

* Ensaio

A proposta de pesquisa-formação em saúde: construção do método de Círculos em Redes ¹

Ricardo Burg Ceccim

Pesquisador em Saúde Coletiva, mestre em Educação, doutor em Psicologia Clínica e pós-doutor em Antropologia Médica, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisador na área de Educação e Ensino da Saúde, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pesquisador 1 D.

ricardo@ceccim.com

Guilherme Souza Müller

Bacharel em Saúde Coletiva, bolsista de iniciação científica e popularização da ciência na área de Educação e Ensino da Saúde, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no período 2010-2012.

Laura Pereira da Maia

Bacharel em Saúde Coletiva, bolsista de iniciação científica e popularização da ciência na área de Educação e Ensino da Saúde, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no período 2010-2012.

Ricardo Verza Cataluña

Bacharel em Saúde Coletiva, bolsista de iniciação científica e popularização da ciência na área de Educação e Ensino da Saúde, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no período 2010-2012.

DOI: 10.3395/reciis.v7i4.891pt

Resumo

O ensaio apresenta a proposta da pesquisa-formação em saúde, a construção do método de *círculos em redes*. A pesquisa-formação é conjugação da pesquisa-ação com educação permanente em saúde, um arranjo de produção do conhecimento e intervenção coletiva onde pesquisador(es) e pesquisado(s) aprendem, fazem perguntas e conformam saberes. A proposta tem vista introduzir novas possibilidades à investigação em saúde, contrapõe-se à racionalidade científica moderna, substituindo a noção de pergunta ou foco pela noção *problema educossanitário*, aludindo à necessidade de construção coletiva de saberes em realidades onde a saúde está em causa. O método de *círculos em redes* permite reconhecer a produção do saber como resultante de dados complexos, múltiplos, plurais, coletivos e colaborativos, que se enunciam como conhecimento, como aprendizado e como disposição ao estranhamento. O ensaio indica que os círculos em redes emergem de um processo de pensamento entre pesquisadores, pesquisados e interlocutores, onde modo de pesquisar e investigação não apenas buscam a produção de conhecimento novo ou novas informações,

¹ Versão ampliada do artigo apresentado ao V Congresso Ibero-Americano de Pesquisa Qualitativa em Saúde – circulação de saberes e desafios em saúde, realizado em Lisboa, entre 11 e 13 de outubro de 2012.

mas a produção de modos de pensar e ainda uma inteligência coletiva entre aqueles interessados com o tema de pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa em saúde; Mandala educossanitária; Círculos em redes; Educação na saúde; Pesquisa-formação; Saúde coletiva.

Introdução

O desenvolvimento científico e tecnológico na investigação em saúde se refere, no mais das vezes, às atividades de pesquisa clínica, biomédica e de saúde pública explicadas em uma *razão médica*, ou racionalidade científica moderna², onde é vigente o ideal de uma história natural da doença e um arco de fundamentações experimentais ou um arcabouço interpretativo referido às determinações do processo saúde-doença, donde uma noção frequente da pesquisa como investigação ou experimentação “em” seres humanos. Nesse sentido, a terminologia genérica “Pesquisa em Saúde”, seja sob os métodos qualitativos, quantitativos ou mistos supõe riscos à integridade física ou moral dos participantes, não a mais profunda interação com os usuários das ações e serviços de saúde ou população. No mais das vezes, ainda, a Pesquisa em Saúde explora uma pergunta originada no pesquisador ou grupos de pesquisa e não em projetos de encontro extenso e intensivo com os trabalhadores ou os usuários das ações e/ou serviços de saúde (grupos sociais, movimentos ou população). Em geral (o que aqui chamamos de “no mais das vezes”), “necessidades sociais” terminam em decisões de quem porta a pergunta científica e justifica seu percurso investigativo junto às agências de fomento (avaliação por “pares”), mesmo que em defasagem de inéditos e criativos encontros com usuários das ações e/ou serviços de saúde e seus trabalhadores. Estas pesquisas aprofundam disciplinas do conhecimento onde os usuários das ações e/ou serviços de saúde podem ser “participantes” (pacientes e portadores de eventos sob monitoramento), mas não “parceiros” em propostas de produção do conhecimento (algo que, com qualidade, pertenceria ao saber do pesquisador). Os trabalhadores são, igualmente, participantes (“informantes”), não parceiros das propostas de produção do conhecimento. É por isso que todas as pesquisas são rasuradas como pesquisas em seres humanos e demandariam o julgamento de seus padrões éticos por Comissões próprias para tal. Uma ética do encontro, de redes, de perguntação em rodas ou conversação em círculos, como na construção educativa do conhecimento, não poderia ser realizada – em serviços de saúde – sem esse julgamento, sempre de outros (organizados em Comissão), exigindo-se que um método científico assim se faça, assim se apresente e assim se enquadre. Perante o contato com o outro (um outro sempre lá), um pesquisador deve prever e evitar riscos, como se a pesquisa fosse sempre propriedade do pesquisador, os riscos fossem sempre sua provocação ante “sujeitos” em exposição.

Distanciando-nos desse “no mais das vezes”, ocorre-nos a discussão dos referenciais da investigação participativa e da pesquisa-intervenção que adotam perspectivas sociopolíticas e de transformação social na produção de conhecimento aprofundado ou inovador, tendo lugar na saúde predominantemente na educação popular e na saúde comunitária. Estas abordagens podem buscar, além disso, a interferência coletiva na produção dos modos de saber e constroem processos de mudança como “atos de conhecimento”, ou seja, os efeitos de saber que se espera de um leitor ou estudioso de relatórios de pesquisa acontecem entre

² O debate de uma *razão médica* e a *racionalidade científica moderna* foi o objeto contemplado pelo ensaio de 1988, de Madel Therezinha Luz, “Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna”, tornado um clássico da saúde coletiva brasileira. (LUZ, 2012)

participantes e parceiros que, leitores e estudiosos ou não, apropriam-se do conhecimento de maneira “construtiva” (sociointeracionista³).

Toda a proteção pretendida contra os riscos à integridade física e moral na pesquisa em saúde jamais será plenamente alcançada desde fora, isto é, desde aquele que analisa o projeto de outro, a proteção mesma pertence a uma relação de encontro, implicação respeitosa às trocas e interações em curso. A consideração do “conflito de interesses” e o recurso aos “termos de consentimento livre e esclarecido” não dão conta dos impasses vividos nas relações de saber, uma vez que uma micropolítica do desejo ou uma microfísica do poder também são vigentes, estando em devir ou genealogia. Deleuze e Foucault (2008) chamam atenção para os impasses no desempenho de partidos e sindicatos (ativismo e saber coletivo) que podem fazer investimentos revolucionários na defesa do interesse de classe (macropolítica ou poder-saber) e investimentos reacionários no âmbito do desejo (micropolítica ou subjetivação). A distância de certo “mais das vezes”, de que estamos falando, então, exige-nos uma problematização “permanente” ou *in actu*⁴, não protegida pelas metodologias, pela explicitação dos interesses ou pelos termos de consentimento, posto que o saber ou conhecimento só existem em reverberação para todos os atores em cena, atores em implicação, atores em disputa nos planos de saber-poder e subjetivação, todos passíveis de entrada em devir, desestabilização ou agenciamento coletivo de enunciação.

Guattari (1992, p. 19-25) coloca que há necessidade de um “polo cognitivo de singularização, de particularização da pesquisa” (no outro polo estaria a racionalidade científica moderna) para afirmar a criação processual e, em lugar do paradigma da Verdade, estaria uma modelização localizada, encarnada em um corpo social cujo destino está em causa. Os enunciados de pesquisa, numa mudança de atitude do pesquisador em relação a seus interlocutores, podem ser chamados de agenciamento coletivo de enunciação. “A elaboração cognitiva, neste caso, é inseparável do engajamento humano e da escolha de valores em que implica”.

