

# **Pesquisa-Intervenção em dispositivos participativos: ensejando outras relações entre produção de conhecimento e educação**

Intervention-Research on participatory mechanisms: occasioning other relations between knowledge and education

Investigación-Intervención sobre los mecanismos de participación: ocasionando otras relaciones entre el conocimiento y la educación

**Maria Elizabeth Barros de Barros**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

**Janaína Mariano César**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

---

## **Resumo**

O artigo apresenta experiências de um grupo de pesquisa, que ensaia o desenho de outros mapas da problemática da educação pública, afirmando que a mudança se quer coletiva. O plano das discussões é tecido a partir dos desafios em políticas educacionais que forçam a avançar no que toca à pesquisa e a produção de conhecimento. Visa construir processos de investigação na educação em nossas sociedades modernas que priorizam a exploração do plano da experiência como prioridade no pesquisar, que por não se dar de modo imediato, requer aprendizagem. Considera que o trabalho com a pesquisa-intervenção envolve a constituição de uma atenção aberta ao presente e um acompanhamento de experiências em curso. O aspecto processual e temporal da vida que passa nos processos de pesquisa é o que ganha destaque. A pesquisa é tomada como o acesso ao plano das forças, plano instituinte em movimento e transformação.

**Palavras-chave:** Pesquisa-Intervenção; Educação; Participação; Fórum.

## **Abstract**

The article relates the experiences of a research group which rehearses the design of other maps of the *problematique* of public education—affirming that change must be collective. The discussions is woven around initiatives that call into question educational policies that impel the advance of research and knowledge production. We aim to construct research processes that prioritize the exploration of the plane of experience as a research priority in education within modern societies and which require learning because they don't offer themselves

up to understanding right away. Working with research-intervention involves the creation of an attentive openness to the now and the monitoring of ongoing experiments—the processual and temporal aspects of life traversing research processes is what stands out. In this paper, research is seen as accessing the field of forces—the plane of constitution in motion and transformation.

**Keywords:** Intervention-research; Education; Participation; Forum.

### Resumen

El artículo presenta experiencias de un grupo de investigación, buscando a problematizar la educación pública. El plan de las discusiones se teje a partir de los desafíos en materia de políticas educativas que obligan a avanzar en lo que respecta a la investigación y producción de conocimiento. Tiene como objetivo desarrollar procesos de investigación en la educación que dan prioridad a la exploración de la experiencia del plan de forma prioritaria en la búsqueda, que no dio inmediatamente manera requiere aprendizaje. Considera que el trabajo con la investigación de la intervención consiste en la creación de un proceso abierto a esta atención y seguimiento de los experimentos en curso. El aspecto procesal y la vida temporal que pasa en los procesos de investigación es lo que se destaca. La búsqueda se toma como el acceso al plano de las fuerzas, que se establece en el plan de movimiento y transformación.

**Palabras Clave:** Investigación-intervención; Educación; Participación; Foro.

---

*Por que você não aprende a ler menino?*

*Porque a professora não sabe ensinar...*

A conversa se passa entre uma professora e um aluno da classe de alfabetização de uma escola brasileira. Expressa uma insatisfação recorrente no campo da educação na atualidade de nosso país. Baixos salários, condições precárias de trabalho, salas lotadas de alunos, recursos didáticos insatisfatórios, formação de profissionais

considerada inadequada, aumento do número de licenças médicas por parte dos trabalhadores, índice insuficiente de verbas para Educação. Tal quadro de precariedade e descrédito é manchete nas diferentes mídias nacionais. Frente a produção midiática as análises e opiniões se multiplicam. Num extremo, discursos tomados por um espírito ufanista, fazem prospecções otimistas para o futuro da Educação no Brasil. Outros, menos entusiasmados, declaram sua total falência. As políticas educacionais têm sido, assim, recorrente tema de debates

nos mais diversos setores da população brasileira. Jornais, revistas, televisão, redes sociais apontam ora as mazelas das escolas, ora os investimentos que o governo tem feito para melhorar a qualidade da educação brasileira, ora os movimentos dos trabalhadores que reivindicam melhores condições de trabalho e salários. Meio a esse cenário, algumas questões se colocam: como não se deixar tomar por processos de desvitalização e descrédito? Como lidar com essa diversidade discursiva sem cair em dicotomias e totalizações?

Atentos a nexos históricos que habitam nossos discursos e práticas, evidente se mostra no diálogo tecido a operação tradicional que cindê professor e aluno na divisão do que cabe a cada um: ensinar-aprender, transmitir-compreender e os efeitos de culpabilização no malogro do que se espera de um ou de outro, *o aluno não aprende se a professora não ensina*, e vice-versa (questão que aparenta simples resolução nestes termos).

No entanto, as prementes questões educacionais não parecem se dissolver facilmente apenas substituindo a tal professora ou a formando permanentemente, e/ou ainda diagnosticando o fracasso do aluno ou fazendo-o progredir automaticamente.

É interessante que, ainda que estejamos vivendo, como indica Corazza

(2008), no tempo do Desafio da Diferença Pura<sup>1</sup> que solicita-nos nas práticas educacionais a lida com um mundo feito globalizado, sendo também as crueldades mundializadas. Mundo em que a diferença explode entendimentos e ações tradicionais indicando as forças político-sociais que impellem abrir a agenda educacional, a pedagogia, o currículo, os modos de aprendizagem e o processo formativo, ainda que o presente invada fraturando nossos modelos, questionando ideais, conviventes no presente são as práticas que marcaram o nascedouro de uma equivalência entre Educação e escolarização.

Nesta, em que reluz a crença em uma neutralidade iluminada, os educadores experimentavam-se como transmissores de conhecimento e valores que compareciam universais e inequívocos e os alunos aqueles que seriam iluminados pela realização da razão e do conhecimento. Imbuídos de “missão”, estes educadores, não exatamente considerados trabalhadores na construção de um ofício, empenhavam seu “dom” de educar para o progresso, para o Bem e para a Verdade.

