua dimensão de Outro não barrado (A). É preciso servir-se do sujeito suposto saber, para justamente subverter a relação com o saber. O que se espera de um analista é que faça funcionar seu saber em termos de verdade, por isso se confina em um semi-dizer. É onde estava o mais-de-gozar, o gozo do Outro, que o analista na medida de seu ato, advém (LACAN, 1992).

3.2.2 - O que se espera de um psicanalista na ampliação da *intensão*?

Essa pergunta acima vai ao encontro das possibilidades de resposta do analista diante de contextos que não são apenas o da relação analista-analisando. Como operar, orientado pela psicanálise, em espaços e contextos que não se referem ao *setting* tradicional? As possibilidades dos trabalhos na *extensão* já foram amplamente discutidas por diferentes autores (ALBERTI, 2006; COSTA-ROSA, 2011, 2013; MORETTO, 2002; FIGUEIREDO, 2002; etc.) e por nós, pois iniciamos esse percurso em nossa dissertação de mestrado (FIOCHI, 2009).

Nesse momento da tese nossa experiência se deu no contexto dos grupos de Educação Permanente em Saúde e Humanização. Nesses grupos minha participação foi possível por

representação, como alguns demais integrantes. Nesses espaços de encontros de EPS participavam representantes de diferentes lugares, em sua maioria, de unidades de saúde. Em nosso caso, o psicanalista iniciou sua participação nesses espaços enquanto representante de uma instituição de ensino. Nesse sentido, temos aí um psicanalista não convocado enquanto tal, situação essa que nos deu oportunidade de experimentar o que pode um analista em um contexto no qual ele não foi chamado e nem se tem conhecimento dessa sua “profissão”. No paralelo com o setting clínico da *intensão*, na relação analista-analisante, em nosso contexto, dificilmente temos o pedido por um analista, o que não impede que se tenha uma análise, assim como nem sempre o pedido por um analista garantirá que se tenha uma análise. Trata-se de um manejo a ser conduzido que implica as passagens de discurso, ainda que se tenha no horizonte o Discurso do Analista, nem sempre ele conduz a uma análise.

O pensador contemporâneo Slavoj Žižek, com sua obra a partir da filosofia e da psicanálise propõe articulações entre a cultura e a política utilizando os referenciais filosóficos marxistas e a psicanálise lacaniana. Žižek partirá de uma visão lacaniana sobre o ato psicanalítico na clínica para dizer que no campo da política há uma suspensão do simbólico, na medida em que o ato toma lugar fora do simbólico, mudando as coordenadas simbólicas. Nesse sentido não apenas o simbólico pode ser transformado por um ato, o real também poderá. O ato então seria algo que pode tocar e mudar o real, pois “reestrutura o papel do antagonismo na constituição do social” (PARKER, 2005, p. 160).

Segundo o próprio Žižek (2000, p. 136, tradução nossa), “se definirmos um ato exclusivamente pelo efeito que sua aparição repentina que surpreende/transforma seu próprio agente, e, simultaneamente, que muda retroativamente suas condições de (im)possibilidade” então poderíamos dizer que o nazismo é um ato e que Hitler mudou o campo daquilo que era considerado aceitável em um universo liberal democrático. Para o autor é preciso agregar a essa definição a ideia de “atravessar a fantasia”, que implica uma mudança e transformação naquilo que gera os sintomas sociais. Um verdadeiro ato perturba as fantasias sociais. Ainda, um ato é em relação a algum campo simbólico, na medida em que esse campo é por definição estruturado em torno de um vazio, de uma impossibilidade central.

Segundo Parker (2002, p. 63) “um ato analítico pode corresponder a um ato social, mas será a diferença entre os dois que torna cada um deles possível. Para desenvolver algum tipo de metanarrativa que nos autorize a avançar é preciso um giro para o Real e para a particularidade do sujeito”. Žižek (*apud* Parker, 2002) definirá o ato na análise como um gesto que toca o real, e no campo social, como um ato que perturbaria o social, pois toca no Real de uma estruturação antagonica, o que para Parker é uma forma de conectar a análise individual com a análise social

no nível de uma transformação no mundo, para além de uma interpretação. Um ato autêntico perturba as “fantasias sub-reptícias” pois a ataca pelo sintoma social. Faz um paralelo com a travessia da fantasia fundamental ao apontar que no final de análise, essa travessia seria equivalente a intervenção de um ativista político diante de uma formação hegemônica que estrutura o fantasma de uma determinada maneira. Zizek (apud PARKER, 2002, p. 63) propõe uma distinção entre “um ato de esquerda (que toma o Real de um antagonismo atravessando o social) e um ato fascista (que requer o falseamento da localização do antagonismo, ao modo corporativo, fora do social, não aceitando o real antagonismo no seu interior)”.

No campo em questão, o dos grupos de Educação Permanente em Saúde e de Humanização, temos em um determinado momento uma lógica forte de exclusão e tamponamento dos conflitos. Tal situação se configurou no início dos encontros do Centro Integrado de Humanização no qual participavam em sua maioria enfermeiros das Unidades Básicas de Saúde, coordenadores de programas e gestores da Secretaria Municipal de Saúde, e alguns poucos Agentes Comunitários de Saúde. Essa lógica de exclusão dos sujeitos e tamponamento dos conflitos faz surgir um sintoma nesse contexto que é a afirmação constante de um equilíbrio e harmonia nas relações. Esse discurso é revelador para nós de sintoma social, partilhado não apenas por uns, mas por alguns outros, estando presente em uma dimensão discursiva, produzindo efeitos no laço social. Na tentativa de tamponar a dimensão real da verdade qualquer aparição de uma dimensão conflitante é calada. Esse sintoma produz no laço social um efeito de apagamento dos sujeitos que se fixam em algumas verdades-todas, significantes-mestres, como suporte para o mal-estar produzido nesse caso, no laço social do discurso do mestre.

Se entendemos o sintoma como efeito do simbólico no real, o psicanalista pode operar com seu ato a partir de um sintoma, seja a partir da relação com um sujeito em análise ou com os sujeitos no social. O sintoma é por onde somos conduzidos ao ato. Se há sintoma, há possibilidade de entrada do discurso do analista.

Em Lacan, o sintoma é significativo, se apresenta como uma metáfora que está à espera de ser decifrado, de ser lido, pois diz de uma verdade. A partir da leitura de Marx e dos desdobramentos da noção de gozo e Real articulada a teoria dos quatro discursos, Lacan falará da dimensão Real do sintoma, “o discurso é uma organização coletiva de gestão do gozo para nele instaurar um limite, para canalizá-lo” (VANIER, 2002, p. 210).

A psicanálise também é lida como um sintoma na medida em que faz oposição ao que funciona no Discurso do Capitalista¹⁶ e no Discurso do Mestre. É um sintoma, pois oferece um tratamento do simbólico sobre o Real, para isso é necessário que fracasse para que possa existir, é o fracasso nessa operação que a faz existir a cada vez. O discurso do analista é o discurso que permite escrever os outros, pois é a resposta diante da constatação de que a relação sexual não existe (VANIER, 2002).

O sintoma social seria o retorno do Real no campo social, é a marca do que se particulariza em uma sociedade, algo que não cessa de não se escrever, é o sintoma que se torna ao mesmo tempo condição do social e modo particular de inscrição do sujeito no discurso, ou seja, no laço social.

O Discurso da Histérica é a modalidade de laço social na qual podemos escrever o sintoma, que nesse caso se confunde com o surgimento do \$. A verdade, em sua dimensão real, ficará tamponada, abaixo da barra, ainda que forçosamente não deixando de se inscrever no \$. Se compreendemos o sintoma como resposta simbólica diante do real, sabemos que quando o \$ ocupa o lugar de agenciamento do discurso, traz consigo a dimensão real da verdade, ou seja, aquilo que dá à verdade sua condição não-toda, condição de não poder tudo dizer.

Cena 1 – nó-crítico/sintoma: desejo de harmonia e a exclusão do Outro

Agosto de 2012. De acordo com uma parte dos participantes do CIH, as reuniões não foram boas, pois existiam algumas pessoas que, ao invés de ajudarem nos encontros, acabavam atrapalhando as reuniões. Um dos participantes, Arlete¹⁷, coordenadora das unidades de saúde da família, manifestou sua insatisfação e queixa sobre os indivíduos que atrapalhavam as reuniões, pois eram muito polêmicas, falavam demais e ocupavam todo o tempo dos encontros com suas queixas e acusações. Essas pessoas, segundo Arlete, não deveriam estar presentes, pois provocavam situações desnecessárias, chegando a desanimar as que estavam começando a participar e, assim acabavam as desestimulando. Uma outra participante sugeriu a Arlete que consultasse e conversasse com essas pessoas, que supostamente estavam ali por obrigação,

¹⁶Discurso do Capitalista: discurso que Lacan introduz em uma conferência em Milão, em 1972 para dizer de uma modalidade de laço social surgida após o advento do capitalismo. Um discurso que não apresenta hiância, tenta driblar a disjunção existente nos outros quatro discursos entre a produção e a verdade. Nesse laço o objeto convém ao sujeito, causando a ilusão imaginária de que os dois são compatíveis e complementares, o mais-de-gozar no lugar da produção, fornecendo os *gadgets* dos quais os sujeitos suporiam poder gozar. “Uma montagem discursiva em curto(-)circuito, que roda contínua e velozmente, sem outra alternativa, já que uma descontinuidade levaria ao colapso” (GONÇALVES, 2000, p. 114).

¹⁷ Os nomes aqui são fictícios, servindo apenas para localizar melhor o leitor na cena.

que julgavam atrapalhar para que estivessem cientes de que não precisavam participar desses encontros se não quisessem. Tanto Arlete como os demais presentes gostaram da ideia, pois imaginavam que provavelmente algumas pessoas não queriam de fato participar. No encontro seguinte do CIH, Arlete nos contou que não conseguiu entrar em contato com a pessoa que atrapalhava a reunião. Questionei se então tratava-se de apenas uma pessoa, o que foi logo confirmado. Arlete justificou que não conseguiu contatá-la e então tomou a decisão de tirar o e-mail dessa pessoa “problema” da lista de e-mails que divulgavam o encontro, assim a pessoa não ficaria sabendo da reunião e conseqüentemente não participaria. Pergunto o que teria ocorrido e o que a levou a tomar essa decisão. Ela se justificou dizendo que essa pessoa, Márcia, era como um trator, que passava por cima de tudo, que tomava todo o espaço da reunião e só reclamava, e justamente por isso, queriam que Márcia não mais participasse das reuniões. Quem queriam?, a indaguei. Arlete respondeu que era o “pessoal da secretaria da saúde”, fazendo referência às gestoras dos serviços. A partir disso desdobrou-se uma discussão no grupo sobre o que fazer com pessoas que tumultuavam os encontros, devido, sobretudo, ao posicionamento de se expressarem de modo enfático em suas opiniões. Perguntei como resolviam essas questões nas unidades, como também, indaguei o que faziam com os “tratores”, já que conviviam com eles diariamente. Outros profissionais começaram a relatar como enfrentavam essas pessoas “tumuladoras” consideradas “problema”, sejam elas usuários dos serviços ou colegas de trabalho. Aos poucos o grupo foi percebendo que os “tratores” faziam e fazem parte desse contexto e do cotidiano do trabalho. Apontei ao grupo que essa exclusão não tratava a questão, que eles não formavam grupos e equipes homogêneas e muito menos conseguiriam atingir um ideal harmônico. Alguns participantes do grupo apontaram que no início era muito difícil ter pessoas assim, pois elas desestimulavam o trabalho em grupo, as discussões e posicionamentos em coletivo. Interroguei o que havia de tão difícil nos enfrentamentos com pessoas julgadas e/ou classificadas como problemáticas e “tratores”. Alguns trabalhadores se manifestaram e concordaram em um ponto: disseram que não conseguiam discutir e que não se sentiam fortalecidos suficientemente para tais discussões. Faço uma retificação dizendo que o problema então não seria apenas o posicionamento intempestivo dos “tratores”, mas o fato de não conseguirem estabelecer um diálogo e quando necessário, um enfrentamento diante deles, já que os “tratores” estavam em todos os lugares, campos e universos de trabalho. Arlete então me perguntou o que ela deveria fazer, devolvi a questão ao grupo, marcando a ela que essa não era uma decisão individual, mas sim do grupo. O grupo começou a pensar possibilidades até que alguém entoou “Ah! Entendi isso aqui, é um tipo de grupo terapêutico, né!?. Diante do meu “Ah é? Como assim, o que você pensou?”,

várias pessoas começaram a falar ao mesmo tempo e suas falas se sobrepunham umas às outras e ninguém se escutava. De repente todo mundo queria falar. Já próximo do horário estipulado para o término e em meio a esse turbilhão de falas, o encontro foi se encerrando com uns falando sobre isso com os colegas vizinhos, outros em pé tomando o café e eu em silêncio, um tanto atordoada, fui recolhendo minhas coisas, até que um participante me interpela, “De onde você é mesmo? Paula, né?! Você trabalha aqui no município?!”

Em 2012 demos início a nossa participação junto ao Centro Integrado de Humanização, que também estava iniciando. Participam neste ano enfermeiras-coordenadoras de UBS, coordenadoras de USF, representantes da gestão da Secretaria Municipal de Saúde e representantes do CAPS. Os encontros ocorriam e ocorrem mensalmente. Os convites para participação eram feitos pela gestão por meio de *e-mail* e contato telefônico. Apesar da participação não ser obrigatória, já que esses encontros são propositivos da Política de Humanização, o convite é feito em forma de convocação às unidades, que deveriam encaminhar representantes, que nesse momento, salvo poucas exceções, decidiam pela participação da enfermeira-chefe, coordenadora da unidade. Alguns representantes se recusavam a comparecer, outros vinham a contragosto e alguns poucos por considerarem importante. Logo de início soubemos pelos participantes do grupo que na maioria das unidades não havia reuniões de equipe, assim como não havia e não há reuniões das coordenações das unidades com a gestão, bem como reuniões com a comunidade. Não existem conselhos gestores nos municípios dessa região. Esse aspecto das reuniões de equipe se tornou um nó-crítico¹⁸ trabalhado pelo grupo desde então até os dias de hoje, o que possibilitou importantes mudanças em algumas unidades e no próprio CIH.

Os encontros do CIH acabaram criando um espaço novo de conversas e trocas entre os profissionais. Muitos dos problemas que tinham levavam para discutir ali, demandavam para esse espaço questões que denunciavam o quanto não se conversavam, o quanto trabalhavam cada um no seu espaço, o quanto a questão da Integralidade estava distante dessas unidades e município. Demandas como “*Poderíamos chamar o pessoal do AME (Ambulatório Médico de Especialidades) para participar da reunião e aí resolvermos a questão dos encaminhamentos*”. Diante de nossa pergunta se já haviam entrado em contato com eles ou marcado uma reunião para entender melhor o fluxo, respondem que não, que não tinham pensado nisso. Demandas

¹⁸Nó-crítico é definido conforme as Política de Educação Permanente em Saúde como condicionante de um problema com alto valor para os atores envolvidos, associado à alternativas concretas para seu enfrentamento e com capacidade de produzir efeito positivo para a diminuição do desconforto em questão. (BRASIL, 2005).

simples que por vezes poderiam se resolver com uma reunião, uma ligação telefônica ou *e-mail*, surgem nesses encontros. De nossa parte, a pergunta se mantinha: “*Vocês já entraram em contato com eles?*”. Impressionou-nos, nesse grupo, o quanto a ausência de espaços coletivos de circulação da palavra criou uma espécie de “não quero saber do outro”, o que produziu efeitos diretos na relação com os usuários: “*pergunta para o outro, ele deve saber*”, “*não sei onde pega esse exame*”; “*não posso fazer nada por você*”; “*não sei quando o médico irá atender, volta outro dia*”. Esses são apenas alguns exemplos de falas dos trabalhadores dirigidas aos usuários, e revelam o modo como estão implicados com aquilo que fazem.

No contexto desse município, temos alguns aspectos que se destacam e que se anunciam a partir do sintoma relatado na cena acima, a saber, o desejo de harmonia e a exclusão do Outro. A cena relatada é apenas uma de vários momentos semelhantes ocorridos nesse ano. Em certas situações, a angústia de alguns diante dos conflitos era tamanha que chegavam a propor a parada para o lanche como forma de interromper aquele que falava. Ainda que esse sintoma estivesse bravamente ancorado e sustentado por alguns, uns outros vão aos poucos ocupando lugares diferentes no laço social imperativo em nossa leitura, até esse momento, o Discurso Universitário (DU).

A modalidade de relação do sujeito com o Outro que toma esse outro como objeto é o DU. Por meio de um suposto saber se dirige ao Outro como depósito desse saber, com Lacan escrevemos,

Discurso Universitário $\frac{S_2}{S_1} \text{ ----} \rightarrow a$ $S_1 \quad // \quad \$$
--

O significante-mestre no lugar da verdade indica a pretensão desse discurso que de querer sustentar esse significante no lugar de verdade toda. Lacan (1992, p. 65) falará que o S1 equivale ao *Eu* idêntico a si mesmo, esse *Eu* estará no lugar de mestria, “De todo enunciado universitário de uma filosofia qualquer, mesmo aquela que se poderia etiquetar como sendo-lhe a mais oposta, a saber, em se tratando de filosofia, o discurso de Lacan –, surge irredutivelmente a *Eu-cracia*.” O S1, significante-mestre que constitui o segredo do saber, “é extremamente tentador colar-se a ele. Ali, fica-se preso” (LACAN, 1992, p. 195).

Já o objeto *a* estará no lugar, segundo Lacan (1992, p. 189) “que está em jogo a cada vez que isso se mexe, o lugar da exploração mais ou menos tolerável”. O outro no lugar de depósito do saber do mestre, que, no caso de nossa cena, podemos dizer que esse saber é bem

fajuto, diríamos que o S1, esse sim, no lugar da verdade, movimenta certos discursos em nome de um saber “o que é melhor para o grupo”.

E o que se espera desse discurso? Não nos enganemos. Esse \$ no lugar da produção, está nesse discurso abaixo da barra, o que interessa é que sua dimensão de sujeito dividido fique bem tamponada ou calada como vimos na cena 1.

Percebemos que nossa intervenção vai no sentido de tentar barrar o tamponamento dessa dimensão dos sujeitos para que algo do *real* em jogo possa aparecer. Diante da decisão autoritária de Arlete, que acabou por encaminhar uma situação da mesma forma do que ela estava se queixando, ou seja, daquilo que ela se queixava do outro, os “tratores”, havia feito o mesmo, passou como um trator e tomou uma decisão pelo grupo. Nessas horas nos lembramos de Freud (1912/1996), nas recomendações àqueles que se iniciam na psicanálise, quando nos ensina que a “ambição terapêutica” é de tão pouca utilidade quanto a “ambição educativa”, e com isso nos contemos no sentido de não desvelar de modo tão precoce isso que faz parte de um certo *modus operandi* daquele serviço.

Os outros em questão nos ajudam nessas situações, pois a entrada do Outro opera como dissipador do gozo. Sair do individual para o grupo trouxe a oportunidade de um efeito não apenas em alguns do grupo como também em Arlete. A noção de sintoma, entendido aqui como aquela formação que implica um não-conhecimento por parte do sujeito, que faz com que esse só goze com seu sintoma na medida em que essa lógica lhe escapa, articulamos ao que Zizek (2003, p. 155) chamou de fantasia social, uma dimensão importante das relações por vezes não contemplada na perspectiva do sintoma social, das relações dos sujeitos com o Outro da cultura, segundo o autor (2003, p. 155), “(...) o caráter enigmático desses fenômenos deve ser buscado no gozo bestial de que eles dão testemunho: a teoria social tenta se livrar do caráter inquietante desse gozo designando-o por “delírio de massa”, seu “embrutecimento”, sua “regressão”, sua “falta de consciência” etc.”. A fantasia, segundo Zizek (2003) é uma tentativa de realização da relação sexual e convoca ao deslumbramento com essa possibilidade, que na verdade se mostra impossível, a fantasia nos aproxima do vislumbre do impossível da relação sexual. Com relação à fantasia social não seria diferente, há também uma tentativa de fazer existir a relação sexual, há possibilidade de completude entre os sexos,

(...) em última análise, estamos sempre lidando com a fantasia de uma *relação de classe*, com a utopia de uma relação harmoniosa, orgânica, complementar entre as diversas partes da totalidade social. A imagem elementar da fantasia “social” é a de um *corpo* social em função do que eludimos a pedra do impossível, o “antagonismo” em torno do qual se estrutura o campo social. E as ideologias antiliberais de direita que servem de base ao chamado

“comportamento regressivo das massas” se distinguem justamente pelo recurso a essa metafórica organicista: seu *Leitmotiv* (aquilo que persiste, que se repete - tradução nossa) é o da sociedade como um corpo, como totalidade orgânica dos membros, em seguida corrompido pela intromissão do atomismo liberalista. (ZIZEK, 2003, p. 155).

