

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MULTI-INSTITUCIONAL EM DIFUSÃO DE  
CONHECIMENTO**

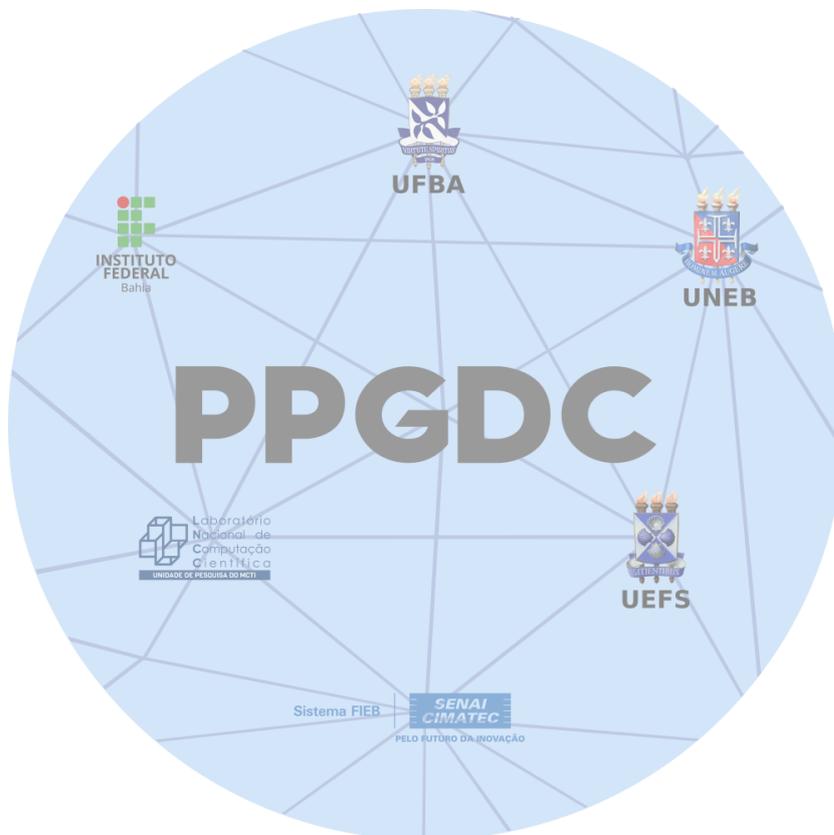
**SUELI BONFIM LAGO**

**FORMAÇÃO E CURRÍCULO NOS CURSOS DE  
ENFERMAGEM DA UNEB:  
POR UMA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE**

Salvador  
2024

**SUELI BONFIM LAGO**

**FORMAÇÃO E CURRÍCULO NOS CURSOS DE  
ENFERMAGEM DA UNEB:  
POR UMA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão de Conhecimento, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor/a em Difusão do Conhecimento.

Áreas de concentração: Modelagem da geração e difusão do conhecimento  
Linha 1: Construção do conhecimento, cognição, linguagens e informação.

Orientador(a): Prof. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto

Coorientador(a): Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Salvador  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lago, Sueli Bonfim.

Formação e currículo nos cursos de Enfermagem da UNEB [recurso eletrônico] : por uma pedagogia da corporeidade / Sueli Bonfim Lago. – Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto.

Coorientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel.

Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Enfermagem - Aspectos sociais. 2. Corporeidade. 3. Crítica. 4. Cognitivismo. 5. Currículos. 6. Enfermagem - Formação de professores. I. Barreto, Maria Raidalva Nery. II. Rangel, Leonardo. III. Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento. IV. Título

CDD - 610.730699 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO  
(DMMDC)**

ATA Nº 85

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO (DMMDC), realizada em 01/10/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO no. 85, área de concentração MODELAGEM DA GERAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO - CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: COGNIÇÃO, LINGUAGENS E INFORMAÇÃO, do(a) candidato(a) SUELI BONFIM LAGO, de matrícula 2020106065, intitulada FORMAÇÃO E CURRÍCULO NOS CURSOS DE ENFERMAGEM DA UNEB: POR UMA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE. Às 14:00 do citado dia, Sala virtual do Google Meet, link <http://meet.google.com/amn-qjen-ozy>, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dra. MARIA RAIDALVA NERY BARRETO que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. SILVAR FERREIRA RIBEIRO, Prof.ª. Dra. CLICIA MARIA DE JESUS BENEVIDES, Prof.ª. Dra. URBANIR SANTANA RODRIGUES, Prof. Dr. MAGNO CONCEIÇÃO DAS MERCES, Prof. Dr. EDER PEREIRA RODRIGUES e Prof. Dr. LEONARDO RANGEL DOS REIS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. URBANIR SANTANA RODRIGUES, UFRB**



Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente  
URBANIR SANTANA RODRIGUES  
Data: 13/11/2024 21:06:16-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. MAGNO CONCEIÇÃO DAS MERCES, UNEB**



Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
MARIA RAIDALVA NERY BARRETO  
Data: 21/11/2024 12:42:41-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. EDER PEREIRA RODRIGUES, UFRB**



Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
EDER PEREIRA RODRIGUES  
Data: 13/11/2024 21:05:55-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Dr. LEONARDO RANGEL DOS REIS, IFBA**



Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente  
LEONARDO RANGEL DOS REIS  
Data: 12/11/2024 18:30:36-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



*Universidade Federal da Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO  
(DMMDC)**