Este mundo assim não se manteve e, concomitante, forças em luta frutificaram a crítica à experiência do pensar naturalizado, ahistórico, de objetos e sujeitos prontos. É o currículo questionado em uma via maniqueísta, redutora do real, ao se

deflagrar e analisar as forças presentes na direção do que se ensina e se aprende nas escolas. Mas, não somente, da educação reduzida à escolarização, em processos de vigilância e controle, que conformam a exclusão moldando subjetividades ao sabor da necessidade do mercado, do *modus operandi* das relações sociais de produção (Enguita, 1989). Interessante dizer ainda com as professoras mulheres, depositárias inicialmente do magistério missionário, maciçamente presente na vida das escolas, que educar não é a extensão da criação dos filhos, mas ofício construído em normatividade viva, feito de regras individuais e coletivas, de invenções cotidianas, e que, por isso, como qualquer outra profissão, deve ser dimensionado e afirmado em seus saberes e fazeres.

É a suspeita que se coloca abrindo as vias que estiveram presentes na emergência de uma escola de massas aliada à institucionalização de modelos de infância, de família, de professor e aluno, de uma educação para determinado mundo. É também o encorajamento de outros modos de apropriação do corpo, da saúde e da vida, que docilizados através também de uma biomedicina e toda sorte de medicalizações tornaram-nos população a ser biogovernada (Foucault, 2006a), desapropriando-nos do que nos acontece como processo político. *Polítikos*, como sentido ampliado, que

se estende a tudo o que diz respeito à vida que construímos junto com os outros.

Deste modo, apropriando-nos da educação em sua construção histórica nossos discursos explicativos a respeito deste campo sofrem torção, equivocando qualquer resposta simplista. Complexos se tornam nossos desafios.

É nesse campo problemático que emergem as proposições deste texto, partilhando algumas experiências de um grupo de pesquisa<sup>2</sup>, que ensaia o desenho de outros mapas da problemática da educação pública, tentando evitar dicotomias e descréditos, afirmando que a mudança se quer coletiva. É interessante por isso pensar que as questões desafiadoras que nosso presente convoca dizem de processos dos quais sentimo-nos separados e desapropriados. Nosso presente narra os efeitos de práticas históricas de obliteração do poder de agir dos trabalhadores, de impedimentos quanto à participação efetiva destes na construção das políticas educacionais, da sofreguidão em relação a conquistas quanto a condições de trabalho, não apenas físicas, mas relativas à liberdade e afirmação de uma gestão feita por todos no cotidiano educacional. Ainda da invisibilidade entre o que se sente com o como se trabalha, operando os processos de saúde-adoecimento como méritos ou fracassos de sujeitos individualizados, que conseguem por si mesmos ter

ou não “domínio da sala de aula”, “lidar com seus alunos”, “ensinar bem”, “não cair em depressão”, “conseguir trabalhar”.

A experiência do pensamento que gostaríamos de aqui construir com os leitores, bem como a que estamos em vias junto com trabalhadores da educação, esforça-se em outra direção. Constrói pistas que podem nos ajudar a lidar com esse “quadro” que soa inexorável, fazendo apostas em uma produção de conhecimento que perspectiva nos reposicionar na invenção do cotidiano. Investe em metodologias de pesquisa participativas que anseiam não exatamente conhecer a realidade das redes de ensino, pois estas efetivamente não estão lá imóveis e disponíveis ao ato de conhecimento, mas como aspira à inversão proposta pela Socioanálise<sup>3</sup>, tratar-se-ia de transformar para conhecer.

### **O Fórum de trabalhadores da educação como aposta na articulação**

Há cerca de quase dois anos o município de Serra, na Grande Vitória, acolhe uma experiência em gestação que envolve trabalhadores da educação deste município, vinculados às Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), à Secretaria Municipal de Educação e ao Centro de Formação de Professores, além daqueles

vindos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST-ES), do Ministério Público estadual, do controle social como o Conselho Municipal de Educação, além de estudantes e pesquisadores do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST/UFES).

A construção de um Fórum de trabalhadores da Educação neste município, de encontros mensais e quinzenais, a depender das demandas surgidas, é processo laborioso da disposição de outras composições entre educação e *bios*, essa que como plano público é o que dá pertinência e vigor ao conhecimento e à formação. No processo de estar em fórum, experiência pública, portanto, nos gastamos em movimentos de desautomatização do pensar em diferentes sentidos e direções, possibilitando à pesquisa vicejar junto com a educação. Não se pensa aí que os pesquisadores tenham mais condições de oferecer conhecimento e mesmo ações transformativas. O encontro entre/com trabalhadores ao contrário é que tem forçado os limites do que acreditamos poder e saber, evidenciando que o cotidiano não resta bem explicado, mas transborda indagações a todos, reverberando novos problemas para a construção da pesquisa, do trabalho e das políticas públicas.

Nesta experiência encontramos-nos com as questões que tocam à saúde no cotidiano laboral, tornando matéria de trabalho o próprio trabalho. É quando nos debruçamos sobre o que o fórum como dispositivo dispara e inaugura. Quando iniciamos nossos encontros comparecia como mote primeiro o vislumbre de um projeto de instituição de Comissões de Saúde do Trabalhador (Cosat)<sup>4</sup> nas escolas da rede municipal de ensino, como possibilidade de criar espaços de análise e intervenção nos processos de produção de saúde e doença nas escolas, a partir de encontros regulares para construção de modos outros de trabalhar em ambiente escolar. As cosats se faziam como estratégia de ampliação da participação, do protagonismo e autogestão dos trabalhadores da educação, desobstruindo o poder de agir destes, conforme auxilia a Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010). As Comissões têm como principal motor intervir nas condições atuais de trabalho que produzem adoecimento.

De natureza deliberativa e fundamentalmente posta a funcionar por trabalhadores, tais comissões buscam a melhoria das condições de trabalho, por meio de estratégias que promovam saúde no ambiente laboral, tendo função também prevencionista a partir do permanente acompanhamento e intervenção no trabalho.

Almeja-se, portanto, o aguçamento de uma atenção diferenciada em relação ao como se trabalha operando relações com o que se sente e vive, fraturando forçosamente os processos de culpabilização e solidão que atravessam o labor. Pode-se em uma atitude atencional de acompanhamento ao que se passa evidenciar as condições de agravos e risco à saúde no local de trabalho, podendo solicitar e/ou propor medidas de enfrentamento.