Enquanto elemento que desmente o Universal, o sintoma nos aparece como possibilidade de encontro com o saber não-sabido. Diante da afirmação de Lacan (1992, p. 157) no *Seminário 17*, de que “o proletário não é simplesmente explorado, ele é aquele que foi despojado de sua função de saber”, Vanier (2002, p. 214) proporrá que o sintoma social diz do fato de que cada indivíduo é um proletário, na medida em que ele, ainda que goze, está separado de sua função de saber, “(...) cada indivíduo, cada eu, cada elemento da multidão, do corpo social, é realmente um proletário, é no nível do real que ele é um proletário”.

Sobre o que se espera de um psicanalista é que haja psicanalistas à altura dessa função que se chama sujeito. (LACAN, 2006, p. 53). Ser psicanalista pode ser um lugar em uma sociedade, “Ele será ocupado, espero, tenho certeza, não obstante no presente só o seja por psicanalistas entocados em suas lojinhas de truques” (LACAN, 2006, p. 59). Lacan faz referência a alguns psicanalistas da época e suas interpretações, que sustentam um certo lugar de saber e verdade sobre o sujeito e não escutam essa dimensão do sujeito que ele sustenta.

Como resposta a esse “ser psicanalista” ele propõe o *desejo do analista*, um conceito que ele lança mão em resposta a qualquer tentativa de autorização do analista que não implique a sua dimensão desejante, não se tratando de um desejo de ser analista, mas sim um analista que consegue colocar em questão na transferência a possibilidade de deixar isso que é do seu desejo de fora, “o desejo do analista não é um desejo puro. É um desejo de obter a diferença absoluta, aquela que intervém quando, confrontado com o significante primordial, o sujeito vem, pela primeira vez, à posição de se assujeitar a ele”. (LACAN, 2008a, p. 267).

3.3 – A escuta do sujeito nos espaços da Educação Permanente em Saúde e Humanização

“Eu não sei dizer nada por dizer
Então eu escuto
Se você disser tudo o que quiser
Então eu escuto
Fala
Lalalalalalalalá
Fala

Se eu não entender, não vou responder
 Então eu escuto
 Eu só vou falar na hora de falar
 Então eu escuto
 Fala” (João Ricardo, Lulli)¹⁹.

A escuta do sujeito da psicanálise como apostamos pressupõe um ato do analista. Não basta reconhecer a dimensão de sujeito se não houver possibilidades de que sua fala seja reconhecida, de que tenha voz nos espaços onde habita. Espaço este que muitas vezes o Outro não quer que tenham voz, que se manifestem com sua crítica e angústia. Se há analista nesses espaços, ele está comprometido com a tarefa de possibilitar a ele um lugar no discurso para que sua posição possa aparecer diante dos significantes-mestre que estão postos. Trata-se de uma posição política, como afirma Parker (2002) ao dizer da possibilidade de sustentar o sujeito em um lugar enquanto essa posição oferece a ele uma maneira de sair desse lugar.

Nesse sentido, a direção do tratamento, como aponta Lacan (1998b) é que o psicanalista dirige o tratamento, jamais dirige o paciente. O analista deve saber para onde está indo, essa é sua política, “O analista é ainda menos livre naquilo que domina a estratégia e a tática, ou seja, em sua política, onde ele faria melhor situando-se em sua falta-a-ser do que em seu ser” (LACAN, 1998b, p. 596).

Primeiro, é preciso ter condições para que o sujeito fale, a fala é condição para que num segundo momento, haja quem possa ouvi-lo desse lugar. Se há analista, que essa fala possa operar, possa ser reconhecida por um Outro, que retornará esse significante ao falante.

Segundo Lacan (1998c), o analista, mesmo sem falar, porta a palavra, pois pode relançar a enunciação significativa. É o que o analista faz pela fala do sujeito: ao acolhê-la com seu silêncio, pois o silêncio comporta a fala, o analista se cala ao invés de responder. Mas o que é a fala?

Nela todos os termos têm peso. Nenhum conceito possui o sentido da fala, ela não é o sentido do sentido. Mas ela apoia o sentido no símbolo que designa o falar, o ato de falar. Trata-se de um ato que supõe um sujeito, no qual, num primeiro momento, o sujeito se funda aí como sendo o outro (semelhante, imaginário, por isso, com “o” minúsculo), na tentativa de que este se torne idêntico a si mesmo. Então, “a fala se manifesta como uma comunicação em que não apenas o sujeito vai proferi-la sob uma forma invertida, mas em que essa mensagem o

¹⁹RICARDO, João; LULLI. Fala. Intérpretes: Secos & Molhados. In: Secos & Molhados. **Secos & molhados**. São Paulo: Continental, 1973. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 8.

transforma, ao anunciar que ele é o mesmo” (LACAN, 1998c, p. 353). Por exemplo, como aparece na declaração “você é meu marido”, que significa “sou tua esposa”.

Assim, a fala será tão mais verdadeira quanto menos sua verdade se fundamentar na adequação às coisas de uma dada realidade, ou seja, a fala verdadeira opõe-se ao discurso verdadeiro, leia-se ao enunciado. No que diz respeito à verdade presente nos dois fundamentos, tem-se que, na primeira, a verdade se constitui no reconhecimento de seus seres pelos sujeitos, naquilo que nela os interessam, e o segundo, constitui-se pelo conhecimento daquilo que é da ordem da realidade, tal como aquilo a que o sujeito visa na sua relação com as coisas.

É na subordinação do seu ser à lei do reconhecimento do outro, atravessado pelas falas, que é possível ao sujeito se abrir para sugestões. Mas, o sujeito se perde no discurso da convicção em razão das miragens narcísicas que dominam a relação com o outro do seu Eu. Portanto, ao analista impõe-se a condição de que estas imagens narcísicas tenham se tornado transparentes para que este possa ser permeável à fala autêntica do outro, ou seja, à fala verdadeira. Trata-se aí do Esquema L de Lacan, o analista posicionado neste lugar permite que a fala verdadeira atravesse o muro da linguagem, colocando-o na posição de Grande Outro (A).

Como a psicanálise é uma prática subordinada por destinação ao mais imprevisto do sujeito, o saber do psicanalista não pode ser senão o sintoma de sua ignorância. Safouan (1991, p. 157) pergunta, “mas o que é a palavra?”. Não basta ao psicanalista, saber-escutar, o que se escuta e o que é a palavra é que está em questão responder, “(...) é o que dá ao sentido seu suporte no símbolo que ela encarna por seu ato” (SAFOUAN, 1991, p. 151). A palavra seria um ato que supõe um sujeito. Esse sujeito surge do que ele é suposto ser no Outro: pois é da mensagem do Outro que ele se funda como o outro para se tornar o mesmo. A palavra se manifesta como uma comunicação não somente onde o sujeito, por esperar do Outro que torne verdadeira sua mensagem vai proferi-la sobre uma forma invertida, mas onde essa mensagem transforma o sujeito anunciando que ele é isso mesmo.

“Só se é analista com a condição de saber esquecer o que se sabe” (1991, p. 157), mas “ninguém conseguiria chegar aí sem estar familiarizado com disciplinas que provêm do saber textual”. (p. 157). É com essa condição que o analista porta a palavra, acolhe a cadeia de palavras e responde aí com uma palavra, momento este em que ele se funda ao mesmo tempo em que aquele que se dirige a ele, “uma palavra que tal como o dito espiritualoso, une em sua verdade os dois sujeitos” (SAFOUAN, 1991, p. 157).

Nesse sentido é que o analista é efeito de um laço social, do Discurso do Analista, assim como o sujeito ele também não tem essência, nem existência prévia, é produzido por esse discurso específico. Quando Lacan diz no seminário do *Ato* que o que espera de uma psicanálise

é um psicanalista, isso não significa que toda psicanálise terá um psicanalista, mas é o que se esperaria disso que se chama de psicanálise. Na medida em que se produz também em discurso, entendemos que não há O psicanalista, mas deverá haver um psicanalista operando no discurso do analista. O DA escrevemos assim:

Discurso do Analista		
<u>a</u>	---->	<u>§</u>
S2	//	S1

O que se descobriu com a psicanálise é da ordem do saber e não do conhecimento. Lacan (1992) colocará o “saber na berlinda” por meio da experiência analítica para, a partir dessa discussão propor a relação com os discursos como laços sociais que fazem a mediação entre o gozo e a linguagem. Trata-se portanto, essencialmente, de uma relação entre o saber e o gozo, pois o “saber é meio de gozo”. Este aspecto nos interessa, pois vai ao encontro de uma questão que temos percorrido a partir dessas experiências no campo da EPS: de que saber se trata?

Vejamos que no DA o saber, S2, está no lugar da verdade. Essa verdade como saber, é um enigma, pois nunca podemos saber da verdade toda, ela é sempre dita pela metade, é um semi-dizer, uma meia-verdade (LACAN, 1992). Esse saber quando trabalha produz “entropia” (uma desordem que implica numa perda). É nesse ponto de perda que temos acesso ao que está em jogo no gozo. O objeto *a* é efeito dessa operação, surge da perda de gozo própria da repetição, causando um mais-de-gozar para recuperar. A repetição se funda, portanto, em um retorno de gozo, há o fracasso, há perda de gozo na repetição. Já no seminário 11, Lacan (2008) fala da função da *tiquê*, do Real na repetição, para dizer disso que se repete e que se produz por acaso, num tropeço, um tropeço do encontro com o Real.

O saber em questão tem relação com o traço unário, a origem do significante. E “é no traço unário que tem origem tudo o que nos interessa, a nós, analistas, como saber” (LACAN, 1992, p. 48). Nessa dimensão é que se necessita de trabalho, que o saber trabalhe na cadeia dos significantes, que tem um sentido obscuro que é o da verdade. O analista, no lugar de objeto *a* como semblante de objeto, ele é rechaço, efeito do resto de gozo agenciado pelo S2 no lugar da verdade. O objeto *a* está no lugar da dominante do discurso numa posição que não indica dominância ou domínio do laço social, pelo contrário, um dos efeitos desse lugar é sua opacidade, seu lugar de resto. Segundo Zizek (2003, p. 218), o analista, no lugar de agente desse discurso “(...) não está identificado com o grande Outro, o "Senhor da significação", mas

aparece como o objeto *a*, o que quer dizer que também seu ato não deve ser situado do lado do significante, mas do lado do objeto, nesse excedente, nesse resto indefinível do real”.

Cena 2: Mais Permanência!

Início de 2015, primeira reunião do CIH. Encaminhou-se um e-mail convidando todas as unidades de saúde (UBS e USF), pedindo para que participassem com ao menos dois representantes, como era de costume no início de cada ano. Estiveram presentes alguns recém-contratados e outros mais antigos. Após as apresentações e um breve relato da proposta daquele espaço, uma agente comunitária de uma das unidades que mais participavam, Clarice, se dirigiu ao grupo perguntando se havíamos feito uma avaliação do ano passado. Dissemos que não, que era uma ideia interessante e que poderíamos fazer, perguntei se ela gostaria de começar e comentei nesse momento que não me recordava da participação dela no ano anterior. Foi desse ponto que ela partiu para dizer aquilo que nos pareceu ter sido a razão pela qual estava ali: para, justamente, dizer de seu desejo de estar ali. Contou que desde que veio ao CIH no início do ano anterior somente agora retornou, ou seja, um ano depois. Começou a falar de suas impressões sobre a questão do revezamento dos participantes. Sua ex-coordenadora estava presente nesse dia, mas nesse momento coordenava outro serviço, ainda assim, Clarice pôde falar ali o que não pode dizer enquanto integravam a mesma equipe e mantinham certa relação vertical. Como os encontros são mensais, até que chegasse novamente a sua vez, já havia passado alguns meses. Clarice argumentou que essa havia sido a decisão da sua coordenadora na época, ainda que fosse claro na equipe que nem todos gostavam de participar, o que não era seu caso, pois havia gostado muito das poucas vezes que veio em anos anteriores e desejava ter participado mais. O revezamento havia se transformado em uma regra e não algo negociado na unidade. A ex-coordenadora se defendeu dizendo que havia sido uma proposta do CIH e dirige a afirmação a mim pedindo confirmação – afirmação que não atestei – que por isso havia encaminhado as coisas dessa maneira, que considerou importante naquele momento que todos pudessem estar nesse grupo. Ao que Clarice rebateu dizendo que a maioria não gostava e que quando ela perguntava o que havia ocorrido ninguém se manifestava ou transmitia informações. Outros participantes também começaram a falar dessa experiência constatando impressões semelhantes. Após um bom tempo de discussão sobre as implicações dessa participação, considerando as dificuldades que tivemos e como faríamos para que desse espaço participassem as pessoas que de fato tinham um desejo de estar ali, surgiram propostas.

No ano de 2014, o CIH tomou a decisão de revezar os participantes das unidades nos encontros, de modo que esses ficariam responsáveis por multiplicar aquilo que fora trabalhado nos encontros junto às suas equipes. Tal decisão se deu com o argumento de que mais pessoas deveriam ter a oportunidade de estar nesse espaço. Então, a cada encontro, as unidades de saúde participantes encaminhavam representantes diferentes. Alguns se mantiveram sempre presentes, mas a maioria rodizou com os colegas. O que produziu essa proposta: a cada encontro, aqueles poucos que sempre estavam presentes, explicavam para os novos o que era o espaço, como funcionava, o que havíamos combinado no encontro anterior. Esses combinados se perdiam, pois, a cada encontro novas pessoas surgiam com a mudança de representantes tudo aquilo que era pactuado em um encontro se perdia no outro. Recomeçávamos a cada vez. Aquilo que parecia uma proposta de inclusão, mais pessoas, mais multiplicadores, ao final do ano se tornou menos implicação, menos comprometimento, menos discussão em equipe, menos participação. O processo ficou fragmentado.

Se no começo tínhamos encontros nos quais somente participavam as coordenadoras e enfermeiras-chefe, nos anos que se seguiram, somente os agentes comunitários e alguns auxiliares de enfermagem participavam. Como mais uma amostra da dificuldade de diálogo entre as equipes e nas equipes, as coordenadoras encaminhavam “seus agentes” para participarem dos encontros apenas para contabilizarem a participação. Nessa atitude “estratégica” de enfraquecimento de um coletivo, às vezes compareciam aqueles que tinham alguma expectativa com aquele espaço, em outras, aqueles estavam por convocação. Nos momentos em que os primeiros estavam presentes pudemos discutir, trabalhar, dialogar sobre algumas questões pontuais, mas não tínhamos nenhum retorno dos efeitos disso para com os demais.

Ao final desse ano, concluímos que esses processos que vivíamos ali exigiam algum esforço e permanência, que a alternância constante não possibilitava, não dava a chance para algum aprofundamento das questões, que pela experiência vivida com essa proposta, se existia alguma possibilidade de que algo operasse no sentido dos nós-críticos, sintomas e impasses dos sujeitos na relação com os Outros, isso se daria em processo e não pontualmente.

Ainda que esse aspecto da permanência e do caráter processual desse trabalho tivesse sido notado por mim em alguns momentos daquele grupo, no qual pude marcar certos efeitos do revezamento, percebíamos que esse aspecto não fazia questão para os demais. Não havia uma interrogação ou questionamento dito quanto a isso. Acompanhamos o grupo nesse processo sem fazer de nossa posição a posição do grupo, ou seja, sem a transformar em um

significante-mestre no qual colariam rapidamente, numa resposta identificatória maciça diante do apagamento do sujeito. “Sustentar o sujeito em um lugar enquanto ela oferece ao sujeito uma maneira de sair desse lugar”, uma posição política. O primeiro encontro do ano seguinte, relatado na cena 2, mostra como essa questão não ficou despercebida pelo grupo, ainda que não pudesse ser dita naquele momento.

Para fins de termos alguma notícia dos efeitos, as propostas que se seguiram por parte do grupo foram: a possibilidade de terem representantes fixos, cada unidade conversaria para definir quem seriam aqueles que por desejo participariam; novo levantamento de *e-mails* para que mais pessoas pudessem saber do CIH, visto que existiam colegas que após 3 anos de encontros ignoravam a existência do grupo, por diversos motivos; cada participante se responsabilizou por convidar outros colegas quando os encontrassem ou quando estivessem em reuniões de projetos específicos, já que não havia reunião das equipes e por fim, a partir de então, os encontros não seriam mais no espaço da Secretaria de Saúde do município, mas sim nas unidades de saúde ou em espaços nos territórios das unidades; os temas a serem discutidos foram pactuados, de modo que a cada encontro alguém se responsabilizasse pelo mesmo e pelo tema, situação ou nó-crítico eleito.

Enfim, do sujeito...

O ato é aquilo que suporta a palavra não apenas em sua dimensão significativa, mas real. O ato é palavra, opera como palavra. Se introduz na cadeia de significantes introduzindo a palavra que inclui um saber e um fazer. Trata-se da entrada da palavra como furo, como aquilo que ao mesmo tempo trata o real pelo simbólico, como também aciona esse real na medida em que acrescenta novo elemento na cadeia, no laço discursivo até então.

Assim, o ato analítico opera numa práxis, não necessariamente psicanalítica na *intensão*, mas que porta uma potência transformadora para introduzir uma dimensão política. Temos aí, o ato analítico e a práxis, compondo a dimensão política de um ato. Nosso ato, enquanto psicanalista nesses espaços, vai ao encontro da retomada da palavra, aquela que instaura o sujeito em sua dimensão desejante. É por essa dimensão que ele está colocado em ato.

É preciso que tenhamos psicanalistas para se ter um ato psicanalítico, mas o psicanalista precisa *de-ser*, para que surja como rechaço, como objeto *a* no Discurso do Analista. A sua estratégia, política e tática independe de estar convocado enquanto tal, afinal essa posição é um porvir e não uma permanência. A permanência de que se trata é aquela que pode sustentar um lugar para que surja um sujeito.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Sonia; FIGUEIREDO, Ana Cristina. *Psicanálise e Saúde Mental: uma aposta*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

BARATTO, Geselda; AGUIAR, Fernando. A Psicologia do Ego e a psicanálise freudiana: das diferenças teóricas fundamentais. *Revista de Filosofia*, v.19, n.25, p. 307-331,, jul./dez., 2007.

BUTLER, Judith; Laclau, Ernesto; Žižek, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos em la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CHAUMON, Franck. *Sujet de L'inconscient, subjectivité politique*. Essaim: Revue de Psychanalyse, n.22: C'est à quel sujet?, p.7-22, 2009. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-essaim-2009-1-page-7.htm>. Acesso em: 8 de março de 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Curso de Formação de Facilitadores de educação permanente em saúde: unidade de aprendizagem – análise do contexto da gestão e das práticas de saúde*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fiocruz, 2005.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FEUERWERKER, Laura C. M. (org.). *Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação*. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. *Vastas confusões e atendimentos imperfeitos: a clínica psicanalítica no ambulatório público*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2a ed., 2000.

FIOCHI, Paula I. C. Q. *De posição em posição: os giros de discurso e a questão do saber na Educação em Saúde a partir de uma experiência junto a equipes da Estratégia Saúde da Família*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009, 128 p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Microfísica do poder*. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FREUD, Sigmund. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Estudos sobre a histeria (1893-1895). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira –. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Charcot (1893). In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira – Primeiras publicações psicanalíticas (1893-1899). Vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira – Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905). Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. As resistências à psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira – O ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925). Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Um estudo autobiográfico. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira – Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade, análise leiga e outros trabalhos. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Recomendações aos Médicos que exercem a psicanálise. (1912). In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: Edição Standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, 1996.

