



REVISTA
Divulgação
EM SAÚDE PARA DEBATE

NÚMERO 53 - ISSN 0103-4383 - RIO DE JANEIRO, JANEIRO 2016

¹ Psicanalista. Doutora em saúde coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Consultora para desenvolvimento infantil, formação de grupos e tutora do projeto Contribuições da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para formulação e implantação de uma Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC). msmaia@centroin.com.br

² Psicóloga e psicanalista. Mestre em psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Consultora para desenvolvimento infantil e formação de grupos e tutora do projeto Contribuições da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para formulação e implantação de uma Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC). lupitombo@yahoo.com.br

³ Psicóloga e psicanalista. Mestre em psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Consultora para desenvolvimento infantil e formação de grupos do projeto Contribuições da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para formulação e implantação de uma Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC). selmarosario@hotmail.com

⁴ Psicóloga e psicanalista. Mestranda em perinatologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Consultora para desenvolvimento infantil e formação de grupos e tutora do projeto Contribuições da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para formulação e implantação de uma

Cartografia, grupalidade e cuidado: operadores conceituais do processo de formação da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis

Cartography, groupality and care: conceptual operators of the process of formation of the Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis

Marisa Schargel Maia¹, Luciana Bettini Pitombo², Selma Eschenazi do Rosario³, Jane Gonçalves Pessanha Nogueira⁴, Elizabeth Cruz Müller⁵

RESUMO A partir da experiência da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis, pretende-se descrever e sistematizar sua proposta de formação no campo da saúde, encarnada aqui no processo de formação dos consultores estaduais de saúde da criança. Para tal, desenvolveu-se uma metodologia baseada em três operadores conceituais, dinamicamente interligados: a cartografia como processo de entrada, conhecimento e reconhecimento do território, a grupalidade como dispositivo de ação e o cuidado em sua dimensão ética. Sublinha-se o modo de fazer específico que prioriza a inclusão da dimensão sensível no processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE Capacitação em serviço; Metodologia; Cartografia; Processos grupais; Cuidado da criança.

ABSTRACT *This article aims at describing and synthesizing, within the experience of the Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis, the proposal of training in the health field, incarnated here in the process of training state consultants for child health. For this purpose, a methodology was developed based in three conceptual operators dynamically interlinked: cartography as a process of entry, knowledge and recognition of the territory; groupality as an action device; and care in its ethical dimension. We highlight the specific way of doing that prioritizes the inclusion of the sensible dimension in the training process.*

KEYWORDS *Inservice training; Methodology; Cartography; Group processes; Child care.*

Introdução

No ano de 2011, a Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis (EBBS) foi convidada pela Coordenação-Geral de Saúde da Criança e Aleitamento Materno do Ministério da Saúde (CGSCAM/MS) a contribuir e participar da desafiadora experiência voltada para a construção de um pacto interfederativo que sustentasse a formulação e implantação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança. Assim, entre outras funções, assumiu a responsabilidade do eixo de formação/capacitação dos consultores estaduais dos 26 estados e Distrito Federal.

A EBBS se apoia em uma compreensão de saúde ampliada, valorizando as etapas iniciais do desenvolvimento humano, e abraça a ideia de que saúde é fruto da integração do ser humano ao meio em que vive, dando ênfase ao ambiente encontrado nos primórdios da vida.

Hoje, em escala planetária, reflete-se sobre a importância do ambiente na produção de saúde de uma população. Nesse contexto, ao elaborar suas premissas, a EBBS propõe uma reflexão sobre as iniquidades em saúde e o valor de uma provisão ambiental na primeira infância que seja facilitadora do crescimento, desenvolvimento e amadurecimento humano. Entende-se que não somente a vida biológica, mas também a vida emocional saudável de uma pessoa adulta tem seus alicerces construídos nesse período do ciclo vital.

A EBBS chama também a atenção para a necessidade de incluir a primeira infância na reflexão sobre os determinantes sociais de saúde (DSS). Nos primórdios da vida, o foco do investimento das ações de promoção de saúde deve se centrar na diáde mãe-bebê, já que, nesse momento, o bebê não pode ser pensado isoladamente, sendo o pai um dos pilares sobre o qual se baseia o ambiente provedor. O bem-estar físico, mental e social em torno dessa diáde torna-se fundamental para que se instaure um ambiente favorável ao bom desenvolvimento do bebê — horizonte

indispensável para a construção de políticas públicas nesse campo. A relevância dessa reflexão fez com que a EBBS desenvolvesse, dentro do processo de construção de seu marco teórico (MENDES, 2012), o princípio de ‘ambiente facilitador à vida’:

[...] processo que contempla o suporte ambiental necessário para que a criança e sua família recebam adequadamente cuidados físicos e psíquicos que favoreçam o desenvolvimento, a conquista da autonomia e o preparo para a vida. Envolve o estabelecimento de vínculos entre crianças, familiares e profissionais que atuam na atenção integral à criança e à comunidade. (PENELLO, 2013, P. 291).

Trata-se do investimento na construção contínua de ambientes perpassados pelo cuidado em sua dimensão ética, gerando condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia individual e coletiva. Quando o enfoque é a saúde coletiva, chega-se à conclusão que

políticas públicas saudáveis devem ser atravessadas pelo cuidado. Há então a compreensão de que a sua presença na construção dos vínculos entre todos os envolvidos nessa grande tarefa de produção de saúde e cidadania é o que dá suporte ao chamado ‘ambiente facilitador à vida’. (PENELLO, 2013, P. 31).

Atravessada por esse espírito, a equipe de consultoria para desenvolvimento infantil, formação de grupos e tutoria da EBBS se viu ante o desafio de oferecer formação aos consultores estaduais da saúde da criança da CGSCAM/MS. Aqui, a temática do ‘cuidado com o cuidador’ ocupa um lugar de destaque quando o objetivo é a formação de agentes da saúde, englobando a atenção e a gestão.

Em seguida, delineiam-se alguns marcos conceituais e filosóficos fundamentais que balizam a metodologia utilizada neste processo de formação — metodologia EBBS — e que conferem sustentação ao seu ‘modo de fazer’.

Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC).
ebbs.jane@gmail.com

⁵Psicóloga. Mestre em psicologia clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Consultora pedagógica do projeto Contribuições da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para formulação e implantação de uma Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC).
bmuller@centroin.com.br

O fazer-se humano em uma comunidade de humanos

O homem ao qual se dirige este investimento é marcado por seu tempo. Como um ser de práxis, ao responder aos desafios que o mundo lhe apresenta cria seu mundo: o universo histórico-social. Através da ação, inventa formas de ser e estar no mundo que se configuram como processos de subjetivação. Neste modo próprio de fazer-se humano em uma comunidade de humanos, o homem é sempre relacional. Ou seja, essa dimensão de sua subjetividade enraíza-se nos primórdios da vida, em que, para se desenvolver, precisou de outro humano que dele cuidasse. Esse cuidado inaugura uma dimensão de encontro que lhe é fundante.

Desde que nasce, o homem é criador e ao mesmo tempo herdeiro de uma rede social que lhe antecede. Inicia-se assim, desde a infância, uma trajetória contínua ao longo da vida na qual o homem é criador e, ao mesmo tempo, criado em um contexto sociocultural que é significativo a respeito do modo como interage no/com o mundo. Como diz Norbert Elias (1994) a respeito dos processos de transmissão da cultura:

A fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente sua e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana em que ela vive. (ELIAS, 1994, P. 35).