Permite ainda investigar e discutir os acidentes, incidentes e doenças, ao colocar em análise o plano das experiências do trabalho, construindo assim medidas de prevenção e promoção da saúde. As comissões se aliam a um modo de funcionar que possa fomentar a discussão sobre as ações possíveis em relação aos riscos, o estabelecimento de prazos e acompanhamento das medidas negociadas, assim como participar/intervir/propor formas de organização do trabalho, visando saúde, e envolver a todos os trabalhadores de modo permanente em uma operação coletiva no que toca o trabalho nas escolas.

No entanto, interessante acompanhar que estes objetivos iniciais que moviam o grupo de pesquisadores são, já no primeiro encontro de um fórum, questionados, não somente pelos presentes, mas pelo movimento que se desenrola. O fórum que constituía um meio para determinado

fim, a constituição das Cosates<sup>5</sup>, logo se mostrava poder ser na atualidade o exercício mesmo do qual se necessitava: encontrar-se, sentar juntos, discutir a educação, fortalecê-la em sua rede mais ampla de operadores, atores e problemas.

As pesquisas<sup>6</sup> construídas ao longo dos últimos anos no Programa de Investigação sobre processos de formação, saúde e trabalho no percurso da educação, o PFIST/UFES, dão a ver a importância de abrir espaços de participação e gestão coletiva do/no trabalho, da/na pesquisa, pois são estes os mais rareados no labor educacional, evidenciado naquilo que os educadores deflagram com a designação feita por outros sobre eles de professor “auleiro”, onde o *cronos* é tempo imperativo que a tudo engole, mitigando possibilidade de encontro.

O que alimenta o dia-a-dia do fórum, construindo-se como um fio de percurso é a criação de um dispositivo que nos faz debruçar sobre o trabalho, disparando o diálogo. Trata-se da construção de um projeto de lei que pode amparar a produção das Cosates, tomando como estudo o que fora a implantação destas no âmbito estadual no campo da saúde. Opera-se com o instrumento originalmente produzido para este campo, torcendo-o e provocando-o a partir do campo da educação, que tem como inédito o investimento efetivo quanto à

possibilidade de Comissões de Saúde, bem como de discussões situadas a partir do que se passa no local de trabalho, ou seja, nas unidades de ensino.

Lembramos que as Cosats surgem originalmente no campo da saúde, porém de modo próximo as encontramos na formulação das Cipas<sup>7</sup> (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) em situação de empresas. O que chama a atenção, de fato, é o quanto no campo da educação a relação entre saúde e trabalho historicamente se coloca de modo disperso e insipiente.

No entanto, sabemos que a existência de tais órgãos e as leis que os institucionalizam não são garantia em si de conquista coletiva, de efetividade participativa. É exatamente por isso que menos como tarefa a ser executada ou idealizada, o fórum faz da lei estadual e da possibilidade da Cosate um plano de trabalho que dispositiva e visibiliza uma luta de forças, tensões e questionamentos. Sua dimensão legal se desterritorializa oferecendo o dissenso, plano potente para equivocar os caminhos unívocos da educação. Trata-se por isso de uma experimentação coletiva na construção de políticas públicas, em que o que se pode almejar como conquista é a familiaridade com os processos de liberdade de construção de caminhos. Sentir-se mais à vontade em gestar, cuidar, participar, construir, surgir em autonomia.

No trabalho com as atas construídas ao longo dos encontros do fórum, para oferecer modos de olhar para seu percurso, publicizar as discussões e alimentar os processos de pesquisa, visibilizam-se pontos do dispositivo em movimento que funcionam como analisadores das práticas em educação.

Dando prosseguimento à leitura [do projeto de Lei] foi dado destaque ao Artigo 5º, no item I descrito a seguir: Os membros [da Cosate] serão escolhidos pelos trabalhadores da educação das unidades de ensino, e para cada titular haverá um suplente. Os suplentes serão os candidatos mais votados logo abaixo dos titulares, podendo participar todos os trabalhadores da escola, da seguinte forma (...).

No início do registro comparece o ponto de discussão que ganhara a cena daquele encontro, e que diz de um dos artigos vinculados à legislação que se gesta para as Cosates. Tais pontos foram nos começos da constituição do fórum ressaltados como problemáticos pelos participantes, que antes em suas unidades de ensino e outras instituições vinculadas à educação, leram os artigos e incisivos com aqueles que se dispuseram na medida do possível a fazê-lo de modo a trazer ao fórum dúvidas, estranhamentos quanto ao que não contempla a singularidade do campo da educação, ou pontos com os quais não ha-

via concordância, etc. Este modo possibilitou aquecer a discussão sobre saúde e trabalho já em algumas escolas, convidando outros sujeitos ao fórum. Estávamos então discutindo no momento apontado pela ata como se daria a composição das Comissões, quem delas participaria. Não supúnhamos os graus da problemática e mobilização que tal discussão poderia alcançar. Os trabalhadores em regime de contratação poderão participar? Os “terceirizados” podem se candidatar? Merendeiras, vigilantes, pedagogos, coordenadores, trabalhadores de serviços gerais podem entrar?

Estava em questão o papel e lugar do professor, aquele que, via de regra, está de modo mais consolidado na relação com os estudantes, que faz a maquinaria escolar cotidiana funcionar e que por isso deveria/poderia ter a prevalência da participação ou ao menos a garantia contemplada em lei de sua presença na Comissão. Questões nada simples, embaralhadas também nos pesquisadores, convocados a pensar junto com os outros participantes sobre como a escola se organiza e que, em decorrência, reflete os modos como se pensa a organização de uma Comissão. Espreita-se a divisão de saberes, a divisão científica do trabalho, as relações de poder em jogo...