GONÇALVES, Luiza Helena Pinheiro. *O Discurso do Capitalista, uma montagem em curto-circuito*. São Paulo: Via Lettera, 2000.

LACAN, Jacques. *Meu ensino*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. (1964) *Seminário, livro 11: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

_____. O Seminário livro 15, O ato psicanalítico (1967-1968). Inédito.

_____. (1968-1969). *Seminário, livro 16: De um Outro ao outro*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2008b.

_____. (1969). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Tradução de Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1992.

_____. “Intervenção sobre a transferência”. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____. A Direção do tratamento e os princípios do seu poder. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

_____. Variantes do tratamento padrão. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998c.

MORETTO, Maria Livia Tourinho. *O que pode um analista no hospital?*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PARKER, Ian. “A política – repetindo Marx”. In: ZIZEK, Slavoj et. AL; org. DUNKER, Christian; PRADO, José Luiz Aidar. *Zizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker, Editores, 2005.

_____. “Teoria social lacaniana e prática clínica”. In: *Psicologia & Sociedade*, n.14, jul/dez. 2002.

PEREIRA, Maria Eduardo Costa. “Morel e a questão da degenerescência”. In: *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 490-496, 2008.

PARANHOS, Adalberto. “A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo”. In: *ArtCultura*, n. 9, Uberlândia, 2004.

RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

SAFOUAN, Moustapha. *A transferência e o desejo do analista*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1991.

SÓFOCLES. *Antigone*. Ebooks, Brasil, 2005.

VANIER, Alain. O sintoma social. *Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*. v. 5, n. 2 jul/dez 2002, p. 205-217. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982002000200001&script=sci_arttext. Acesso em: 10 de abril de 2014.

ZIZEK, Slavoj. *O mais sublime dos histéricos: Hegel com Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ENSAIO 4:

**O MAL ESTAR DO IMPOSSÍVEL DE EDUCAR NA
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE**

ENSAIO 4 – O Mal Estar do Impossível de Educar na Educação Permanente em Saúde

“Vocês não aprendem na escola. Vocês copiam. Vocês aprendem é com as ocorrências. Eu tenho neto com dois anos que já sabe disso. Tem um de dois anos que ainda não foi à escola copiar... hipocrisias e mentiras charlatãs!” (Estamira).

Introdução

No âmbito do SUS, desde sua criação, uma questão emerge nos discursos daqueles que foram responsáveis pela construção/criação de caminhos que o fizesse andar, avançar: a formação dos profissionais de Saúde. Esses, que foram “esquecidos” no primeiro momento da efetivação das Políticas Públicas de Saúde, aparecem como alvo de altos investimentos. Segundo Campos (2005), constata-se pelos estudos de Arouca e Donnangelo que “(...) pouco se pensava, nos anos 70, na subjetividade e no corpo dos trabalhadores da Saúde e que o tema da clínica ficou fora das análises, a não ser para contrapô-la às ações coletivas” (p. 575).

Somente na década de 90, após o chamado da UNESCO que anuncia, via OPAS, a preocupação com o pessoal da Saúde, é que começam a aparecer relatórios, trabalhos, pesquisas direcionadas para os trabalhadores e seus contextos de trabalho no campo da Saúde Pública. No Brasil, Campos (2005) cita o trabalho de Pita (1990) sobre o sofrimento dos técnicos, o de Campos (1991) sobre o tema da clínica; tratando do tema da subjetividade há os textos de Campos (1994), Ayres (2001) e Merhy (1997), em destaque.

Os “recursos humanos” foram lembrados no início dos anos 2000 e mereceram vultuosos investimentos. Chegou-se a uma certa conclusão de que para melhorar o SUS era preciso melhorar o cuidado oferecido à população, portanto, para melhorar o cuidado, era preciso melhorar a qualidade do cuidado oferecido,

O amadurecimento do processo de reformas do setor de saúde e suas avaliações colocaram a formação como ‘um’ ou mesmo ‘o’ grande nó crítico, da implementação real da mudança. O setor da saúde, objetivamente, não se ocupou de pensar a educação dos profissionais como uma subárea da grande área da saúde, supondo mesmo o ensino como da ordem da transmissão de novos, superiores e melhores conhecimentos, assim como aceitando que a transformação administrativa do setor introduziria às mudanças da formação, visão ‘aplicada’ da educação, o que a conceitualizaria como da ordem do treinamento. (CECCIM, 2008, p. 10)

No princípio eram capacitações, cursos de atualização, especializações, atividades no campo dos especialismos, que produziam pouca mudança nas relações e no cotidiano do

trabalho. Constatou-se que atividades do gênero tinham pouca efetividade para aquilo que almejava a Gestão. Investiam-se grandes recursos nesse modelo de formação, no qual alguns representantes dos serviços eram destinados a determinados locais para aprenderem sobre aquilo que supostamente lhes faltava. Os cursos eram concentrados e o aprendizado adquirido ficava restrito àqueles que participavam do curso.

Dos anos de 1998 a 2002, discutiu-se pela sociedade, via Conselho Nacional de Saúde, a Norma Operacional Básica referente aos Recursos Humanos para o SUS (NOB/RH-SUS), que seria concretizada enquanto documento em versão final e aprovada em 2003, na 12ª Conferência Nacional de Saúde, na qual ganha estatuto de política nacional para a gestão do trabalho na saúde. No mesmo ano, cria-se no Ministério da Saúde uma Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, com dois departamentos, o Departamento de Gestão e Regulação do Trabalho em Saúde e o Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Este último tinha como objetivo maior “ordenar a formação dos profissionais da saúde”. (CECCIM, 2008)

Assim, em 2004, o Conselho Nacional de Saúde, aprova a política de “Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a Educação Permanente em Saúde”, que se propôs a articular os campos da Saúde e da Educação, com ênfase no trabalho, ou o que se chamou de “formação em serviço”. A Educação Permanente em Saúde é uma política pública ligada ao SUS. Um dos objetivos da criação dessa política e das práticas educativas na saúde seria, segundo Ceccim (2008), não mais a transferência de recursos cognitivos e tecnológicos aos profissionais, mas sim a formação de um quadro de intelectuais do setor da saúde que pudessem executar um projeto de sociedade e um projeto tecnoassistencial correspondente a uma sociedade de cidadãos, “profissionais, portanto, detentores de habilidades, conhecimentos e valores capazes de fazer funcionar um sistema de saúde relativo à vida de todas as pessoas, estando a qualidade de vida na antecedência de qualquer padrão técnico a aprender ou a exercer” (p. 13)

Ainda, propõe o autor que um projeto de formação em saúde que vise à qualidade da atenção e da gestão deveria passar pela “revisão dos imaginários biomedicalizadores e pelo entendimento da cidadania em saúde”, bem como pela “compreensão da integralidade e humanização da atenção, pelo desenvolvimento de estruturas de pensamento capazes de gestão participativa e por condições de responsabilidade e habilidade para com a educação permanente” (CECCIM, 2008, p. 15).

Nesse sentido, a EPS se pauta em algumas metodologias pedagógicas e diretrizes como norteadoras para todo processo de educação em saúde. Todas as experiências com os grupos,

coletivos de profissionais se baseiam nas Rodas, ou o método Paideia (CAMPOS, 2003) ou método da Roda; a pedagogia da implicação, da problematização e da “perguntação” se fazem presentes; a aprendizagem significativa, que possui muitas referências, mas os teóricos brasileiros se baseiam em Ausubel, Kastrup e Paulo Freire em sua maioria; e o conceito de “quadrilátero da formação: ensino, gestão, atenção e controle social”, proposta por Ceccim e Feuerwerker (2004). No caso dos teóricos brasileiros da EPS os fundamentos de base são autores como Deleuze, Guattari, Foucault, com destaque aos conceitos de micropolítica, territorialização, cartografia, articulados a algumas concepções pedagógicas. Articulação que inclusive causa algum ruído, posto que apresentam contradições teóricas importantes, mas que ainda assim, se agrupam na perspectiva de alguns autores.

Tanto nos documentos dos pesquisadores da OPAS, quanto nos artigos, documentos, relatórios, livros dos teóricos brasileiros, encontramos algumas afinidades conceituais no que diz respeito a uma certa pedagogia. Ainda que se utilizem até de pressupostos até antipedagógicos, percebe-se a manutenção dessa pedagogia nos argumentos e metodologias utilizadas.

A problemática vai se tornando complexa. Se é de perguntação que se trata, poderíamos então indagar o que acontece nos processos de formação de profissionais do SUS, do qual, ainda que tenhamos propostas efetivas como a EPS, temos pouco retorno em termos de mudanças nas práticas? Desse sintoma ninguém quer saber, ainda que ele escancare, dia após dia, que há algo que não cessa de não se inscrever, que insiste e resiste.

No cenário atual, temos todos os anos ao menos dois grandes cursos de formação de facilitadores de EPS ou de temas importantes da atenção e do cuidado a partir da metodologia da EP, ainda assim, a maioria deles não preenche todas as vagas que disponibilizam e possuem uma taxa de desistência em torno de 30 a 50% dos inscritos que não concluem a formação. Diante desse cenário, poderíamos perguntar: quem forma? Quem quer se formar? O que e do que querem saber? Se forma, forma para que? É formação ou educação?

A Educação Permanente em Saúde, como política e, hoje, principalmente, como proposta pedagógica, comprova o impossível freudiano de educar. Esse é nosso ponto de partida. A EPS fracassa e é desse fracasso que tiramos as questões que nos interessam para propor, não o fim da Educação e da EPS, mas uma formação Outra, que considere esse fracasso, essa impossibilidade e possa, a partir daí, propor novos arranjos nesses espaços.

Nosso objetivo neste ensaio é tomar o discurso sobre a EPS na sua perspectiva pedagógica, elucidando seus dispositivos pedagógicos de operância, para, num segundo momento, tomá-lo pelo *avesso*, a partir da perspectiva da psicanálise de Freud e Lacan. “A

posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação” (VOLTOLINI, 2011, p. 10) – o que não significa ser contra a pedagogia, mas sim considerá-la a partir de outra lógica discursiva. Quando a Educação Permanente em Saúde fracassa e sua pedagogia falha, considerando o impossível de educar, certa dimensão do sujeito aparece. Assim, propomos tomar a EPS em dois planos de análise: um, que chamaremos de a dimensão Toda da EPS, enquanto um discurso ideológico e pedagógico de que instaura uma modalidade de laço social que Lacan chamou de Discurso Universitário e o outro, seu *avesso*, uma outra modalidade de laço, chamada de Discurso da Histórica, na qual o sujeito (\$) se encontra no lugar de agente do discurso. É importante notar que os dois planos compõem a práxis relacionada à EPS, ora estamos em uma modalidade, ora em outra.

Em nossa experiência, essa passagem só foi possível por estarmos localizados, na medida das contingências, em um outro discurso, o Discurso do Analista, sustentados pela ética da psicanálise, ainda que não estivéssemos convocados enquanto tal.

Para tanto, propomo-nos a percorrer as relações da psicanálise com a educação; a pedagogia proposta pela EPS e sua relação com a ética da psicanálise, assim como a as passagens de discurso em questão na EPS.

4.1 - Psicanálise e Educação: o impossível de educar

Apesar de encontrarmos no princípio da obra de Freud um teor educativo nas suas propostas psicanalíticas, mais adiante o autor não cansará de nos alertar dos infortúnios da ambição educativa. Em suas *Recomendações* (1912), adverte quanto à tentação da atividade educativa que pode surgir no médico durante o tratamento, observa que ambição educativa é de tão pouca utilidade assim como a ambição terapêutica, que o médico deve se controlar na tentativa de guiar o paciente segundo seu desejo, devendo guiar-se pelas capacidades do paciente,

A ambição educativa é de tão pouca utilidade quanto a ambição terapêutica. Deve-se, ademais, manter em mente que muitas pessoas caem enfermas exatamente devido à tentativa de sublimar seus instintos além do grau permitido por sua organização e que, naqueles que possuem capacidade de sublimação, o processo geralmente se dá espontaneamente, assim que suas ambições são superadas na análise (FREUD, 1996d, p. 132).

Quanto à ambição terapêutica, adverte ser este o sentimento mais perigoso para um psicanalista, “a ambição terapêutica de alcançar, mediante este método novo e muito discutido, algo que produza efeito convincente sobre outras pessoas” (FREUD, 1996d, p. 128). Isto apenas aumentaria a resistência do paciente, colocando-o em condição desfavorável ao trabalho analítico.

No Prefácio da obra *Juventude Desorientada* (1925), de August Aichhorn, Freud (1996c), indica lições preciosas. Citará pela primeira vez as três profissões impossíveis, educar, curar e governar, segundo ele, inspirado em Kant, na “Crítica da Razão Pura”, no qual encontrou os fundamentos do governar e do educar. Nesse texto, reconheceu o alto valor social empenhado por aqueles amigos que se dedicaram à educação, principalmente após as descobertas psicanalíticas sobre o infantil, que fizeram aumentar consideravelmente o interesse sobre o mundo das crianças. Disse Freud (1996c), para àqueles que se interessavam pela educação de crianças, que uma formação psicanalítica lhes serviria, fosse na teoria ou na análise pessoal, pois, sem isso, “o objeto de seus esforços”, a criança, permaneceria como “um problema inacessível” ao educador.

Uma outra lição, segundo Freud, “um tanto conservadora”, consistiu em afirmar que o trabalho da educação é algo “*sui generis*”, esse não deve ser confundido com a influência psicanalítica, bem como não pode ser substituído por ela. Explica-se: “a psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação” (p. 308). Essa substituição seria impossível e desaconselhada. Retomando a afirmação, feita em 1905, no texto “Sobre a Psicoterapia”, de que a psicanálise seria uma pós-educação, alerta no *Prefácio* para que não nos orientemos por essa afirmação. Justifica-se dizendo que a possibilidade de alguma influência analítica diz respeito à situação analítica, ao desenvolvimento de estruturas psíquicas e a uma atitude específica para com o analista, “onde estas faltam – como no caso de crianças, delinquentes juvenis e via de regra, criminosos impulsivos – algo diferente da análise tem de ser utilizado, embora algo que seja uníssono com a análise em seu intuito”. Freud parece indicar aí que em determinadas situações relacionadas a esses casos complexos, ainda que não se trate da relação transferencial *stricto sensu*, deverá ocorrer, no campo da educação, algo que leve ao mesmo fim ou que tenha os mesmos objetivos e intuítos de uma análise, ou poderíamos dizer, que caminhe na mesma direção de tratamento. Ainda faz outro apontamento destinado àqueles que estão empenhados na educação: se tiverem passado pela análise pessoal e se considerarem em posição de empregar a análise juntos aos casos “fronteiriços e mistos”, poderão praticar a análise, “e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu

caminho” (p. 308). Freud convoca os analistas, não para substituírem a educação, pois isso seria da ordem das totalidades, dos universais, do impossível, mas a não cederem da direção do tratamento e do chamado a que esse campo convoca, orientados pelo Discurso do Analista e pela ética da psicanálise.

Em “Análise Terminável e Interminável” (FREUD, 1996a), também fará menção às profissões impossíveis, ao falar das exigências necessárias para um analista no exercício da psicanálise: “(...) quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (p. 265).

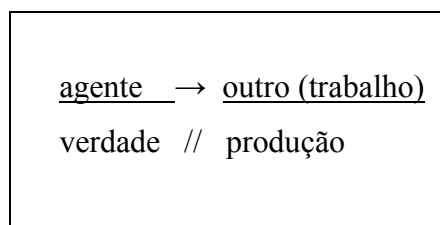
Lacan, retornará aos impossíveis freudianos, em seu seminário 16, “De um Outro ao outro”, de 1968, para em seguida, em fevereiro de 1969, após assistir a conferência “O que é um autor?” de Michel Foucault, responder às questões colocadas por ele ao final: como, em que condições e segundo que formas um sujeito pode aparecer na ordem do discurso? Que lugar ele pode ocupar nesses discursos, que funções pode exercer e obedecendo a que regras? As respostas, Lacan apresentará no seminário 17, “O avesso da Psicanálise” neste mesmo ano (CAMARENA, 2007).

Assim, dos impossíveis freudianos educar, governar e analisar, temos o Discurso Universitário, o Discurso do Mestre e o Discurso do Analista. Lacan acrescentará o Discurso da Histórica, o “fazer desejar”, este é o discurso que o analista institui em sua experiência analítica, pois nessa trata-se de histerizar o discurso. Lacan (1992, p. 177) definira os discursos como laços sociais, modos de aparelhar o gozo à linguagem, um discurso sem palavras, nas palavras do autor,

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem a palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, posso me dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se insere seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que se está fazendo

Para escrever os discursos utilizará de quatro letras: \$, S1, S2, *a*. “Há vários termos. Se só forneci aqui estas letrinhas, não foi por acaso. É que não quero meter coisas aí que tenham a aparência de significar. Não as quero significar, de modo algum, e sim autorizá-las. Autorizá-

las já é um pouco mais que escrevê-las” (LACAN, 1992, p. 179). Elas poderão estar em quatro lugares, no lugar da verdade, do agente, do outro e da produção. Escritos assim:



No sentido do que constrói Lacan, o discurso é uma junção de 4 elementos resultantes de uma redução literal dos constituintes fundamentais da estrutura do sujeito, conforme foi desenvolvida e teorizada a partir da experiência psicanalítica. A subversão produzida por Lacan será fazer funcionar de modo homogêneo estes elementos heterogêneos. Cada um desses elementos pode ocupar qualquer lugar do discurso. Ao contrário dos conceitos S1, S2, \$, *a*, que são objetos literais, os lugares (agente ou semblante, outro, verdade e produção) restabelecidos de uma lógica da estrutura serão ordenados a partir desse quadrado lógico.

Askofaré *et al.* (2009) apresentará as razões pelas quais Lacan teria elaborado esses discursos e se esforçado em formalizá-los. Elenca 3 proposições: 1) a questão da dimensão intermediária entre a linguagem e a fala. Lacan insistirá, em seus seminários de 1968 e 1969, que a psicanálise não se satisfaz com o binarismo saussuriano linguagem/palavra; a linguagem seria uma tentativa de saber sobre a função de *lalíngua*²⁰, uma elucubração de saber sobre *lalíngua*, nesse sentido é que a categoria de discurso seria uma estrutura necessária que ultrapassa em muito a palavra, e pode muito bem subsistir; 2) o discurso, tal como é conhecido pela psicanálise, é inicialmente o modo de tratamento do gozo pela linguagem. Não do gozo como tal, do gozo como substância, mas do gozo como falta; os discursos se constituem na modalidade fálica, ou seja, fundados sobre a lógica da castração e da renúncia ao gozo, de modo a assegurar que haja renúncia ao gozo pleno, portanto, por se estabelecerem na lógica fálica, implicam perda de gozo, impossibilidade lógica de completude; 3) uma teoria do sentido-significado não pode responder àquilo que ocorre na experiência analítica. Com a noção de gozo, Lacan irá além da lógica do significante, da estrutura da palavra, e daquilo que importa da comunicação e da semântica, rompendo com a ideia de fazer da psicanálise uma ciência,

²⁰ Significante inventado a partir de um lapso de Lacan em um de seus seminários que vem marcar a importância de seu axioma “o inconsciente está estruturado como uma linguagem” e faz referência a língua falada pelo bebê antes mesmo que esse seja sujeito, há, portanto, uma língua que se resume a um significado, que não possui um sentido prévio e que comunica algo de Real da estrutura.

afirmando-a como prática irredutível a ciência. Este processo só será possível após o distanciamento do estruturalismo e culmina com a teoria dos discursos, mais propriamente, do Discurso do Analista. Assim, a formalização dos discursos subverte a lógica do sentido e reconsidera as relações entre sentido e significação.

Assim, com a noção de objeto *a* no lugar de agente do discurso, e não uma das outras letras, temos a função do analista como radical naquilo que diz respeito ao não-sentido, à recusa do sentido. Enquanto semblante, o analista faz com que o outro fale, sem que se chegue a um comum, consenso, sentido, compreensão. É dessa impossibilidade lógica que se trata nos modos de laço social em questão, nos discursos do Mestre, Universitário e da Histórica, o S1 sempre precede e determina S2, ou seja, sempre haverá a busca de um saber, de uma significação, que pudesse dizer do sujeito. Ainda que, como disse Lacan (1992) nos discursos, a produção não tem relação alguma com a verdade, quaisquer que sejam os significantes-mestres que se inscrevam.