A pesquisa poderia, então, instaurar um exercício de acoplamento das teorias (saberes formais) e memórias (saberes da experiência) locais e, ainda, um exercício de acoplamento das perguntas de pesquisa e questões de si, dos encontros e de mundo (um processo de formação: educativo, de subjetivação e de composição de saberes). É necessário inserir na razão científica em saúde uma visão ampliada dos campos de saber científico e tecnológico aplicados e o respeito à pluralidade metodológica, possibilitando a utilização de diferentes abordagens de pesquisa, incluindo as de natureza qualitativa e de ciências humanas, além de componentes participativos, onde pesquisador(es) e pesquisado(s) compõem estratégias

³ O sociointeracionismo assinala uma cognição construtivista e a emergência de zonas de desenvolvimento proximal. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito do psicólogo, pedagogo e neurocientista bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky e se refere à noção de “desenvolvimento intelectual” como resultado de interação social, por meio da qual expandimos nossa capacidade de memória, de atenção, de percepção, de pensamento e de linguagem, configurando zonas de desenvolvimento que servem à expansão de nossa consciência semiótica. A zona de desenvolvimento real refere-se às etapas já “habitadas”, já sob gestão do indivíduo ou grupo. A zona de desenvolvimento proximal se encontra sempre em transformação, aquilo que se consegue manejar com apoio, supervisão, colaboração, provocação, ganhando entrada em nosso saber como domínio em processo. (VYGOTSKY, 1984).

⁴ A problematização, num sentido de Bergson, salvaguarda a possibilidade de uma ação livre e criadora, que revela, em última instância, a efetividade virtual-ontológica do espírito. A tendência materializante é responsável por aquilo que há na experiência de repetitivo, ao passo que a tendência espiritual é responsável por aquilo que nela há de singular. Bergson mostra que toda coisa por mais estática que pareça, é atravessada pela mudança, a problematização pergunta por essa mudança que lhe é constitutiva (a perda da duração/vigência e a introdução da temporalidade/mudança). Todo existente é produto de um processo contínuo de mudança e a problematização um processo incessante de criação do absolutamente novo. (BERGSON, 1991)

formativas individuais, coletivas e institucionais. Em nosso entendimento, a Educação, na saúde, representa critério ético: que mundo criamos com a pesquisa que fazemos?

Em nossa trajetória de investigação – e ao longo deste texto –, trabalhamos pela construção “educossanitária” do problema de pesquisa em saúde, produzindo-o em conversas colaborativas, na ativação de processos de pensamento e mediante conexões de saberes. O *problema* não antecede o percurso, ele emerge em meio a um percurso, emerge do estranhamento de uma realidade e da urgência em perscrutar análises, experiências, correlações e ousadias intelectuais. Como emergência, o problema, ao mesmo tempo de investigação, é um problema de aprendizagem e estranhamento de mundo(s). A elevação do conhecimento não se refere a uma superior informação que se devolve à realidade, mas um saber impregnado de realidade, sensível aos seus operadores sociais em redes de cotidianos.

Estas questões pertencem à experiência de pesquisa do EducaSaúde – Educação e Ensino da Saúde, rede científica cadastrada junto ao diretório de grupos de pesquisa no Brasil, que desenvolveu a proposta de “Círculos em Redes” para a pesquisa-formação junto aos trabalhadores e usuários do setor da saúde, tendo em vista uma resposta setorial capaz de intensa correspondência às necessidades sociais, localizadas apenas no encontro extenso e intensivo com os interessados na produção do conhecimento. Os círculos em redes abarcam uma construção metodológica à investigação em saúde como pesquisa-formação e como intercessão educação-saúde relativa ao trabalho e à qualidade da atenção levada a efeito no setor da saúde.

A pesquisa como dispositivo de aprendizagem, gerando ação, caminhos para uma pesquisa-formação e à intercessão educação-saúde

A educação e ensino da saúde se integram ao trabalho em saúde em um “ciclo” formação-trabalho-formação, onde se colocam a formação profissional básica, o exercício profissional do trabalho e a educação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho e da profissão. A educação e ensino da saúde se distinguem da educação e ensino para outros setores das práticas sociais por implicar relações de cuidado e tratamento que demandam capacidade de escuta, reconhecimento atento, deslocamento e transferência de afetos; exigir trabalho em equipes multiprofissionais e interdisciplinares; atualizar-se em permanente incorporação de tecnologias; situar-se em uma política pública submetida normativamente à participação popular; e envolver muitos conhecimentos e práticas fortemente regulamentados.

Este ciclo formação-trabalho-formação opera como um “círculo vicioso”, devido as características clínico-centrada, biomédico-centrada ou higienista-centrada, desencadeadas na formação, afirmadas no trabalho e retomadas nas estratégias de educação continuada, que informam a atualização da formação básica, que incide sobre o trabalho, de onde emergem necessidades de educação contínua. A reduzida capacidade de a pesquisa inserir estranhamentos nesse ciclo (sua “atualização”, num sentido bergsoniano) está no fato de que a pesquisa em saúde, clássica ou crítica, contribui à sua manutenção, não à sua problematização. Estamos dizendo que uma educação e ensino da saúde naturalizada corrobora as pesquisas em saúde, presentificando-as no ordenamento das ciências biológicas, construindo saberes nem sempre dizendo respeito diretamente à vida humana, mas à fisiologia ou à funcionalidade dos corpos biológicos. Qualidade “de” vida, mas não qualidade “da” vida. A pesquisa em saúde, se voltada para as necessidades da população, teria de encontrar-se com a “imprecisão da vida humana”⁵.

⁵ O poeta Fernando Pessoa (1914) é primoroso ao cruzar ciências e humanidades quando transforma a frase “navegar é preciso, viver não é preciso”. A vida é criação, não precisão. Navegar é preciso (competência das ciências da

Os estudos de rede, círculos de cultura, círculos sociais de produção do conhecimento, comunidades de aprendizagem, círculos e redes de pesquisa e produção de saberes mostram que a problematização resulta da “emergência de conversas colaborativas”, da “ativação de processos de pensamento e análise” e das “conexões de saberes”, que o desenvolvimento científico e tecnológico é também um processo de aprendizado e engajamento coletivo na produção do conhecimento (círculos de pensamento).

Trabalhamos, então, por um outro “ciclo”, este como “círculos em redes”, acoplando pesquisa e formação, designado, ao longo da nossa experiência no Grupo de Pesquisa Educação e Ensino da Saúde⁶, por “mandala educossanitária”. A imagem da mandala como forma metaestável (círculo mágico, da palavra em sânscrito) e imagem do paradoxo da “quadratura do círculo” (imaginário matemático de acoplamento do volume de um círculo no volume de um quadrado) é uma imagem que permite reconhecer a produção do saber como resultante de dados complexos, múltiplos e plurais, que se enunciam como conhecimento (enquadrável em alguma forma do saber), desde que também aprendido (imensurável e imaterial) e permeabilização ao estranhamento. A pesquisa da realidade em saúde como investigação-ação e como aprendizagem em ato de pensamento provocado pela participação, por isso a pesquisa da realidade em saúde como “pesquisa-formação”.

A proposta de uma construção *educossanitária* do problema de pesquisa, por meio da produção científica, tecnológica ou artística, acentuou nosso debate acadêmico na perspectiva de um nosso conceito de base, o de “Quadrilátero da Formação em Saúde” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004), onde aparece que a formação afeta, em intercessão (não por treinamento ou capacitação), os âmbitos da atenção, da participação e da gestão em saúde ao interrogar as ações e os saberes atuados pelos diversos atores sociais das práticas. Todas as ações e saberes, todos os atores sociais das práticas e todos os parceiros em atividades de pesquisa estão em constante produção e em múltiplos movimentos, assim quando “tomados pelo meio”, integrados em círculos de pensamento e redes de conversação podem iniciar conexões ativas de tensão sobre as formas dadas e as invenções em emergência. Deste modo, a participação em conversas investigativas dispara atividades de trabalho, desenvolve estratégias de comunicação em rede e contribui à difusão de saberes disruptores *nos* e *para os* círculos de pensamento, funcionando como “temas de dobradiça” que reensejam a necessidade de redes de conversação.