Há um trabalho em curso na operação do fórum e este não se fecha ao resolver o texto da lei. Não se tratava apenas de



encontrar melhores saídas, mas de dar visibilidade ao que emerge como um bom problema e que funciona como catalisador de forças, mobilizando análises sobre/no cotidiano educacional. Nesse ponto, salta a relação entre diretores e professores, entre chefias e trabalhadores. E se uns sentem-se excluídos por outros nos processos gestonários do trabalho parece coerente impor uma restrição à participação destes, o que seria fortalecer um processo de resistência à relação autoritária. Mas, este se traduz como um modo potente de lidar com tais relações e de evocá-las? Não se estaria reificando, ao mesmo tempo, os lugares de vítima e algoz? Objetivando o que pode ser um diretor? No entanto, ali não se buscava o trabalho de “conscientização” a esse respeito e tampouco de subestimar o que os professores evidenciavam, dando o caso, o artigo por resolvido. A discussão era quente, como em tantos outros momentos, amparada por outras questões. A relação entre gestores e trabalhadores não surgia tocada em um só tom, alguns ali também enunciavam a parceria frutífera com os diretores em suas escolas, além disso, o próprio fórum também contemplava a presença e participação de trabalhadores-diretores. De outro modo, também comparecia os processos de fragilização das relações entre trabalhadores, entre estes e alunos-comunidade escolar, que vulnerabilizava

os laços de vida e solidariedade, oportunizando o vínculo autoritário e mesmo as ações individualizadas por parte de muitos. Que caminhos construir? Operávamos por isso na aliança com o tempo que reverbera e auxilia a não atropelarmos nossos processos de constituição. Voltaríamos a isso outras vezes, ajudados por outros pontos em debate, vozes outras, novos ânimos, que auxiliavam na abertura ao devir.

Acompanhar o debate e suas reverberações pede da pesquisa interessada nas relações entre saúde e trabalho na educação abrir-se a/em outro tempo, aquele dos acontecimentos, *kairós*. Não à toa o trabalho com a lei, este mais visível, durara quase dois anos, pois nos abria outro labor, molecular, processual, com linhas menos visíveis. Estas de questionamento sobre nossos movimentos quando o fórum esvaíava-se, de atentarmos-nos para os acontecimentos políticos-econômicos-sociais pertinentes ao território do município que habitávamos e que por vezes desconhecíamos, de surpreendermo-nos com o que se passava nas escolas. Ao mesmo tempo de acompanhar processos de abertura se desenhando, movimentos ínfimos e singulares de encontro com a virtualidade da subjetividade, em seu caráter processual, visibilizados por olhos de pesquisa em exercício de sintonia à processualidade, como quando se acompanha uma postura rija afrou-

xar, desalinhar os nós, ou a modulação discreta, mas vívida, em um modo de pensar, a alegria entusiasmada de participar, a surpresa em aprender, a reinvenção existencial insistente dos participantes do fórum e também dos modos de se disponibilizar ao pesquisar no que toca os próprios pesquisadores.

O fórum vai(se) formando como um corpo permeável, conectivo, em que diferentes vetores (política, saúde, trabalho, educação, gestão, família, pesquisa, direitos, movimentos sociais, tecnologias...) se comunicam. Corpo articulado. Lembra em contraponto a desapropriação e anestesia imputados ao corpo trabalhador, docilizado e obstacularizado em seus diferentes signos, apreendido em regimes causais explicativos, delegado para o cuidado realizado por outrem. Busca-se o médico, o neurologista, os psis (psicólogo, psiquiatra, psicanalista), o fono e o fisioterapeuta, no mais tardar a perícia. O corpo adoecido desvincula-se de seus processos de saúde-adoecimento que moram no trabalhar, no morar, no relacionar, no comer, no crescer, no dialogar ou na falta dele, no expressar, no aprender, no cuidar, no viver, nos verbos em que nos constituímos. Pensar-fazer saúde, portanto, parece ser cuidar dessas articulações que podem permitir expandir a existência, reivindicando os nexos entre saúde, trabalho, amizade, gestão, cuidado,

política... É a experiência da transversalidade sobejada por Guattari (1981) que caminhando pelos grupos atentava para o adoecimento que os cortes, os imperativos, os especialismos, os fechamentos, as amputações provocavam.

Articular é apostar que do diálogo pode brotar sentidos novos, que emerge por meio de uma performatividade da experiência presente no fazer fórum e que pode agudizar as interrogações sobre uma concepção de trabalho em educação, muitas vezes, reduzida aos momentos em que os professores estão em situação de sala de aula, o tal professor “auleiro”. É neste modo que a carga horária dos professores é contabilizada a partir do tempo despendido com os alunos em situação formal-instituída de ensino, desconsiderando qualquer outra atividade. Reuniões, participação em assembleias, atividades de formação, grupos de trabalho e discussão, dentre outras, não são consideradas atividades legítimas deste professor. A via da articulação, da transversalização, não suporta as segmentaridades que definem e separam onde termina uma coisa e começa outra, onde me formo e onde não, onde trabalho e onde não mais. Por isso o fórum caduca esses registros apontando que a experiência da saúde não se traduz como competência de especialistas, nem a gestão de gestores, tampouco a política da máqui-

na de Estado. A vida vaza aos setores programados, às descrições construídas, impulsionando outros arranjos experimentais e articulações inusitadas.

### **A pesquisa-intervenção como prática de um *ethos***

O plano das discussões que ora tecemos em relação aos desafios em políticas educacionais nos forçam a avançar também na relação com a pesquisa e a produção de conhecimento. São destes desafios que o fórum de trabalhadores impossibilita alhearmo-nos.

Como construir processos de investigação na educação em nossas sociedades modernas que contingenciem discursos de desqualificação, de falência e derrota em relação a escolas, professores, alunos, universidade?

É interessante retomar a enunciação que abre este texto, do menino que responde por sua “não-aprendizagem” imputando ao professor o fracasso, de outro modo, situações inversas também são frequentes em que são os estudantes “violentos”, “carentes”, “advindos de famílias desestruturadas” que impedem o trabalho possível do educador. Importante visibilizar que os discursos e práticas não são de outros sobre a escola e a educação, mas são de todos nós, são de um nós em dominante desarti-

culação, apertados pela descrença e despotencialização.

Mas, nada disso escapa à produção de conhecimento... Nossos discursos, de otimismo ou tristeza, também são efeito de determinadas operações do conhecer, que recortam o real fazendo-o falar em determinados sentidos, nunca neutros.