Destacam-se duas características do homem: desejo constante de mudança e ao mesmo tempo desejo de estabilidade. Sua biologia apresenta um processo constante, diário, de mudanças e alternâncias rítmicas. Traz dentro de si as duas possibilidades, podendo valorizar e incentivar os processos de transformação ou, com a mesma intensidade, retê-los, conservando um estado de coisas.

Nesse processo, cada época é marcada por

concepções filosóficas, científicas e antropológicas que delineiam um paradigma que, de maneira subliminar, organiza as sociedades humanas por longos períodos históricos. Como se trata de uma construção histórica, o paradigma de determinada cultura pode apresentar processos de crescimento, apogeu e declínio. Nesse sentido, entende-se que se vive um momento de transição paradigmática em que não há mais uma identificação integral com o paradigma moderno, cuja produção, grosso modo, deu-se pela prevalência da razão operante a partir da noção de domínio: domínio da natureza pelo homem, do homem pelo homem, das culturas minoritárias pelas majoritárias etc. (PLASTINO, 2010). Esse paradigma regulou os modos de viver e ser no âmbito da cultura e da natureza durante séculos, mas já não atende aos anseios e às necessidades do mundo.

A atualidade é marcada por essa crise em que há um recrudescimento do paradigma moderno devido ao seu enfraquecimento, uma espécie de resistência ante a emergência de um outro paradigma que ainda não se solidificou, mas que surge forte, marcado pela urgência da revisão de valores e relações humanas. Essa mudança traz para os sujeitos um sentimento cotidiano de instabilidade e desconforto.

O ponto da crise paradigmática que está em curso, para o qual chama-se a atenção, não é a destituição da razão como um dos operadores do modo de se fazer humano, mas a exclusão de outros territórios da subjetividade, como, por exemplo, a intuição, os processos inconscientes, a sensibilidade, os afetos. Somente o humano, em seus devios e historicidade, poderia ser capaz de pensar e fazer mover um mundo em que a cisão ficcional entre razão e emoção fosse um dos polos norteadores da cultura. É impossível eliminar da experiência humana estes outros territórios — psíquicos, afetivos, subjetivos — nos quais a razão se nutre. Nesse contexto, também se questiona frontalmente a centralidade do ideal de domínio

como operador da cultura.

Ao se abordar a transformação paradigmática, alinha-se àqueles que propõem uma mudança profunda e necessária do ideal de homem que regeu o paradigma moderno: o homem dominador. Somente o ser humano cuidador — próprio ao ‘paradigma da transformação’ ou ‘paradigma do cuidado’ proposto por Boff (2012) — pode fazer frente aos desafios atuais. Aqui, cuidado ganha um estatuto de princípio, meio e fim para o homem.

De acordo com Boff (2012), o cuidado adquire sua compreensão mais profunda como ‘cuidado essencial’, aquele que antecipa e projeta como uma flecha para o futuro um lugar social para cada um em sua história de vida, como o fio de uma trama que se tece para além do tempo de uma existência.

Aqui, cuidado é associado à ética em seu sentido etimológico, como éthos (morada, conjunto de hábitos) e êthos (disposição de alma, disponibilidade de espírito), sendo somente possível compreendê-lo como uma experiência relacional que acontece entre eu e outro, entre eu e muitos.

Viver é aceitar essa dança entre conservar e transformar. É manter-se aberto para a possibilidade sempre presente de poder fazer diferente, de mudar, ou mesmo de sustentar a conservação disso ou daquilo. Esse jeito de ser e estar no mundo — nos diversos ambientes: trabalho, social, afetivo-familiar — é que define o homem como histórico-social, sempre em interação. É a partir desse homem, encarnado em suas práticas cotidianas, um ser de afetos, matéria e linguagem, que se pensa o campo da humanização em saúde (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Embora a aposta esteja centrada no campo da saúde, entende-se que a saúde vista a partir do paradigma do cuidado não se restringe a procedimentos especializados e técnicos, mas sim ao seu alcance em termos de investimento na sustentabilidade do humano, desde a infância, em suas redes sociais e afetivas.

Os primórdios da vida e o desenvolvimento de habilidades específicas na formação dos profissionais de saúde

O momento histórico em que se vive é herdeiro de um individualismo exacerbado, próprio ao paradigma do domínio, em que os aspectos competitivos e excludentes da subjetividade são estimulados maciçamente desde a infância. Deste processo, delinea-se uma cultura na qual as habilidades pessoais para estabelecer relações de reciprocidade que preservem o respeito e o acolhimento das diferenças, do diferente, se encontram despontualizadas, dificultando a emergência de relações cooperativas. Richard Sennett (2012) alerta para o fato de que vem se instalando na sociedade uma forma de lidar com o outro marcada por um afastamento, um distanciamento, como se este estivesse à margem do caminho.

No mundo do trabalho, ocorre um círculo vicioso em que o individualismo nutre as relações competitivas e a competitividade alimenta o individualismo, dificultando a sustentação de redes de cooperação. Longe de querer esgotar essa temática, o objetivo é apontar, junto com Christoph Dejour (2005), que o incremento da habilidade de competir em detrimento de sua habilidade correlata, a cooperação, gera um desequilíbrio no sistema interativo das pessoas envolvidas em determinada tarefa. A ativação desenfreada da competição se desdobra em um individualismo defensivo, com o fechamento de cada um em sua esfera privada. Este mecanismo é, segundo o autor, a causa de muitos sofrimentos e adoecimentos na esfera do trabalho.

Trazendo essa reflexão para o processo de formação, percebe-se a necessidade de estimular e resgatar recursos pessoais que possam reinaugurar territórios subjetivos¹ que tragam o prazer e a potência da

¹ “A ideia de indivíduo [...] enquanto território subjetivo [...] traduz certa captura da subjetividade dentro de um determinado sistema de códigos [...]. A subjetivação refere-se, portanto, às diferentes formas de produção de subjetividade em uma determinada formação social” (SILVA, 2004, P. 2).

habilidade de cooperar, facilitando, assim, os processos de trabalho. Cooperação e competição, afirma Sennett (2012), compõem um par de habilidades que se inaugura na infância. Por exemplo, em momentos originários, houve um sistema cooperativo entre a mãe e seu bebê para que ambos obtivessem sucesso no processo de amamentação. Em nossa cultura, a habilidade de competir tem um lugar de destaque, embora no percurso do amadurecimento pessoal surja em momento posterior à de cooperar. Porém, toda criança sabe que, mesmo em brincadeiras como as de ‘perde e ganha’, é preciso uma boa dose de cooperação, além da competição, para sustentar o prazer no jogo.

A matriz dessas modalidades relacionais se encontra na primeira infância. Com a teorização de Daniel Stern (1992) e Donald Winnicott (1993), passou-se a compreender que o desenvolvimento da pessoa não se dá por exclusão de suas etapas primeiras de desenvolvimento, mas, como uma ‘cebola’, tem-se diversas camadas que estão presentes todo o tempo no estar no mundo, dando sustentação. Conta-se com diversos ‘sensores de eu’ que interagem todo o tempo com o ambiente; sistemas psíquicos interativos que cooperam de maneiras diferentes conforme as necessidades subjetivas da ocasião (STERN, 1992).