Os círculos em redes surgem como metodologia capaz de propor e provocar o diálogo entre pares e destes, em rede, uns com os outros, além de “dobrar”, desafiar, desestabilizar saberes instituídos (imagem da tematização de dobradiça). A produção científica fica representada pela atividade de investigação-ação em círculos de pensamento e dos círculos de pensamento em redes científicas. Como parte do rigor metodológico e científico, do ponto de vista da construção educossanitária do problema, este “método” caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, como em estudos transversais, de tipo descritivo e de modelo exploratório. Cabe, portanto, explicitar que, como método de pesquisa em saúde, explora circunstâncias cujos limites não estavam dados, exceto na medida em que os encontros forem ocorrendo e pelos caminhos emergentes em situação. Não se supõe limites claramente definidos, nem traçado antecipadamente planejado e nem um roteiro estruturado, trabalha-se com um “organizando”, algo bastante distinto de um “plano organizado”.

navegação), viver não é preciso (competência das experimentações sensíveis). Não é necessário viver, é necessário criar. (CECCIM, 2008, p. 5).

⁶ Educação e Ensino da Saúde é um Grupo de Pesquisa, cadastrado entre os Grupos de Pesquisa no Brasil, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, resumido pela denominação EducaSaúde, com registro de propriedade intelectual à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e logotipia em diagrama de mandala.

O problema de pesquisa como *problema de pensamento*, a pesquisa como *convocação ao pensamento*, o que resulta em *pensamento-ação*, em pesquisa-formação. Pesquisadores como redes de pensamento e conversa, pesquisadores com "implicação" local e inclusão como *comunidade ampliada de pensamento*. O processo envolve a produção do conhecimento científico em associação livre, negociações entre atores, alinhamentos entre pesquisadores, estratégias de interligação do maior número de elementos que deem viabilidade à construção do conhecimento e, simultaneamente, educação permanente em saúde: pesquisa-formação e pensamento-ação.

Rede científica e rede de conversação: conversas colaborativas, inteligência cooperativa e conectividades

De um lado, pode-se dizer que toda produção de conhecimento resulta de uma rede científica que lhe dê suporte, mas também participam da rede de suporte redes não científicas. Podemos lembrar-nos das "escolas invisíveis", formulação de Diana Crane (*Invisible colleges: diffusion of knowledge in scientific communities*, 1972), e das "redes e círculos", formulação de Charles Kadushin (*Networks and circles in the production of culture*, 1976), para demonstrar a produção e a difusão de conhecimento em "comunidades científicas" e "círculos sociais de cultura" entre os membros que trabalham numa mesma área de pesquisa e trocam informações, apoio, encorajamento e citações. Comunidades científicas e círculos sociais de cultura apontam para uma noção de rede e ajudam a reconhecer que a imagem profundamente autoral do pesquisador, observador isolado da realidade ou no interior do laboratório, não se ajusta mais à contemporaneidade e nem ao devir da ciência. Toda produção científica é produtora – assim como é produto – de uma rede de relações. Ainda que se possa agregar o dispositivo das pesquisas multicêntricas como um exemplo de rede, cabe destacar que não seria uma rede de "círculos em redes". Salas de reuniões, Internet, encontros formais e informais, seminários, telefonemas e rodas de conversa são espaços e tempos que participam da viabilidade da pesquisa, de seus caminhos, de seus resultados e da sua validação, conectividades ativas e potências de reconfiguração/desterritorialização.

A rede de conversação amplia o conceito de produção científica para além do domínio intelectual dos cientistas. As redes científicas estão em sintonia com processos de construção do conhecimento descritos por vários autores, acontecendo uma mistura onde se revezam papéis científicos e não científicos, pesquisadores, diretores de instituições e outros atores. O conhecimento produzido em rede envolve participações científicas, sociais, técnicas, financeiras e políticas, além de intercessões (disruptura e introdução de novidade) artísticas, filosóficas e educacionais ("dobradiças"). Além da constatação ou assunção crítica da condição de comunidades científicas e círculos sociais na pesquisa, está à proposição deliberada do formato de "círculos em redes" para a ação de produção de conhecimento, especialmente o conhecimento implicado (ou militante), isto é, aquele conhecimento que deseja operar práticas sociais (disputar projetos de vida ou de mundo).

Pode-se listar uma espécie de "comunidade pesquisador-pesquisado" com a Pesquisa-Ação, fazendo-se referência à Orlando Fals-Borda, ou com a Pesquisa Participante, fazendo-se referência à Michel Thiollent; a Comunidade Ampliada de Pesquisa – CAP, em referência à Ivar Oddone ou a Comunidade Científica Ampliada – CCA, em referência à Yves Schwartz, estratégias e autores que colocaram a pesquisa como dispositivo de aprendizagem, gerando conhecimentos e práticas decorrentes de investigação-ação implicada com aprendizagem (FALS-BORDA, 1986; THIOLENT, 1985; ODDONE, 1986; SCHWARTZ, 2000).

A composição de redes de conversação assume o sentido das comunicações ampliadas, das aprendizagens coletivas e da intercessão pela diversidade. A composição de redes e o arco das ênfases formativas em saúde não devem representar ação desconcentrada, mas o acesso

privilegiado às disparidades e à heterogênesse. De um lado, a composição de uma "zona de comunidade" (emergência de atores que se sabem em interação e podem encetar demandas) e, de outro, uma "zona de singularidade" (emergência de enunciados por teias locais, locorregionais ou interregionais de ação desses atores), num movimento por círculos (atores da implicação científica) e redes (a trama das teias de inserção de cada proveniente) produzindo sentidos, além de conhecimentos e, mesmo, práticas.

A noção de "círculos" e de "redes" na pesquisa científica está presente nas formulações em ensino/aprendizagem, especialmente na Educação como Prática da Liberdade, tal como nas formulações de Paulo Freire (2008), com os "círculos de cultura", ou de Sebastião Rocha (2000), com a "pedagogia da roda", e na Ecologia Cognitiva, das formulações de Pierre Lévy (1998) sobre "inteligência coletiva", afirmando que ninguém "pensa" sozinho, todo pensamento é nó e circuito de redes de conhecimento. O conhecimento se produz coletivamente e mediante o contato com a diversidade. Guattari (1993) chamaria de aprendizagem por "heterogênesse", emergente da disparição com o já sabido e coengendramento de novidade.

A disparição ou o coengendramento de novidade podem resultar de *intervenções dobradiça*, conceito que transformamos de Paulo Freire (temas de dobradiça), tanto quanto o conceito de *círculos de pensamento* (círculos de cultura na obra do educador). Os círculos de cultura passam a reuniões de grupos de interesse com o objetivo de discutir assuntos temáticos, tratando a temática conforme trazida pelo grupo e com a presença do mediador, mas mediador como pesquisador que buscará os dilemas e problemas de pensamento, não para a tomada de consciência, mas para a desacomodação intelectual. Os *temas de dobradiça* são como polemizações, conversas acrescentadas pelos agentes de problematização (atores ou instâncias), funcionando como *desequilíbrio/desconforto intelectual*, que tem fundamento em Schwartz (2000), embora a nomenclatura de Freire (FREIRE, 2008; FREIRE-DOWBOR, 2000). A "dobradiça" busca ainda o lugar da imagem de Lygia Clark (1960), com a introdução de dobradiças na escultura, de modo a derrubar a permanência da forma e introduzir um problema ao observador da obra de arte. Que forma quer ou considera o observador? Se a artista (o pesquisador) tem uma pergunta problemática que a faz criar uma obra de arte, esta mesma artista (este mesmo pesquisador) desafia o observador ao seu problema de pesquisa, só manipulará a obra com sua pergunta (quantas e quais formas pode a obra, por exemplo). O observador não pode responder sua pergunta e compreender a pergunta e resposta da artista sem experimentar, seu pensamento precisa ser também ação de interação⁷. Os "temas de dobradiça", de Paulo Freire, constituem a contribuição do educador, que introduz outros temas para auxiliar e enriquecer a compreensão do grupo. As "artes de dobradiça", de Lygia Clark, constituem o corpo-a-corpo, que instaura a problematização, a percepção do vazio-pleno escondido pela forma que lhe foi dada, então reencontrado ("uma forma só tem sentido por sua estreita ligação com seu espaço interior, o vazio-pleno"). Um "efeito de dobradiça" em círculos de pensamento seria o momento do abalo na cultura, a quebra na cultura prévia ou o