Busquemos então indicativos antigos a fim de caducar as certezas do presente. Foucault (2006) nos ajudava em meados de 1980, a empreender outro olhar sobre a história de produção de nosso pensamento, vivificando aquilo que teria se atualizado como outros processos de produção de conhecimento, menos afeitos à assepsia ou a separação que nos é conhecida entre um sujeito cognoscitivo e um mundo cognoscível, legado cartesiano, que conglomerou tantos outros pensadores e empreendimentos na corrida pela afirmação de certos modos de fazer ciência como aqueles mais legítimos e confiáveis.

Importava, antes que o empreendimento de conhecer a custo de qualquer coisa, constituir um *ethos*, maneira de se conduzir, elaboração de modos de ser em ininterrupta relação com modos de fazer, que livrassem a vida de amarras intoleráveis de subjugação. Na idade de ouro do que Foucault (2006) chama de cultura de si ou da história das relações entre subjetividade e verdade o conhecimento de si, *gnô-*

*thi seautón*, não existia no esplendor hoje objetivado, antes seus sentidos eram correlativos de um princípio mais amplo, aquele do *epiméleia heautoû*, do cuidado e/ou inquietude de si. O conhecer se colocava como dimensão de uma atividade que antes que reduzida em si mesma oferecia-se como exercício de acompanhamento dos processos de produção dos sujeitos, conhecer como se conhece, como se constitui. O conhecimento não como a arte de desvelação de verdades a partir de métodos experimentais e condições controladas, mas exploração do próprio processo de produção de conhecimento, inseparável dos modos de produção de subjetividade. Maturana e Varela (1995) também o dizem: ser=fazer=conhecer, evidenciando que a reflexão não é sobre uma experiência, nossos processos de conhecimento não são sobre um mundo, mas são uma forma de experiência, produzem mundo. O que nos permite afirmar como desdobramento que o conhecer se faz inseparável de processos de produção do ser e de sua transformação.

Se na antiguidade, principalmente no período helenístico, em que se expande o exercício do pensamento feito cada vez mais equânime com o viver, vemos o conhecer a serviço da constituição de um *ethos*, tal operação só é possível pela dedicação dos sujeitos a inúmeros exercícios e práticas de si, que funcionavam como su-

perfície de trabalho sobre a produção de si. Fazer de cada gesto o correlato do pensar, amalgamar cada vez mais o que se pensa, o que se diz e faz, encarnando o conhecimento, desdobrando-o na finalidade última de viver e enfrentar os desafios que os acontecimentos promovem.

Foucault (2006, p. 22) apontará, nessa visada, que a idade moderna da história da verdade tem seu marco no dia em que o que permite aceder ao conhecimento é tão somente o conhecimento, no dia em que se torna possível ao sujeito sem que lhe seja solicitado nenhuma alteração, nenhuma transformação, aceder ao conhecimento. De modo que sem que seu ser seja tocado por nenhuma modificação, ainda assim ele poderá ser capaz unicamente por seus atos de conhecimento de reconhecer e ter acesso à verdade.

Para que tal marco se imponha as consequências são muitas na direção da produção do nosso pensamento, pois que a atitude de uma inquietude de si vinculada ao conhecer é desqualificada, posta em suspeita e assim se marginaliza. Evidentemente, não sem resistências, pois é exatamente a presença constante de inúmeras lutas e tensões travadas em torno da produção da verdade, que impacientam a neutralidade das pesquisas e que possibilitam ao conhecer religar-se aos problemas que

tocam a vida das pessoas, que permitem vivificar o exercício da ética.

Nesta tradição, de uma ontologia do presente enunciada por Foucault, que se esforça por outra relação com a vida, encontramos também aqueles de uma via institucionalista, que fizeram de seus processos de pesquisa uma intervenção, não negligenciando que conhecer exige antes e, ao mesmo tempo, transformação, põe em questão os próprios processos de pesquisa, nossas pertencas, saberes, vieses, nossas implicações.

Em passagem pelas terras brasileiras em 1993 Lourau apresenta os principais conceitos operatórios da Análise Institucional, quando então invoca o conceito de Intervenção. O ouvimos dizer que “intervenção significa, aqui, que o pesquisador é, ao mesmo tempo, técnico e praticante” (LOURAU, 1993, p. 28). Tal qual no âmbito da religião católica distingue-se praticantes e não-praticantes, também aqui se quer dizer que podem haver teóricos não praticantes, que podem haver pensadores-praticantes.

Para nós, o assento no aspecto “praticante” do pesquisador se atenta para o fato de que não basta ser técnico, nem um sujeito de amplos e monumentais conhecimentos, reconhecido em sua carreira acadêmica. Não basta que se seja um bom observador das condições formais que cer-

cam o conhecer, das regras do método, da estrutura do objeto, que se inscreva em um consenso científico, que submeta as investigações ao comitê de ética, que se preste conta dos recursos financeiros, ou seja, que se mova a partir das condições internas ao ato de conhecimento e siga suas regras, pois esta modalidade de conhecimento não transfigura o sujeito como efeito de retorno. Apenas abre como dispara Foucault (2006) a dimensão indefinida de um progresso cujos benefícios definem-se como acúmulo instituído de conhecimentos, que não necessariamente implica nos permitir acessar melhores condições de lidar com os acontecimentos. Trata-se então de ser praticante, ao menos de se colocar renovadamente neste exercício. Como quando Lourau na dramática do pesquisar exprime:

(...) a neutralidade axiológica, a decantada “objetividade”, não existe. Mas a ciência necessita que ela “exista” e os cientistas, por vezes, nos fazem crer nessa “existência”. Também eu, inúmeras vezes, acabo caindo nessa armadilha. Sinto-me forçado, obrigado a parecer e a fazer acreditar na “neutralidade”. Ao mesmo tempo, uma voz interior me acusa e alerta: “és um cretino, um imbecil”! (Lourau, 1993, p. 16).

Lourau aqui não se protege, não dissimula, pois ser praticante não é viver sob idealização, traduz a radicalidade de ensaiar a vida como superfície de coragem,

de construir o mundo que se aspira na prática de todos os dias, de unir discurso e gesto, de encarar nossos contrassensos e dificuldades e se dispor a um exercício, que alcança tudo o que fazemos na obra sempre inacabada da existência. Em relação à construção da pesquisa é fazer dela o plano de trabalho em que todos podem compor juntos esse esforço, dispor da realização de uma investigação como quem se oportuniza lançar um olhar para nós, para nosso presente, compondo com o desafio de modificação. Quando este olhar mais amplo e renovado sobre nossas questões ganha condições de surgir, aí, no mesmo momento, é que se abre uma distância em nós em relação ao que éramos, ao mesmo tempo, ao que ainda não nos tornamos, espaço de elaboração e cultivo da transformação em processo. Exatamente aí mora a dimensão interventiva do pesquisar.