**MARIA RAIDALVA NERY BARRETO, IFBA** gov.br

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
MARIA RAIDALVA NERY BARRETO  
Data: 21/11/2024 12:44:01-0300  
Verifique em <https://validar.ife.gov.br>

**SILVAR FERREIRA RIBEIRO, UNEB** gov.br

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
SILVAR FERREIRA RIBEIRO  
Data: 19/11/2024 15:18:36-0300  
Verifique em <https://validar.ife.gov.br>

**CLICIA MARIA DE JESUS BENEVIDES, UNEB** gov.br

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
CLICIA MARIA DE JESUS BENEVIDES  
Data: 20/11/2024 14:31:05-0300  
Verifique em <https://validar.ife.gov.br>

**SUELI BONFIM LAGO** gov.br

Doutorando(a)

Documento assinado digitalmente  
SUELI BONFIM LAGO  
Data: 21/11/2024 11:00:21-0300  
Verifique em <https://validar.ife.gov.br>

Para meu pai (*In Memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao universo, a energia maior que possibilitou encontros na caminhada que empreendi nessa pesquisa. Contei com o apoio e a colaboração de muitas pessoas que jamais esquecerei.

Aos meus familiares, que compreenderam os meus anseios e as minhas agonias nos momentos críticos do fazer da pesquisa.

Às funcionárias do colegiado, que sempre foram prestativas na resolução de questões burocráticas.

À D. Neide, que ouvia minhas lamentações e sempre me fazia reerguer, me confortando com palavras de incentivo.

A Palmiro, que me ajudava com as questões domésticas.

À professora Maria Raidalva Nery Barreto, minha orientadora, que me acolheu, com seu jeitinho peculiar, em um momento complicado, delicado, que foi crucial para a condução do processo.

Aos membros da banca, meu muito obrigada, por tal pela gentileza e atenção.

Ao grupo de pesquisa Educação da atenção: cotidianos, de(s)colonialidades e corpos em movimentos, que, em uma convivência sadia e com os seus modos de *versentirpensar*, me ajudou no combate do dia a dia e me incentivou a entender os movimentos da vida sob outros prismas.

De modo muito especial, ao meu coorientador, professor Leonardo Rangel, que, como um presente dos anjos, eu conheci nessa jornada. Sua intervenção em todo o processo de construção dessa tese foi, definitivamente, decisiva. Sua dedicação, sua disponibilidade, sua atenção, seu carinho são imensuráveis. Não só por me ajudar no processo de realização da pesquisa, mas por ter me proporcionado conhecer uma pessoa verdadeira, que não tem medo de mostrar o que sente e o que pensa, como na expressão espanhola, citada no poema de João Cabral de Melo Neto, que responde “a palo seco” (sem rodeios), e que também escuta o que o outro tem a dizer. Que compartilha dos momentos exitosos, mas também dos difíceis, e sempre com a mesma atenção, e com o mesmo carinho. Sua confiança em mim na realização dessa pesquisa será motivo de agradecimento, mas não exclusivamente, agradeço a amizade. Serei eternamente grata. A ele todo o meu respeito e carinho, não só pelo incentivo intelectual, mas por toda a convivência e por toda a troca de experiências nos movimentos cotidianos.

*O cante a palo seco  
não é um cante a esmo:  
exige ser cantado  
com todo o ser aberto;  
é um cante que exige  
o ser-se ao meio-dia,  
que é quando a sombra foge  
e não medra a magia.*

João Cabral de Melo Neto

LAGO, Sueli Bonfim. Formação e currículo nos cursos de Enfermagem da UNEB: por uma pedagogia da corporeidade. 2024. Orientadora: Maria Raidalva Nery Barreto. Tese (Doutorado em Difusão do conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

A investigação acerca do corpo é muito presente na cultura do ocidente. Os desdobramentos desta temática se desenvolveram muito no século XX, e nos últimos anos têm sido muito recorrentes, na filosofia, na antropologia, na educação etc. Na filosofia do século XX, a partir dos estudos de Merleau-Ponty e da sua noção de corpo-próprio, o estudo do corpo configurou-se como corporeidade. Essa noção rejeita a ideia do corpo reduzido ao organismo (biológico), como entidade passiva, que se coloca como informante da consciência acerca das percepções advindas da realidade externa, separando assim, mundo e consciência do mundo. A área de saúde tem o corpo como seu objeto de estudo e cuidado, e vem sendo criticada, na medida em que parece ainda manter um comprometimento com a visão biofisiológica, o que nos levou a analisar os documentos oficiais do curso de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e problematizar as seguintes questões: i) Admitindo-se que o tema da corporeidade seja relevante para a formação, como este tema está presente, distribuído nas matrizes curriculares dos cursos de Enfermagem? ii) Como está estabelecido o sentido de corpo e suas possibilidades enquanto conceito de corporeidade na formação em Enfermagem? iii) A visão do modelo biofisiológico é mantida nas disciplinas curriculares? Nesse sentido, a formação em Enfermagem conduz a uma prática do cuidado, mantendo, ou refutando essa visão? Questiona, problematiza, ou não considera como relevante? A pesquisa será conduzida, a partir das análises dos Planos Pedagógicos do Curso – PPC e das matrizes curriculares dos cursos de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tendo como objetivo elencar quais sentidos de corpo/corporeidade estão presentes ou ausentes e, também, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do curso, e, se, nesse documento, há alguma orientação acerca da abordagem das questões vinculadas às discussões sobre corporeidade, que problematiza os paradigmas científicos de base racionalista. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, e, recorreu-se à análise de conteúdo e à análise do discurso para inferência e interpretação dos dados, além da aplicação do software IRAMUTEQ, para balizar as análises realizadas nos documentos. Os resultados obtidos com as análises dos documentos, revelou que ainda não estão presentes discussões sobre corporeidade e suas implicações epistemológicas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC. Destaca-se que a abordagem sobre o corpo encontrada nos documentos foi de natureza biofisiológica e em apenas um dos três cursos é aludido a relação entre corpo e cultura. Nas DCN também não foi destacado discussões sobre corporeidade que impacta diretamente nos pressupostos epistemológicos que irão repercutir no cuidado e na estrutura dos modelos adotados de saúde. Admite-se assim, que a formação e a construção curricular do curso, prescinde de uma abordagem que perpassa por uma “pedagogia da corporeidade”, uma vez que, a discussão hodierna já é muita vasta no que concerne as mudanças paradigmáticas que impactam na epistemologia quando se considera a condição do sujeito encarnado como primordial para se pensar a própria possibilidade do conhecimento.