Dos quatro discursos, apenas o Discurso do Analista não possui o significante-mestre, S1, como precedendo S2; S1 está no campo do outro como produto, e o saber, S2 está do lado daquele que agencia o discurso, objeto *a*, no caso, o analista em sua função de semblante que causa o desejo, com um saber que o coloca a funcionar.

4.2 - Educar é impossível, *insignar* é possível

Primeira observação que nos cabe fazer diante da afirmação desse subtítulo é que esse impossível não indica impotência, não atesta as dificuldades da Educação e do Estado. Aqueles que se encontram no campo da educação se confrontariam em algum momento com a falha, o fracasso e a decepção. A afirmação freudiana indica que há uma impossibilidade lógica, que depois será trabalhada no que Lacan chamou de Discurso Universitário. “Todo discurso pedagógico que se preze, não importa seu matiz ideológico, por ser tentativa de organização de uma ação consequente, visa à mestria” (VOLTOLINI, 2011, p. 28).

De modo geral, no discurso oficial sobre o educar não se encontra o “*como fazer?*”, ou como dizia Paulo Freire, o “ensinar a aprender”, nesse sentido, não se trata de trabalhar conteúdo, mas de transmitir o como fazer. O discurso oficial do educar supõe que todos aqueles que se colocam no lugar de educandos queiram aprender.

Para que o educador possa “ensinar a aprender”, é preciso que haja um vazio, um furo nessa educação: primeiro é preciso que o educador encarnado se ausente, para que dessa ausência o educando possa construir algo original, que vá ao encontro das suas questões. Então

para educar é necessário justamente sair da posição de educador, para que o outro tenha a oportunidade de se posicionar, de criar sua própria questão, que possa colocar em palavras algo de seu desejo, ou como nos disse Lacan na abertura dos seus “Escritos”: “Queremos, com o percurso de que esses textos são os marcos e com o estilo que esse endereçamento impõe, levar o leitor a uma consequência em que ele precise colocar algo de si” (LACAN, 1998, p. 11).

A experiência de deixar uma ausência, sustentar um furo, foi transmitida por Freud, desde a descoberta do sentido do jogo do *fort-da* para as crianças. Foi no joguinho do carretel que Freud demonstrou como a criança elaborava as ausências e presenças da mãe. Ausência e presença, na qual a criança vivencia a experiência da falta, o que possibilita que ela também ascenda ao desejo, na medida que, pela experiência da falta, sabe vai em busca do que quer, onde está o que quero e como faço para consegui-lo. É da ausência que se faz presença *a posteriori*, num jogo de vai e vem, que o desejo se esforça para manter em movimento, marcando assim a falta-a-ser estrutural aos sujeitos.

A ideia de furo pode ser encontrada na relação com vários outros conceitos e desdobramentos lacanianos. Se o furo se relaciona com um vazio, com a falta-a-ser, com o impossível, podemos relacioná-lo à dimensão do *real*. Por outro lado, sabe-se que o objeto *a* tem função de furo, um furo estrutural no *simbólico*, que condensa a pulsão e o gozo. No Discurso do Analista temos o analista no lugar de objeto *a*. Podemos dizer então que ele tem função de furo? Lacan abordou a questão do furo do ponto de vista topológico. Um exemplo interessante é a garrafa de Klein, que tem seu gargalho, sua boca aberta, um furo, *furando* seu corpo, penetrando no interior da garrafa, fazendo com que interior e exterior permaneçam ligados como na banda de Moebius.

Em nosso trabalho, trata-se mais de *sustentar o furo* do que de fazer um furo na educação, no discurso universitário e nos sujeitos. Se considerarmos o sujeito em sua acepção de ser-faltante, de incompletude, essa dimensão de furo é estrutural, é constitutiva dos sujeitos. Não haverá um significante que possa representar o sujeito, pois este existe na relação com outro significante, é efeito de um discurso. Essa incompletude estrutural ou furo é marca do sujeito. Nesse lugar vazio é que Lacan colocou o objeto *a*, é ele quem está no centro da articulação chamada de nó-borromeano dos três registros, imaginário, simbólico e real. Assim, essa dimensão de furo traz para o sujeito a confirmação de que não há Outro do Outro, o sujeito não chegará a uma essência, a uma harmonia consigo mesmo, à última palavra sobre seu ser. É nesse sentido que o analista pode operar na relação com os Outros, ou seja, como ensina Lacan (2007) no seminário da *Ética*, cingindo a Coisa, passando ao lado de *das ding*, sustentando o

impossível do real. Vieira (2009, p. 268) apresenta uma definição que vai ao encontro de nossa proposta quanto à função do furo,

Basta que se entenda “furo” no sentido de um impossível. (...) Sem entrarmos neste debate, gostaríamos de insistir que é na relação do furo com a fala que a Psicanálise, certamente uma das clínicas da linguagem, trabalha. É com relação ao furo, seja ele tropeço, esquecimento, sonho, lapso, que o psicanalista entra em cena.

No que se refere à psicanálise, portanto, quando se fala em transmissão ou ensino da psicanálise, aquele que transmite se deve pautar na perspectiva que vai ao encontro do real da experiência e não da significação ou do sentido, “sem tentar suturá-lo com qualquer teorização dogmática, mas ao contrário, indicando os seus pontos de inconclusão.” (JORGE, 2006).

Um dos aspectos fundamentais na relação professor-aluno (assim como não existe relação sexual, a professor-aluno também não!), ainda que não receba esse nome na EPS, que no caso propõe o *facilitador*, tanto para um como para outro, a sua dimensão subjetiva, ou melhor, desejante, não aparece referida, contemplada nas práticas educativas. A dimensão do professor enquanto sujeito do desejo é esvaziada, assim como a do “*facilitador*”, como se dele nada fosse transmitido, ou melhor, que este fosse apenas um facilitador dos processos, numa posição de abstinência para acompanhar os processos dos outros, sem que pudesse colocar algo de si ali, como se ele nada tivesse a ver com as possibilidades de laços transferenciais com os demais sujeitos. O significante *facilitador* também aparece referido de forma abstrata à função do professor, como se nessa tarefa de facilitar o processo de aprendizagem do aluno ou mediar a relação dele com o e o conhecimento, nada de si estivesse em questão.

(...) reservando-lhe um lugar abstrato de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Sabemos os múltiplos nomes reservados ao lugar do professor, que mudam conforme as teorias adotadas, sem variar, contudo, o seu nível de esvaziamento: intermediador, facilitador, instrumento de aprendizagem, etc. (VOLTOLINI, 2011, p. 32.)

No sentido de nossa proposta, o facilitador está sim incluído no laço social e pode, a partir de sua posição, disparar processos a depender do manejo transferencial. Trata-se de uma relação que, diferentemente do que pensa o discurso pedagógico, não faz par, não há completude e equivalência, não há harmonia e bem estar. Ainda assim, algo se transmite, do qual, por vezes nem professor, nem aluno, sabem, e quando sabem, o sabem pelos efeitos. Isso que se transmite se dá por aquilo que chamamos de *transferência*. A transferência seria um

aspecto fundamental dessa relação, considerá-la na relação do facilitador-educador junto aos profissionais-alunos permitiria outra escuta.

A psicanálise revela sobre a aprendizagem que essa não se dá atrelada ao ensino, à relação ensino-aprendizagem como consta no discurso pedagógico, mas sim a algo apreendido, de “a-prender” algo do campo do Outro e que na maioria das vezes nem se sabe do que se trata ou se compreende bem o que é apreendido. “Não há dúvidas de que há ensino, ação deliberada de alguém que visa por *en-signos* alguma coisa, mas o que se aprende não está condicionado estritamente por isso” (VOLTOLINI, 2011, p. 33).

Na leitura de Voltolini (2011), em Freud encontramos a distinção entre transmitir *versus* ensinar, *en-signar* seria pôr em signos, o que exigiria intencionalidade consciente na passagem a uma significação. A experiência do legado do pai da horda de Totem e Tabu, as implicações do pai morte, foi transmitida de geração a geração, como se fosse algo que se transmitisse à revelia do sujeito, ausente de uma consciência dos fatos ou intenção prévia.

Notemos que a palavra ensinar em latim significa *insígnio*, e *insígnia* em latim se escreve igualmente, *insignia*. Ensino e *insígnia* ambos em latim significam marca, sinal particular, algo notável, que se distingue. Ao explicar os modelos ópticos no Escrito, “*Observação sobre o Relatório de Daniel Lagache*”, no que diz respeito à formação do eu ideal e do ideal do eu, Lacan (1960/1998) chamará de *insígnias*, as realidades que se inscrevem a partir das respostas do Outro aos apelos dos sujeitos, ficam inscritas pelo traço do significante, “é a constelação dessas *insígnias* que constitui para o sujeito o Ideal do Eu”. *Insígnias* que estarão presentes no último modelo óptico, onde Lacan diz da relação com o analista. Podemos propor então que ensinar, no sentido de *insígnia*, teria a ver com o que chamamos de transmissão, onde há algo que se transmite sem que saibamos, e que isso opera devido a transferência.

Portanto, aquilo que *insignamos* não está totalmente sob nosso controle. O que transmitimos ao Outro depende das questões envolvidas na transferência, há algumas que podemos controlar, mas há outras que falam em nós, sem que possamos fazer algo a respeito. Condição *sine-qua-non* da comunicação: não se pode dizer tudo, daquilo que se diz, parte nada sabemos; transmitimos coisas que nos escapam à revelia, “qualquer intenção de mestria é impossível simplesmente porque falamos, e em nossa fala estamos referidos sempre a uma outra cena que nos condicionou e condiciona, e que fala através de nós” (VOLTOLINI, 2011, p. 36).

Percebe-se que para o operador dessa transmissão, seja ele o professor ou o facilitador esse aspecto seria um daqueles que consideramos dos mais importantes nessa relação: o que *insignamos* quando ensinamos? É uma pergunta que poderia nortear a práxis daqueles que

operam na EPS. A relação transferencial entre os operadores e os grupos-sujeitos é essencial para a direção do trabalho, para as possibilidades de intervenção e mudanças.

4.3 - Modelos pedagógicos da Educação Permanente em Saúde

Davini (1989) apresenta um panorama dos modelos pedagógicos²¹ da Educación Permanente em Salud utilizados naquele momento para a formação profissional e capacitação em serviço dos profissionais da saúde: *pedagogia da transmissão*, *pedagogia do treinamento* (“adiestramiento”) e *pedagogia da problematização*. Modelos estes que podemos constatar estarem presentes até hoje, nas diversas modalidades de ensino. O programa proposto por Davini prevê a educação em serviço, ou seja, “*aprendiendo en servicio*”, ou o que chamamos no Brasil “formação em serviço”. Sobre este aspecto nos colocamos uma questão: será que é a mesma coisa dizer que a formação parte da experiência do trabalho e, portanto, da práxis dos trabalhadores, e dizer que a formação se dá em serviço?

Na proposta do que chamam de *pedagogia da transmissão*, há uma relação vertical, aquele que sabe e transmite e aquele, que passivo recebe. Ignora-se o saber do aluno. A consequência seria o desconhecimento do saber da experiência que o aluno-trabalhador possui sobre seu trabalho. O processo de trabalho fica fora do curso organizado, decidem aqueles que “sabem”. Vejamos que esse modelo toma a questão da transmissão como algo referente a transmissão de conhecimentos, seja com relação a capacitação do pessoal da saúde seja desses para com os usuários. Assim, temos os profissionais da saúde que realizam determinadas capacitações, onde aprendem técnicas e novos conteúdos e depois transmitem essas informações a comunidade, por exemplo, orientações para diabéticos, para gestantes, para idosos, para adolescentes. Segundo Davini (2009, p. 40),

(...) nem toda ação de capacitação implica um processo de educação permanente. Embora toda capacitação vise à melhoria do desempenho do pessoal, nem todas estas ações representam parte substantiva de uma estratégia de mudança institucional, orientação essencial nos processos de educação permanente; a educação permanente, como estratégia sistemática e global, pode abranger em seu processo diversas ações específicas de capacitação e não o inverso. No âmbito de uma estratégia sustentável maior, podem ter um começo e um fim e serem dirigidas a grupos específicos de trabalhadores, desde que estejam articuladas à estratégia geral de mudança institucional.

²¹ Modelos pedagógicos desenvolvidos segundo a autora por A. Ardoino na obra “El grupo de diagnóstico: instrumento de formación” (1980).

No trecho acima, escrito por Davini em uma publicação brasileira do Ministério da Saúde sobre a EPS, a autora afirma a possibilidade de que haja esse tipo de transmissão, via capacitação, desde que ela esteja articulada a proposta maior da EPS, que faça parte de uma mudança institucional maior. Aqui vemos dois momentos diferentes do ponto de vista da autora. Cabe também ressaltar que há uma diferença temporal importante entre esses dois textos. O primeiro, que trata do início da EP, via OPAS em alguns países da América Latina, e o segundo já em 2009, após a efetivação da política aqui no Brasil. Vemos que são dois momentos diferentes do saber-fazer da autora com relação à Educação Permanente em Saúde.

Apesar disso, observa-se que a *pedagogia da transmissão* é um modelo ainda muito presente até os dias de hoje, mesmo estando na contramão do que o discurso da EPS e da política de Humanização preconizam, observa-se que há um número grande de projetos e modos de fazer vão ao encontro da transmissão de conhecimentos sem considerar/escutar algo dos sujeitos em questão. Nos encontros de EPS e Humanização constatamos essa prática ao escutar muitas vezes que a unidade x realizou ações de EPS e Humanização, ao se referirem a palestras organizadas pela equipe ou ao escutar dos representantes das unidades que participam dos encontros mensais da EPS que foi “passado” à equipe o foi discutido no encontro mensal.

Na *pedagogia do treinamento*, há a demonstração de técnicas e procedimentos sem que se indague os motivos pelos quais os mesmos são necessários. São cursos, capacitações, treinamentos que visam ao desenvolvimento da técnica como possibilidade de melhoria do trabalho. Segundo constatamos nos documentos ministeriais esse tipo de prática não está descartada, mas não é a prioridade da EPS. Nesses, a EPS se refere a mudanças institucionais e não somente às técnicas e conhecimentos.

Não apenas Davini (1989) e Rovere (1994), como também autores da EPS no Brasil, propõem a *pedagogia da problematização* como modelo pedagógico. Davini (1989, p. 14) a chama também de “*pedagogia de la pergunta*”, afirmando que se trata nesse caso de uma “formação em profundidade”, pois visa não apenas as áreas intelectuais da personalidade como também a dimensão afetiva dos sujeitos. Seu ponto de partida é a indagação sobre a prática, que é entendida como uma ação humana e profissional, dentro de um contexto social e institucional, pensada num contexto coletivo e não individual. Tal perspectiva continua presente até hoje nos materiais, autores e referências sobre a EPS.

No caso dos autores brasileiros, uma das referências é Michel Foucault com relação ao conceito de problematização. Para Ceccim (2008), a aprendizagem é uma atividade inventiva, uma atividade da educação problematizadora, que estaria relacionada à invenção de problemas

e à experiência de problematização, com base em Foucault, o autor dirá tratar-se de um “pensar problematicamente”, que esse pensar faz parte da natureza educacional, que não se trata de analisar os comportamentos ou as ideias, mas as “práticas refletidas e voluntárias, por meio dos quais os homens tanto se fixam regras de conduta quanto procuram modificar-se em seu ser singular”. (p. 20). Assim, os projetos pedagógicos da EPS “referem-se a uma certa organização dinâmica da educação, ampliação e potencialização, via dispositivos pedagógicos, dos atos de pensar, aprender e conhecer relativos a um atuar/proceder” (p. 20).

O conceito de problematização percorrerá a obra foucaultiana, como aponta alguns autores que se dedicaram a esse percurso. Segundo Correio (2014, p. 104) “problematizar algo, seja a loucura ou a delinquência, nada mais é do que apontar o como e o porquê de certas práticas e conhecimentos em um dado momento histórico, a relação contingente estabelecida entre ambos os domínios”. Apresenta uma definição, encontrada em Foucault (*apud* Correio, 2014, p. 104) na obra *Ditos e Escritos V*, que nos orienta:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (Foucault, 2010b, p. 242).

A ideia de problematização também está relacionada, em Foucault, ao que ele chamou de *acontecimento e atualidade*, que fazem parte de sua ontologia do presente. Com base em Kant e a noção de esclarecimento, Foucault propõe a problematização da atualidade como acontecimento, como um movimento do pensamento, da crítica, uma abertura do pensamento diante do acontecimento, movimento que é também experimento, no sentido heideggeriano como aquilo que nos afeta e nos transforma, um trabalho interrogativo do pensamento, este exercício vai ao encontro de nos transformarmos em sujeitos autônomos, seres livres, sujeito do que fazemos, pensamos e dizemos (CARDOSO, 1995).

Na perspectiva da *aprendizagem significativa*, a EPS propõe que os processos de aprendizagem devem produzir um sentido para aqueles que estão na relação de aprendizagem. Problematização e aprendizagem significativa unem-se no sentido de promover uma reflexão crítica das práticas reais de profissionais de saúde, ou seja, dos processos de trabalho, que teriam como referência as necessidades dos usuários dos serviços (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 49).

Um outro método utilizado em algumas experiências de EPS é o Método do Arco, de Charles Maguerez, um desenho da realidade numa escala de cinco etapas: observação da realidade social, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução, aplicação a realidade (prática). Observa-se uma realidade, levanta-se um ou mais problemas no grupo, pode-se dividir em subgrupos para facilitar a discussão e redação da questão a ser problematizada. Em seguida, prossegue a classificação dos pontos chave elencados. Busca-se a causa desse problema. A partir dos pontos elencados e possíveis causas, os alunos vão pesquisá-los teórica e empiricamente, em seguida formulam-se hipóteses de solução. O exercício cognitivo desemboca na última fase, a da aplicação à realidade. Completando assim o arco, a cadeia dialética prática-teoria-prática.

Ceccim e Feuerwerker (2004) propõem o conceito de *quadrilátero da formação*, composto por quatro aspectos a serem contemplados na formação dos profissionais de saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. O quadrilátero exige participação de todos os atores: instituições de ensino, gestores, profissionais de saúde e usuários do SUS. Então, uma formação na perspectiva da EPS deveria contemplar todos os atores em questão. Para isso, seriam necessárias mudanças em todas essas áreas: instituições de ensino que utilizem metodologias ativas de aprendizagem, formação crítica e humanística, transdisciplinaridade, clínica ampliada, trabalho em equipe; gestão compartilhada e mais horizontal, planejamento estratégico, espaços de aprendizagem, em “Rodas”; consideração dos saberes e necessidades da população devem ser contemplados na elaboração das políticas de saúde; processos educativos que considerem o saber dos profissionais bem como suas realidades de trabalho.

Segundo o método *Paideia*, a Educação em Saúde construiria de maneira compartilhada as tarefas, sua análise posterior e sua implementação na prática. Seu objetivo seria “ampliar a capacidade de análise e de intervenção das pessoas tanto sobre o próprio contexto quanto sobre seu modo de vida e sobre sua subjetividade” (CAMPOS, 2003, p. 35). O método Paidéia foi lançado em livro em 2000, antes da EPS. É utilizado como referência de modelo a ser trabalhado junto aos coletivos no SUS, como podemos constatar no início da operacionalização da política na qual foram constituídos os Polos de Educação Permanente em Saúde, que chegaram a se chamar “Rodas” de Educação Permanente em Saúde. Nome que ainda aparece nos dias atuais para dizer de grupos de trabalho que se reúnem para atividades de EP, como, por exemplo, a Roda da Saúde Mental, a roda da UBS X. As “Rodas” chegam num momento em que a EPS propõe a gestão compartilhada dos serviços, a co-gestão, a conversa em roda, a horizontalidade no lugar da verticalidade nas relações.

Segundo Carvalho (2009), com esse método, Campos sugere que os espaços coletivos sejam ampliados, que sejam locais de debates e consensos que orientem as ações. O método pretende contribuir para a democratização das instituições, desalienação, ampliação da capacidade reflexiva e do coeficiente de autonomia dos indivíduos e coletivos, bem como a construção de espaços de poder compartilhados nas relações, no dia a dia dos serviços de saúde.