Para isso, Lourau continua apontando que a intervenção se alia com a criação de dispositivo de análise social coletiva, sendo, pois, este o trabalho da socioanálise na experimentação dos/nos dispositivos, de colocá-los em cena, acioná-los, acompanhá-los, neles trabalhar, para sustentar essa voz que em nós alerta.

Nesta via aberta por Lourau e tantos outros visibilizamos os ecos de práticas antigas reposicionadas e reencantadas com a matéria do presente, em que processos de

pesquisa se querem in(ter)ventivos, transformadores. Para isso, movem-se na construção de dispositivos como superfície de um trabalho entre e sobre nós mesmos. Isso aponta que os processos de mudança não são filhos do espontaneísmo. São efeito de uma “transformação estudiosa” como entendia Foucault (2010, p. 248), de um trabalho laborioso por ampliar nosso pensamento em novidade de articulação.

Além disso, diz também do esforço do pesquisador em fraturar sua posição como aquele que sabe, que conduz. A condução do processo nesse caso é manejada pelo/com os dispositivos que apontam as questões pertinentes, que frutificam problemas-analisadores, possibilitando a construção participativa das análises e deslocamentos que de fato necessitamos no viver.

Recolocando, portanto, novamente o Fórum de trabalhadores naquilo que diz do esforço de uma pesquisa-intervenção vemo-lo fazer-se dispositivo que acolhe a feitura de outros que com este compõe, dispositivo registro de encontros, dispositivo Lei pró-Cosate, dispositivo grupo, dispositivo projeto piloto Cosate. E se o que se aspira são processos interventivos-modificadores de nosso modos de pensar-viver, a produção de conhecimento não pode se designar apenas como atividade de pesquisadores, mas se ambiciona de todos,

posto que os efeitos são também de ordem coletiva. O trabalho com a pesquisa então se dirige à ampliação da inclusão e participação, dos diferentes sujeitos, de modo a equivocá-los como pressupostos objetos de investigação, dos analisadores que na condensação de forças mobilizam a intensidade do trabalho da análise, e podemos dizer das diferentes forças que produzem o real e que fazem com que encontremos em cada coisa um mundo de linhas heterogêneas.

A construção de processos participativos é um dos desafios das pesquisas na relação com a educação, posto que é tal fragilização que tem produzido o sofrer. O que implica nas relações de trabalho nas e com as escolas, convulsionar o que parece estar adormecido e/ou dado de uma vez por todas, e que contorna um niilismo reativo ou um otimismo idealista. Ao contrário, a invenção está inacabada, os projetos são inacabados, transitórios, convocando-nos a experimentar modos de ação-intervenção mais fluídos, menos modelizados e, sobretudo, menos tagarelas, exercidos de um não lugar que seria o das mutações. A aposta é, então, no que varia, descolando-nos dos hábitos, que nos fazem pensar que a realidade é imóvel, desprezando-se sua dimensão temporal que não permite que tudo se mantenha como está.

Uma pesquisa-intervenção busca, exatamente, aliançar-se com o plano da

experiência, onde a vida se ontologiza, o que demanda um *ethos* que privilegia não a abordagem da ciência feita como política cognitiva representacional, que pressupõe sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa como pólos prévios ao processo de pesquisar, buscando leis e princípios invariantes. Muitas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais têm assumido uma direção de análise que parte do pressuposto que científico é o que pode ser reproduzido com os mesmos resultados e garantido por um observador isento ao objeto de estudo. Vislumbra-se equilíbrio e estabilidade, uma vez que o pressuposto é a objetividade, a representação estática e eternizada de um sujeito espacializado, como se a impermanência não varresse todas as coisas, como se o tempo não produzisse novidade. Nesta perspectiva, a experiência do pesquisador estaria excluída das investigações, uma vez que o pressuposto é de que ‘a subjetividade’ do pesquisador não poderia interferir no processo investigativo.

A direção das pesquisas participativas é outra: o conhecimento produzido está permanentemente disponível para todos aqueles que de alguma forma estão envolvidos no processo investigativo, servindo de instrumento para ampliar cada vez mais a de vida e saúde de indivíduos e grupos. É acessar experiência que tem potência onto-

genética, logo, criação e modificação da realidade. Experiência de criação de si e de mundos, como ação criadora de realidade, assim a pesquisa passa a ser escuta da experiência do trabalho.

A pesquisa-intervenção por isso mostra-se interessante, uma vez que indica a via das pesquisas participativas que busca investigar a vida na sua multiplicidade heterogênea. Trata-se de uma crítica à política positivista de pesquisa adotando como dispositivo de intervenção uma metodologia como ato político que constitui toda investigação. "Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas 'tecnológicas' de pesquisa" (Rodrigues e Souza, 1987, p. 31).

A ruptura com os pressupostos da pesquisa representacional da realidade, opta por uma vertente de construtivismo radical e se configura como proposta de atuação transformadora da realidade, numa direção de intervenção de ordem micropolítica na experiência. O que se coloca como prioridade é a construção de uma "atitude de pesquisa" que radicaliza a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjeti-

vidade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (Stengers, 1990). A pesquisa afirma, assim, seu caráter inquiridor das práticas e dos discursos instituídos, aí se incluindo aqueles que são produzidos como científicos.

O professor Foucault (1999) auxilia nessas formulações quando indica que o conhecimento não se circunscreve à dualidade do falso x verdadeiro, pois é acontecimento e tem caráter perspectivo. O conhecimento, sempre parcial, é efeito de lutas a partir de uma relação estratégica, onde o homem está situado e se constitui permanentemente. Nesse sentido, o conhecimento é singular, não almeja regularidades, mas diferenciação.