**Palavras-chave:** enfermagem; corporeidade; crítica ao cognitivismo; formação; currículo.

## ABSTRACT

Research into the body is very present in Western culture. The developments of this theme developed a lot in the 20th century, and in recent years they have been very recurrent, in philosophy, anthropology, education, etc. In 20th century philosophy, based on the studies of Merleau-Ponty and his notion of the body itself, the study of the body was configured as corporeality. This notion rejects the idea of the body reduced to the organismo (biological), as a passive entity, which positions itself as informing consciousness about perceptions arising from external reality, thus separating the world and consciousness from the world. The health area has the body as its object of study and care, and has been criticized, as it still seems to maintain a commitment to the biophysiological vision, which led us to analyze the official documents of the nursing course at the University of State of Bahia – UNEB, and problematize the following questions: i) Admitting that the theme of corporeality is relevant to training, how is this theme present, distributed in the curricular matrices of Nursing courses? ii) How is the sense of body and its possibilities established as a concept of corporeality in nursing training? iii) Is the view of the biophysiological model maintained in the curricular subjects? In this sense, does nursing training lead to a practice of care, maintaining or refuting this vision? Does it question, problematize, or not consider it relevant? The research will be conducted, based on the analysis of the Course Pedagogical Plans – PPC and the curricular matrices of the Bachelor of Nursing courses at the University of State of Bahia – UNEB, with the objective of listing which senses of body/corporeality are present or absent and , also, analyze the National Curricular Guidelines – DCN, of the course, and, if, in this document, there is any guidance on the approach to issues linked to discussions about corporeality, which problematizes rationalist-based scientific paradigms. The methodology used was the case study, and content analysis and discourse analysis were used for inference and interpretation of data, in addition to the application of the IRAMUTEQ software, to guide the analyzes carried out on the documents. The results obtained from the analysis of the documentation reveal that discussions about corporeality and its epistemological implications are not yet present in the Pedagogical Project of the Course - PPC. It is noteworthy that the approach to the body identified in these documents was biophysiological in nature. Only one of the three courses addressed the relationship between body and culture. The DCN also did not highlight discussions about corporeality, which directly impacts the epistemological assumptions that will support the structure to be adopted by health models. It is therefore admitted that the training and curricular construction of the course does not require an approach that involves a “pedagogy of corporeality”, since today's discussion is already very broad regarding the paradigmatic changes that impact on epistemology, where the condition of the individual is considered primordial for elaborating about the very possibility of knowledge.

**Keywords:** nursing; corporeality; criticism of cognitivism; training; curriculum.

## RESUMEN

La investigación sobre el cuerpo está muy presente en la cultura occidental. Esta temática evolucionó mucho en el siglo XX, y en los últimos años sus desdoblamientos han sido recurrentes en filosofía, antropología, educación, etc. En la filosofía del siglo XX, a partir de los estudios de Merleau-Ponty y su noción del cuerpo propio, el estudio del cuerpo se configuró como corporeidad, noción que rechaza la idea del cuerpo reducido al organismo (biológico), una entidad pasiva, que se posiciona como informante de la conciencia sobre las percepciones que surgen de la realidad externa, separando así el mundo y la conciencia del mundo. El área de la salud tiene al cuerpo como objeto de estudio y cuidado y ha sido criticada, pues aún parece mantener un compromiso con la visión biofisiológica, lo que nos llevó a analizar los documentos oficiales de la carrera de enfermería de la Universidad del Estado de Bahía – UNEB y problematizar las siguientes cuestiones: i) Admitiendo que la corporeidad es un tema relevante para la formación, ¿cómo está este tema distribuido en las matrices curriculares de los cursos de enfermería? ii) ¿Cómo se establece el sentido del cuerpo y sus posibilidades como concepto de corporeidad en la carrera de enfermería? iii) ¿Se mantiene la visión del modelo biofisiológico en las asignaturas curriculares? En este sentido, ¿la carrera de enfermería conduce a una práctica del cuidado, manteniendo o refutando esta visión? ¿La cuestiona, problematiza o la considera irrelevante? La investigación será realizada a partir del análisis de los Planes Pedagógicos del Curso – PPC y de las matrices curriculares de los cursos de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Estadual de Bahía – UNEB, con el objetivo de enumerar qué sentidos del cuerpo/corporeidad están presentes o ausentes y, además, analizar las Directrices Curriculares Nacionales – DCN, del curso, verificando si ese documento contiene alguna orientación sobre el abordaje de cuestiones vinculadas a las discusiones sobre la corporeidad que problematice paradigmas científicos de base racionalista. La metodología utilizada fue el estudio de caso, y se utilizó el análisis de contenido y el análisis del discurso para la inferencia e interpretación de los datos, además de la aplicación del software IRAMUTEQ para orientar los análisis realizados sobre los documentos. El análisis de los documentos reveló que el Proyecto Pedagógico del Curso – PPC aún no discute la corporalidad y sus implicaciones epistemológicas. El acercamiento al cuerpo encontrado en los documentos fue de carácter biofisiológico y sólo uno de los tres cursos alude a la relación entre cuerpo y cultura. Las DCN tampoco destacan las discusiones sobre la corporalidad, lo que influye directamente en los supuestos epistemológicos que impactarán el cuidado y la estructura de los modelos de salud adoptados. Se admite, por tanto, que la formación y construcción curricular del curso no requiere de un enfoque que implique una “pedagogía de la corporalidad”, pues la discusión actual ya es demasiado amplia respecto de los cambios paradigmáticos que afectan la epistemología cuando se modifica la condición del sujeto personificado como primordial para que se pueda pensar en la posibilidad misma del conocimiento.