⁷ Bichos é o nome que a artista plástica Lygia Clark atribui às suas obras de 1960. A artista enuncia que na relação que se estabelece entre observador e obra não há passividade, nem de um nem de outro. Diz ela que "acontece uma espécie de corpo-a-corpo entre duas entidades vivas. Acontece na realidade um diálogo em que o Bicho tem respostas próprias e muito bem definidas aos estímulos do espectador". Os Bichos são obras com dobradiças, que pedem que o espectador as toque. Segundo a artista, "as partes se relacionam funcionalmente, como as de um verdadeiro organismo", o movimento que se instaura é interdependente, qualquer movimento afeta a obra inteira. As partes não são independentes como em um jogo de armar ou encaixar. O primeiro movimento, que é o do espectador "nada tem a ver com o Bicho, pois não pertence a ele", entretanto, na conjugação do gesto do apreciador com a resposta imediata do Bicho se cria uma relação que "só (é) possível graças aos movimentos que ele sabe fazer: é a vida própria do Bicho". Pode-se acrescentar na metáfora do Bicho que se trata também do retorno ao mais instintivo e explorador, à plena atenção (aquilo que assegura ao bicho a liberdade e a sobrevivência). Plena atenção e não representação, forma que contém, mas não forma que retém.

colapso no regime discursivo que dava forma (representação) ao vazio-pleno. Esse colapso aparece na obra de Varela (1990) como “perturbação” (quando é preciso recompor de imediato um sistema), rachadura na continuidade cognitiva, que é da ordem do imprevisível (*breakdown*) e potência para o nascimento do novo, reencontro como o pré-verbal, pré-pessoal, abertura e luta pela sobrevivência diante de um problema recém-descoberto/vivido.

Segundo desenvolvemos, novos agregados conceituais a um debate de dados ou de interpretações arrematam algumas posições já organizadas, podem polemizar eticamente dados e interpretações, introduzem nuances ou problemas inéditos e configuram o que designamos, então, por *situação-dobradiça* (construção da problematização de fatos, utopias, nós críticos e potências), conceito que inventamos pelo experimentar da pesquisa por círculos em redes. Passamos a falar em “situação-figura” (círculo de pensamento inicial ou círculo de cultura) e “situação-dobradiça” (círculo de pensamento retomado em rede ou entre locais: círculos em rede). Depraz, Varela e Vermersch (2003) denominaram esta experiência cognitiva como ciclo básico do “descondicionamento” (*epoché*⁸), ocorrendo a suspensão do julgamento habitual, o redirecionamento da atenção e o deixar-*vir*.

Sobre as redes, Latour (2000) diz que são compostas por atores e porta-vozes. Os atores são quaisquer entidades humanas ou não humanas capazes de agregar elementos heterogêneos em redes e os enunciadores são intermediários que viabilizam o fluxo de informações de humanos e não humanos na rede de saberes. As interações formariam uma teia de aliados para saber *mais*, saber o não sabido, proporcionar a possibilidade de acesso aos insumos requeridos, ajudar nos processos de aperfeiçoamento necessários, ensejar disposições psíquicas para se saber o que não tinha existência em nosso plano prévio de saberes.

Para Maturana (2001), o domínio cognitivo é conhecimento e paixão, o conhecimento vertido em linguagem é resultado de emoção e, como tal, é uma “rede de conversações”. O autor reúne como conhecimento afirmações e explicações validadas pela paixão de aprender. A emoção fundamental – que especifica o domínio de ações no qual a ciência acontece como uma atividade humana – é a curiosidade. Varela, Thompson e Rosch (1992) colocam o domínio cognitivo na atuação do conhecimento, o conhecimento se constitui como um operar de si e das realidades. Para os autores, aprende-se com o corpo, a razão não se desenvolve fora do experimentar dos modos de saber. Varela (1990, p. 87-110) lançou mão do conceito de enação (um neologismo em inglês: *enaction*)⁹ para esclarecer as novas compreensões acerca da cognição. O sistema cognitivo enfrenta sua tarefa não pela incorporação de representações, mas pela atuação do conhecimento (pensemos nas artes dobradiça de Lygia Clark).

A aprendizagem pela resolução de problemas que implica um mundo bem definido abandona a cena contemporânea porque as questões que vão surgindo a cada momento da vida não são pré-definidas, mas enatuadas (“postas em ato”). A noção tradicional de aprendizagem se assenta sobre a noção da falta, essa é a lógica pedagógica do “aprender resolvendo problemas”, isto é, entrar em contato com a falta, a ausência, e investir o desejo na solução do problema, suprir a falta, alcançar a completude. No enfoque enativo, não há separação entre atuação de si e atuação do mundo. Fazer emergir a si mesmo é fazer emergir o mundo. Assim, o que faz agir não é a carência, mas a plenitude. A alegria de atuar é a alegria de aprender, o ingresso em um mundo compartilhado e não um mundo da falta.

⁸ *Époché*: termo da área de música e relacionado ao descondicionamento dos hábitos de escuta, assinala um retorno à percepção para tomar o objeto sonoro em seu nível apropriado, substrato de um sentido a compreender ou de uma causa a identificar.

⁹ *Enação* significa algo como atuar um conhecimento (“experimentar” ou um “representar, como no teatro”).

Latour fala de "redes de translação" porque a ação que se dá *em* ou *através das* redes não supõe homogeneidade, a ação coletiva e fruto da cooperação renova as diferenças, singularizando-as. Ainda que atuem em coprodução, todas as instâncias participantes diferem entre si e diferenciam-se como resposta à coprodução. O próprio enunciado resultante da coprodução será disparador de diferenciação, disparador de conversação, ativador de posturas, disparador de novos círculos e redes.

Lévy (1994, p. 163-175) coloca que o conhecimento se realiza pelo "encaixamento fractal" das aprendizagens, não há um encadeamento sequencial (complexidade crescente ou importância ascendente) e todos os tipos de produção coletiva devem ser utilizados e incentivados. Não é uma metáfora ou figura de retórica, menos ainda uma contradição dizer que um dado coletivo ou grupo, em conjunto, "pensa ou conhece". Lévy atesta: "o pensamento já é sempre a realização de um coletivo" (p. 169). Ao inventariar a cognição depois do advento da informática, o autor diz que no final do século XX emerge um conhecimento por simulação, um conhecimento "que os epistemologistas ainda não inventariaram", que se liga às dimensões interativa, de imitação ou de falsificação que não se assemelham nem a um conhecimento teórico, nem à experiência prática, nem ao acúmulo de uma tradição oral, mas às interações, às interfaces e aos encaixamentos fractais de subjetividade e objetividade.

Pesquisa-formação: um dispositivo de investigação vinculado à formação e às práticas, intercedendo por novas análises e novas ações, construídas entre os atores envolvidos

Em geral, os componentes da participação, ação e estabelecimento de coletivos sociais de investigação estão associados a projetos emancipatórios e autogestionários, principalmente nos movimentos comunitários, movimentos operários, movimentos e práticas de educação popular e movimentos de base junto às populações excluídas. Um segmento das tecnologias de informação e comunicação associa esses componentes numa concepção de ações e conexões de atores, movimentos não lineares para a transformação social e a emergência de realidades. A pesquisa-ação participativa passa ao entendimento de uma ação que visa a mudanças na realidade concreta com uma participação social efetiva, enquanto as redes científicas operam numa concepção de conversações colaborativas e inteligências cooperativas.

Judyth Sachs (2003), australiana, discutindo o trabalho docente, sugeriu a pesquisa-ação como *profissional ativista*, sustentação à militância pelo ensino, escolas e educação de melhor qualidade. A pesquisa-ação como profissional ativista seria uma forma responsável de articular vários grupos interessados em trabalhar coletivamente e de forma colaborativa. Por intermédio das estruturas, processos e relações em uma profissão ativista, os ativistas de mudança social poderiam inspirar e mover sentimentos públicos em uma direção progressista, envolvendo meios de comunicação e grupos comunitários diversos, no interesse político de uma prática inteligente e socialmente responsável.