Colocamos assim, a exploração do plano da experiência como um dos esforços que se colocam no pesquisar, e que por não se dar de modo imediato, requer aprendizagem. Por isso, acessá-lo e descrevê-lo é difícil. Entendemos que o trabalho com a pesquisa-intervenção envolve a constituição de uma atenção aberta ao presente e um acompanhamento de experiências em curso. O aspecto processual e temporal da vida que passa nos processos de pesquisa é o que ganha destaque. Pesquisar é acessar o plano das forças, plano instituinte em movimento e transformação. Mas é



importante destacar que a resposta ao ‘como’ podemos acessar tal plano não se faz logo de saída. Não há uma resposta geral nem imediata. O processo de pesquisa é sempre local e parcial, e é por meio de práticas que ganha corpo, mundo e língua. Ao invés da pergunta: ‘como se pesquisa?’, uma inflexão se faz necessária e a questão passa a ser: como estarmos atentos, abertos e sensíveis ao presente, forçados a pensar e a criar. O processo de pesquisa se faz no acesso e construção de um corpo articulado, não exatamente individual, pois um corpo aberto ao plano coletivo de forças em meio ao mundo (Pozzana, 2013). O pesquisar se faz no acompanhamento dos efeitos produzidos pelas práticas de pesquisa que dão acesso ao plano de onde emergem sujeito, objeto, campo, pesquisador, pesquisados, questões, escritas, desvios e mundos.

Investir em processos de pesquisa exigiria, ao invés de uma preocupação com fundamentos e objetivos solidamente pré-estabelecidos, um movimento de fundação, de cultivo. Esse movimento vai à contra-mão de um modo hegemônico no mundo ocidental que lida com o conhecimento de forma abstrata, como experiência já dada à espera apenas de ser coletada.

Neste sentido, o trabalho com o presente, enquanto matéria do labor, e com o tempo dos acontecimentos é o que se

pode dizer plano movente da pesquisa, que por isso pede cultivo de desaceleração, de desaprendizagem de habituais pressupostos, a fim de acompanhar processos, mundos em criação, atentos aos deslocamentos que viabilizam a transformação da vida, não funcionando no já dado sistema fechado sujeito-objeto, pesquisador-pesquisado, como representação de uma realidade a um só golpe e definitivamente. Trata-se de um guiar-se em situações locais, com uma postura atencional ao presente.

Como nos indicam Barros, Passos e Eirado (2014), a atividade de pesquisa é ela mesma uma ação criadora de mundos e sujeitos e não serve como acesso à experiência a ser desvelada, já que o pesquisador encontra processos em curso quando inicia uma investigação, o que confere um caráter construtivista à atividade de pesquisa como atividade humana, expressando-se, assim, como constante reformulação e análise das aproximações a um determinado campo problemático, que nos coloca problemas. As tarefas predefinidas nos projetos de pesquisa que direcionam a entrada no campo disparam um “debate de normas” (Canguilhem, 2000) que caracteriza toda atividade investigativa, uma vez que os humanos não cessam de fazer escolhas. O pesquisador precisa lidar com um patrimônio constituído na história dos modos de fazer pesquisa, fazer escolhas por direções

e, ao mesmo tempo, lidar com a emergência do singular. Temos, assim, normas encontradas, já dadas em um meio de pesquisa, normas antecedentes, mas, também, e, principalmente, infidelidades em função não só de diferentes variabilidades que o viver nos impõe, como também pelo acaso, pela indeterminação, pela heterodeterminação (Barros e Silva, 2013).

Não se persegue, por conseguinte, a construção de estratégias que fazem decalque do que se quer tratar, nem o desvelamento da essência do que se investiga, sem preocupação com o seu caráter genético. Não se trata, tampouco, de assumir uma atitude demonstrativa, mas afirmar uma dimensão construtivista da produção de conhecimento, uma experimentação ancorada numa realidade movente, com valores e normas forjadas na história, desconfiando-se sempre da fixidez da realidade. Eis, então, questões de pesquisa que tal tradição nos coloca: Como pesquisar objetos de natureza processual como é o caso do trabalho humano? Como entender a pesquisa como uma atividade que não busca verificação de hipóteses ou que se limita a resolução de problemas? Como conhecer o próprio conhecer? (Maturana e Varela, 1995).

Essas questões indicam o *ethos* de uma pesquisa intervenção. Pesquisar é atividade entre as determinações protocola-

res prescritas e a atividade efetivamente realizada em situação concreta. O pesquisador renormatiza, opera num vazio de normas que o convoca à criação, exerce sua inventividade em meio aos desafios que as situações concretas de trabalho colocam. Uma postura atencional às situações de trabalho implica a construção de normas que dêem conta desse vazio que se coloca entre as prescrições e os desafios e variabilidades do real. Pesquisa-intervenção como atos de todos o que participam e intervêm nas mudanças e “[...] nas derivas transformadoras que aí estão” (Escóssia; Tedesco, 2009, p. 106). São essas pistas que intentamos acompanhar a partir de um fórum de trabalhadores.

Na experimentação deste, no que este dispositivo promove, vislumbra-se a construção de uma rede de trabalho coletivo com distintas inserções laborais; a definição do trabalhador da educação em meio à diversidade de categorias profissionais e vínculos de emprego em jogo no campo da educação; a elaboração de uma lei que dispare problematizações a respeito do próprio trabalhar e auxilie no aquecimento e constituição das Comissões de saúde como superfície de debate e formação coletiva; o questionamento às concepções de saúde em função de situações e experiências do trabalho em educação; o desafio de construir políticas públicas diante da precariza-

ção dos vínculos e rotatividade de profissionais nas escolas; e, por fim, a força do Fórum como movimento coletivo mais que como forma de organização.

O fórum, por conseguinte, funciona como um modo de constituição do debate no mote que as Comissões provocam, evidenciando assim o plano do trabalho na educação. Porém, fundamentalmente, na face molecular do dispositivo, em sua disposição processual, se aspira e se trabalha pelo acesso e construção de um plano coletivo. De outro modo, pode-se dizer que a pesquisa se desenvolve cartografando as potências e impasses dessa experimentação no campo da saúde do trabalhador e, assim, traça caminhos outros na luta por promoção de saúde nos locais de trabalho, de novos modos de viver-trabalhar, reinventando-se modos de ser educador e mundos do trabalho em educação.