Um conceito que é referência para todo o trabalho realizado pela EBBS é o de “ambiente facilitador”, desenvolvido pelo psicanalista Donald W. Winnicott (1979, p. 43). Trata-se, aqui, de um conceito complexo, pois não é ao ambiente físico, tal como costuma ser compreendido, que ele está se referindo. Para ele, o ambiente faz parte “das forças constitutivas do sujeito” (AB’SÁBER, 2006, p. 15), e nesse sentido ele é simultaneamente interno e externo, fruto de um encontro. Ou seja, assim que um bebê chega ao mundo, esse ambiente coincide com os cuidados maternos, sendo composto pelo encontro entre o que o bebê expressa e o acolhimento que a mãe lhe oferece. Assim,

ela é o primeiro ambiente a prover e acolher o bebê, que ‘conta’ com a adaptação ativa materna para que se inicie, entre os dois, uma relação de reciprocidade.

Para o bebê, o mundo que se apresenta é mágico, sendo a mãe a pessoa mediadora entre o mundo que ele fantasia e a realidade ambiental. Em termos práticos, quando o ambiente oferece essa hospitalidade, representada pelos braços maternos, pela amamentação, pelos cuidados dispensados e pelo amor, está se falando de um ‘ambiente facilitador’: um processo interativo pautado pelo acolhimento materno, acolhimento este capaz de fornecer a sustentação necessária para o pleno desenvolvimento físico e afetivo do novo ser que chega ao mundo.

O mundo é oferecido ao bebê em pequenas doses. Essa apresentação de mundo precisa ser feita com o devido cuidado para que o infante o descubra e, segundo sua visão mágica e criativa, gradativamente o simbolize. Isso significa que a criança desde os primórdios é levada a avançar na descoberta do ambiente, mas com a devida dose de ilusão que faz com que ela crie aquilo que está posto para ser descoberto (WINNICOTT, 1982).

É preciso dizer que esse ambiente não pode ser compreendido como perfeito ou fruto de idealização. Sendo assim, o ambiente facilitador requer uma qualidade humana de cuidados que não se refere a uma perfeição mecânica, pois aos bebês e às crianças não interessa a perfeição mecânica. Eles necessitam de seres humanos à sua volta, que tenham êxitos e fracassos, pois na infância “ocorrem coisas boas e más” (WINNICOTT, 1979, p. 38). O suporte ofertado pelo cuidado materno propicia que o infante experimente essas modulações ambientais, de modo a internalizar o que experimenta como algo que é dele, um processo que o capacita a simbolizar o que vive, já que se sente amparado pelo seu cuidador.

É desse modo que o ‘ambiente facilitador’ favorece a descoberta da realidade pela

criança que pode explorar o seu pequeno mundo, o seu entorno, para começar a construir a sua identidade de modo espontâneo. Esse é o momento em que já pode se reconhecer como um ser singular, a sentir que é uma pessoa separada de sua mãe, embora ainda não prescindir de seus cuidados.

Doravante, aquilo que experimentou como o seu ambiente primordial o acompanhará por toda a sua vida e é isso que lhe dará a possibilidade de recriá-lo em todas as etapas de seu percurso, mas agora também de modo compartilhado, pois o mundo real existe, e sua visão inicial mágica passará a ser ‘negociada’ com a realidade que o cerca. Conforme disse o poeta Raul Seixas em sua música: “sonho que se sonha só, é um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”. Em síntese, para que haja uma perspectiva de uma infância saudável, é necessário promover um clima favorável ao relacionamento que se desenvolve progressivamente entre a mãe e seu bebê.

Sublinhe-se que a matriz intersubjetiva desse modo de experimentar o mundo se enraíza nesse período precoce da vida em que se experimental, a ternura das primeiras redes de cuidado, de cooperação e de ludicidade. É a partir desse campo intersubjetivo, ou interpessoal que os primeiros vínculos vão se definindo. A comunicação inicial da mãe com seu bebê, com características próprias, requer dela uma disponibilidade para amparar, compreender (empaticamente) e estimular o bebê para a vida. É um processo em que o tempo, não só cronológico, mas também subjetivo, é fundamental para cultivar a relação que, gradativamente, vai se construindo na direção do fortalecimento dos vínculos que sedimentam a capacidade de confiar, estruturando a socialização.

A capacidade de estar com o outro e disso obter satisfação vai se estabelecendo a partir dessas relações iniciais. A receptividade e a responsividade materna são componentes importantes nesse ambiente. Receber bem quem chega e se anuncia como novidade é

crer que todos têm um quê de interessante e de interessado. Algo a acrescentar e trocar. É apreciar o broto, a estreia, a infância. Nascer e ser recebido por uma família acolhedora e receptiva traz segurança, sentimento que vai se solidificando ao longo da vida, possibilitando um viver e um conviver abastecidos de amorosidade e cuidado, se desdobrando na forma de estar no mundo a partir de um ambiente favorável ao desenvolvimento (FERENCZI, 1992).

Dessa reflexão, compreende-se a importância do cenário dos momentos iniciais de vida e seus efeitos na vida adulta. Para o processo de formação, aqui em pauta, o que interessa é a dimensão afetiva incluída na natureza das relações, aquilo que as torna singulares, potentes e duradouras. A partir deste pano de fundo, a estratégia se centrou no resgate e estímulo de habilidades, muitas vezes negligenciadas no âmbito do trabalho, mas de fundamental importância para o exercício do cuidado. Refere-se às habilidades dialógicas (SENNETT, 2012), tais como ouvir com atenção, agir com tato, gerir discordâncias e encontrar pontos de convergência na interação com outro(s), todas elas caras ao exercício da função do consultor.

Ao longo do processo de formação dos consultores, o desafio foi desenvolver a propensão à empatia, à cooperação, ao gesto espontâneo, à linguagem lúdica e à capacidade de confiar em si e no outro, como instrumentos fundamentais para o trabalho.

Ensinar, educar, formar e transmitir

Propor formação no campo da saúde e um método para esse processo é uma tarefa audaciosa que pode apresentar armadilhas às vezes insuperáveis. Em primeiro lugar, é preciso que se crie um solo comum e fértil para o entendimento de palavras que parecem unívocas, mas que podem compor uma pluralidade quase inesgotável de

significados.

Há uma primeira diferenciação a ser feita entre ensinar, educar e formar. De acordo com o dicionário de filosofia Ferrater-Mora (2001), a educação pode ser compreendida como incorporação ordenada de bens culturais, visando, a partir de diversos métodos, o ensino do já adquirido por determinada cultura. Essa definição circunscreve apenas um patamar do educar. Certamente, o conteúdo daquilo que se ensina no Oriente se diferencia bastante do que se ensina no Ocidente, mas como nos alerta Paulo Freire (2006), ao mesmo tempo que a educação ensina e reproduz os bens culturais de determinada sociedade, também pode se constituir como motor e alavanca para processos de transformação da própria cultura.