A pesquisa voltada para a ação ou participação, inaugurada na América Latina pelo cientista social colombiano Orlando Fals-Borda (1977; 1980), postulava o "estudo-ação", uma postura de devolução do conhecimento aos grupos que deram origem a esse conhecimento e dele foram expropriados pelas relações sociais de exclusão. Segundo o cientista, o pesquisador aprende não apenas por meio daquilo que observa, mas pelo próprio trabalho com as pessoas com quem se identifica. A designação Pesquisa-Ação Participante (PAP) vem para afirmar uma metodologia investigativa onde ocorre um processo vivencial junto aos grupos de base aos quais se destina e que inclui simultaneamente educação de adultos, pesquisa científica e ação política.

A proposição de Ivar Oddone sobre as Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAP) veio de sua experiência junto ao movimento operário italiano, onde o saber deveria se consolidar pelas alternâncias entre o saber dos trabalhadores (experiência prática) e o saber dos pesquisadores (conhecimento científico linguístico). Os encontros ampliados de pesquisa serviriam à discussão/compreensão acentuada dos estudos da realidade, funcionando como uma *pedagogia da alternância*, diálogo e confronto entre atores de polos diversos de formulação, implicação e agenda pública, consolidando uma experiência de formação em pesquisa (produção de saber) e a construção de uma comunidade científica ampliada. Yves Schwartz, francês, situa precisamente este conceito, o de Comunidade Científica Ampliada (CCA), referindo que construção de conhecimento e produção de saberes tem como pano de fundo a localização de um *desconforto intelectual*. Então se aprende na formação (conhecimento) e se pratica na pesquisa e intervenção (saber).

Selma Garrido Pimenta (2005), brasileira, denomina Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa a uma forma de pesquisa qualitativa interventiva associada à formação dos atores sociais que participam das observações do pesquisador (segundo uma perspectiva de implicação no processo) e contribuem na formulação das conclusões, "partilhando e contribuindo do conhecimento produzido", constituindo-se em pesquisadores e autores das mudanças resultantes do conhecimento aprendido (PIMENTA, 2005, p. 529). Ação e investigação são concebidas e desenvolvidas ao longo de um processo que vai se construindo em círculos de reflexão e espirais de ação, conformando a produção do conhecimento em estratégias de pensamento e de prática social. A proposta metodológica que aprendemos da pesquisadora é a da formação no constructo da educação permanente (integração entre educação e ação social) e da produção do conhecimento crítico-colaborativo onde, ao final da pesquisa, os atores sociais da implicação aprendem a pesquisar sua realidade e a construir conhecimento atual a partir de suas próprias vivências. A educação permanente é o mote de acesso ao grupo social, uma forma de colaborar e não apenas extrair informação, servindo à devolução social dos dados da pesquisa simultânea à obtenção dos dados, ao mesmo tempo que colocando esses dados ou sua interpretação em análise. A pesquisa alcançaria o estatuto de rede de redes, armando sistemas de informação e comunicação entre núcleos de estudo-ação. Considerando a peculiaridade da proposta pedagógica da pesquisa envolvendo formação e produção de conhecimento por meio da problematização de práticas, saberes, experiências e vivências, o estudo deixa, no ato da pesquisa, atores preparados para o ensino e a investigação científica.

Cecília Warschauer (2001) ao perguntar "quem educa o educador" propôs a imagem das "Rodas em Rede", modo de pesquisar e potência para que possamos nos repensar. A roda é utilizada como o lugar do "descobrimento de dados". A autora, em uma passagem de seu texto, nos diz que entende esta concepção como partilha, trazendo a ideia de "retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem". Refere uma partilha onde despontam trocas por reciprocidade ética não mercantil. Warschauer (2001, p. 178) cita, então, Jean-Pierre Anciaux (*L'entreprise apprenante – vers le partage des savoirs et des savoir-faire dans les organizations*, 1994), comentando que o autor ao se referir ao compartilhamento do saber e do saber-fazer no trabalho, introduz o conceito de "organizações que aprendem", falando do espírito de partilha, entre parceiros de uma experiência. Do saber por "rodas em rede" surgiria a pauta de temas à formação em serviço ou à formação implicada com uma realidade. Uma estratégia pedagógica que permitiria dar escuta àqueles que compõem efetivamente o cenário do trabalho na saúde, do mesmo modo que na educação.

Um movimento coletivo e dinâmico exigiria desprendimento das concepções hegemônicas para que fossem problematizadas as necessidades de educação na saúde. A concepção da Roda difere da noção programática de implementação de práticas previamente selecionadas e com um currículo dirigido ao treinamento de habilidades. O movimento de Rodas em Redes representaria a possibilidade de construção coletiva e lugar para escuta e conversação, assim

como de articulação de conhecimentos novos, emergentes do contato com usuários e suas redes culturais.

Rocha e Aguiar (2003, p. 65) colocam que “a pesquisa-ação crítica está centrada no agir, através de uma metodologia exploratória, tendo seus objetivos definidos no campo de atuação pelo pesquisador e pelos participantes”, se justificando na tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de vida imediata, cujos resultados estariam na participação coletiva para a mudança da ordem social. Para as autoras, entretanto, “as múltiplas determinações das posições de sujeito descaracteriza(ra)m um estado privilegiado de consciência para o qual se pudesse levar o outro a ser conscientizado”. Se o poder passa a ser pensado como produção de subjetividade, “é nas condições políticas que se produzem sujeitos, domínios de saber e relações com a verdade”, portanto não se tratará mais de conscientizar, mas de “descentrar o poder de um sujeito verdadeiro para colocar em análise os processos de sua constituição enquanto tal”.

Um aprofundamento importante dos componentes *ação, participação e produção ativa de conhecimento* está na denominada Pesquisa-Intervenção, marcadamente representada pelos autores e cientistas do campo da análise institucional. Seu processo de formulação demarca uma profunda ruptura política e metodológica com a tradição positivista ou socrático-platônica, propondo-se objetivamente à intervenção na realidade pesquisada. Um descritor importante da atividade deste tipo de pesquisa é seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, invertendo-se o descritor “conhecer para transformar” pelo descritor “transformar para conhecer” (Coimbra, 1995). Para a formulação da pesquisa-intervenção, conceitos estratégicos são o de *analisador* e o de *implicação*. A realidade não é estática e nem deve ser re-apresentada como se interessasse encontrar seus “fixos”, por isso, são buscados seus analisadores, linhas de força ou de esquadrinhamento, cujo mérito está em configurar os “fluxos” em diagramas analisadores, não em regimes de verdade. O pesquisador não é neutro e sua implicação compõe os passos da pesquisa, sua revisão e dimensões, ampliando as bases teórico-metodológicas de pesquisas com proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a ideia de interferência entre sujeitos e sobre objetos, condição ao próprio conhecimento. Rodrigues e Souza (1987) reivindicam que a Pesquisa-Intervenção se constitui com uma importante diferenciação das bases primeiras da pesquisa-ação, portando-se como pesquisa-ação crítica e, além disso, necessariamente participativa e comprometida com a educação de seus atores sociais. Para as autoras, o projeto conceitual de Kurt Lewin foi ressignificado sob o escopo institucionalista: “trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim, de um dispositivo de intervenção no qual se afirme o ato político que toda investigação constitui”. Na pesquisa-intervenção, segundo as pesquisadoras, “acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas *tecnológicas* de pesquisa” (RODRIGUES; SOUZA, 1987, p. 31).