**Palabras clave:** enfermería; corporeidad; crítica al cognitvismo; formación; plan de estudios.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Publicações na área de Enfermagem relativas ao cuidado e à Enfermagem .....	139
Tabela 2 –	Categorias de análise dos PPC .....	168
Tabela 3 –	Perfil da Equipe de Enfermagem na Bahia .....	170
Tabela 4 –	Relação dos Profissionais de Enfermagem na Bahia .....	170
Tabela 5 –	Graduações em Enfermagem no Estado da Bahia .....	172
Tabela 6 –	Organização da matriz curricular – UEBA 1 .....	181
Tabela 7 –	Organização da matriz curricular – UEBA 2 .....	183
Tabela 8 –	Organização da matriz curricular – UEBA 3 .....	186
Tabela 9 –	Abordagens das categorias nos PPCs – UEBA 1 .....	216
Tabela 10 –	Abordagens das categorias nos PPCs – UEBA 2 .....	218
Tabela 11 –	Abordagens das categorias nos PPCs – UEBA 3 .....	219
Tabela 12 –	Modelos formativos da Enfermagem no Brasil .....	231

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ligação entre figura e fundo .....	79
Figura 2 –	Caracterização do cuidado segundo Roach .....	142
Figura 3 –	Caracterização do cuidado segundo alguns autores .....	143
Figura 4 –	Aspectos do cuidado em Enfermagem .....	144
Figura 5 –	Nuvem de Palavras da UEBA 1 .....	201
Figura 6 –	Gráfico de Análise de Similitude da UEBA 1 .....	203
Figura 7 –	Nuvem de Palavras da UEBA 2 .....	206
Figura 8 –	Gráfico de Análise de Similitude da UEBA 2 .....	207
Figura 9 –	Nuvem de Palavras da UEBA 3 .....	209
Figura 10 –	Gráfico de Análise de Similitude da UEBA 3 .....	211
Figura 11 –	Gráfico da Nuvem de Palavras da comparação das UEBA 1, 2, 3 .....	213
Figura 12 –	Gráfico de Análise de Similitude da comparação do <i>corpus</i> .....	214
Figura 13 –	Gráfico de Análise de Similitude da comparação do <i>corpus</i> .....	246

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACC –	Atividades curriculares complementares
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CHD –	Classificação hierárquica descendente
CME –	Curso de Material e Esterilização
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDA –	Integração Docente Assistencial
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC –	Ministério da Educação
MPAS –	Ministério da Previdência e Assistência Social
NDE –	Núcleo Docente Estruturante
OMS –	Organização Mundial de Saúde
PASC –	Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PIASC –	Programa de Integração Academia, Serviço e Comunidade
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PPC –	Projeto pedagógico do curso
PROGRAD –	Pró-Reitoria de Graduação
PSF –	Programa de Saúde da Família
SB –	Síndrome de Burnout
SUS –	Sistema Único de Saúde
TDAH –	Transtorno de déficit de atenção
TPL –	Transtorno de personalidade limítrofe
UEBA –	Universidade Estadual da Bahia
UNEB –	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A DISTINÇÃO ENTRE ALMA E CORPO: UM BREVE HISTÓRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>A alma e o corpo no Fédon de Platão .....</b>	<b>22</b>
2.1.1	A imortalidade da alma .....	22
2.1.2	Dualismo corpo e alma e a questão da cognição .....	33
<b>2.2</b>	<b>A separação da alma e do corpo em Descartes .....</b>	<b>40</b>
2.2.1	O conhecimento sensível sob suspeição: a dúvida .....	40
2.2.2	A existência da realidade material .....	50
2.2.3	Entre união e separação .....	54
<b>2.3</b>	<b>Merleau-Ponty e a refutação à distinção entre alma e corpo .....</b>	<b>59</b>
2.3.1	O retorno da sensibilidade -uma recusa a filosofia da consciência .....	59
2.3.2	A noção de corpo-próprio: algumas considerações .....	66
2.3.3	Perceber: uma experiência originária .....	70
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO .....</b>	<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>Ciências naturais e ciências sociais: implicações para a educação ..</b>	<b>82</b>
<b>3.2</b>	<b>E-educar o olhar: a proposta de Masschelein .....</b>	<b>92</b>
<b>3.3</b>	<b>Continuando as caminhadas com Tim Ingold .....</b>	<b>100</b>
<b>4</b>	<b>ENFERMAGEM, CUIDADO E CORPOREIDADE .....</b>	<b>120</b>
<b>4.1</b>	<b>O Corpo como obra de arte: a reestruturação do olhar sobre o corpo de acordo com a fenomenologia de Merleau-Ponty .....</b>	<b>120</b>
<b>4.2</b>	<b>Algumas considerações sobre enfermagem e cuidado .....</b>	<b>126</b>
<b>4.3</b>	<b>Cuidado e cuidado de si: implicações e reverberações .....</b>	<b>143</b>
<b>4.4</b>	<b>Enfermagem e corporeidade .....</b>	<b>157</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIAS APLICADAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>163</b>
<b>5.1</b>	<b>Metodologias aplicadas .....</b>	<b>163</b>
<b>5.2</b>	<b>Breve contexto do panorama do curso de Enfermagem na Bahia – Brasil .....</b>	<b>169</b>
<b>5.3</b>	<b>Projeto Político Pedagógico – PPP .....</b>	<b>174</b>
<b>6</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR – PPC DAS UEBAS .....</b>	<b>179</b>
<b>6.1</b>	<b>Projetos Pedagógicos dos cursos de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia – UNEB .....</b>	<b>179</b>
<b>6.2</b>	<b>Análise da Matriz Curricular do PPC da UEBA 1, UEBA 2, UEBA 3 .....</b>	<b>180</b>
6.2.1	Considerações sobre o curso da UEBA 1 .....	180
6.2.2	Considerações sobre o curso da UEBA 2 .....	183
6.2.3	Considerações sobre o curso da UEBA 3 .....	186
<b>6.3</b>	<b>À guisa de algumas ponderações (análise e discussão da distribuição disciplinar curricular) .....</b>	<b>188</b>