Durante séculos, acreditou-se em um processo de ensino predominantemente objetivo, em que as funções de mestre e de aluno eram rigidamente demarcadas: o professor ensinava determinado conteúdo programático e o aluno o aprendia sem questioná-lo — formato educacional próprio ao paradigma moderno. Ao excluir a dimensão sensível e afetiva dos processos educacionais, arrisca-se produzir um engessamento, um aprisionamento da capacidade criativa das pessoas implicadas. Herdeiro da era cartesiana, esse modelo educacional aposta na cisão entre razão e afetos.

A educação construtivista — conceituada por Paulo Freire, Piaget e outros — diferentemente do ensino clássico, aposta no desenvolvimento e aprimoramento de qualidades criativas e reflexivas que se expandem e se potencializam a partir do encontro genuíno entre aquele que ensina e aquele que aprende, promovendo mudanças subjetivas em ambos. Aqui, educar visa transformar, além de conservar².

É importante sublinhar que esse marco pedagógico compreende a aquisição de conhecimento como uma produção interativa entre os participantes de determinada

experiência, em que a inclusão do sensível e dos afetos é nuclear. A partir desse referencial, compreende-se que a metodologia EBBS de formação conta com processos de transmissão mais abrangentes do que se é esperado na aprendizagem clássica.

Ensino, do latim *insignāre*, traduz-se como “por uma marca, assinalar, distinguir” (MACHADO, 1977, p. 408). Já a transmissão adquire sentido bem diferente: do latim *transmissione*, significa “trajeto, travessia, passagem” (MACHADO, 1977, p. 326). Tem-se, então, duas posições bem distintas para o sujeito a quem se dirige o ensino ou a transmissão.

No caso do ensino, pode-se entender que será produzida nele ou para ele uma marca, um sinal, que distinguirá uma coisa, qualquer que seja, de outra. Ele a receberá passivamente. Será marcado por este sinal.

No caso da transmissão, algo de diferente se dá. ‘Trajeto’, ‘travessia’, ‘passagem’ são termos que indicam que há um sujeito na ação, que deverá fazer a travessia, que passará de um lugar para outro. Ou seja, esse sujeito se modificará enquanto sujeito, após o ato da transmissão; não será mais o mesmo. Também cabe a reflexão sobre o sentido de ‘fazer passar’ algo de um para outro. De qualquer forma, o sujeito está aí completamente comprometido no processo da transmissão, seja como emissor, seja como receptor, porque também há de se considerar que nem sempre o transmissor exerce sua função de forma consciente e intencional.

Uma técnica pode ser ensinada sem que ela altere em nada aquele que recebe o ensino e aquele que o faz (ensina). Informam-se e assimilam-se dados sem maiores modificações além do plano da informação, mas este ensino necessariamente não indica o aprendizado de uma atitude³.

No caso da transmissão, não. Após uma transmissão, se ela de fato se fez, o sujeito a quem se transmitiu não está mais em seu estado anterior. Ele se altera exatamente

² Para um aprofundamento, ver Aranha (2006).

³ Atitude, do francês *attitude* (origem latina em *aptitude* - aptidão), usado primeiramente como termo de artes plásticas, o que evoca a dimensão da estética no ato, além da ética.

pelos efeitos da transmissão. Tampouco o transmissor permanece o mesmo. Algo de inédito e singular se passou aí, entre esses dois. Há de fato uma mudança de atitude.

Nesse processo de transmissão confere-se um lugar de destaque para a habilidade da escuta, visto a seguir.

Como verbos, ‘escutar’ e ‘ouvir’ se emparelham como sinônimos sem maiores questões semânticas. Ao se tomar seus substantivos correlatos, verifica-se a dificuldade de fazer essa aproximação sinonímica. ‘Escuta’ e ‘audição’ portam sentidos bastante distintos em seu uso discursivo, impedindo, na maioria das vezes, a substituição de um pelo outro.

‘Escuta’ como substantivo é um derivado regressivo do latim *auscultare*, que, como verbo, comporta como principal significação ‘ouvir com atenção’. A noção de escuta, enquanto um fenômeno psicológico, alçada a uma condição conceitual por Freud, em 1895, torna-se uma ferramenta de trabalho: escuta-se aqui mais do que se diz. Escutam-se as reverberações do que é dito (e não dito), seus duplos sentidos, suas ênfases e omissões, seus desdobramentos (FREUD, 1967B). Mais do que significados, escutam-se significações, coisa que nenhum robô pode fazer.

As significações se correlacionam aos efeitos de afetação da(s) fala(s) sobre aquele(s) que escuta(m); efeitos qualitativos de operações não conscientes que estão todo o tempo em ação nas experiências, incluído mais do que nunca as experiências relacionais, pois a ideia de fala por si só lembra que se está, enquanto humanos, em relação.

Os afetos só podem ser reconhecidos caso se pare para compreender os seus efeitos. Os afetos não falam; eles transtornam o ser, tiram-no de um estado habitual. E só podem ser ‘escutados’ caso se debruce sobre eles, os acolha como uma realidade vivida.

A escuta busca capturar não só as significações do que está sendo dito, mas também

os estados afetivos a elas correlacionados. Esses estados, quando em circulação, trazem consigo potenciais mobilizadores que podem ser propulsores de mudanças, o que é um efeito desejável, mas também podem trazer estagnações, resistências e paralizações.

Na vida em grupo, encontram-se estados afetivos em circulação e/ou estagnação, posto que ali também há fala e, como dito acima, toda fala comporta, além de seu significado, um conjunto de significações e seus afetos correlatos. Identificar esses pontos de estagnação da circulação dos afetos, de seu estancamento, e manejá-los é uma tarefa crucial no plano das relações de trabalho.

O consultor/apoiador, em seu trabalho no território, está o tempo todo imerso em um universo de falas e de ações grupais. Em geral, são falas oriundas de setores, locais e experiências diferenciadas que, na maioria das vezes, precisam se articular para que os objetivos em relação à atenção à saúde local possam ser atingidos. Nesse sentido, desenvolver a capacidade de escuta é um ponto fundamental na formação do consultor.

Entim, entende-se que para alterar as práticas de gestão e cuidado no campo da saúde, não basta o ensino de conhecimentos técnico-científicos para serem aplicados em uma realidade específica. A metodologia EBBS propõe uma formação que privilegia a transmissão e o desenvolvimento de novos ‘modos de fazer’ no dia a dia da gestão e da prática de saúde. Visa modos diferenciados de viver a experiência de cuidado. Visa transformar os sujeitos envolvidos.

A formação EBBS se dá por um processo contínuo que se realiza na e pela imersão no campo da experiência. A proposta é valorizar o caráter exploratório de cada realidade para tornar possível o reconhecimento daquilo que cada território apresenta como potencial de crescimento. Para tal, foi construído o eixo metodológico formado por três operadores conceituais — cartografia,

grupalidade e cuidado — que serão apresentados a seguir.

Cartografia, grupalidade e cuidado: operadores conceituais

Sobre cartografia

Primeiro escuto, começa sempre por aí. Qualquer escritor é um escutador em primeiro lugar. Depois capturo o que me comoveu e me roubou o chão. Tem de ser algo quase que me dissolve. Uma frase, uma pessoa, um momento, tem de tomar posse de mim, fico perdido. Depois para dar um sentido às coisas tenho de sair de mim, e aí começa a história.