Esse conjunto de sentidos e desafios à pesquisa e uma rede de interlocuções demoradamente armada, nos levou a denominar nossa construção singular de método científico à pesquisa: *Círculos em Redes. Círculos de pensamento e intervenções dobradiça* para emergir enunciados e visibilidades, postos em *Redes de conversação e inteligência cooperativa*. *Círculos em redes* como *rodas de conversa* e *redes colaborativas transversais*, que não levam a uma tomada de consciência, mas a *dilemas em reverberação*. O método pressupõe a coordenação de atividades de conhecimento e a compreensão da necessidade do desenvolvimento e implantação de recursos interativos que propiciem uma inteligência cooperativa entre atores, além da utilização de mecanismos que subsidiem a troca de experiências e o desenvolvimento de tecnologias colaborativas. Por isso, *mandalas educossanitárias* (atores da implicação

científica, trama de teias de inserção de cada ator, produção de sentidos coletivos, conhecimentos heterogêneos e práticas singulares), educação e saúde em *intercessão*.

Com círculos e redes e com redes de círculos, estabeleceu-se a noção de círculos em redes. Não apenas discursos se formam, mas atores emergem. Assim, *enunciados* não são *discursos*, mas *práticas éticas*; *visibilidades* não são *imagens*, mas *práticas estéticas*. Uma vez coletivas, práticas ético-estéticas permitem a emergência de uma *política do conhecimento*, não o conhecimento puro e simples, desencarnado da ação. O conhecimento se dissemina por teias, também em um movimento por círculos de pensamento ou por círculos sociais de cultura, espontâneos ou não. A investigação-intervenção ou a produção de conhecimento científico estará na capacidade da pesquisa de agenciar *heterogeneticamente* saberes e aprendizagens, ocupando-se das dimensões coletivas do pensamento e da cognição, valorizando as inteligências distribuídas por todos os atos e instâncias interativas.

Das artes da inscrição às artes do ato: referências textuais, efeitos dobradiça e os vazamentos do vazio-pleno

Com os círculos em redes admite-se uma postura científica de provocar o diálogo, a roda, a conversação; criar um meio de cultura para a atividade de pensamento; um processo educacional e uma trama em tecedura de saberes. A constatação ou assunção crítica da condição de “círculos de pensamento” em “redes de conversação” para a ação de produção de conhecimento, especialmente o conhecimento implicado (ou militante), isto é, aquele conhecimento que deseja operar práticas sociais (disputar projetos de vida ou de mundo), cuja função social é a produção de redes de conectividade (formação de atores), permite-nos pensar a pesquisa-formação.

Um conjunto de referências foi cotejado antes de se chegar a esta constatação ou assunção crítica, mas também nos colocamos em ato, armando redes científicas em saúde, todas com a interface educação-saúde, acolhendo efeitos de perturbação e desacomodação, aceitando ativamente o desmanchamento das formas prévias e o descondicionamento pelas normativas ou representações clínicas, biomédicas ou higienistas de modo a abrir possibilidades, suspender julgamentos habituais, dar entrada ao que não se antecipa, deixar vir o que se enuncia, exercer o reconhecimento atento e redirecionar a atenção (para ver o que não se via, sentir o que não se sentia, ouvir o que não se ouvia).

É como Ribó-Labastida (2006) fala das telas de Lucio Fontana, *Bucchi* e *Tagli*: é uma arte que abre, que executa cortes na superfície para abrir a possibilidade de uma chegada. Lucio Fontana apresentou-nos nos anos 1960 obras que eram ovos furados, rachados, abertos e telas cortadas, rasgadas, com talhos. Ribó-Labastida questiona se devemos perguntar o que há dentro do ovo ou atrás do quadro e se tem algum sentido falar de algo que ocuparia o espaço invisível e resguardado do interior do ovo ou detrás da tela. Podemos dizer que a representação esconde a virtualidade, Lucio Fontana libera todas as possibilidades, inclusive a virtualidade do impossível¹⁰. Os cortes ou os furos não “são” algo, são o nada que permite qualquer criação, a forma perde suas certezas e convicções podendo ser a produção do observador, emerge a indeterminação.

Para Ribó-Labastida o talho ou o buraco introduzem o “desajuste” da superfície (falávamos em descondicionamento, defasagem, disparição) e, por isso mesmo, a possibilidade do nascimento

¹⁰ Fontana diz em uma entrevista que estava completamente comprometido com uma filosofia do nada, não um nada que era a destruição, mas um nada que era a criação. O vazio-pleno de Lygia Clark? O talho ou os buracos, mesmo nas primeiras obras deste período, não eram a destruição da tela ou um gesto informal, do qual sempre o acusaram e ele nunca reagira; era justamente uma dimensão para além do quadro, a liberdade de conceber a arte “através” de qualquer meio, “através” de qualquer forma. (Fontana, 1969)

da verdade, porém não de uma verdade permanente, de uma verdade entendida como substância (falávamos em heterogênesse, diferenciação, subjetivação). “O corte é o rasgar do véu, porém é um des-velar que não re-vela; que não substitui o antigo véu por um novo, a máscara por uma verdade que não seria mais que outra máscara distinta” (p. 20). O talho é a diferença, a produção de diferença e a diferenciação, com poder de proliferação, de dobra, de pluralização de dobras.

Na reunião educação-saúde, é assinalada uma concepção de desenvolvimento humano, segundo a interação dos indivíduos, a problematização da cultura e a construção de língua e história para novas memórias e durações. Produção de perguntas; interrogação às práticas do assistir e do ensinar em saúde, fazendo emergir a contextualização psicoafetiva, a identificação das condições sociais e históricas presentes em processos coletivos, ativando a processualidade permanente de nossa composição subjetiva e a emergência heterogenética de realidades vivas – uma produção educacional dos valores sanitários. O problema educossanitário não é biológico, psicológico, sociológico ou antropológico, é de pensamento; de construção cognitiva e afetiva; intelectual e sensível; processual; de aprendizagem e desenvolvimento; interroga saberes, fazeres e perspectivas.

Entre as pesquisas realizadas ou em realização pelo EducaSaúde como círculos em redes estão:

- Avaliação cartográfica em política e prática da educação permanente em saúde (2009);
- Itinerários Terapêuticos em Saúde Suplementar: parto, infarto agudo do miocárdio, saúde mental/alcoolismo e oncologia/mama (2010);
- Imaginários da formação em saúde: medicina, odontologia e psicologia (2010);
- Práticas coletivas e de tecnologias leves em doenças crônicas não transmissíveis: tabagismo, obesidade, hipertensão e diabetes (2011);
- Gravidez na adolescência: feminilidades e alteridade-mulher (2011);
- Educação Permanente como Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa em Gestão do Trabalho em Saúde (2012);
- Prospecção de desenhos tecnoassistenciais não hospitalares (2012).

O “desafio do conhecimento” dista de um otimismo racionalista, que credita às disciplinas do conhecimento, ao rigor metodológico dos instrumentos de investigação e à filiação aos referenciais teóricos de análise o exercício do pensamento. O otimismo racionalista acredita na melhor ilustração, na revelação das verdades (desveladas e reveladas), na transformação pelo esclarecimento (tomada de consciência), na melhor apreensão do real (a justa representação), na comprovação experimental ou com base em evidências e na detecção da substância mesma das coisas, dos fenômenos, dos fatos e dos feitos. Um desafio do conhecimento, ao contrário, aproxima-se dos defasamentos de si, problematização das verdades e desnaturalização das explicações. O contato com aquilo que está em vias de diferir é a aparição do pensamento, a introdução do tempo ou do devir do conhecimento. Aguiar e Rocha (2007, p. 653) resumem que “pensar não é uma questão de vontade, é um exercício que se dá por provocação”. As autoras se utilizam de Cláudio Ulpiano, alertando-nos de que o pensar ocorre “nos encontros com o inusitado, nos afetos deslocados, na tensão entre o que já ganhou forma como homem e mundo, sujeito e objeto e o que vai se produzindo, evocando novas formas”. As análises “de pensamento” são vetores que evidenciam forças em luta, não apenas a não-conformidade com

os instituídos, mas a constituição dos instituídos, a desnaturalização das formas e a desestabilização dos ordenamentos que as justificavam.