<b>7</b>	<b>EXPLORANDO DADOS TEXTUAIS – USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>199</b>
<b>7.1</b>	<b>Breves observações do Software IRAMUTEQ .....</b>	<b>199</b>
<b>7.2</b>	<b>Aplicação de ferramentas tecnológicas para análise textual dos PPCs: uso do software IRAMUTEQ .....</b>	<b>200</b>
7.2.1	UEBA 1 .....	200
7.2.2	UEBA 2 .....	206
7.2.3	UEBA 3 .....	208
7.2.4	Comparação dos três <i>corpus</i> : UEBA 1, UEBA 2, UEBA 3 .....	213
<b>8</b>	<b>RETOMANDO A ANÁLISE DOS DADOS E SUAS IMBRICAÇÕES COM A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO .....</b>	<b>216</b>
<b>8.1</b>	<b>Sobre a análise das categorias elencadas da UEBA 1, 2, 3 .....</b>	<b>216</b>
8.1.1	Sobre as categorias de análise da UEBA 1 .....	216
8.1.2	Sobre as categorias de análise da UEBA 2 .....	217
8.1.3	Sobre as categorias de análise da UEBA 3 .....	219
<b>8.2</b>	<b>Explorando as categorias elencadas (discussão sobre os resultados encontrados nos documentos) .....</b>	<b>220</b>
<b>8.3</b>	<b>Aplicação do software as categorias elencadas .....</b>	<b>244</b>
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>249</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>255</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse na discussão sobre o corpo acompanhou-me desde a Graduação. A investigação da separação entre corpo e alma, a questão da imortalidade e os estudos sobre percepção me pareceram relevantes. Na especialização, aprofundei um pouco mais os estudos e me dediquei ao tema da dualidade: mente e corpo na filosofia de Descartes. Continuei no mestrado, ainda com Descartes e com a mesma investigação. Ao ingressar na Universidade como professora, continuei pesquisando acerca do corpo. E quando ministrei aula para o curso de Enfermagem, me senti inclinada a estudar os sentidos do corpo presentes no currículo e na formação do curso.

A investigação acerca do corpo é muito presente na cultura do ocidente. Desde a antiguidade clássica, o tema inquietou Platão que, em alguns de seus diálogos, apresentou sua tese a respeito da imortalidade da alma e da suspeição do conhecimento sensível. Os desdobramentos da noção de corpo se desenvolveram muito no século XX, e nos últimos anos têm sido muito recorrentes, na filosofia, na antropologia, na educação e, consideravelmente, na educação física. Na filosofia do século XX, a partir dos estudos de Merleau-Ponty e da sua noção de corpo-próprio, o estudo do corpo ficou conhecido como corporeidade. O autor rejeita a ideia de corpo como reduzido ao organismo, como passivo, que informa à consciência as percepções advindas da realidade, entendida enquanto externa a ela. Para o filósofo, a partir de Descartes, na modernidade, com seu enunciado do *cogito* (penso, logo, existo), a percepção passou a ser relegada. Por isso, seria preciso apresentar uma filosofia que re-aprendesse a ver o mundo.