(COUTO, M.)

Através da descrição feita por Mia Couto sobre o modo como experimenta o instante do escrever, pode-se entender a cartografia como um movimento desejante que pode ser, por exemplo, o percurso de uma escrita, a realização de uma pesquisa, a transmissão em um processo de formação e a prática adotada no cotidiano de um trabalho; porém, sempre desejante.

O termo cartografia foi tomado de empréstimo do campo da geografia, sendo utilizado para o estudo de processos sociais em que estão presentes as relações entre pessoas, visando compreender o que faz o ser agir, experimentar ou pensar, não a partir da interioridade de cada um, mas do que se passa entre as pessoas em determinada situação ou contexto (DELEUZE; GUATTARI, 2004). Nesse caso, o que está em evidência é exatamente o que ocorre ‘entre’ — entre pessoas, entre pessoas e coisas e o que se produz entre esses elementos; o que afeta e pelo que se é afetado; o que se produz a partir desses encontros e desencontros sem que se pretenda significar ou interpretar dado acontecimento.

Suely Rolnik (2006) oferece uma definição do que é fazer cartografia quando o que está em questão e em análise são as experiências psicossociais, fazendo uma distinção entre cartografia e mapa, sendo este último reconhecido como “representação de um todo estático” (ROLNIK, 2006, P. 23). Sobre o primeiro, diz a autora: “cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis” (ROLNIK, 2006, P. 23). Trata-se de um desenho movente — a ideia de um traçado, um rabisco, uma linha nômade que percorre determinado campo ou território existencial. Para ela, a cartografia desmancha e transforma mundos e permite a desconstrução de sentidos arraigados para formação de outros mundos “que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (ROLNIK, 2006, P. 23).

A cartografia não representa objetos. Ela acompanha processos. Compreende a dimensão processual do viver. Trata-se de uma processualidade que não é histórica (ideia de algo já feito e acabado) a não ser que o dado histórico esteja vivo no momento presente, fazendo parte do mesmo. Essa dimensão processual no presente é uma característica que marca fortemente esse tipo de percurso. Tal processualidade diz respeito à apreensão de um ‘plano de forças’ que se atualiza em uma dimensão coletiva. O método da cartografia opera na construção do ‘plano coletivo de forças’. O que é um plano coletivo de forças? É aquele que coexiste com o plano das formas, dos “contornos estáveis que se denomina formas, objetos ou sujeitos” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009, P. 92). Segundo essas autoras, é o plano de forças, visto como um plano de intensidades, que produz o plano das formas. Nele há sempre essa dimensão coletiva que convive e dá consistência e certa ancoragem àquilo que é experimentado e vivido. Embora sempre haja momentos de individuação (plano das formas) na prática da cartografia, a atenção

está voltada para aquilo que é movente (forças). Quando se diz que o método de formação empregado é feito pela transmissão e se pauta em uma dimensão afetiva, quer-se ressaltar que se trata de algo que se passa na interação entre o plano das forças e o plano das formas, o processo entendido como aquilo que se passa entre esses dois planos, em meio aos acontecimentos. Inclui-se, aqui, a produção de subjetividades.

Outra afirmação importante é que o método da cartografia não é algo que se aplica, e sim que se pratica. Ou seja, é um método inventivo, estando o cartógrafo sempre implicado em movimentos de criação, de transformação de si mesmo e do mundo. Trata-se de ir ao campo com uma perspectiva exploratória, sendo fundamental que o olhar seja o de alguém que se deixa surpreender com o que acontece naquele campo. Ao cartógrafo

importa que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe a perscrutar e que podem ser: movimentos sociais, formalizados ou não [...] grupos e massas, institucionalizados ou não. (ROLNIK, 2006, P. 65).

O cartógrafo começa pelo meio, já com o 'bonde andando'. Aliás, na vida sempre se começa e se sai pelo meio dos processos, embora haja momentos de chegada e de saída. O corolário disso são os momentos de nascimento e morte, mas, no caso da cartografia,

todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas [...] sendo importante que o cartógrafo mergulhe 'na geografia dos afetos' e faça uso das mais diversas fontes e operadores conceituais ao fazer o seu percurso. (ROLNIK, 2006, P. 66).

A cartografia é caracterizada como um método que inverte a equação 'conhecer primeiro para fazer posteriormente' porque toma como base a ideia de que o mergulho na experimentação é essencial para que se

construa o objeto do conhecimento. A equação passa a ser: fazer e conhecer, tendo em vista a necessidade de se caminhar e avançar na construção do conhecimento. Como diz o poeta Antônio Machado, "o caminho se faz ao andar" (MACHADO, 2015).

Segundo Passos e Barros (2009A), na cartografia, há uma inversão do que se conhece como 'método', visto tradicionalmente como processo de construção de conhecimento que se define como um caminho predeterminado pelas metas dadas de partida. Na cartografia, a própria metodologia é inventada porque parte sempre da experimentação. Essa inversão é explicada assim:

[...] consiste em aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Em vez de regras para serem aplicadas, propõe-se a ideia de pistas para guiar o trabalho de pesquisa. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa. (PASSOS; BARROS, 2009A, P. 17).

Isso não significa o primado do empirismo, pois esse tipo de experimentação não prescinde do registro da experiência e nem do rigor da sistematização do trabalho realizado. É a valorização do fazer, mas não meramente pelo fazer, e sim para produzir conhecimento através de novas práticas postas em ação e que trazem consigo o germe da mudança.

Quando se fala de um processo de formação em que o mesmo se dá a partir do que é experimentado em determinado contexto em dado território, é justamente daquilo que se vivencia no caminhar que o processo se nutre. É no (re)conhecimento de um território — que é possível (re)inventá-lo. O desafio é o da renovação de práticas que, mesmo respaldadas em embasamentos científicos, acabam não surtindo os efeitos locais esperados. A formação deve ser oferecida ao profissional

de saúde como um processo que se realiza na e pela inserção no plano da experimentação.

Esse expediente propicia a dimensão dos avanços, impasses e desafios de cada percurso empreendido, para que as ferramentas adequadas a determinado contexto sejam forjadas a partir do que o território oferece em função das expectativas dos possíveis desdobramentos e resultados não previamente estabelecidos. Por isso a importância da articulação do uso da cartografia com a ética do cuidado e a produção de grupalidade.

Sobre grupalidade

Reunir pessoas em torno da discussão de um determinado assunto ou para realização de uma determinada tarefa não é garantia de envolvimento e participação dos presentes. Não basta reunir pessoas para que, de fato, processos grupais sejam acionados. Para lidar com esse desafio de forma diferenciada, é necessário operar uma desnaturalização de um modo de compreender o grupo e o indivíduo, ainda hegemônico nos dias atuais, afirmando uma perspectiva mais promissora para seu efetivo funcionamento. Do ponto de vista aqui adotado, um grupo não é um somatório de individualidades e nem um aglomerado de pessoas que pensam de modo unívoco. Aqui, o grupo é um dispositivo acionador de potencialidades, afirmação importante para a compreensão do que é essencial em seu efetivo funcionamento: a produção de uma qualidade relacional que facilite as trocas e construções coletivas.