Nessa proposta de formação considerando o quadrilátero, as estratégias de organização e do exercício da atenção passam a ser problematizadas nos contextos das práticas dos profissionais e da gestão. As demandas para educação em serviço surgiriam a partir dos problemas de organização do trabalho, considerando a qualidade, a integralidade, a humanização:

A lógica da educação permanente é descentralizadora, ascendente e transdisciplinar. Essa abordagem pode propiciar: a democratização institucional; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, da capacidade de docência e de enfrentamento criativo das situações de saúde; de trabalhar em equipes matriciais e de melhorar permanentemente a qualidade do cuidado à saúde, bem como constituir práticas técnicas críticas, éticas e humanísticas (CECCIM; FEUERWERKER, 2004, p. 50).

Das experiências de EPS no início de sua implantação, temos a pesquisa de Sarreta *et al.* (2008) que apresenta um panorama da implementação da política na região de Franca/SP. No princípio da implementação, havia os Polos de Educação Permanente, responsáveis por organizar as estratégias de formação em EP. Os Polos, influenciados pela proposta da Roda, da problematização e das metodologias participativas, tinham o objetivo de reforçar a regionalização e a descentralização das ações em saúde. Em 2004, o Ministério da Saúde formou 96 polos no país, com a participação de, em média, 1030 instituições representativas. No estado de São Paulo, houve a criação de oito Polos.

As autoras da pesquisa chegaram a algumas conclusões após a experiência dos Polos: as ações de EP foram realizadas em formato de cursos, reproduzindo o modelo tradicional; os docentes dos cursos foram convidados por secretários de saúde, pela universidade, pela secretaria do Estado, não houve seleção, houve sim um processo vertical de escolha desses professores; a maioria eram enfermeiros, o que denotou certo corporativismo, segundo as autoras; as aulas foram acumuladas por professor, por exemplo, uma única enfermeira ficou responsável por 9 disciplinas; por fim, apenas um dos oito professores receberam formação para trabalhar com a metodologia da problematização. Observemos que, dessas experiências

pesquisadas, o que predominou foi o formato pedagógico tradicional de ensino, aulas, disciplinas, cursos, nos moldes da pedagogia da transmissão e do treinamento.

Concluem também que a forma como ocorreu o processo de implementação das ações de EPS ficaram bem distantes do previsto segundo as diretrizes da política: além da reprodução do modelo tradicional de formação, constatou-se a falta de participação ativa dos atores, a não vivência da metodologia da problematização, a posição autoritária e centralizadora por parte da gestão, que participaram enquanto professores, a decisão quanto aos recursos e formatos dos cursos ficou a cargo da gestão sem a participação dos trabalhadores, que inclusive manifestavam um desconhecimento até do que seria o Sistema Único de Saúde (SUS), referindo-se a ele como um programa ou um projeto, mas em nenhum momento como uma política pública.

Não temos em mãos uma análise mais ampliada de outras realidades dos Polos, mas há notícias de que, salvo algumas exceções, esta não seria uma realidade tão distante das demais. Em nossa experiência, os Polos, num determinado momento, acabaram por se tornar espaços de aprovação e discussão de projetos elaborados pelas instituições de ensino. Prática que se mantém até hoje em uma instância chamada de CIES – Comissão Integração Ensino-Serviço, que ainda continua sustentando esse tipo de prática, pois não há integração alguma, mesmo que haja presença de trabalhadores, a palavra está com a Universidade, que apresenta seus projetos de residências e especializações utilizando do significativo “Educação Permanente” para terem seus cursos aprovados em conformidade com a política. Aí está uma indicação de que a proposta da EPS estaria a serviço do Discurso Universitário.

Do ponto de vista da política de Educação Permanente em Saúde, constatamos um grande esforço por parte dos governos e dos teóricos que se ocuparam dessa proposta em construir um novo modelo de organização e gestão para os trabalhadores da Saúde. No discurso oficial ela é colocada, como *A* possibilidade de mudança nas relações entre as várias instâncias, atenção, gestão, usuários, universidade. Com seu discurso, mobilizou grande número de trabalhadores. Houve um esforço por parte da gestão, dos teóricos e trabalhadores do SUS em criar condições para a melhoria dos processos de trabalho por meio da Educação Permanente em Saúde. É nesse sentido que nos referimos à sua dimensão Toda, na medida em que ela engendrou tentativas de ser o *saber-fazer* que poderia responder aos impasses e conflitos das relações complexas existentes entre trabalhadores, gestão e usuários.

A EPS fortaleceu a manutenção do laço social do Discurso Universitário na parceria com as instituições de ensino, que rapidamente “assumiram” a responsabilidade pela formação

de facilitadores de EPS, algumas instituições chegando inclusive a abrir a formação apenas para profissionais de nível superior.

Na prática, a aposta do discurso oficial da EPS pouco foi realizando daquilo que se propôs, ou seja, a democratização institucional, a mudança de gestão, a implicação dos trabalhadores, a capacidade criativa, bem como aprender, pensar e conhecer. O que se sustenta nas diretrizes, na teoria, nas políticas está longe do que se passa na prática. A EPS vê sua potencial proposta dar as mãos justamente para aquilo que ela critica em sua constituição: a hegemonia do saber.

O discurso oficial da EPS enquanto um discurso articulado pelo laço social do Discurso Universitário não cessa de mostrar o fracasso da educação e de seus modelos pedagógicos, é tanta problematização, tanto pensar, tanta tarefa que o sujeito fica sufocado investido de tanto pensamento. O fracasso apontado refere-se ao irreduzível da educação: a educação não é para todos, há uma impossibilidade lógica nesse discurso que deve ser contemplado, considerado, colocado em jogo nas relações. O que vemos é que, ao invés de contemplá-lo, se tenta calá-lo.

Por outro lado, os modelos pedagógicos possuem um foco bastante cognitivo e exercitador do pensamento. Há que se ter cursos, formação de conteúdos específicos e ainda que esses, dentro dessa lógica, não alcancem os ditos resultados esperados, são igualmente importantes, pois novos conhecimentos, estudos, teorias e propostas não fazem mal a ninguém. O problema é esperar que isso resolva e modifique a qualidade da atenção, o cuidado, a democratização das relações e práticas institucionais, a mudança do modelo médico-centrado, etc.

Outras questões poderiam ser levantadas nos processos de formação permanente dos profissionais de saúde do SUS. Freud (1996e) já indicava em “Sobre o ensino da psicanálise nas Universidades”, de 1919, que havia uma falha na formação médica, naquilo que diz respeito ao “significado dos fatores mentais nas diferentes funções vitais, bem como nas doenças e no seu tratamento”. Esse não interesse por parte do médico,

(...) essa deficiência na educação médica faz-se sentir mais tarde numa flagrante falha no conhecimento do médico. Essa falha não se manifestará apenas na sua falta de interesse pelos problemas mais absorventes da vida humana, na saúde ou na doença, mas também, o tornará inábil no tratamento dos pacientes, de modo que até mesmo os charlatões e ‘curandeiros’ terão mais efeito sobre esses pacientes do que ele (FREUD, 1996e, p. 187).

No texto, Freud faz uma observação importante, da qual podemos tirar consequências quando pensamos na extensão da psicanálise e principalmente na transmissão. É possível

transmitir algo da psicanálise nas experiências junto aos coletivos de EPS? Os trabalhadores podem se beneficiar de algo do discurso psicanalítico e de sua ética? Diria Freud (1996e) que não se trata de formar estudantes de medicina psicanalistas, mas para os objetivos que teriam em suas práticas aprender algo sobre psicanálise e a partir da psicanálise seria suficiente.

Uma formação orientada pela psicanálise implica que o sujeito tenha que colocar algo de si, isso é um tanto além de apenas fazer sentido, como na aprendizagem significativa. Freud faz o chamado aos médicos, mostrando que há uma parte importante da doença e do doente que eles excluem, os “problemas mais absorventes da vida humana”. Para colocar algo de si é preciso se *a ver* com algo que falta, com algo de um saber, ou melhor de um não-saber. Esta posição, na maioria dos ensinamentos não está dada. O aluno chega para o curso para que receba o saber do professor.

O discurso oficial da EPS também propõe que o saber está com o sujeito. A questão que marcaria uma diferença importante é que não estamos falando do mesmo sujeito e nem do mesmo saber. A EPS aposta no saber do sujeito e quer que ele continue perguntando, pensando, buscando cognitivamente a resolução dos seus impasses. Propomos, com a psicanálise, que daquilo que interessa para o sujeito saber, ele não quer saber, portanto, teremos que fazê-lo encontrar com um não saber que o permita fazer uma pergunta a partir desse lugar de ser faltante, onde o desejo de saber aí se faz presente e permite que o sujeito coloque algo de si. Uma pergunta não sobre o conhecimento ou a falta dele, mas uma pergunta na qual ele esteja implicado com o seu Ser.

Ao recuperar nossos relatos dos encontros com os grupos de EPS e Humanização, observamos que eles se referiam de modo geral a situações de impasses e conflitos vividos pelos sujeitos nas relações com os Outros, seja o Outro-usuário, o Outro-gestor, ou o Outro-equipe. O Outro, grande Outro, como o chamou Lacan, está aí para marcar que na relação do sujeito com o outro, seu semelhante, o gestor, usuário, colega, está implicado numa relação com o Outro, que seria aquela dimensão simbólica que produz modos singulares de um sujeito se relacionar com os outros da sua vida.

Constatamos que, de fato, na maioria dos encontros, os temas tratados foram estes e que poderíamos contar nos dedos de uma mão aqueles em que discutimos algo teórico ou conteudístico. Do contexto de nossa experiência, os nós-críticos apontados pelos sujeitos vão de encontro ao que não funciona com relação ao não-sabido das práxis. Há uma dimensão de angústia *real* que produz diferentes sintomas, a começar pela impossibilidade de dizer disso.

Por vezes nos demandaram algum texto, algum conteúdo, material sobre EPS, já que alguns sabiam que tínhamos um percurso nesse campo. Tanto nós como outros colegas

sugerimos materiais que disparassem alguma conversa. Ainda que em alguns encontros começássemos por trabalhar com algum desses materiais, tal empreitada não se mantinha durante muito tempo. O texto era apenas um pretexto para que os sujeitos comesçassem a falar de suas experiências, vivências, acontecidos do dia anterior, conflitos e problemas vivenciados na Unidade de Saúde, etc. Nesse sentido, os textos da EPS nos serviram como disparador para fazer falar do que importa. Assim, o objetivo desse espaço de EPS deixa de ser o texto para ser o dizer. Dizer de sua práxis, dizer do não-sabido. Para isso não se faz necessário o trabalho ordenado e cognitivo de acesso a um pensamento ou uma ideia que nos guiaria a um fim, para que depois de tê-la apreendido pudéssemos colocá-la em prática na dispersão, como o que é proposto nas metodologias praticadas em EPS já vivenciadas.

Assim, em nossa práxis, a Educação Permanente em Saúde estaria mais preocupada com o significante *permanente* do que com o significante *Educação*, menos educação e mais permanência com os sujeitos.

4.4 – A ética da psicanálise: não há Outro do Outro

Na medida em que um assunto delicado como o da ética não é hoje absolutamente separável do que se chama de uma ideologia, parece-me oportuno dar algumas precisões sobre o sentido político dessa virada ética da qual somos responsáveis, nós, os herdeiros de Freud (LACAN, 2008, p. 218).

Lacan proporá no seminário “A ética da psicanálise” que o acompanhamos para compreender quais as consequências éticas gerais que a relação com o inconsciente comporta desde que foi inaugurado por Freud. A questão ética diz respeito as relações do homem com o real, “a questão ética de nossa práxis é contígua a isto que a insatisfação profunda na qual a psicologia nos deixa resulta do fato de ela ser apenas uma máscara, e um alibi da tentativa de penetrar o problema de nossa ação, que seria a essência, o fundamento de toda a reflexão ética” (LACAN, 2008, p. 29).

A ética consiste num juízo sobre nossa ação, ela só tem importância na medida que a ação nela implicada comporta também um juízo, ainda que implícito. Se há uma ética da psicanálise, é que de alguma maneira, a análise fornece algo que se coloca como medida de nossa ação, trata-se de um retorno ao sentido da ação. Lembra Lacan (2008, p. 365), “a hipótese freudiana do inconsciente supõe que a ação do homem, seja ele são ou doente, seja ela normal ou mórbida, tem um sentido escondido para o qual se pode dirigir”. Trata-se de tomar a

experiência psicanalítica pela perspectiva do que Lacan chamou do Juízo final, o encontro com a morte, para levá-la a uma revisão da ética a partir da relação da ação com o desejo que dela faz parte.

A ética da psicanálise não é uma ética a serviço dos bens, a saber, bens privados, bens de família, bens de casa, bens do ofício, bens da profissão, bens da cidade; implica a experiência trágica da vida e não a ordenação dos serviços dos bens. “O ordenamento do serviço dos bens no plano universal não resolve, no entanto, o problema da relação atual de cada homem, nesse curto espaço de tempo entre seu nascimento e sua morte, com seu desejo – não se trata da felicidade das futuras gerações” (LACAN, 2008, p. 356). O desejo se forma na hiância entre demanda e necessidade, é metonímico, a realização do desejo se formula na perspectiva do juízo final, é nesse sentido que a função do desejo se relaciona com morte.

A ética de que se trata na psicanálise está relacionada tanto a uma dimensão trágica quanto cômica. Na dimensão trágica, temos a relação de uma ação com o desejo no sentido do triunfo da morte, do encontro com a morte, como nos demonstra Lacan com a tragédia de Antígona²², e na dimensão cômica trata-se do fracasso em alcançar algo do desejo, nessa há a presença de um significante escondido, que não se realiza, que se furta, escapa diante da possibilidade de triunfo da vida. É no sentido de poder reconhecer a natureza do desejo na experiência psicanalítica que a revisão ética é possível, do qual temos a frase síntese da questão que nos deixa Antígona sobre a ética e o desejo: “agiste conforme o desejo que te habita?” (LACAN, 2008).

Com relação ao campo dos bens, não se trata de negá-los, propõe Lacan (2008), “não há outro bem senão o que pode servir para pagar o preço ao acesso ao desejo” (p. 376). É preciso pagar com alguma coisa, essa coisa se chama gozo. Esse é o bem, o gozo, que se paga para se ter acesso ao desejo,

uma parte do mundo orientou-se resolutamente no serviço dos bens, rejeitando tudo o que concerne à relação do homem com o desejo – é o que se chama de perspectiva pós-revolucionária. A única coisa que se pode dizer é que não parecem se dar conta de que, ao formular as coisas desse modo, só fazem perpetuar a tradição eterna do poder, ou seja – *Continuemos trabalhando, e quanto ao desejo, vocês podem ficar esperando sentados* (LACAN, 2008, p. 372).

²² A nota sobre a Tragédia de Antígona encontra-se na página 88 desta tese.

Num movimento de tentar pagar essa conta, o sujeito está sempre em dívida, pois dessa dimensão do gozo, há aquela que posteriormente Lacan chamará de o mais-de-gozar. Uma dimensão de gozo da qual o sujeito fica desapropriado ainda que muito trabalhe. Há uma parte desse bem da qual o sujeito não goza. Os discursos dos bens estão para isso, para criar um imaginário, um ideal, de que haveria algum bem que pudesse fazer o sujeito gozar plenamente. O que pode se situar nesse lugar de bem, de gozo? Lacan (2008, p. 379) destaca a Ciência,

Creio que ao longo desse período histórico, o desejo do homem, longamente apalpado, anestesiado, adormecido pelos moralistas, domesticados pelos educadores, traído pelas academias, muito simplesmente refugiou-se, recalçou-se na paixão mais sutil, e também a mais cega, como nos mostra a história de Édipo, a paixão do saber.

Temos aí a referência ao saber do Discurso Universitário, aquele que se agencia pelo saber prioritariamente, produzindo sempre mais saber, por meio da relação de colonização do sujeito tomado como objeto. Atualmente, um outro discurso que se aliou a esse é o Discurso do Capitalista, nele os objetos mais-de-gozar produzidos pelo saber, no caso o saber da ciência, prevalecem sobre o sujeito, o dominam em sua dimensão desejante, de \$. Como podemos constatar nos efeitos da medicalização e das classificações diagnósticas via DSM V. Na ciência há uma forclusão da *Coisa*.

(...) é, propriamente falando, de *Verwerfung*, que se trata no discurso da ciência. O discurso da ciência rejeita a presença da Coisa, uma vez que em sua perspectiva de delinea o ideal do saber absoluto, isto é, de algo que estabelece, no entanto, a Coisa, não a levando ao mesmo tempo em conta. Todos sabem que essa perspectiva se revela na história, no final das contas, como que representando um fracasso (LACAN, 2008, p. 160).

O discurso da ciência quando se agencia pelo Discurso Universitário também opera por meio dessa *verwerfung*, forclusão do sujeito, colonizando-o por meio do saber. Mas, como todo discurso é da ordem de um impossível, essa operação não realiza todo o seu sucesso, o que é rejeitado do simbólico reaparece no real. A dimensão de Coisa, de *das Ding* não é capturável por esse saber.

Avisado da “paixão do saber”, o analista deverá ocupar-se do que Lacan chamou de ignorância douda, ou seja, não se pode saber pelo Outro. O analista opera com um saber que tem limites. O discurso do analista também é um impossível. Assim, no Discurso do Analista trata-se de sustentar um outro saber, aquele que ninguém quer saber, o saber sobre o não-sabido:

Em se tratando da posição dita do analista – nos casos, aliás, improváveis, pois haverá mesmo um analista?, quem pode saber?, mas teoricamente podemos postulá-lo -, é o próprio objeto *a* que vem no lugar do mandamento. É como idêntico ao objeto *a*, quer dizer, a isso que se apresenta ao sujeito como a causa do desejo, que o analista se oferece como ponto de mira para essa operação insensata, uma psicanálise, na medida em que ela envereda pelos rastros do desejo de saber (LACAN, 1992, p. 112).

Ainda que não estejamos na relação analista-analisante, operamos com a escuta no sentido de aproximarmos dessa dimensão do saber. A presença do analista pode ter uma entrada aí: o analista deve-se ocupar do que fracassa, trata-se de acolher o fracasso, ele está na instituição para fazer existir o furo no saber (PESSOA, 2013).

Cena 1: de que saber se trata?

Dia do encontro do Centro Integrado de humanização. O tema de conversa nesse dia era a Clínica Ampliada. Ana²³, enfermeira, coordenadora de uma unidade de saúde, contou o que entende sobre Clínica Ampliada: relatou uma situação que lhe chamou a atenção, algo que ela via acontecer no seu dia a dia, que seria a questão da escolha do usuário, disse que havia um olhar específico para alguns usuários, de sua parte percebia que havia alguns que não conseguia e não queria atender, que isso ocorria com frequência, se livrava de uns e atendia muito bem outros com quem tinha mais empatia. O impacto de sua revelação foi tamanho que a partir daí a mesma foi bombardeada pelos demais, indignados em como ela poderia trabalhar dessa forma. Uma outra integrante do grupo falou do equívoco de compreensão do que seria a clínica ampliada, começou a explicar-lhe a questão da singularidade, o que seria de fato a proposta, que era o oposto do que ela estava falando, que da maneira como fazia não era considerar a singularidade dos sujeitos, etc. Intervenho dizendo que ela (Ana) estava falando de uma questão muito importante, escolher com quem iríamos nos relacionar e atender e coloquei que já havia escutado isso de outras pessoas, em outras situações. Então, perguntei ao grupo se esse tipo de situação não ocorria com eles, pessoas acabarem “escolhendo” diante de suas crenças, preconceitos, possibilidades, aqueles que iriam atender no cotidiano do trabalho. Outros integrantes passam a relatar situações onde encaminhavam algumas pessoas para outros colegas atenderem devido a “dificuldades de relacionamento”, que reconheciam com alguns usuários, que existiam sim pessoas que não

²³ Os nomes utilizados são fictícios.

queriam atender ou com as quais não queriam trabalhar, e o grupo passa a falar dessas dificuldades do encontro com o Outro, o que por vezes acabava em exclusão.