O legado da noção de corpo na modernidade resultou em uma compreensão do homem a partir de uma perspectiva que o considera de modo fragmentado, estratificado, mecanicista, tido enquanto partes isoladas que compõem e formam um todo. Parece-nos que, de alguma forma, essa noção ainda se mantém. Certamente, não da mesma forma como foi compreendida na modernidade, mas nos desdobramentos, nas reverberações que esta divisão ajuda a compor: dualismo corpo/alma como orientação epistemológica base da análise. A difusão da ideia de uma consciência constituinte, de uma realidade que só poderia ser apreendida por uma mediação, por uma representação dela à consciência, em que a consciência é o árbitro, e dela depende o conhecimento verdadeiro, culminou com outros tantos dualismos: sujeito/objeto, organismo/meio, natureza/cultura, subjetivo/objetivo, que serviram de fundamento para os discursos da ciência e da filosofia. Além do que, esses pressupostos científicos se fortaleceram

a partir das concepções objetivistas apresentadas pelo positivismo de Comte. Refutações e críticas à visão moderna do conhecimento na contemporaneidade não foram poucas, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em que avanços significativos das ciências não foram suficientes para que as tão promulgadas autonomia e emancipação da humanidade, defendidas na modernidade, fossem realmente efetivadas. O que se viu foi que as desigualdades sociais, os usos abusivos de tecnologia, e os problemas da cotidianidade foram subsumidos por uma ideologia dominante, e esses conhecimentos, na verdade, nos afastaram do “mundo da vida”, e nos fizeram acreditar em pseudorealidades. E, em nome da ciência e da economia, muitos valores foram postos como essenciais, ajudando a camuflar nossas verdadeiras necessidades. Talvez a discussão em torno da humanização tão presente hodiernamente seja reflexo da perspectiva “desumanizada” que a modernidade nos legou. Não podemos ser tão radicais e dizer que ela também não nos trouxe avanços. Sim, nos trouxe. Os desenvolvimentos no campo das ciências médicas, da engenharia, da farmacologia etc. são muito importantes; o que chama atenção, todavia, é o preço que nos foi cobrado para tanto.

Observou-se, ao longo da pesquisa, que a questão da humanização e da fragmentação do conhecimento é, entre outras, frequente nos discursos sobre saúde. Outra observação incide nas críticas obtidas nos relatos populares relacionados à área, por esta, ainda, de alguma forma, manter um comprometimento com uma perspectiva dualista do corpo – compreensão da saúde ainda pautada no modelo cartesiano-positivista, chamado de modelo biomédico, hegemônico. Bem, essas observações estão no cerne das mesmas discussões críticas acerca da construção do conhecimento adotada na modernidade: i) distinção entre psíquico e físico; e, ii) fragmentação do saber. Quanto a esta última, as críticas são inúmeras, na medida em que os critérios de cientificidade, tais como demonstração, verificação, justificação, de viés objetivista, foram discutidos e refutados, principalmente o “mito da neutralidade científica”, a perspectiva linear do conhecimento, a relação entre subjetivo e objetivo, que culminou na discussão acerca do todo e das partes. No que concerne à primeira observação, seus desdobramentos são tão complexos quanto a segunda. A divisão entre mundo interno e mundo externo, entre em-si e para-si, forjou uma separação entre representações e realidade, que conduziram ao surgimento de teorias psicológicas do desenvolvimento e do comportamento humano. E a partir desses dualismos, na contemporaneidade, a teoria cognitivista orientou a construção dos processos formativos escolares. A aprendizagem seria, então, de acordo com a perspectiva representacionista, um exercício mental. Todos os empreendimentos educacionais se

concentravam, pois, na chamada “educação da cabeça”, mantendo desse modo, ainda que de forma mais transversalizada, a distinção entre mente e corpo.

Reconhece-se que a ciência não se afirma historicamente por uma única concepção de conhecimento, e que esse processo é dinâmico. Esses movimentos de mudança reforçam a ideia de que as certezas e os conflitos nos mostram que a realidade é efêmera, como disse Merleau-Ponty, sempre vivenciada sobre um fundo de inacabamento. Como o estudo da corporeidade pode, desse modo, contribuir nessa nova compreensão da realidade?

Ao rejeitar a tese da representação, Merleau-Ponty coloca a percepção como um primado de acesso ao mundo e como via primeira do conhecimento e lembra que a percepção nos insere em um mundo em que o corpo sabe habitá-lo de modo anterior a qualquer juízo que dele se possa fazer. É por ser um corpo, encarnado, que o homem pode conhecer a realidade. Tal corporeidade é capaz de promover o reencontro com o mundo, não através de uma dimensão exclusivamente intelectual, como preconiza a modernidade, mas numa dimensão sensível, em que o ser humano vive sua existência de maneira efetiva. Nossa maneira primeira de nos relacionarmos com o mundo não é reflexiva, mas pré-reflexiva, ela está na ordem dos acontecimentos. Acreditamos que o estudo da corporeidade reivindica novas estruturas de pensamento, na medida em que ressalta uma base existencial que nos torna carne sensível no/do/com (o) mundo. Desde os seus aspectos biológicos, aos seus aspectos para além deste, o corpo é a condição existencial, epistemológica, histórica, volitiva, afetiva que se expressa, a partir dos imbricamentos que estabelece com o mundo.

A decisão pelo curso de Enfermagem dentro da área de saúde, além do motivo colocado anteriormente, também se deu por entender que o curso é o que estabelece maiores vínculos com os usuários, clientes ou pacientes (qualquer que seja a nomenclatura utilizada). É o profissional de Enfermagem que mantém contato diário com a pessoa acometida de um agravo de saúde, uma vez que acompanha o processo de cuidado da equipe, ensina autocuidado, orienta os familiares acerca do cuidado, estabelecendo assim vínculos não só com o doente que utiliza os serviços, mas, também, com o seu entorno (família, comunidade). Nesse sentido, o cuidado especializado é um desafio para a formação e a construção curricular, visto que se entrecruzam, para a sua prestação, abordagens técnico-científicas, bem como as sociais, políticas, culturais e ambientais. Portanto, analisar a formação dessas subjetividades se constitui como um campo de pesquisa promissor para sinalizar possíveis direcionamentos da formação e da construção curricular que irão impactar a profissionalização. Além do que, no próprio âmbito da saúde, quantitativamente, a equipe de Enfermagem tem um número bastante expressivo (um pouco

mais da metade do total), o que justifica o olhar pormenorizado sobre a formação, tendo em vista que o direcionamento do cuidado de toda a equipe é de sua responsabilidade.