Tradicionalmente, o grupo é pensado a partir da noção de indivíduo, e pode-se localizar algumas constantes nas definições comumente formuladas: o grupo como intermediário entre o indivíduo e a sociedade; o grupo como um todo; como uma estrutura, uma unidade, um objeto de investigação (BARROS, 1994). Barros desloca esta compreensão propondo um novo olhar a partir do qual o grupo passa a ser entendido como um dispositivo de produção de subjetividade⁴. Ao realizar este deslocamento, o grupo deixa de ser apenas uma forma como

os indivíduos se organizam “para ser um dispositivo, catalisador existencial que poderá produzir focos mutantes de criação”, passando a expressar “multiplicidades e provisoriades” (BARROS, 1994, p. 151).

A noção de dispositivo como ‘algo que faz funcionar’ será tomada por Barros para pensar o que afinal aciona-se nos espaços grupais: suas potencialidades. O grupo produzido como dispositivo favorece “as descristalizações de lugares e papéis que o sujeito-indivíduo constrói e reconstrói em suas histórias” (BARROS, 1994, p. 152), possibilitando o surgimento do novo e do impensado. Não se trata aqui de buscar a identidade do indivíduo ou do grupo, mas acompanhar suas linhas de composição⁵ a partir do contato com o emaranhado de intensidades que se atualiza em determinado tempo e espaço (BARROS, 1997).

Ao optar por uma compreensão da realidade a partir da ideia de produção de subjetividade, abrem-se espaços para modos de existir antes impensáveis, compreendendo a experiência de um sujeito sempre como um emergente, construído a partir de um plano vivo e pulsante, que se atualiza a todo momento (SIMONDON, 1993; STERN, 2007).

O contato com a multiplicidade, oriunda das diversas linhas de composição e acessadas nas situações grupais, pode deixar emergir um território existencial não mais da ordem do individual, mas da ordem do coletivo. Uma composição se realiza a partir de vários ditos, várias histórias, sensações, percepções; que precipitam novas formas de ver e dizer sobre um determinado tema ou questão. Isso se deve ao fato de se experimentar, neste movimento, mesmo que de forma breve e sutil, a suavização e dilatação das fronteiras dos territórios existenciais individuais, dando ênfase nas composições surgidas do encontro. Ao deixar de lado a concepção de grupo como sendo um somatório de indivíduos ou como uma unidade em si, compreendendo-o a partir da noção de produção de subjetividade, é possível acessar processos capazes de produzir mudanças por meio do que é expresso e experimentado no

⁴ Produção de subjetividade é entendido aqui como “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 1992, p. 19). A este respeito conferir Guattari e Rolnik (1994), Deleuze (1991).

⁵ Segundo Barros (2007), “O trabalho com o dispositivo-grupo se dá no desembaraçamento das linhas que o compõe — linhas de visibilidade, de enunciação de força, de subjetivação. Por isso diz-se que este trabalho é cartográfico. [...] Logo, insiste-se que não há sentidos a serem revelados, mas a serem criados. É da fecunda tensão das linhas que configuram um dispositivo que algo de novo pode advir” (BARROS, 2007, p. 189).

grupo.

Então, pode-se dizer que o grupo é composto por um ‘emaranhado de linhas das muitas histórias que nele [grupo] se cruzam’. Que linhas são essas? São linhas de composição da vida (DELEUZE, 1991; BARROS, 1997), encontradas tanto no engendramento dos territórios existenciais quanto nas experiências do *socius* (GUATARRI; ROLNIK, 1986) e que irão compor os dispositivos. Trata-se de uma mesma materialidade constitutiva, sempre pulsante e atual, com a qual se tem que haver a todo o momento (SIMONDON, 1993).

Nessa perspectiva, o trabalho em grupo aciona processos capazes de produzir mudanças por meio do que é expresso e experimentado no decorrer dos próprios encontros grupais, mantendo-se uma abertura para a inclusão dos efeitos produzidos pela composição de palavras e afetos que ganham novos sentidos (NOGUEIRA; PITOMBO; ROSÁRIO, 2010). Caminhando na construção desta percepção, experimentam-se sensações oriundas da composição das forças expressivas e intensivas⁶ produzidas pela diversidade das experiências que compõe o grupo, vindas de muitos lugares, seguindo ‘múltiplas direções’.

Ampliar o campo sensível e perceptivo no sentido apontado acima não significa abrir mão das estratificações necessárias para o viver, da realização de tarefas e cumprimento dos diversos acordos que organizam o cotidiano da vida em sociedade. Não há contradição entre tarefas a serem realizadas e as reflexões propostas.

Aqui, o diferencial é o ‘modo de fazer’, o modo de conduzir a realização da tarefa, pois há de haver abertura para a inclusão permanente das contradições, singularidades e discrepâncias surgidas em todo e qualquer trabalho grupal.

O estar diante de outros pode disparar movimentos inesperados porque é o desconhecido — não só enquanto experiência, como também enquanto ‘modo de experimentar’ — que passa a percorrer as superfícies dos encontros. (BARROS, 1997, P. 188).

Dessa afirmativa decorre a importância em se desenvolver habilidades para lidar com a diferença e com o imprevisto, próprios e possíveis em qualquer situação grupal.

Nessa proposta, trabalha-se a ideia de grupalidade como um processo que vai se constituindo gradativamente, a partir do seu exercício compartilhado. A experiência realizada em grupo, através de reflexões e atividades propostas em oficinas e rodas de conversa, permite que os atores envolvidos construam relacionamentos de confiança. O reconhecimento de que o que é dito pode ser feito, o compartilhamento das decisões em regime de corresponsabilidade, a possibilidade de dar visibilidade àquilo que até então não podia ser dito, o exercício do cuidado em mutualidade, entre outros — são aspectos que podem ser desenvolvidos no decorrer de um processo grupal. O que se propõe é a criação de um espaço protegido, favorável à troca e ao trabalho em conjunto, sempre com a preocupação de se manter uma abertura para as potencialidades inerentes ao encontro.

Entre as estratégias utilizadas para a realização dos trabalhos em que a grupalidade foi acionada e experienciada, houve uma que facilitou enormemente a compreensão dos objetivos a serem alcançados, pela oportunidade da prática em ato, através de estudos de casos e de situações de difícil resolução individual. Trata-se do uso dos “Grupos Balint Paidéia” (GBP) (CUNHA; DANTAS, 2010, P. 34). Na verdade, esse é um tipo de procedimento técnico oriundo de outras experiências que tiveram início justamente no campo da saúde através da experiência original de M. Balint (1988, P. 11), que percebeu os meandros e a delicadeza da relação entre o médico (ou outro profissional de saúde) e seu paciente. Uma relação capaz de produzir efeitos benéficos ou perniciosos para o paciente. Ou seja, mais uma vez a constatação da importância do aspecto relacional na composição do que se chama de planos de forças.