O Fórum coloca em diálogo um coletivo de trabalhadores, apostando na força dos espaços dialógicos, ampliação de autonomia e poder de agir, de transformar a realidade para conhecer a rede municipal de educação de Serra/ES. O Fórum como dispositivo de pesquisa-intervenção não se subsume a estratégias investigativas que partem da separação entre Sujeito e Objeto de pesquisa. É, insistimos, aposta na dimensão criadora dos humanos.

## Notas

<sup>1</sup> Sandra Corazza (2008) aponta ao menos três grandes tempos históricos, quanto aos saberes e fazeres pedagógicos e curriculares. São eles: Neutralidade Iluminada (final do séc. XIX até a metade do séc. XX) e que marca o surgimento dos saberes vinculados à educação escolarizada. Acentua-se aí o fortalecimento do capitalismo, da experiência da ciência como o modo legítimo de operação do conhecimento; Suspeita Absoluta, onde a experiência crítica se faz em relação à pedagogia, à escola, ao currículo, à didática. Tempo marcado por pensadores importantes que transgrediram a tradição vigente, como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, dentre outros; Desafio da Diferença Pura, considerado nosso tempo presente. Observamos que ainda que pareçam tempos marcados por acontecimento diferentes, será importante vê-los em sua convivência, confluindo historicamente, linhas embaralhadas e em luta.

<sup>2</sup> O Programa de Formação em Saúde e Trabalho (PFIST) integra o NEPESP (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas), vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. É composto por professores universitários, graduandos, pós-graduandos dos programas

de Educação e de Psicologia Institucional da UFES, além de técnicos e profissionais voluntários atuantes em diferentes áreas do conhecimento.

<sup>3</sup> De linhagem francesa a Sociológica faz parte do movimento mais amplo da Análise Institucional tendo como principais expoentes René Lourau e Georges Lapassade.

<sup>4</sup> As COSATs (Comissão de Saúde do Trabalhador) são legitimadas no Espírito Santo pela lei n.º 5.627, de 03/04/1998, que garante a qualquer segmento do setor público estadual montá-la no local de trabalho. Segundo a lei, a COSAT é órgão que busca, na sua prática, soluções promotoras de saúde, contemplando a fiscalização, observação e análise do ambiente de trabalho. Contempla a atividade de servidores e celetistas, e apresenta como proposta uma maior intervenção do trabalhador em seu local de trabalho.

<sup>5</sup> Salienta-se o uso da grafia COSATE, ao referirmo-nos às Comissões de saúde, pois marca as modulações promovidas pelo fórum ao pensar que as demandas relativas à outra relação com o trabalho não eram apenas de docentes, mas dos trabalhadores da educação. A COSAT, então, modula junto com as discussões; agora COSATE (Comissão de saúde dos trabalhadores da Educação), e não apenas dos docentes

<sup>6</sup> Aragão, Barros, Oliveira (2007), Barros, Heckert, Margotto, L. R. (2008); Barros, Rosemberg, Ronchi Filho (2011).

<sup>7</sup> A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) é uma comissão constituída por representantes indicados pelo empregador e membros eleitos pelos trabalhadores, de forma paritária, em cada estabelecimento da empresa, que tem a finalidade de prevenir acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a tornar compatível permanentemente o trabalho com a preservação da vida e a promoção da saúde do trabalhador. Tem suporte legal no artigo 163 da Consolidação das Leis do Trabalho e na Norma Regulamentadora nº 5 (NR 5), aprovada pela Portaria nº 08/99, da Secretaria de Segurança e Saúde no Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego.

## Referências

- Aragão, E. M. A., Barros, M. E. B.; Oliveira, S. P. de; (Orgs.). *A (re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo*. Vitória: Instituto de Ensino Saberes/FACITEC, 2007.
- Barros, M. E. B.; Heckert, A. L. C.; Margotto, L. R. (Orgs.). *Trabalho e saúde do professor: cartografias no*

- percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- Barros, M. E. B.; Rosemberg, D. ; Ronchi Filho, J. (Orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: Clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: Edufes, 2011.
- Barros, M. E. B; Silva, F. H. *O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade*. In: *Fractal*. Revista do departamento de psicologia UFF, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013.
- Canguilhem, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- Corazza, S. M. Currículo na contemporaneidade. *Conferência Formação Continuada*. Santa Catarina: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau), 21-22 julho, 2008. Disponível em: <https://www.unifebe.edu.br/04proeng/formacaocontinuada/20082/materialpalestras/curriculonacontemporaneidade.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2013.
- Enguita, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: artes Médicas, 1989.
- Escóssia, L. Tedesco, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: Passos, E.; Kastrup, V. Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 109-130.
- Foucault, M. A governamentalidade. In: Machado, R. (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. 2ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O cuidado com a verdade*. In: Michel Foucault: ética, sexualidade, política. *Ditos & Escritos Vol. V*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010.
- Guattari, F. A transversalidade. In: Guattari, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- Lourau, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: H. B. C. Rodrigues (Org.), *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993, pp. 7-114.
- Maturana, H; Varela, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- Pozzana, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: *Fractal*. Revista do departamento de psicologia UFF, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013.

tamento de psicologia UFF, v. 25, n. 2, p. 323-338, 2013

---

**Enviado em:** 28/06/2014 - **Aceito em:** 02/07/2014

---

Rocha, M. L.; Aguiar, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, Brasília, dez. 2003.

Rodrigues, H. B. C. e Souza, V. L. B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: V. R. Kamkhagi e O. Saidon (Orgs). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987, pp. 27-46.

Stengers, I. *Quem tem medo da ciência?* São Paulo: Siciliano, 1990.

---

**Maria Elizabeth Barros de Barros:** Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós graduação em Educação da Ufes.

**E-mail:** [betebarros@uol.com.br](mailto:betebarros@uol.com.br)

**Janaína Mariano César:** Psicóloga. Mestre em Psicologia (UFF/RJ). Doutora em Educação (UFES/ES). Pós-doutoranda em Psicologia Institucional - UFES. Professora universitária. Atuação em Processos grupais; Clínico-institucionais; Ética; Formação.

**E-mail:** [jhanainacesar@gmail.com](mailto:jhanainacesar@gmail.com)