Ao analisar as questões apontadas acima no que diz respeito à educação e aos processos formativos, considerando-a enquanto espaço de humanização, de conhecimento e de acolhimento, problematizamos as seguintes questões no que concerne ao processo de formação em Enfermagem: i) Admitindo-se que o tema da corporeidade seja relevante para a formação, como este tema está presente, distribuído nas matrizes curriculares dos cursos de Enfermagem? ii) Como está estabelecido o sentido de corpo e suas possibilidades enquanto conceito de corporeidade na formação em Enfermagem? iii) A visão do modelo biofisiológico é mantida nas disciplinas curriculares? Nesse sentido, a formação em Enfermagem conduz a uma prática do cuidado, mantendo, ou refutando essa visão? Questiona, problematiza, ou não considera como relevante?

Isto justifica análises acerca dos sentidos do corpo presente nos cursos de Enfermagem, a partir das discussões contemporâneas sobre o corpo, uma vez que remete a uma compreensão que ressignifique a tendência natural do exercício profissional que o considera enquanto partes, relegando a segundo plano sua complexa rede de ligações, que envolvem aspectos emocionais, volitivos, psíquicos e também por categorias como desejos e crenças, que orientam suas relações no mundo, seja na família, nas relações sociais, ou, nas pessoais. Por outro lado, reivindica, também, uma visão crítica, no âmbito educacional, no domínio da formação, quando propõe discutir e identificar o lugar do debate acerca do corpo/corporeidade nas matrizes curriculares e nos projetos políticos pedagógicos, problematizando, assim, a construção dos currículos.

Neste contexto, propomos, aqui, analisar a concepção de corpo/corporeidade nos currículos oficiais dos cursos de Enfermagem da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, e o direcionamento proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o curso. Para tanto, serão analisadas as propostas dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs), e identificada a presença ou ausência do tema corpo/corporeidade. A partir de sua identificação ou não, elencaremos quais abordagens são mencionadas. Analisaremos, também, o direcionamento proposto para a formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos, e, se, nesse documento, há alguma orientação acerca da abordagem das questões vinculadas às discussões sobre corporeidade que problematiza os paradigmas científicos de base racionalista.

No primeiro capítulo, optamos por fazer um breve histórico da questão da alma e do corpo na filosofia. Desse modo, foram abordados três expoentes da filosofia, em três períodos

históricos, a saber: período clássico, período moderno e período contemporâneo. A escolha se deu devido a estes pensadores terem discutido a questão do corpo, suas repercussões à epistemologia e as consequências que essa questão pode implicar no campo da educação. No primeiro tópico, foram apresentados os argumentos de Platão (428-7 a.C. 348-7 a.C) acerca da distinção entre mundo sensível e mundo inteligível e a imortalidade da alma, tendo como obra de referência o *Fédon*; no segundo tópico, houve a apresentação dos argumentos da distinção entre corpo e mente em Descartes (1596-1650). Aqui, a base de referência foi as *Meditações Metafísicas*; e, por fim, no terceiro tópico, foi explicitada a crítica de Merleau-Ponty (1908-1961) à distinção entre consciência e corpo, tendo como obra de referência a *Fenomenologia da percepção*.

Neste segundo capítulo, a discussão gravitou em torno da questão da educação e dos paradigmas epistemológicos que orientam o processo de formação e da aprendizagem. No primeiro tópico, apresentamos os temas da concepção de formação na filosofia clássica grega e da divisão entre ciências naturais e ciências sociais. No segundo tópico, explicitamos o artigo de Masschelein, intitulado “E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”, e, no tópico final do capítulo, foram abordados alguns argumentos de Tim Ingold sobre a proposta de rever os paradigmas epistemológicos, ainda fundados na perspectiva dualista, e sua proposta de educação da atenção, terminologia empregada por Gibson, que ele adota.

No terceiro capítulo, retratamos as relações entre Enfermagem e cuidado, Cuidado e cuidado de si e Enfermagem e corporeidade. Na primeira seção, priorizamos o tema da corporeidade na perspectiva merleau-pontyana, que parte da análise da arte contemporânea, principalmente com a pintura de Cézanne, que propõe uma “nova forma de ver” a natureza. Essa nova paisagem, afinada com seu estudo da percepção e do corpo-próprio, o leva a defender o corpo como obra de arte. Na segunda seção, a centralidade deu-se em torno da apresentação da relação entre Cuidado e Enfermagem, partindo-se do pressuposto de que a razão “existencial da Enfermagem” está no cuidado. Apresentamos argumentos de profissionais e professores da área que coadunam com essa posição. Na terceira seção, priorizamos a consideração de que o cuidado de si e o cuidado com os outros mantêm relação estreita, um está imbricado no outro. Realizamos uma pequena revisão dos autores que discutiram sobre a questão do cuidado e do cuidado de si, privilegiando a perspectiva de Foucault. Na quarta seção, optamos por retornar à primeira seção, e relocalizamos os argumentos de Merleau-Ponty acerca do corpo-próprio e sua relação com a obra de arte, com o fito de analisar a Enfermagem à luz do cuidado, admitindo-se como tese que ela também é uma arte implicada com o cuidado em suas dimensões

técnicas/instrumentais e humanas, assim, transpassada pelas questões que embasam contemporaneamente a discussão sobre corporeidade.