No desafio do conhecimento, o desafio de abandonar o exercício de inscrever a realidade segundo as inscrições a que o pesquisador se filia para, em lugar disso, acolher atos de encontro, aceitando efeitos dobradiça e atos de contato, aceitando o deixar vir do vazio-pleno. O Prof. Luís David Castiel (s/f) comenta que o apego às evidências na determinação de decisões de cunho científico e a classificação de opinativas às decisões sem claras evidências, levou à pesquisa embasada em clarividências: o pesquisador aferrado em instrumentos de coleta e análise fortemente demarcados encontra, na realidade investigada, apenas o que se encaixa nos seus termos de investigação, assim confirma exatamente o que buscava ou antecipava em sua "curiosidade científica", encontrando-se com a clarividência (não com as claras evidências).

A não isenção ou não neutralidade do pesquisador/pensador não se refere à não politização de seus compromissos ou implicações, é o contrário, podendo, por isso mesmo, problematizar e colocar em rede de conversação a sua pesquisa-intervenção, tornando-a pesquisa-formação porque em aberto às interações por ressignificação. Saindo de um eixo da pesquisa-intervenção que atua na realidade para transformá-la, mediante suas restituições contributivas para a tomada de consciência, podemos construir o desenvolvimento intelectual pela atuação do pensamento. Ao instalar os dilemas em reverberação e ao desnaturalizar visibilidades e enunciados colocamos problemas de pensamento. Um pensamento vivo ou em ato observa a realidade, suas condições de possibilidade. Quando a realidade (o campo) se torna campo de problematização (caldo de cultura) se torna experimentação do pensamento, facultando "novos modos de apreensão-produção do real" (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 653). Corta-se ou esburaca-se a realidade, deixando passar o seu vazio-pleno. Sem inscrever (dar forma) enquanto intervém, mas acentuando casos de pensamento, o pesquisador apreende, aprende e ensina sobre vazamentos e produção de contornos.

Inteligência como as diagramações da mandala educossanitária

Uma metodologia de círculos em redes contempla segmentos (guarda semelhança com a noção de etapas, exceto pelo fato de que não são invariantes e sequenciais, deslizam, se insurgem, se *perseguem*), absorvendo um movimento cognitivo construtivista e uma estética da mandala. Os segmentos são: análise de situação (consideração de pertinências e construção de acordos entre parceiros de implicação), situação-figura (construção da rede de informações e das redes explicativas em vigência/em curso), situação-dobradiça (construção da problematização de fatos, utopias, nós críticos e potências) e situação-reconfiguração (reengendramento das "figuras da realidade" pela rede de conversação). No ciclo da pesquisa correm dados, informação, problematização e conhecimento, mas na condição de fluxos, não de fixos, cognição construtivista e estética da mandala. Ao longo do processo de pesquisa, configura-se um "ciclo da inteligência", deixando de ser um processo coletivo de transformação participativa, mas de análise das figuras de realidade (reconhecimento das configurações em ato de uma realidade) e engendramento de forças ou linhas de reconfiguração dessa mesma realidade em direções produtoras de sentido (um "para onde", não um "para o quê"). No ciclo da inteligência da pesquisa-formação, temos um momento basal na atenção e um momento operativo na construção de conhecimento, passando pela coleta/produção de dados, seleção/expressão de informações, descoberta/construção de conhecimento e emergência/produção de inteligência, desenvolvendo capacidade de "pensar", não apenas de raciocinar (reordenar, rearranjar), nesse sentido operando realidades por atualidade (conhecimento em causa), sempre em recomposição/ reconfiguração.

A pesquisa é assumida em seu componente "laborioso": olhar para a realidade, selecionar suas informações (que é também gerar as informações), compor uma analítica (fazer ver "a" realidade e sua microgênese), selecionar direções possíveis (captar o que está em virtualidade), exercer direcionalidades (regular as linhas de virtualidade), considerar os efeitos, apreciar os movimentos de reordenamento, interpretar, mostrar (fazer ver a atualidade), recomeçar (fazer a realidade).

Olha-se para realidades, destaca-se (produz-se) informações a respeito delas, gera-se estratégias para captar as virtualidades (as nascentes, os devires - microgênese), busca-se estabelecer circuitos (redes explicativas e redes de intervenção) e, assim, assiste-se ao desdobramento de figurações: a tomada de cena (claquetes), os pontos em que se entrou em produção (clics), os pontos em que se entrou em processo (crises) e os pontos em se entrou em recomposição (criação). Circuito 4 C (claquete, clic, crise e criação).

A utilização de fontes de informação ocorre pelas redes explicativas (o quê configura o que temos) e redes de intervenção (quem o quê pode alterar nas redes explicativas). Estão na rede de explicações e de intervenções os diferentes atores sociais (formuladores, gestores, trabalhadores, usuários, docentes, estudantes, movimentos sociais, conselheiros, financiadores, fóruns, comissões), documentos institucionais e históricos, material instrucional, relatórios, documentos de prestação de contas, comunicações e conversações colaborativas, leitura e revisão bibliográfica sobre o "campo semântico" implicado e intercâmbio de teorias, discussão coletiva dos instrumentos e elaboração de instrumentos qualitativos diferentes para a diversidade de atores, muitas reuniões para compatibilização das informações quantitativas e qualitativas, valorização e relativização dos achados por "olhares terceiros" (ver de fora, convite a consultores, apresentações para debate) e outros.

Vejamos a imagem da mandala na educação dos profissionais de saúde: um quadrilátero onde colocamos Gestão - Atenção - Participação - Formação, um círculo que abrange, por implicação, o quadrilátero, mas o excede por todos os lados, caracterizando o seu fora, forçando, contra a vontade ou em corpo-a-corpo, o pensamento (zona de turbulência das linhas de força).

A situação-figura tem origem em Gilles Deleuze (2007). O conceito de figura apreendido de Deleuze (estudo sobre a pintura de Francis Bacon) opõe-se ao retrato e implica um tratamento distinto à expressão da realidade por suas formas. A "figura" ultrapassa a representação (as formas) expressando as forças que emergem de uma figura quando esta se desfigura (toda forma da realidade é uma configuração da realidade, não "a" realidade). Deleuze fala de um mecanismo subtração-constituição (subtração dos elementos que submetem uma realidade a uma representação e constituição de composições à realidade). A figura é a imagem que preserva o sentido de força e devir sob a forma, rejeita o "modelo ideal", colocando nesse lugar as "práticas eficazes" (LUZ; PINHEIRO, 2004) ou a "eficácia prática" (Ayres, 2004), evitando que o pensamento se prenda na pura representação. Quando se subtrai do pensamento as figuras do Mesmo (repetição/modelo/imagem ideal), é a Diferença que se constitui como o que pode e deve ser pensado (heterogênesese). A situação-figura seria, nessa fórmula, o conceito que assegura a possibilidade de expressar uma realidade, mas abriria em sua análise o pensamento para a criação de realidades, no mínimo sua prospecção (exploração de linhas de virtualidade ou, ainda, exercício de direcionalidade).

Com a situação-figura e os temas de dobradiça, retomamos a imagem da mandala e a pesquisa-formação singular, possibilidade de a pesquisa fugir da representação/modelo e, ainda assim, desenhar a realidade para a apreciação de seus atores/instâncias, entrando em reconfiguração pela aceitação de uma educação criadora de mundos.