Para o grupo, a discussão teve um efeito de reconhecimento e implicação diante de uma questão que, a princípio, estava localizada e era fala exclusiva de um, como se tal situação também não fizesse parte de seus cotidianos. A “acusada”, Ana, antes atacada diante do discurso conceitual do que seria uma clínica ampliada, revela que sua questão também é vivida pelos demais, que tentavam escamotear sua implicação, se utilizando para tal do saber veiculado pelas cartilhas governamentais. Tentativa de fazer valer o saber, o certo e errado, diante de conflitos que não são dessa ordem. Ao mesmo tempo é difícil para o grupo ver desnudado isso que seria politicamente incorreto de se dizer diante de um espaço que aborda justamente essas questões. O equívoco da colega que parecia um absurdo será depois de minha intervenção reconhecido pelos demais. De minha posição, entro na cena para marcar não a legitimidade do conceito, do saber textual, mas do saber de sujeito. O saber dos livros, textual, se aproximou do saber-desejo dos sujeitos. Nesse sentido, consideramos essa operação uma tentativa de passagem ao Discurso da Histórica. Passagem, pois se trata de um momento no qual os sujeitos percebem-se implicados com uma questão, com um sintoma, que perpassa aquelas relações. Nesse ponto não chegaram ainda a formular uma questão aos significantes-mestre pressupostos nas cartilhas e textos, mas chegaram a fazer certa inflexão, a partir de suas experiências, naquilo que é o discurso oficial e o que são as possibilidades deste em seu cotidiano.

A nossa intervenção foi ao encontro de não somente dar voz e fazer circular a palavra, mas também de, pela palavra de Um, propor um efeito de implicação nos demais, na tentativa de também causar um efeito-sujeito nos demais.

Nesse sentido, o psicanalista interveio retomando a questão e dando voz novamente ao sujeito, que tentava rebater as acusações, angustiado. Convocamos o sujeito e os outros a dizerem algo disso, ao invés de enchê-los de conteúdos. A direção foi no sentido de dar voz àquilo que apaixonadamente seria rechaçado pelo grupo. Diante do desumanizado, daquilo que não vai bem, os sujeitos tentam rapidamente suprir, complementar ou colocar algo no lugar. Há uma tentativa do grupo de humanizar o desumanizado e o analista tentará manter o furo, aguardando o porvir do desejo. Lacan (2008, p. 152) dirá que um dos efeitos da *Coisa* é justamente definir o humano, “embora, justamente, o humano nos escape”. O humano poderia ser definido por aquilo que ele chamou de *Coisa*, ou seja, “o que do real padece do significante”. Ainda que haja efeitos sublimatórios, esses ainda não colonizariam totalmente a *Coisa*. A *Coisa*

como o resto das tentativas significantes é o que compõem o humano e o que nos direciona numa perspectiva do que chamamos de uma ética da psicanálise.

Lacan (2008, p. 123), no seminário 7, fala sobre um dos efeitos da coletividade, das formações sociais com respeito a *das Ding*²⁴, que seria a tentativa da coletividade de colonizar o campo de *Das Ding*. Esta afirmação se refere às tentativas do efeito sublimatório, civilizatório de tentar colonizar isso que é do campo de *das Ding*, da *Coisa*. O coletivo, o grupo, por vezes produz esse efeito, essa resposta, principalmente se há conflito e impasse.

No nível da sublimação o objeto é inseparável de elaborações imaginárias e, muito especialmente, culturais. Não é que a coletividade as reconheça simplesmente como objetos úteis – ela encontra aí o campo de descanso pelo qual ela pode, de algum modo, engodar-se a respeito de *das ding*, colonizar com suas formações imaginárias o campo de *das Ding*. É nesse sentido que as sublimações coletivas, socialmente recebidas, se exercem.

A sociedade encontra uma certa felicidade nas miragens que lhes fornecem moralistas, artistas, artesãos, fabricantes de vestidos ou de chapéus, os criadores de formas imaginárias. Mas não é apenas na sanção que ela confere a isso, ao se contentar, que devemos buscar o móvel da sublimação. É na função imaginária, muito especialmente, aquela a propósito da qual a simbolização da fantasia ($\$ \diamond a$) nos servirá, que é a forma na qual o desejo do sujeito se apóia (LACAN, 2008, p. 123).

A ideia de *Coisa* ou *das Ding* em Lacan (2008) gira em torno da ideia de *ex-nihilo*, que vem da palavra *nihil*, que significa um vazio, o nada. A *Coisa* possui uma existência em torno de um nihil, de um vazio, a partir de um furo. A criação *ex-nihilo* diz respeito àquilo que é criado e existe a partir de um vazio, um furo, a *Coisa* se constitui a partir desse *nihil*. Lacan toma como exemplo o pensamento e a realidade para nos dizer que mesmo eles são constituídos a partir desse lugar *ex-nihilo*. O pensamento presentifica-se no mundo nos intervalos do significante. A realidade não é o simples correlato dialético do princípio do prazer, pois na verdade ela é constituída com o prazer. Essa noção se resume na noção de práxis, na medida em que se refere, na dimensão ética, à ação, ao mesmo tempo em que é produção, fabricação *ex-nihilo* (LACAN, 2008).

Ao lermos o Projeto de Freud podemos encontrar lá algo semelhante. Freud sustentará no *Projeto* que o processo primário, responsável pela identidade de percepção, diz respeito à vivência de uma satisfação original e o reaparecimento dessa percepção é a realização do desejo, vinculado ao princípio do prazer. Já o processo secundário é responsável pela identidade dos pensamentos, responsável pelo pensamento racional, julgamento e juízo, regido pelo

²⁴*Das Ding* como o encontro com o que se repete, o que retorna e o que garante o retorno ao mesmo lugar, marca a relação entre a Coisa e a palavra (LACAN, 2008).

princípio da realidade. Isso que se passa na percepção, portanto, é anterior ao pensamento. Freud reifica essa ideia no capítulo VII de *Interpretação dos Sonhos*, afirmando a ideia cronológica que quis dar ao escolher os nomes para o que se passa nos dois processos, “os processos primários acham-se presentes no aparelho anímico desde o princípio, ao passo que somente no decorrer da vida é que os processos secundários se desdobram e vêm inibir e sobrepor-se aos primários” (FREUD, 1996b p. 629). Nesse ponto, Lacan (1998, p. 656) ao comentar o relatório de Daniel Lagache fará a crítica a esse aspecto, pois segundo o autor as coisas se passam de modo inverso: a identidade dos pensamentos encontra-se no processo primário e a identidade das percepções no processo secundário. Diferentemente de Freud, os pensamentos estão para ele em primeira ordem.

Voltando à cena 1, para Ana, não podemos saber o que desse dia o sujeito recortou, como recortou e o que fez com isso, o que tivemos notícias foi um efeito na posição desse sujeito com relação ao grupo e aos encontros. Nos encontros seguintes, ela passou a participar mais ativamente das reuniões e se interessou em colaborar na escrita de alguns projetos. Participou do grupo de trabalho de escrita de um projeto direcionado aos gestores e continuou participando dos encontros de EPS.

No sentido de uma ética da psicanálise, portanto, de uma ética do desejo, se é de escutar sujeitos que se trata, só podemos apostar numa posição que faça furo no discurso dominante. Discurso que parte de uma concepção de sujeito que exclui o próprio sujeito. Com isso se exclui a própria dimensão do saber da práxis, saber sobre o “não-sabido” recalcado das relações dos sujeitos no campo da Saúde. Fica também excluída a possibilidade da produção de sentido novo para impasses que exigem singularidade e novidade.

O psicanalista, ao invés de dar o que falta ao outro ou de produzir algum tipo de identificação maciça à posição daquele que é suposto ao saber, permite interpelar o sujeito no sentido de fazer surgir ali uma hiância, um furo, uma pergunta, a dimensão da enunciação (COSTA-ROSA, 2011). O analista intercederia assim junto aos coletivos, tendo no horizonte o Discurso do Analista, escutando os sujeitos para, na contramão do movimento dos coletivos, tentar abrir as questões, ao invés de fechá-las. Trata-se aí de escutar os efeitos-sujeito, que surgem a partir do encontro com a falta, com o *nonsense*, com o Real.

Diferentemente de outras éticas que tomam o outro como objeto, o Discurso do Analista pretende um reposicionamento do sujeito diante de seus impasses e sofrimentos, quem está no lugar de objeto (objeto *a* como semblante) é o analista, que tentará nesse processo introduzir possibilidades de produção de algo daquilo que Lacan (2007) propôs no seminário 23, um *saber-fazer-ali-com* o *sinthoma*. Sabemos que não se trata desse *sinthoma* (com “th”) com o

que trabalhamos, pois estamos na perspectiva do discurso da histeria. Mas, apostamos que algo da ordem de uma criação singular possa surgir em resposta aos impasses.

Orientar nosso trabalho a partir da ética do desejo implica numa posição que escuta o sujeito a partir do modo como este se manifesta diante das demandas, como está articulado na cadeia significante, trazendo à tona sua falta-a-ser (LACAN, 1998). É isso o que toda demanda evoca para além da necessidade que nela se articula e é disso que o sujeito fica privado quanto mais se satisfaz essa necessidade.

O laço social dominante incentiva e promove esse apaziguamento que cala a demanda e sutura a falta-a-ser, preenchendo o vazio necessário à produção de sujeitos que poderia produzir inflexões nos processos de trabalho dentro das equipes e nas relações destas com a população que demanda suas ações. A ética da psicanálise proporciona ao trabalho com esses coletivos a possibilidade, dadas as condições transferenciais possíveis, de colocar em cena o sujeito no sentido em que é conceituado e opera no campo de Freud e Lacan.

O Outro como lugar do significante, lugar da lei, do Nome-do-Pai, é tomado como castrado/barrado, na teoria lacaniana, pois não é consistente, não é completo, é -1, ou seja, é um furo do real que incide no simbólico. Podemos escrever isso como o significante da falta no Outro S(A barrado). No Outro há uma falta que é estrutural, não há significante capaz de completar o Outro. Mas o sujeito, dirá Quinet (2008), não quer saber da falta no Outro muito menos da sua própria.

É pela função de furo, dirá Lacan (2007), no seminário 23, “O Sinthoma” que a linguagem opera sobre o real, faz furo no real. Ela se sustenta justamente por essa função. Então, é porque admitimos o campo do Outro que temos a possibilidade de, a partir dele, operar algo do real. E admitir o campo do Outro é admiti-lo enquanto faltante.

O simbólico, dirá Lacan (2007, p. 130)

(...) distingue-se por ser especializado, digamos como furo, mas o impressionante é que o verdadeiro furo está aqui, onde se revela que não há Outro do Outro. Aí seria o lugar do real, do mesmo modo que o sentido é o Outro do Real, mas não há nada assim... No lugar do Outro do Outro, não há nenhuma ordem de existência.

A teoria joyceana do nó borromeano mostra que o verdadeiro furo está onde “não há Outro do Outro”, este seria o lugar do Real. Neste furo não há sentido, não há existência e ao mesmo tempo é essa dimensão que dá suporte ao inconsciente, então é dele que se trata, é aí que o psicanalista poderá dar “uma ajuda”, como diz Lacan.

A ajuda viria da possibilidade, de, a partir da ética da psicanálise, que com o seminário 23 bem poderíamos ler como a ética do *Sinthomem*, sustentar a posição de que não há sentido ou significante que dê conta da falta do Outro, que o inconsciente está no campo do Real e não mais do Simbólico, e que o significante Nome-do-Pai (Outro do Outro) não dá respostas ao Real em jogo, daí mantermos a afirmação de que não há Outro do Outro.

Expressão que indica um posicionamento, que Lacan considera ser a “*ajudinha*” que o psicanalista poderia oferecer. Nas palavras dele,

a hipótese do inconsciente tem seu suporte justamente na medida em que esse furinho possa, por si só, fornecer uma ajuda. Hipótese que se mantém na suposição de um Nome-do-Pai... a psicanálise ao ser bem sucedida prova que podemos prescindir do Nome-do-Pai com a condição de nos servirmos dele (LACAN, 2007, p. 131-132).

Portanto, para o psicanalista na relação com o Outro trata-se de descompletá-lo, de dar uma “*ajudinha*” no sentido de lembrá-lo que não há Outro do Outro. Assim como não é possível Uma Saúde Coletiva ou A Educação Permanente em Saúde, não podemos admitir que há relação de completude entre os sujeitos. O desejo do analista está aí para manter o “entusiasmo” necessário ao psicanalista na tarefa que deverá sustentar, seja na *intensão* como na *extensão*.

4.5 - “O que a psicanálise nos ensina, como ensiná-lo?” – A EPS pelo *avesso*

Essa pergunta está presente no texto “A psicanálise e seu ensino” de Jacques Lacan (1998), trata-se de uma comunicação apresentada a Sociedade Francesa de Filosofia em 1957. Nesta conferência Lacan não pretende dar uma demonstração de seu modo de ensino, mas sim percorrer uma discussão quanto à instituição da psicanálise como ciência e dos princípios que mantêm seu programa de ensino. Além da questão “O que a psicanálise nos ensina, como ensiná-lo?” também formulará “O que a psicanálise nos ensina que lhe é próprio”. A resposta a essa última questão vai ao encontro de uma constatação de Lacan de que naquele momento ninguém mais ousaria responder “o inconsciente”, já que essa palavra não mais interessava, lembrando das influências e equívocos tomados pela Ego Psychology. Lacan continuará insistindo na descoberta freudiana, pois esta é que nos conduz à ordem simbólica constituída pela linguagem, lugar do Outro, que por ser Não-todo, mantém os furos inerentes a própria condição de ser *ser* de linguagem. Esta noção, ampliação da descoberta freudiana, marca uma Outra posição na relação do sujeito com o outro, “(...) *Pois a noção poderosa que minha colocação aqui articula vai justamente para além da aprendizagem funcional ou nocional a*

que o horizonte estreito dos pedagogos quis reduzir as relações do indivíduo com a linguagem” (LACAN, 1998, p. 446).

É somente a partir do lugar do Outro que o analista poderá ser investido transferencialmente, é isso o que o habilita a um lugar no inconsciente do sujeito, qualquer outro lugar que o analista ocupe o reduz a uma relação dual “que não tem outra saída, senão a dialética de desconhecimento, denegação, e alienação narcísica que, em todos os ecos de sua obra, Freud martela como sendo própria do *eu*” (LACAN, 1998, p. 456).

A crítica aos institutos de psicanálise, aos desvios da teoria freudiana, que teriam se posicionado nem um pouco freudianos com relação às condutas e práticas que mantinham, é a marca do retorno a Freud, o retorno àquilo que fora excluído, fazendo valer a hipótese do inconsciente, independentemente de onde estejamos. Se há algo que se transmite, ou que a psicanálise nos ensina e que lhe é próprio, aparece no final da fala de Lacan, em tom enigmático, como de costume, daqueles que temos que dedicar um bom tempo para tirar alguma conclusão:

Qualquer retorno a Freud que dê ensejo a um ensino digno desse nome só se produzirá pela via mediante a qual a verdade mais oculta manifesta-se nas revoluções da cultura. Essa via é a única formação que podemos pretender transmitir àqueles que nos seguem: Ela se chama: um estilo (LACAN, 1998, p. 460).

Como dissemos acima, há algo que se transmite para além do conteúdo na relação *de um outro ao Outro*, que se dá mediante uma relação transferencial. Dentro desse contexto da EPS como podemos transmitir algo que tenha efeito formativo, no sentido que o conhecemos na formação em psicanálise?

Segundo Torres (2013), Lacan propõe duas vertentes do discurso do analista na “*Proposição*”, a interpretação e a transmissão. “As duas se apoiam nessa espécie de solidão ou ausência de ancoragem do ato psicanalítico, mas ambas são fundamentalmente as formas pelas quais acontece o laço a partir da posição do psicanalista” (p. 150). Nesse sentido, que o Discurso do Analista se tornará um laço social, que se refere a algo da psicanálise no campo da extensão, portanto, da transmissão.

Vogelar (2013, p. 191) resume aquilo de que se trataria em uma transmissão em psicanálise, partindo dos pressupostos lacanianos: “algo se transmite quando é possível levar alguém a uma consequência em que ele precise colocar algo de si (seja se estivermos falando da psicanálise em intensão, seja em extensão)”. E essa modalidade de transmissão se concretizaria no dispositivo do cartel: “um dispositivo de ensino, nos moldes de um cartel, proporia o encontro com o ato... e conseqüentemente um efeito de transmissão diferente de

outros dispositivos de ensino”. Ainda, a autora sustentará que essas duas possibilidades de transmissão se enodam, “algo de si (...) ato/transmissão, são conceitos que se articulam, há o ato psicanalítico nessa transmissão, desde que haja analista “autorizado de si mesmo”, tanto na intenção como na extensão”.

O cartel é um dispositivo de formação no campo lacaniano, no qual quatro (ideal, mas pode ser no mínimo três e no máximo cinco) pessoas mais um (4 + 1) se escolhem, declaram seu tema de interesse à Escola, juntam-se por um tempo de no máximo dois anos e depois se separam. Trata-se de um método inovador de formação que é sustentado pela transferência de trabalho. O funcionamento proposto por Lacan visava a impedir que a Escola entrasse na via da suficiência e do conformismo, propondo uma organização onde o trabalho de cada componente se articula ao trabalho de todos, tornando, ao mesmo tempo, cada trabalho singular, sem que jamais nenhum venha a ser auto-suficiente. O *mais-um* evitaria a unidade e a cola imaginária frequente nos grupos, está no grupo para colocar os integrantes a trabalhar, é aquele que descompleta o grupo (JIMENEZ, 1994, SÁ, 2005).

“No começo da psicanálise está a transferência” (LACAN, 2003b, p. 252), conceito fundamental da psicanálise. Já no Ato de Fundação, de 1964, Lacan propõe o cartel como proposta primordial de execução do trabalho na escola, ou seja, de formação, que poderá se dar por meio da transferência de trabalho: “o ensino da psicanálise só pode se transmitir de um sujeito a outro e isso pela via de uma transferência de trabalho” (LACAN, 2003a, p. 242). Lacan (2003) dirá que na clínica psicanalítica temos um trabalho em transferência e na transferência, já na sua *extensão*, teríamos a *transferência de trabalho*. Nessa proposta, a psicanálise está colocada como um discurso que visa a subverter o discurso dominante. Alberti (2004) afirma que a transferência de trabalho seria o único meio de transmitir a psicanálise. Então, se temos algo do campo psicanalítico a transmitir para o campo da Educação Permanente em Saúde, este só poderá se transmitir por meio dessa transferência.

Portanto, no caso da *extensão*, temos um ensino que será de um sujeito ao outro, por meio de uma transferência, temos uma transmissão que implica o outro em algo da psicanálise, algo da causa freudiana que se particulariza em cada sujeito. Permitir com o que os sujeitos coloquem algo de si naquilo que estão implicados, por meio de uma transferência de trabalho, seria uma das direções do trabalho do psicanalista na extensão.

O que está em jogo nessa transferência é a transmissão de um saber sobre o não sabido, sobre o real ou sobre o sintoma, por isso, podemos pensar essa modalidade de transferência em outros campos de atuação de psicanalistas, como, por exemplo, no contato com o social, com grupos ou instituições.

Ainda que ela se possa se dar em contextos de grupos, corroboramos com Lacan (2003a) e Quinet (1999) que essa transferência se dá de um sujeito a um outro sujeito. Quando endereçamos uma mensagem, uma fala, não estamos falando ao grupo, ao coletivo, ao todo, mas sim a um, é de um a um que a transferência opera e que se transmite algo. O conceito indica que não se transmite para o público, como Outro do coletivo, pois ela é um conceito que aponta para S (A barrado), ou seja, para a inexistência de Outro, enquanto Outro completo, que poderia compreender e receber plenamente sua resposta, “(...) em uma psicanálise, o analista não se dirige ao Outro, mas ao sujeito, e o seu estilo em seu ato é da ordem do ‘eu não penso’” (1999).