O trabalho com a metodologia de GBP proporciona um espaço grupal que dá suporte aos profissionais para que possam exercitar, a partir de casos clínicos vividos, uma elaboração

⁶ A esse respeito, conferir Deleuze (1991).

dos afetos presentes nas relações clínicas e institucionais, em associação ao fomento do processo de cogestão das equipes interdisciplinares dos serviços. A discussão de casos atuais é um potente dispositivo criador de interdisciplinaridade, instaurando novas dinâmicas de interlocução entre os participantes. Nos GBP, parte-se sempre de um caso para a construção de um espaço de narratividade segundo a lógica: narrar, problematizar, refletir e construir estratégias de intervenção. O método pressupõe a inclusão dos participantes envolvidos na discussão de temas e problemas em saúde, com o objetivo de aumentar a capacidade de análise e intervenção dos coletivos. Um caso clínico institucional de um dos participantes do grupo é apresentado, e todo o grupo passa a refletir, contribuindo para seu desdobramento. Observou-se que neste ‘processo de desmontagem’⁷ “extraí-se a agitação de micro casos trazidos a cena” (PASSOS; BARROS, 2009B, P. 168) As pessoas se identificam, trazem novos pontos de vistas, outras abordagens, trazem seus próprios casos.

Aqui cada caso mais do que ser um caso, é caso como-um, caso onde o um é menos unidade, individualidade, menos regra geral que homogeneiza os casos e mais o um-expressão, índice de qualquer um outro caso, aberto, portanto, a muitos num *continuum* de intensidades que compreendem diferenças. (PASSOS; BARROS, 2009B, P. 169).

Nessa modalidade de experiência, o caso passa a ser de todos, pois a vivência em conjunto faz com que ‘abracem a situação’ como sua, como se cada um dos participantes estivesse diretamente envolvido na questão, na medida em que se reconhecem naquele lugar, enfrentando ou já tendo enfrentado alguma experiência semelhante de dúvida ou de impasse. A partir do que já foi dito anteriormente sobre processos grupais, pode-se afirmar que se trata da emergência de um plano coletivo de forças que com sua intensidade contagia⁸ a todos (THEMUDO, 2002). Isso não elimina de modo

algum o modo diferenciado com que cada um recebe e processa a vivência do caso em discussão. Ao contrário, as diferentes reações provocam atitudes de acolhimento, desejo de ajudar, produção de soluções criativas e fortalecimento do grupo, bem como de conflitos, resistência e desinteresse que são sempre incluídas e trabalhadas.

Os GBP são fortes produtores de resiliência, pois à medida que os componentes do grupo vão se encorajando e trazendo seus ‘casos difíceis’ para discussão, o sentimento de grupalidade solidária se intensifica e ganha consistência. Essa experiência costuma causar transformações significativas no modo de compreender os problemas surgidos sem que se tenha recebido das suas próprias reações afetivas. O grupo que opera nessa modalidade possibilita a experiência do autoconhecimento e também do melhor conhecimento do outro. A vivência compartilhada em grupo produz, ao mesmo tempo, autonomia e compartilhamento. O cuidado, antes visto apenas como destinado aos usuários, passa a ser reconhecido como autocuidado e cuidado mútuo, aquele tipo de cuidado que é digno de disseminação entre os próprios profissionais que passam a se apoiar e a buscar soluções coletivas.

Concluindo, a compreensão de ‘grupo como dispositivo’, somado à ‘cartografia’ e à ‘ética do cuidado’, orienta todo o processo de concepção e condução das atividades de formação da EBBS. A aposta é na potência da experiência grupal, nas suas diversas configurações, banhada pelo cuidado com as relações de todos os envolvidos e pela constante cartografia dos afetos oriundos das experiências que vão se desenrolando. Este é norte na condução da metodologia de formação da EBBS.

Sobre cuidado

Como visto no início desse trabalho, a partir do paradigma do cuidado, a palavra ‘cuidado’ adquire uma compreensão que equivoca seu significado comum. O ‘cuidado essencial’ antecede o início da vida singular e se inscreve

⁷ Passos e Barros (2009) descrevem dois procedimentos narrativos a partir dos quais pode-se abordar um caso: a redundância e a desmontagem. No procedimento da redundância, o caso é entendido como caso padrão, narrado pela operação de repetição. No procedimento de desmontagem, o caso narrado é tratado “como agregado de mil outros casos, é apreendido pelo método intensivista, método em que a transformação se dá por metamorfose, criação de novos sentidos. Aqui o caso não tem sentido próprio nem figurado, já que se vê implicado, remetido aos muitos outros casos colocados num de intensidades” (PASSOS; BARROS, 2009, P. 168).

⁸ A ideia de contágio ou imitação é encontrada nos escritos do sociólogo Gabriel Tarde que trabalha o aspecto das ‘expressões quase imperceptíveis’ como o “germe de toda transformação, tal como uma pequena pedra atirada em um lago, cujas ondas produzidas a partir de um ponto singular podem se propagar por toda a extensão do lago, ou como uma epidemia mais ou menos intensa” (THEMUDO, 2002, P. 9).

no tecido social, projetando um lugar para as gerações que estão por vir.

A partir do paradigma do cuidado, cotejando-o com o paradigma da dominação, pergunta-se: cuidado se ensina? Como se transmite o cuidado? Como criar o gosto pelo cuidar se, de uma determinada maneira, nossa cultura se encontra um tanto desabilitada para tal?

Esse é o desafio que a EBBS se coloca ao propor sua metodologia de formação. Parte-se da seguinte premissa: cuidado se transmite através da experimentação. Mesmo que se faça um esforço para apreender seu significado nos livros, não se atingirá seu sentido mais profundo, alcançando apenas uma compreensão parcial. Existe uma razão básica para esse fato: o sentido do cuidar que nutre o paradigma do cuidado se enraíza na dimensão relacional do homem, no reconhecimento do outro — na alteridade.

Essa dimensão relacional de um cuidado ampliado que opera através de um ‘ambiente facilitador’ é fundante do humano. Como visto acima, tem sua matriz na relação da mãe com seu bebê, nas habilidades oriundas da primeira infância⁹, habilidades que foram fundamentais para que o pequeno infante fosse fisgado para a vida e pudesse perseverar em sua comunidade. No entanto, essas habilidades vêm sendo colocadas à margem devido as exigências, ainda hegemônicas, do paradigma do domínio.

A compreensão da vida coletiva a partir do paradigma do cuidado resgata territórios da vida subjetiva¹⁰ que se encontram despoticizados devido ao exercício (por séculos) do paradigma da dominação, que em seu âmago se exerce mediante a exclusão da dimensão sensível da subjetividade individual e coletiva. Como escreve Leonardo Boff,

[...] no transfundo desta ética do cuidado há uma antropologia mais fecunda que aquela tradicional, base da ética dominante: parte do caráter relacional do ser humano. Ele é um ser, fundamentalmente, de afeto, portador de pathos, de capacidade de sentir e de afetar e

ser afetado. Além da razão intelectual (logos) vem dotado da razão emocional, sensível [...]. Ele é um ser-com-os-outros e para-os-outros no mundo. Ele não existe isolado em sua esplêndida autonomia, mas vive sempre dentro de redes de relações concretas e se encontra permanentemente conectado. (BOFF, 2010).

Ao alicerçar o processo de formação na experimentação do cuidado, privilegiam-se estratégias micropolíticas para sua transmissão, formas diversificadas de ‘viver’ o cuidado que associadas à cartografia e à grupalidade favoreceram a disseminação de modos diferentes de fazer e produzir saúde, contando com uma delicada e potente rede afetiva e linguística que vai sendo sistematicamente construída e envolve os implicados em determinada prática. Quando se está imerso nesta experimentação, as mudanças subjetivas vão se operando por ‘afetação’ e ‘contágio’, vistos aqui como algo que se propaga em meio àquilo que é vivenciado por muitos e que funciona como disparador da ‘formação de um tecido coletivo’, pois “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (MORIN, 2014, P. 14).