A sistemática que foi descrita como círculos em redes passa a corresponder a uma ativação da inteligência coletiva (a inteligência, uma competência; não o conhecimento, uma acumulação):

- **Análise de Situação:** anotação do contexto, identificação da estrutura e cultura "local". Conceitos como pertencimento, pertinência, responsabilidade, vínculo e objetivos podem servir para orientar os instrumentos de coleta de dados. A palavra que Ricardo Teixeira (2005) introduziu, "comunoscopia", se encaixa aí e elucida a noção "primeira tarefa": focalizar a malha elementar de nós e conexões que nos compõem como um coletivo¹¹.
- **Situação-figura:** estabelecer a análise abrangente. Coleta de dados, transformação dos dados em informação pelo confronto com os objetivos, conceitos, arranjos de gestão e composição de coletivos.
- **Atores do quadrilátero:** interrogação, para a análise, de quem são os atores de implicação no quadrilátero (pessoas, instituições e coletivos envolvidos com a situação-figura).
- **Questões-problema:** qual o levantamento das redes explicativas do problema (o quê lhe dá a configuração atual?).
- **Análise dos movimentos postos em rede:** qual o levantamento e utilização das redes de intervenção (o quê pode mudar a configuração – desfigurá-la?).
- **Situação-dobradiça:** transformação das informações em conhecimento, mediante discussão ou debate (problematização da informação) – formação de atores.
- **Prospecção de situação:** análise do que deve se tornar intervenção-ação (figuração-reconfiguração) – pesquisa-intervenção em situação de formação. A "prospecção de situação" tem menos o sentido de indicador e mais o de planos virtuais em referência (formulação original da rede).
- **Situação-reconfiguração:** redes de comunicação colaborativa para adensamento de interpretações, confronto de saberes pré-existentes com a realidade analisada, análise de registros e construção de conhecimento, compreensão do contexto e produção de textos para o contexto. Localização de movimentos do quadrilátero no "círculo mágico" (dobras e desdobras da mandala) – inteligência coletiva.

Para Teixeira (2005) a "intervenção", não é simplesmente cartografar a rede e colocar foco sobre o que se passa, como um procedimento analítico de estudiosos externos à "rede" estudada. Para o autor uma inteligência coletiva, assumida nas bases teóricas que lhe dão sustentação, aumenta as chances de os coletivos tornarem-se inteligente e potencializarem sua ação coletiva.

A pesquisa vai registrando a paisagem e a formação transformando essa paisagem, o pesquisador faz parte da transformação da paisagem, terá de registrar os contornos e sua transformação. No percurso será utilizada uma diversidade de recursos e técnicas mais amplas do que na investigação tradicional, bem como abordagens que podem gerar estranhamento à pesquisa tal qual se vem apresentando desde a modernidade (CECCIM; FERLA, 2005). A busca

¹¹ Para Teixeira (2005, p. 231), a "*comunoscopia* é intervenção e, com certeza, tem fortes ressonâncias com várias concepções socioanalistas (análise institucional)". O autor explica é que aquilo que a comunoscopia revela, "o revela para o próprio coletivo". O coletivo cria seu comunoscópio. O que a comunoscopia revela "deve corresponder aos elementos substantivos da rede de interações cognitivas e afetivas que sustenta aquele coletivo (e) que se revela para o próprio coletivo".

de conhecimento na exterioridade da razão e da consciência, mas no compromisso ético e político com a vida e com a produção de mundo sugere a busca de conhecimento nos “desafios do pensamento”. Conseguimos ser dobradiça? Escutamos os cochichos disruptores (os mundos minoritários)? Conseguimos ser educadores em situação de pesquisa? Fica aí uma síntese de nossa acumulação na construção metodológica à investigação em saúde como pesquisa-formação. Reunindo pesquisa e formação, em círculos e redes, colocamos em cena o substrato cognitivo e afetivo do trabalho e do trabalhar em saúde, sua processualidade propriamente coletiva, suas operações de encontro. O dispositivo da inteligência, com as diagramações dos círculos em redes (ou da mandala educossanitária) se constitui num processo de conhecimento para pesquisadores, pesquisados e se introduz em suas redes de conversações, por isso um modo de pesquisar que não busca a produção de conhecimento, simplesmente, mas a produção de inteligência. No mínimo, em tese, o que se deveria esperar da educação. No caso, dirigida à saúde.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Kátia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 27, n. 4, 2007, p. 648-663.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 6, n. 1, 2001, p. 63-72.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CECCIM, Ricardo Burg ; FERLA, Alcindo Antônio. Notas cartográficas sobre a escuta e a escrita: contribuição à educação das práticas de saúde. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araujo (Org.). **Construção social da demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005, p. 253-267.

CECCIM, Ricardo Burg ; FEUERWERKER, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 14, n. 1, 2004, p. 41-65.

CECCIM, Ricardo Burg. A difusão da dimensão cuidadora da saúde, a invenção de mundos e a comunicação do conhecimento como superfícies de contágio. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 12, n. 24, 2008, p. 5.

CLARK, Lygia. 1960 - Bichos. In: CLARK, Lygia. **O mundo de Lygia Clark**: em 1960, Lygia escreve o texto sobre a fase que está desenvolvendo - Bichos. Três Rios, RJ: Associação Cultural “O Mundo de Lygia Clark” Disponível em: http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=15 <. Acesso em: 20 ago. 2013.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Os caminhos de Lapassade e da análise institucional: uma empresa possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, v. 7, n. 1, 1995, p. 52-80.

CRANE, Diana. **Invisible colleges: diffusion of knowledge in scientific communities**. Chicago & London: Chicago University Press, 1972.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. 69-78.

- DELEUZE, Gilles. DELEUZE, Gilles. **A lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J.; VERMERSCH, Pierre (Ed.). **On Becoming aware: a pragmatics of experiencing – advances in consciousness research**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.
- FALS-BORDA, Orlando. **La ciencia y el pueblo**. Bogotá: Punta de Lanza, 1980.
- FALS-BORDA, Orlando. Por la praxis: cómo intervenir en la realidad para transformarla. In: Crítica y política en ciencias sociales. **Simposio Mundial de Cartagena**. Bogotá: Punta de Lanza, 1977.
- FALS-BORDA, Orlando. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: CAMACHO G., Álvaro (Ed). **La Colombia de hoy**. Bogotá: Cerec, 1986, p. 21-38.
- FONTANA, Lucio. Entrevista. In: LONZI, Carla Lonzi. **Autoritratto**: Accardi, Alviani, Castellani, Consagra, Fabro, Fontana, Kounellis, Nigro, Paolini, Pascali, Rotella, Scarpitta, Turcato, Twombly. Bari: De Donato, 1969, p. 321-322.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE-DOWBOR, Fátima. Paulo Freire, um precursor. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Textos do Brasil**, n. 7, mat. 3. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2000, p. 16-17.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- GUATTARI, Félix. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. **Revista Tempo Brasileiro** (Rio de Janeiro), n. 108, 1992, p. 19-25.
- KADUSHIN, Charles. Networks and circles in the production of culture. In: PETERSON, R. A. (Ed.). **The production of culture**. Beverly Hills: Sage, 1976, p. 107-123.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Unesp, 2000.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, 1998.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LUZ, Madel Therezinha e PINHEIRO, Roseni. Práticas eficazes x Modelos ideias: ação e pensamento na construção da integralidade. In: PINHEIRO, Roseni e MATTOS, Ruben Araujo (Org.). **Construção da integralidade**: cotidiano, saberes e práticas em saúde. 4 ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007, p. 9- 36.
- LUZ, Madel Therezinha. **Natural, racional, social**: razão médica e a racionalidade científica moderna. 3 ed, São Paulo: Hucitec, 2012.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- ODDONE, Ivar et. al. **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 1986.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, 2005, p. 521-539.

RIBÓ-LABASTIDA, Ignasi. Sospechosos cortes en la superficie. **Alpha** (Osorno), n. 22, 2006, p. 9-26.

ROCHA, Marisa Lopes e AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 23, n. 4, 2003, p. 64-73.

ROCHA, Sebastião. A pedagogia da roda. **Boletín Espacio para la infancia** (Haia, Holanda: Bernard van Leer Foundation - BLF), n. 13, p. 24-29, 2000.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Batista de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDON, Osvaldo; KAMKHAGI, Vida Rachel. **Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, p. 17-35.

SACHS, Judyth. **The activist teaching profession**. Buckingham: Open University Press, 2003.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes: trabalho e educação. **Trabalho & educação** (Belo Horizonte), n. 7, jul-dez 2000, p. 34-46.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. O desempenho de um serviço de atenção primária à saúde na perspectiva da inteligência coletiva. **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 9, n. 17, 2005, p. 219-234.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

VARELA, Francisco J. **Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas - cartografía de las ideas actuales**. Barcelona: Gedisa, 1990.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana**. Barcelona: Gedisa, 1992.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Recebido 30-10-2013

Aceito 09-12-2013