A transferência de trabalho diz respeito a uma posição na qual o sujeito possa vir a ocupar o lugar de trabalho, trata-se de instaurar o sujeito no discurso no lugar de agente (COSTA-ROSA, 2009). Na transferência analítica temos que operar num primeiro momento com aquilo que Lacan chamou de sujeito-suposto-saber. Este também se encontra no início de uma transferência de trabalho. O analista seja na *intensão* ou *extensão*, ocupará esse lugar no início de um processo sem encarná-lo completamente. Este será apenas suposto pelo analisante e aceito parcialmente pelo analista. Estabelecida algumas condições, o analista fará um deslocamento dessa posição de modo a mostrar ao analisante que não é o analista quem detém o saber, mas que será ele, analisante, que construirá suas próprias respostas. O objetivo é que o analista saia da posição de todo-saber do Discurso Universitário e vá para a posição de objeto *a* do Discurso do Analista, passando pelo Discurso da Histeria.

Portanto, tal proposição implica certa subversão ao modelo educativo, pois a instalação de uma transferência de trabalho denota modificações nas relações do sujeito com o Outro, seja o Outro da educação, do saber, do sintoma. Quando o sujeito passa a ocupar o lugar do trabalho, sua implicação, desejo e singularidade está em jogo.

Em termos de um efeito formativo nesses espaços, apostamos numa transmissão por parte do analista, que por operar a partir do Discurso do Analista, coloca em jogo um não-saber. O que se transmite e que tem valor formativo é a possibilidade de ir ao encontro de uma modalidade de laço social que sustenta que há um saber não sabido e que desse só o Outro poderá saber. Quando o sujeito \$ é escutado na dimensão do Discurso da Histórica há a possibilidade de que algo dessa dimensão do saber apareça.

Cena 2: é preciso uma transferência de trabalho

Encontro do Centro Integrado de Humanização, início de 2013. Novos participantes chegaram ao grupo, todos se apresentaram dizendo de onde eram e qual seria a expectativa e interesse

no encontro. A maioria não pode responder a segunda parte da apresentação, não sabiam o porquê estavam ali, nem o que fariam, pois foram “indicados” pela coordenação da unidade para estarem presentes em uma “reunião de humanização”. Chegaram com suas agendas e se sentaram comportadamente nas cadeiras em círculo à espera das informações a serem transmitidas. Aqueles que já participavam desde o ano passado apresentaram a proposta do grupo bem como solicitaram ao grupo que pensássemos qual seria nosso tema de trabalho durante esse ano. Tarefa difícil para aqueles que estavam ali esperando receberem algumas informações e voltarem para suas unidades ou casas. Alguns participantes mais antigos começaram então a falar de uma questão recorrente, o trabalho em equipe. No meio das falas algumas pessoas levantavam para atender o celular do lado de fora da sala; outras que trabalhavam no prédio saíam e voltavam resolvendo questões de trabalho; outras levantavam e ficavam em pé do lado da mesa do café; outros tomavam o café. Depois de um tempo conversando sobre o trabalho em equipe, os poucos que falavam e não eram escutados se cansaram e também foram se dispersando. Os participantes começaram a conversar em pequenas rodas uns com os outros. O grupo foi se dispersando até mesmo sem se despedir.

Uma das coisas que a experiência do cartel nos ensina e que penso ser muito importante para qualquer experiência formativa ou educativa, é a possibilidade de os participantes voluntariamente se escolherem por afinidade com um tema em comum e por algum tipo de transferência, bem como escolherem aquele que fará o papel de mais-um. Temos aí um elemento importante a ser considerado nas experiências de formação: uma demanda de cada *um*, que ao mesmo tempo une *uns* em torno de um comum.

Esse tipo de transferência que une e ao mesmo tempo se singulariza é o que chamamos de transferência de trabalho. Fazendo um paralelo com os pressupostos da EPS, podemos afirmar que para uma “aprendizagem significativa” é preciso uma transferência de trabalho. Nesse contexto relatado na cena 2, temos que vários problemas interferiam contra qualquer possibilidade transferencial. Primeiro, que a maioria das pessoas foram convocadas a estarem ali não foram por desejo ou vontade de conhecer; segundo, como nesse momento praticamente as unidades não praticavam reuniões de equipe, não havia menor interesse das pessoas em estabelecer uma relação com o outro, de fato não se escolheram; terceiro, diante da possibilidade de poder dizer o que gostariam de trabalhar, ou seja, de se implicar de alguma forma com alguma questão, se retiram das diversas formas relatadas acima. Então, sem a existência de uma suposição de saber, um desejo de saber, nem o dos livros nem pelo Outro, não há qualquer possibilidade formativa.

Numa relação em que se trata de muitos uns, como nesses grupos de EPS, a transferência de trabalho opera não de modo homogêneo no grupo, continua operando de modo diferente com cada um. O que percebemos é que esse Outro a quem o sujeito se dirige é que pode variar em se tratando de um grupo. E no nosso caso, temos a especificidade de que nesse grupo não há facilitador, apoiador, coordenador, analista nomeado e convocado oficialmente. Por isso, sustentamos que essa transferência não é dirigida para um, mas sim para uns, aqueles que, como no nosso caso, em alguns momentos ocupam certa suposição de saber. Em nosso caso, nos deparamos com a dificuldade de, ao mesmo tempo, sustentar o sujeito suposto saber, sem encarná-lo.

Costa-Rosa (2011) oferece uma articulação interessante para aquele que se engajar em uma intercessão. Com base na proposta do cartel, o autor faz um paralelo da função do intercessor com a do *mais-um*. O *mais-um* é um agente a *mais* escolhido e aceito pelo grupo. O intercessor seria então esse *um-a-mais* do grupo com vistas a *mais-um*, a depender das possibilidades transferenciais. Assim como o analista, o intercessor fará a tentativa de passagem dos outros discursos para o Discurso da Histórica. Então, a ética do *mais-um* seria uma posição na qual se sustenta a causa do desejo de saber, no qual o intercessor se precavê das armadilhas do papel de mestria ou de especialista.

No paralelo com o dispositivo cartel, nossa experiência mostrou algumas possibilidades e impossibilidades. Em nosso caso, ainda que em alguns momentos operamos como *mais-um*, não deixamos de ser *um-a-mais*. De nossa parte houve uma direção do tratamento no sentido de recusar, evitar a nossa escolha enquanto *mais-um*. Ainda que nossa estratégia e manobra dissesse disso, reconhecemos que operamos como *mais-um*, esse lugar não foi convocado, assim como não o foi o analista. Para nós o destaque de nossa intercessão é justamente a possibilidade de sustentar o *um-a-mais* e ainda assim operar no Discurso do Analista.

Para compreendermos do que se trata no avesso, o paralelo com a banda de Moebius pode ajudar. Trata-se de uma figura topológica, conforme apresentada anteriormente, no qual o avesso e o direito são idênticos. Em 1962, Lacan (1962) desenvolveu a topologia do toro, da banda de moebius e do cross-cap. A banda é uma superfície que por meio de um corte e de uma semitorção não há mais dois lados, direito e avesso estão em continuidade, estão contidos um no outro. Se considerarmos a dimensão inconsciente, ela estaria no avesso, mas devido a essa relação na banda, ela se mantém ligada a dimensão consciente.

O avesso de que se trata em nossa experiência diz respeito a passagem do DU para o DH. O que os discursos anunciam é que essas relações não são estanques e nem há barreiras intransponíveis de uma para a outra. Os sujeitos transitam por esses discursos e eles mantêm

uma ligação entre si, no sentido desse avesso. Não é porque se está no DA que se estará livre e isento do DM. Não é porque se se está no DH que se estará livre do DU.

Em nosso caso, é justamente os discursos de mestria e do saber que possibilitam a entrada do analista, do DA, causando o sujeito. Não se trata então de demonizar esses discursos, pois normalmente é deles que partimos para poder escutar os sujeitos em sua dimensão Outra. A EPS, pela aposta de seu discurso, possui a possibilidade de entrada nesse discurso, DH. Ainda que ela não se proponha a isso, quando vai ao encontro dos sujeitos que operarão com ela, encontra uma modalidade de laço que a espera como resposta-Toda.

É pegando a psicanálise pelo avesso, que Lacan (1992, p. 91) fará a afirmação “Deve estar começando a lhes parecer que o avesso da psicanálise é exatamente aquilo que apresento este ano com o título de discurso do mestre”. O autor coloca em questão ao longo do seminário 17, o “*Avesso da psicanálise*”, ou como o próprio apresenta - *a psicanálise pelo avesso* -, o lugar dela na política, “(...) A intrusão na política só pode ser feita reconhecendo-se que não há discurso – e não apenas o analítico – que não seja do gozo, pelo menos quando dele se espera o trabalho da verdade” (LACAN, 1992, p. 74). Dos quatro discursos está sempre em questão a dimensão do gozo, o objeto *a* como mais-de-gozar nos dá essa dimensão, são as tentativas de aparelhar o gozo à linguagem. Os impossíveis freudianos revelavam a ideia do fracasso do governar, educar e curar, e, com Lacan, revelam a impossibilidade que a linguagem, enquanto o Outro do sujeito introduz barrando sua tentativa de gozo pleno.

Na passagem do discurso do DU para o DH, há uma mudança importante com relação ao lugar do sujeito. No DU, o sujeito está no lugar da produção, ele é um produto, efeito do saber, mas domesticado por ele. No DH, ele encontra-se no lugar de agente, é ele quem se dirige ao outro, aos significantes-mestre. A sua dimensão de gozo está no lugar da verdade, verdade não-toda, pois produz no \$ o efeito da barra, da castração, do sintoma, da impossibilidade de que ele também obtenha por meio dos significantes que questiona todo o saber, S2.

Cena 3: o que viemos fazer aqui?

Já estávamos no terceiro encontro do Centro Integrado de Humanização e algumas pessoas começaram a se incomodar com o fato de não termos definido a priori o que iríamos trabalhar neste ano. Os participantes falavam e falavam, se queixavam, mas não se implicavam naquilo que diziam e as demandas não apareciam. A cada final de encontro, alguns participantes me interpelavam de canto e perguntavam: “E então, o que vamos discutir no próximo encontro?” Ao que respondíamos: “Hum... não sei, porque não perguntamos ao grupo? Pergunte aí!” E

aguardávamos que o sujeito incomodado então dirigisse sua questão ao grupo, mas ainda tímidos, não o faziam. Até que, Carlos, representante do setor de ouvidoria, um daqueles que esperava ansiosamente que tivéssemos uma tarefa e um objetivo traçado do que fazer naqueles encontros, perguntou angustiado: “Tá, mas e aí o que vamos fazer para a próxima reunião?” Alguns colegas responderam não saber, outros conversavam com os vizinhos, e uns propunham que discutíssemos algum texto, material no próximo encontro sobre EPS. No encontro seguinte, lemos um texto breve e o grupo rapidamente começou a falar de seu contexto de trabalho, exemplificando algumas situações semelhantes àquilo que constava no texto. Até que a situação vivida por uma colega em seu local de trabalho tomou a todos e ganhou espaço na discussão. Ela manifestou sua indignação por conta da mudança de horário de atendimento do serviço por parte da gestão, argumentando que tal mudança prejudicaria a adesão das pessoas ao serviço, pois tinham uma demanda grande no horário que estaria fechado. Todo o grupo passou a dar sugestões, a se dispor a ajudar, propuseram modos de resolver a situação, como marcar uma reunião com o gestor, escrever uma carta em nome do grupo pedindo a reconsideração da mudança, etc. Depois de alguns encontros num movimento apático, numa posição de espera do Outro pelo que deveria ser feito, o grupo assumia uma posição diferente. Após um tempo de muito debate e discussão percebi que a responsável por trazer o nó-crítico em questão ficou um tanto mais calada, então, na tentativa de ampliarmos a conversa do plano da queixa para o da implicação, indaguei “De que forma esse grupo poderia ajudá-la?” Ao que, para a surpresa nossa e de todos, o sujeito em questão respondeu, já com menos angústia no relato depois do efeito catártico de sua queixa, “Ah, não precisa de ajuda, só estou colocando uma situação para discussão, não precisamos mexer nisso”. Se justificou dizendo que estava cansada, que logo iria se aposentar, que não a interessava fazer esse enfrentamento agora, que já havia feito muito isso no passado. Alguns participantes manifestaram sua indignação: “Como assim?”, “Você não vai fazer nada?” “A gente te ajuda!”. Ao que ela responde reificando com humor “Deixa isso para os mais novos, eu falei mais para ajudar na discussão!”.

Esse Centro Integrado de Humanização não possui coordenação, nem uma única pessoa responsável pelos encontros. É o próprio grupo que se autogestiona e os papéis são definidos a cada encontro, como por exemplo, quem trará o lanche, quem fará a memória da reunião, quem conduzirá o grupo, etc. Em nosso caso, ficamos com a função de disparar os e-mails lembrando das datas dos encontros e em alguns encontros, quando tínhamos novos participantes, fazíamos uma apresentação da proposta desse espaço segundo a política de humanização e EPS,

juntamente com outros colegas que também conheciam a proposta. Estamos implicados com essa proposta pois colaboramos sustentando a aposta desse espaço desde quando a Política de Humanização, via NEPER-H, começou sua capilarização no município em questão.

Do lugar de quem aposta e investe nesse espaço tivemos que fazer um manejo para não ocuparmos os lugares de mestria ou de saber. Como vimos acima, nos esforçamos no início em desvincular o lugar de quem aposta na proposta do lugar de quem é o que sabe sobre ela. Diante da ausência de resposta daquele que é suposto saber é que os sujeitos podem se a ver com uma certa dimensão de falta, como se perguntassem, “se não é dali que virá a resposta, então será de quem?”. Esse intervalo, essa hiância, provocada pela ausência de resposta a uma questão é o que possibilita que o sujeito se implique para colocar algo no lugar. De nossa parte há aí um manejo: aquele que é suposto saber, se ausenta dessa dimensão, ainda que sustente que há saber.

Percebemos que o psicanalista nesses espaços, no manejo transferencial em questão, tem sua ação no *um a um*, ou com alguns *uns*, observando que essa intervenção, que por vezes tem valor interpretativo com esse *um*, retorna para o grupo, marcando a singularidade desse *um* no grupo.

Cena 4: é Isso o que viemos fazer aqui!

Encontro seguinte a cena 3. Logo no início do encontro, uma das integrantes, Maria, auxiliar de dentista, que até então pouco havia falado, se dirigiu ao grupo e formulou seu pedido de ajuda. Colocou algumas situações que estava passando na unidade em que trabalha, como a ausência de reuniões de equipe, a troca de pessoas de suas funções, e os problemas nas relações entre os colegas de trabalho. A unidade a qual pertencia agregava vários serviços no mesmo espaço, o que dificultava ainda mais o diálogo. Há uns dias ela havia tentado realizar uma atividade de EPS mas nem todas as pessoas se dispuseram a participar, o próprio gestor não se interessou muito pela atividade. Maria disse ter ficado “animada” no último encontro e resolveu tentar começar alguma coisa no seu local de trabalho, mas a atividade não foi muito bem recebida pelos colegas. Após Maria relatar o ocorrido, se dirigiu ao grupo no sentido de saber deles como ela poderia organizar essa atividade lá em sua unidade: “Gostaria da ajuda de vocês, o que vocês me sugerem? Como será que eu poderia resolver essa situação deles de não participarem? Que tipo de atividade proponho para que eles possam participar?” Os demais participantes do grupo começaram a levantar sugestões, ao mesmo tempo que pediam que ela contasse mais sobre a dinâmica em seu trabalho, juntos vão tentando trilhar com ela possíveis caminhos, até que chegam a uma possibilidade que pareceu a ela mais interessante.

Maria se comprometeu a trazer o relato de sua empreitada na próxima reunião. E o faz no encontro seguinte, nos contando o quanto havia sido importante falar de suas demandas no encontro anterior, pois conseguiu se articular melhor junto à equipe da unidade, ainda que não tenha conseguido muita adesão dos profissionais com quem trabalha, aqueles que foram ficaram mobilizados.

Não sabemos o que do encontro anterior, relatado na cena 3, operou em Maria, uma trabalhadora, que participava desde o ano anterior das reuniões, que sempre escutava atenta às discussões, ainda que um tanto inibida, pouco falava. Maria tentou, após o encontro anterior, articular um encontro de EPS em sua unidade. Houve um movimento de Maria no sentido de poder agenciar uma reunião no contexto de seu trabalho, ainda que não tivesse apoio, conduziu sua tentativa até o fim. Após a interpretação de Maria sobre o que para ela poderia servir aquele espaço do CIH, os demais participantes também concordam em utilizá-lo daquela maneira.

O grupo definiu que a cada encontro uma unidade traria uma situação, um nó-crítico para discutirmos com o objetivo de que pela fala pudessem não apenas recolher as experiências dos demais como também perceber o não estava funcionando no modo como conduziam as demandas.

Não foi preciso que fosse “dado” a eles nenhuma “tarefa” ou “atividade de dispersão”. O próprio grupo trazia seu “caso” para discussão. Os encontros se configuram como um lugar de discussão dos impasses, nós-críticos, relacionadas as relações de trabalho junto as suas equipes e gestão.

Vemos uma mudança com relação a posição dos sujeitos nesses espaços, no qual não foi preciso recorrer às estratégias educativas ou de conteúdo, esse, quando necessário veio depois a partir das demandas dos sujeitos. Quando os sujeitos estão implicados, sobretudo, com aquilo que fazem/dizem e posteriormente com o coletivo do qual participam, assumem aquilo que lhe cabem, colocam algo de si, sem que isso seja demandado por ninguém. O sujeito em questão formulou seu pedido de ajuda, se dirigiu ao grupo e retornou a ele para contar sua experiência, podendo transmitir ao grupo o que considero essencial nesses encontros, a transmissão de algo da sua experiência, um saber-fazer que se constrói na práxis.

Notamos com esse momento o quanto dar a palavra aos sujeitos é necessário para que o grupo e eles mesmos possam se localizar naquilo que dizem. Temos aí um exemplo do que é uma queixa e uma demanda. A situação, ainda que para aquele sujeito não tivemos notícias dos desdobramentos, para os demais do grupo teve seu efeito.

Vimos que tivemos um momento no qual apenas tínhamos queixa, perguntas do que iríamos fazer, sem escuta, sem implicação. Não tamponar a angústia, sustentar o *furo* no saber

e relançar a questão permitiu com que os sujeitos colocassem para circular seu discurso. De uma posição de esperar que o outro lhe deposite o saber para uma posição de questionamento desse saber, vemos operar uma mudança importante. Vejamos que, do modo como iniciamos o trabalho, não havia sequer uma transferência de trabalho estabelecida, apenas demandas consumistas de saber; queriam saber o que iam aprender, o que iam ler, do que íamos falar, esperando que o outro lhes dissesse. Quando surge a pergunta de uma das participantes, “*Gostaria da ajuda de vocês, o que vocês me sugerem?*” vemos surgir algo que se transmitiu de um encontro ao outro, que possibilitou certa implicação do sujeito em questão, que, diante de sua divisão, construiu sua questão.

Tomar a *EPS pelo avesso* implica momentos de passagem do Discurso Universitário para o Discurso da Histórica, por meio do Discurso do Analista. E o Discurso do Mestre? Em nossa leitura, nesse caso, esse cabe a nós, analistas, sustentarmos que os significantes-mestre sejam colocados em suspenso, mesmo que atribuídos a nós e aos sujeitos, para que a dominante seja ocupada por outras letrinhas, na chance de termos os giros necessários. Os discursos escrevemos assim:

Discurso Universitário (DU)

S2 ---->a

S1 // \$

Discurso de Mestre (DM)

S1 ---->S2

\$ // a

Discurso da Histórica (DH)

\$ ---->S1

a // S2

Discurso do Analista (DA)

a ---->\$

S2 // S1

Sobre esses discursos, Lacan (1992, p. 214) observara que a propriedade de cada um desses “esqueminhas de quatro patas” é a deixar uma hiânica, a incompletude. No Discurso do

Mestre, é a recuperação da mais-valia. No Discurso Universitário, relação daqueles que estão no lugar de *a* com os que ensinam. No Discurso da Histérica, “existem acontecimentos históricos que só podem ser julgados em termos de sintomas”, esse discurso faz a passagem para o Discurso do Analista.