Transmitir cuidado implica, portanto, experimentação e afetação (MAIA, 2013), já que inclui não somente a dimensão de significados linguísticos, mas toca o campo da transmissão sensível, provocando a ativação de mecanismos biológicos e psíquicos que por vezes se encontram adormecidos na vida adulta.

Conclusão

Mais que concluir, optou-se por sublinhar a importância dos processos de cooperação não somente no campo do trabalho, mas em todos os registros da experiência humana. Richard Sennet, em seu livro ‘Juntos’ aponta a importância da base de trocas subjetiva que sustenta os processos de cooperação em que todos os envolvidos se beneficiam. Desde a

⁹ Vale lembrar que essas habilidades dizem respeito à capacidade de estabelecer empatia, de cooperar, de agir com espontaneidade, de fazer uso da linguagem lúdica e de poder confiar em si e no outro.

¹⁰ Para um aprofundamento desse tema, indica-se Daniel Stern (2007).

experiência de mutualidade da mãe com seu bebê durante a amamentação até as redes de cooperação nas situações de trabalho, há um ganho subjetivo para todos: a atitude cooperativa visa a facilitação de processos que individualmente seriam mais difíceis, se não impossíveis. Sennett afirma:

A capacidade de cooperar de maneira complexa está enraizada, isto sim, nas etapas mais iniciais do desenvolvimento humano; essas capacidades não desaparecem na vida adulta. E esses recursos de desenvolvimento correm o risco de ser desperdiçados pela sociedade moderna. (SENNETT, 2012, P. 20).

No âmbito do trabalho, quando os fazeres são executados a partir de um distanciamento desafetado, ocorre uma fragilização dos vínculos entre os envolvidos. Ao invés de experimentação de cuidado, há uma invalidação dos afetos vividos na experiência pessoal e coletiva. Aprende-se a indiferença, a impotência e a desconfiança, entre outros afetos desvitalizantes. A dimensão intersubjetiva de reconhecimento é abalada, rompendo com a possibilidade de construção de um ‘ambiente facilitador’ que fortaleceria o vínculo de cooperação entre os agentes da experiência, dificultando assim os processos de comunicação,

de adesão e de criatividade no trabalho.

Acredita-se que as coisas podem se dar de uma outra forma quando há uma preocupação com a qualidade dos vínculos estabelecidos e com a produção de sentido em torno do fazer (da vida laboral).

Na experiência realizada, houve a preocupação com a inclusão do sensível, dos afetos no âmbito da formação de profissionais de saúde ligados à gestão. Procurou-se ao longo do texto apontar alguns aspectos pedagógicos que são alavancas metodológicas para que esse processo possa ocorrer.

O esforço de trabalho, formação e transmissão de cuidado se articula a partir da premissa de cooperação, tal como apontado acima. Sublinha-se que se vive um momento histórico de profunda crise de valores em que é urgente o resgate do ‘estado de espírito cooperativo’ não somente nas redes de trabalho, mas também no âmbito das relações sociais. Para mudar esse cenário, é de fundamental importância dar um destaque especial para as ações dirigidas à primeira infância, adubando o solo para o amanhã. Produzir pensamentos e soluções alternativas, simples e criativas, adequadas às especificidades de cada território brasileiro é um desafio para todos que se aventurarem a pensar ações voltadas para o cuidado integral da criança. ■

Referências

AB’SÁBER, T. A. M. Apresentação. In: PHILLIPS, A. *Winnicott*. Aparecida: Ideias&Letras, 2006, p. 9-15.

ARANHA, M. L. *A história da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

BALINT, M. *O médico, seu paciente e a doença*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1988.

BARROS, R. B. Grupo e produção. In: *Saúde e loucura 4: grupos e coletivos*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 145-154.

_____. Dispositivos em ação: o grupo. In: LANCETTI, A. (Org.). *Saúde e loucura 6: Subjetividade: questões contemporâneas*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 183-191.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. Humanização na saúde:

um novo modismo. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 389-406, 2005.

BOFF, L. *A paz fundada no paradigma do cuidado*. 2010. Disponível em: <<http://www.triplov.com/boff/2010/paz.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. *Sustentabilidade: o que é – o que não é*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, G. T.; DANTAS, D. V. Uma contribuição para a cogestão da clínica: grupos Balint-Paidéia. In: CAMPOS, G. W. S.; GUERRERO, A. V. P. (Org.). *Manual de práticas de atenção básica: saúde ampliada e compartilhada*. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 35-60.

DEJOUR, C. *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

ESCOSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.

FERENCZI, S. A adaptação da família à criança. In: _____. *Obras completas Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 1-13. (Obras Completas Psicanálise, 4).

FERRATER-MORA, J. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, S. Psicoterapia da histeria (1895). In: _____. *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1967b, p.

103-129. (Obras Completas, 1).

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: _____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MACHADO, A. *Cantares*. Disponível em: <<http://www.escritas.org/pt/poema/10543/cantares>>. Acesso em: 28 set. 2015.

MAIA, M. S. Cuidado, humanização, transmissão e clínica. In: PENELLO, L.; LUGARINHO, L. *Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para a construção de uma política de atenção integral à saúde da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2013. p. 259-278.

MENDES, C. Pesquisa avaliativa da implantação da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis. In: PENELLO, L.; LUGARINHO, L. (Org.). *Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis: a contribuição da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para a construção de uma política de atenção integral à saúde da criança*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013, p. 281-350.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma do pensamento*. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NOGUEIRA, J.; PITOMBO, R. D.; ROSARIO, S. E. Transformações afetivas em um grupo de profissionais de cuidados paliativos. In: INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER. *Comunicação de notícias difíceis na atenção à saúde*. Rio de Janeiro: Inca, 2010, p. 107-114.

PENELLO, L. Ambiente emocional facilitador à vida: de conceito a princípio orientador de políticas públicas saudáveis – em destaque a atenção integral à saúde da criança. In: PENELLO, L.;

- LUGARINHO, L. (Org.). *Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis: a contribuição da Estratégia Brasileirinhas e Brasileirinhos Saudáveis para a construção de uma política de atenção integral à saúde da criança*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013, p. 9-354.
- PLASTINO, C. A dimensão constitutiva do cuidar. In: MAIA, M. S. *Por uma ética do cuidado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 53-88.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina: Ed.UFRGS, 2006.
- SENNET, R. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SILVA, R. N. A dobra deleuziana: políticas de subjetivação. *Fractal – Revista de Psicologia*, Niterói, n. 16, p. 1-16, 2004.
- SIMONDON, G. A gênese do indivíduo. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, p. 97-118, 2003.
- STERN, D. *O momento presente: na psicoterapia e na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- THEMUDO, T. S. *Gabriel Tarde: sociologia e subjetividade*. Fortaleza: Relume Dumará, 2002.
- WINNICOTT, D. W. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: _____. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979. p. 38-54.
- _____. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.