Se estamos no Discurso Universitário, a EPS tentaria formar facilitadores, dirigindo a eles seu saber-todo, os facilitadores iriam para o lugar de objeto, para que incorporassem algo desse saber e produzam mais facilitadores. Lacan (1992, p. 155-156) dirá que neste discurso o “... *a* está no lugar do explorado pelo discurso universitário, ou seja, o estudante, que identificado a esse *a*, fica encarregado de produzir o $\$$. A dificuldade estaria aí, o resultado, o produto é o $\$$, produz docentes”. Aquele que se articula como S2, no caso a EPS, possui a pretensão de ter como produção “um ser pensante, um sujeito”, que dirá Lacan, “como sujeito, e, sua produção, de maneira alguma poderia se perceber por um só instante como senhor do saber” (p. 185).

Ainda que não seja essa a proposta da EPS, há em seu *modus operandi* certos agenciamentos que vão ao encontro dessa relação. Como vimos, há diferentes arranjos e modos de se trabalhar com a EPS. Em nosso contexto, a maioria das experiências de EPS, na prática se sustentam nesse discurso, causando séria contradição entre o que se lê e o que se faz. Dedução quase óbvia, visto que são os sujeitos que operam a partir desse discurso, do que se lê, ou do que se rege em termos de política pública.

No laço social do Discurso Universitário temos o saber (S2) que se dirige ao outro (*a*), tomado como objeto, acreditando produzir com isso algo que pudesse dar conta da dimensão de sujeito ($\$$). Acredita-se de fato que transmitir o saber ao outro possa resolver os impasses de sujeito castrado, de um e de outro. O sujeito dividido não é escutado em sua dimensão de Outro barrado, pois já lhe foi transmitido o que necessitava, que no caso das experiências em EPS, seria a capacidade de problematização, com ênfase no pensar, conhecer e aprender.

O psicanalista inserido nos contextos da Saúde Pública tentará recuperar a dimensão de sujeito esquecida pelos discursos nos quais o S2 e S1 estão no lugar de dominação. Se o psicanalista encarna o saber e com ele acredita que pode dar o que falta ao outro, ele estará na posição de Agente do Discurso Universitário. Tal operação promoverá o tamponamento da angústia e, portanto, da divisão subjetiva própria ao sujeito, perde-se a oportunidade de escutar os impasses, fechando, ao invés de abrir as questões. Nesse sentido, quanto maior o sofrimento mais o sujeito se colocará no lugar do outro como objeto *a* e não como sujeito, $\$$. (COSTA-ROSA, 2011).

Para poder promover giros de discurso onde o psicanalista introduz algo novo nessas relações, é necessário a passagem desses discursos para o Discurso da Histeria. Para operar nesse discurso, o psicanalista tentará trazer à tona o agente desse discurso, que é o \$. Ao se dirigir àqueles que operam pelo Discurso Universitário, tentará, a partir de uma transferência de trabalho, permitir que a dimensão de \$ emerja. Nessa posição, os sujeitos poderão questionar suas decisões, seus impasses, sofrimentos, verdades. Esse sujeito se dirigirá aos significantes-mestre (S1) das questões na tentativa de produzir os saberes (S2) necessários à dimensão do desejo (a). É a implicação do sujeito com seu desejo, com sua dimensão de gozo. Dessa maneira, teremos a possibilidade de mais um giro, de modo que o sujeito vá ao lugar de trabalho (\$ no lugar do outro ou do trabalho) para produzir os significantes-mestre (S1) de sua história.

No Discurso do Analista, o psicanalista irá para o lugar de agente, como semblante de objeto a (a), dirigindo-se ao sujeito (\$) para desse lugar “vazio” (de sentido) fazer operar o trabalho que deverá ser feito pelo sujeito no lugar de \$ e não pelo psicanalista. A produção do novo, de saber inconsciente aparecerá como significante-mestre (S1) que podem mudar o sentido, o estatuto dos saberes inconscientes (S2) relacionados a seu sintoma, seu sofrimento, nos quais o sujeito se referenciava até então.

O trabalho de suspensão de mestria e não tamponamento do sintoma já permite ao menos que o Discurso do Analista esteja no horizonte, e é porque está lá que se pode “dirigir o tratamento” no sentido dos giros propostos, com o objetivo de colocar o psicanalista no lugar de agente-semblante e o sujeito no lugar do trabalho.

Nossa aposta é que os trabalhadores do SUS, nesses espaços propícios para as mudanças de posição dos sujeitos, possam experienciar essa Outra posição nos coletivos e relações que estabelecem, a partir disso que se transmite não pela via do Discurso Universitário, mas pela via do Discurso do Analista. Uma aposta também de que esses sujeitos possam se articular de outra posição com os chamados usuários dos serviços.

Conclusão

Na passagem do DU para o DH, o que transmitiu o psicanalista? Parece-me que transmitimos justamente algo do DA, quando sustentamos a falta, relançamos a palavra, indicamos que há diferença quando se diz algo em que está implicado e que não, que quando isso acontece, algo do desejo e demanda do sujeito se desvela.

Como nos diz Alberti (2009) “se existe um discurso dentre os quatro estabelecidos por Lacan que joga fora o sujeito, esse é o discurso universitário. Conforme seu matema, o que dele

resta, o que é produzido por ele e jogado fora é justamente o sujeito” (p. 121). Além disso, temos no contexto atual a marca da divisão do trabalho, da separação saber-fazer, da relação objetivante do Discurso da Ciência, em parceria com o Discurso Universitário que também oferece sua ajuda na forclusão do sujeito do desejo.

O analista irá para o lugar de analisante quando estiver nessa posição de transmissão diante do outro. Na *extensão*, o analista estará no lugar de agente do Discurso da Histeria, ou seja, no lugar de \$, sujeito dividido, que contesta o saber-todo. O analista vai à posição de analisando, não na relação com outro analista, mas com o público, para questionar os S1 do outro. Esta seria nossa posição na relação com a Educação Permanente em Saúde, no lugar de \$, questionar os significantes-mestre (S1) dessa práxis.

Referências Bibliográficas

ASKOFARÉ, Sidi, GASPARD, Jean-Luc, GARIPUY, Pascale Macary, SAURET, Marie-Jean. Clinique, structure et discours: de l'empirique au formalisable en psychanalyse. *Cliniques méditerranéennes*, n. 79, p. 265-277, 2009.

ALBERTI, Sonia. O discurso universitário. *Revista Trivium*, ed. 1. UVA, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Transferência de Trabalho na Universidade. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 15(1/2), p. 55-70. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a11v1512.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Portaria Nº 1.996 de 20 de agosto de 2007*. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.saude.es.gov.br/download/PoliticaNacionalEducPermanenteSaude_V9.pdf.

CAMARENA, Carlos Guillermo Gómez. *Discurso con resto: estudios institucionales y los cuatro discursos en Jacques Lacan*, 2007. Disponível em: http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/nuevoinst2007/verfin/CarlosGomez.pdf.

CAMPOS, Rosana Onocko. O encontro trabalhador-usuário na atenção à saúde: uma contribuição da narrativa psicanalítica ao tema do sujeito na saúde coletiva. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (3), p. 573-583, 2005.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. *Saúde Paidéia*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social; Revista Sociol.* USP, São Paulo, 7(1-2), p. 53-66, 1995. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0712/acontece1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

CARVALHO, Sérgio Resende. Reflexões sobre o tema da cidadania e a produção de subjetividade no SUS. In: CARVALHO, S.R., BARROS, M.E., FERIGATO, S. *Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade*. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 23-41.

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

CECCIM, R. FEUERWERKER, L. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.14 (1), p. 41-65, 2004.

COSTA-ROSA, Abílio. *Grupo psicoterapêutico no “discurso do analista”*: um novo dispositivo da clínica na Atenção Psicossocial. Mimeo, 2009.

_____. *Operadores Fundamentais da Atenção Psicossocial: Contribuição a uma Clínica Crítica dos Processos de Subjetivação na Saúde Coletiva*. Tese (Livre Docência). UNESP, Assis, 2011.

_____. O que é o dispositivo intercessor? Mimeo, 2011.

CORREIO, Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. *PROMETEUS*, ano 7, n. 15, jan.-jun., 2014.

DAVINI, Maria Cristina. *Bases Metodológicas para La Educacion Permanente del Personal de Salud*. Organizacion Panamericana De La Salud, 1989. Publicação n. 19.

_____. Enfoques, Problemas e Perspectivas na Educação Permanente dos Recursos Humanos de Saúde. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, Série B. Textos Básicos de Saúde Série Pactos pela Saúde. v. 9. Brasília, 2009.

FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. (1937). In: _____. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1996a.

_____. Interpretação dos sonhos (II). (1900). In: _____. Rio de Janeiro: Imago, v.V, 1996b.

_____. *Prefácio a Juventude desorientada de Aichhorn*. (1925). In: _____. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996c.

_____. Recomendações aos Médicos que exercem a psicanálise. (1912). In: _____. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996d.

_____. “Sobre o ensino da psicanálise nas Universidades”. (1919). In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 17. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII. 1996e. JIMENEZ, S. (org.). *O Cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. *A travessia da teoria: como ensinar aquilo que a psicanálise nos ensina?*. Anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental – UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/ii_congresso_internacional/mesas_redondas/ii_con_a_travessia_da_teorja.pdf

LACAN, Jacques. *O seminário 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira Ari Roitman. Consultor Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. Ato de fundação. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003a.

_____. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b.

_____. Variantes do tratamento-padrão. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

_____. A psicanálise e seu ensino. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998c.

_____. Abertura desta Coletânea. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998d.

_____. Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: “Psicanálise e estrutura da personalidade”. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998e.

_____. *O Seminário, livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. *O Seminário, livro 9: A identificação*. Inédito. Disponível em: www.sataferla.free.fr

PESSOA, Silvana. A psicanálise nas instituições. Razão de um fracasso. *Livro Zero: Revista de Psicanálise*, São Paulo, FCL-SP/EPFCL-Brasil, v.1, n.4, 2013, p. 63-70.

QUINET, Antonio. *A descoberta do Inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

QUINET, Antonio. *O estilo, o analista, e a Escola*. In: Encontro Sul Americano dos Estados Gerais da Psicanálise, 1999. Disponível em: <http://lacan.orgfree.com/artigos/estiloanalista-escola.htm>.

ROVERE, Mario R. *Gestión Estratégica de la educación permanente en salud*. In: Educación Permanente de Personal de Salud. Programa de Desarrollo de Recursos Humanos (HSR). Organización Panamericana De La Salud. 1994.

SÁ, Isabela Xavier Ferreira. *A Função Pública da Transmissão da Psicanálise*. 2005. 200 p. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

SARRETA, Fernanda de Oliveira; BERTANI, I.F.; LOURENÇO, E.A.S. *Aprendendo a Construir Saúde: desafios na implantação da política de educação permanente em saúde*. 1 ed. Franca: UNESP, 2008.

TORRES, Ronaldo. Resposta de analista na passagem do ato ao discurso. *Livro Zero: Revista de Psicanálise*, São Paulo, FCL-SP/EPFCL-Brasil, v.1, n.4, p. 147 – 152, 2013.

VIEIRA, Marcus André. *Clínica e linguagem ou o furo na prática*. Paideia: Ribeirão Preto, SP, v.19, No. 43, 267-270, 2009.

VOGELAR, Rita Bicego. Aquilo que não havia, acontecia – A transmissão da psicanálise. *Livro Zero: Revista de Psicanálise*, v.1, n.4, São Paulo, FCL-SP/EPFCL-Brasil, p. 189 – 194, 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Uma consideração final

A trajetória de escrita desse trabalho foi uma tentativa de transmitir algo de nossa experiência a outros leitores pesquisadores e/ou trabalhadores da Saúde Pública. Essa foi uma dificuldade que encontramos desde o início: como demonstrar e escrever disso com o que operamos na prática e que opera em nós?

Demos muitas voltas, foram idas e vindas nos conceitos, nas memórias de reuniões, nas anotações pessoais, nos seminários de Lacan, nos documentos das políticas públicas, ao mesmo tempo em que operávamos com tudo isso na prática. Um saber operando no outro, mas com momentos bem distintos: o da pesquisa e escrita dessa tese e aquele na relação com os coletivos e grupos de EPS.

Para tal feito nos inspiramos na escrita do caso clínico em psicanálise, que implica a possibilidade de passar aquilo que é de uma experiência por uma mediação de conceitos. Freud²⁵ (1996) em *Construções em Análise*, apresenta que a construção não é um trabalho preliminar que deverá ser completado antes que o trabalho seguinte se inicie, como a construção de uma casa, no qual precisa-se das paredes para que se possa levantar a casa. Na psicanálise, esses dois trabalhos caminham juntos. A importância em questão está no processo de construção, naquilo que sustentamos ao longo de um período, recuperando um fragmento da experiência perdida. Trata-se de um processo de reconstrução da dimensão *real* em jogo na experiência. A construção do caso seria uma maneira de transmitirmos algo do *real* em jogo na análise.

Nossa experiência de escrita da tese, a partir das relações estabelecidas entre o psicanalista e os sujeitos da *intercessão*, nos conduziu nesse sentido. A empreitada consistiu em um exercício de construir um material que pudesse *tratar* a experiência vivida.

Para isso tentamos apresentar os principais elementos para uma certa apreensão das cenas trazidas nos ensaios. A cena elucidada a situação que queremos destacar, como um fragmento de um caso, ela vai ao ponto daquilo que queremos transmitir. As escolhemos com esse intuito. Escrever a cena foi como escrever um caso, lidamos com um irreduzível da experiência, com uma impossibilidade de não poder tudo transmitir.

A questão, ou o objeto de pesquisa, que norteou nossa práxis, diz respeito ao saber/fazer de um psicanalista nos espaços nos quais ele não foi convocado enquanto tal. Percorremos essa

²⁵ Freud, S. Construções em análise (1937). In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud 2. ed., Rio de Janeiro: Imago. vol.23, p. 275-287, 1996.

questão desde a época do mestrado e, enquanto integrante dos coletivos de EPS e Humanização, constatamos que ela não cessa de não se inscrever. Nossa tentativa nessa tese foi dar notícias disso que para nós sempre insistiu: o que faz um psicanalista nesses espaços? Das (im)possibilidades do psicanalista nos laços sociais vigentes e diante dos nós-críticos que se apresentavam, como responder?

A partir de nossa tese e de suas possibilidades de transmissão apostamos que ela possa interessar a dois grupos de leitores, sejam eles pesquisadores acadêmicos e/ou trabalhadores: aos psicanalistas que realizam trabalhos no campo, não apenas da Saúde, como também das políticas públicas; e aos não psicanalistas, que se interessam pelas contribuições da psicanálise e que se relacionam com as políticas de EPS e PNH. A questão norteadora deverá interessar aos primeiros. Já, o *Dispositivo Intercessor* poderá interessar aos não psicanalistas.

Para esses últimos, apostamos que o *Dispositivo Intercessor* oferece contribuições importantes para aqueles que vislumbram possibilidades de acionarem, mediante o dispositivo, processos de mudança e giros discursivos nas relações e lugares com os quais sustentam um laço transferencial. O DI dispõe de ferramentas que poderão ser manejadas, por exemplo, por facilitadores de EPS, por apoiadores institucionais da PNH, supervisores, coordenadores de grupos, entre outros. O DI, ao se aproximar da psicanálise de Freud e Lacan, se propõe a escutar os sujeitos em sua dimensão ignorada. Assim, se a “gestão dos conflitos”, das “relações interpessoais”, dos “recursos humanos” no SUS carece de ferramentas que possibilitem o manejo das relações do sujeito com o Outro, tanto o DI como a psicanálise oferecem perspectivas interessantes.

Tais perspectivas foram sinalizadas e discutidas ao longo desse trabalho, como por exemplo, o conceito de *transferência de trabalho*, o lugar do *mais-um*, as quatro modalidades discursivas propostas por Lacan em torno dos impossíveis freudianos, o conceito de sujeito e ato, uma Outra educação. O lugar de *mais-um* está presente num dispositivo de formação da escola do campo lacaniano chamado de Cartel. Em nossa experiência, não podemos vivenciá-lo junto aos grupos, mas indicamos que ele possa ser um instrumento interessante de formação também nesses espaços. Acreditamos que a possibilidade de enlace entre o que é comum e o que é de cada um poderia produzir efeitos de sujeito junto aos coletivos. Na experiência de cartel, cada um, a sua maneira, fará seu percurso, em partes sozinho e em partes com outros. O cartel atualiza a dimensão *moebiana* do sujeito, aquela que possui um dentro e fora, que se ligam e se conectam constantemente. Esse movimento de dentro e fora é vivenciado no cartel, fazendo com que os cartelizantes experimentem momentos de colocarem algo de si, partilhando-os com os demais, de modo a poderem encontrar também a diferença do Outro. O

mais-um tem aí seu destaque. A partilha não é para fazer iguais e é nesse sentido que opera aquele escolhido como *mais-um*, trata-se de evitar a cola, as identificações, permitindo a circulação da palavra entre os cartelizantes, de modo que cada um possa sustentar sua diferença. Esse dispositivo está em consonância com a aposta no sujeito e com a aposta no dispositivo analítico: sustentar as diferenças de modo a implicar cada um em sua posição.

Para a transmissão dessa experiência, elencamos quatro aspectos-chave: o *dispositivo intercessor* como modo de produção de conhecimento e como estratégia ético-política para as práxis juntos aos coletivos; a história, surgimento e desdobramentos da política de EPS; a concepção de sujeito para a psicanálise de Freud e Lacan; o mal estar do impossível de educar. Cada um desses aspectos mereceu um ensaio pois embasam e fundamentam nossa práxis enquanto analista.

No ensaio 1 apresentamos a perspectiva do *Dispositivo Intercessor* como possibilidade de uma posição para aqueles não analistas no campo de intercessão, assim como para os analistas que tem nesse construto possibilidades de diálogos que possibilitam maior aprofundamento quanto às experiências na *extensão* ou ampliação da *intensão*. Apresentamos também possibilidades de modos de se fazer pesquisa na Universidade, delimitando aspectos que as diferenciam e que as aproximam, como por exemplo, os diálogos entre as pesquisas que se orientam a partir do materialismo histórico e a psicanálise.

Nos preocupamos em historicizar alguns momentos, pois eles se relacionam diretamente àquilo que destacamos nas discussões teóricas ao redor das cenas. Nesse sentido, o ensaio 2 trata de aspectos fundantes da Educação Permanente em Saúde. No percurso em questão, ao questionarmos esse significante-mestre, encontramos a seguinte conclusão: a EPS fracassa e é desse fracasso que vemos surgir Outras possibilidades. Uma outra observação importante em termos de história é que algumas de nossas referências não são apenas “referências bibliográficas”, pois certos autores, em determinados momentos históricos, aparecem como sujeitos da história, já que engendram giros discursivos e promovem rupturas diante de certa apatia, naturalização, e impotência nas realidades às quais estavam inseridos, assim o fizeram, para citar alguns, Freud, Lacan, Gastão Campos, Costa-Rosa, entre outros.

No ensaio 3, procuramos discutir um conceito que atravessa nossa práxis e por meio do qual podemos conduzir nosso ato enquanto analítico: o conceito de sujeito do modo como o entendemos segundo a psicanálise de Freud e Lacan. A concepção de sujeito tem suas consequências para a educação: se há alguma permanência pertinente na Educação Permanente em Saúde é aquela que pode sustentar um lugar para que surja um sujeito.

No ensaio 4, tomamos o significante “*educação*” como ponto de partida para a análise da EPS. Dialogamos com as concepções desse campo trazendo à luz suas bases metodológicas e modelos pedagógicos. Explicitamos as implicações desses modelos e suas diferenças a partir da leitura psicanalítica sobre a educação e o impossível freudiano de educar. Ainda, propomos análises a partir dos giros discursivos, tendo o Discurso da Histórica como o avesso do Discurso Universitário. Com a ética da psicanálise como norteadora da posição de analista propomos algumas possibilidades de *intercessão*. A nossa proposta a respeito da educação visa trazer uma outra perspectiva para a práxis da EPS, seja em oficinas, projetos ou em espaços de humanização. De nossa experiência e reflexão sobre a EPS, concluímos com uma pequena constatação na qual podemos brincar com o significante: menos educação, mais permanência!

Portanto, temos quatro ensaios que se articulam e dialogam entre si, tal qual foi nossa práxis junto aos coletivos e à produção acadêmica.

Por fim, saímos de cena dessa tese e continuamos em cena em outros tantos espaços.