No quarto capítulo, foram apresentadas as metodologias utilizadas para execução da pesquisa e foi contextualizada a pesquisa, por meio da apresentação de dados acerca da procura do curso nos vestibulares anuais. Foram elaboradas tabelas para identificar o quantitativo de profissionais registrados nos conselhos: estadual e nacional do país. Seguindo o objetivo da pesquisa, foram apresentadas as discussões entre os pesquisadores da área de educação identificadas na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, sua importância e suas implicações para o direcionamento do processo formativo e da construção curricular.

Nos quinto e sexto capítulos, apresentamos os resultados dos dados obtidos na pesquisa e os resultados dos dados resultantes da aplicação do software IRAMUTEQ. Após elencadas as categorias de análise, foram observadas e destacadas suas abordagens nos documentos, e posteriormente problematizamos cada uma delas de acordo com análises críticas e propostas apresentadas por especialistas na área de educação, antropologia e da filosofia. O olhar sobre os resultados foi o de contextualizar as discussões dos paradigmas epistemológicos hodiernamente discutidos à luz da perspectiva fenomenológica do corpo no sentido da corporeidade e suas reverberações sobre a formação e a construção curricular.

## 2 A DISTINÇÃO ENTRE ALMA E CORPO: UM BREVE HISTÓRICO

### 2.1 A alma e o corpo no *Fédon*, de Platão

#### 2.1.1 A imortalidade da alma

A definição acerca do que constitui, ou forma o que se entende por ser humano, é uma questão que sempre inquietou tanto cientistas quanto filósofos. Ao que nos parece, esta questão sempre esteve presente nas especulações e teses de natureza filosófica, antropológica, biológica etc. Ressaltamos, entretanto, que questões existenciais não são privilégio de especulações exclusivamente científicas ou filosóficas, mas de todos os seres humanos que questionam sobre si mesmos. No âmbito das ciências e da filosofia, essa questão tem consequências e reverberações, que podem repercutir em vários ramos do saber e direcioná-lo. O conhecimento é essencialmente uma invenção – dos e para os humanos. E eles encontram-se de alguma forma implicados no/com o mundo. Dessa maneira, questionar-se sobre si e sobre o mundo é estar atento e envolvido com esse mesmo mundo. Responder sobre si mesmo é também responder sobre o mundo e sobre os outros, uma vez que agir e pensar dependem de um ser encarnado, situado – como defendeu Merleau-Ponty (1999), por exemplo.

Assinalamos que o entendimento sobre a constituição do homem, entendida enquanto ser formado por alma-corpo, desde a antiguidade até a contemporaneidade, tem tido desdobramentos muito significativos que influenciam nossa forma de compreender a realidade, além de repercutirem nos modelos estruturantes que são criados e adotados pelas ciências, pela cultura, pelo conhecimento de um modo geral.

Tomando o pensamento ocidental como referência aqui, não que o oriente não tenha também discutido sobre isso, podemos destacar que a questão da constituição do indivíduo no tocante à questão alma-corpo foi tratada pela filosofia grega de forma bem proeminente, desde os épicos homéricos, órfico-pitagóricos, pré-socráticos, em Sócrates, Platão e Aristóteles. Em diversos de seus diálogos, Platão apresentou-a de maneira relevante e profunda, buscando dialogar e dialetizar com todas as concepções já existentes em sua época, esquadrinhando os argumentos encontrados e apresentando outros novos. Seu esforço nos legou um modelo que perdura até hoje<sup>1</sup>, quando não em termos absolutos, pelo menos de forma relativizada.

---

<sup>1</sup> Nas religiões, por exemplo, que aceitam a imortalidade da alma. E a aceitação social da existência da alma.

Platão, que recorre a Sócrates como protagonista principal na maioria de seus diálogos, apresenta, no *Fédon*, como temática central, a discussão acerca da imortalidade da alma. “O *Fédon* foi, desde o começo, um dos diálogos de Platão mais amplamente lidos, e a razão não é difícil de descobrir, pois ele contém uma composição em que o brilhantismo e a sensibilidade literária são comparáveis ao *pathos*” (Robinson, 2007, p. 59). Pode ser considerado, também, como o diálogo mais afinado com o sistema platônico como um todo. “O *Fédon* é um diálogo platônico de maturidade que poderia chamar-se da ‘imortalidade da alma’, ou ‘das idéias’, ou ‘dos contrários’, ou ‘da participação’” (Andrade, 1998, p. 127). Nesse diálogo, uma leitura muito apressada pode conduzir o leitor a se aventurar em uma interpretação não muito fidedigna, que o conduziria a extrair conclusões que, na verdade, Platão estaria por especular, principalmente as concernentes à filosofia órfico-pitagórica<sup>2</sup>.

O diálogo do *Fédon*, no que tange a seu caráter histórico, irá relatar a morte de Sócrates<sup>3</sup> e a visita de seus discípulos e alguns amigos à sua execução, tendo como interlocutores, em seus últimos momentos de vida: Fédon, Apolodoro, Critobulo e seu pai, Hermógenes, Epígenes, Ésquines, Antístenes, Ctesipo, Menexeno, Eveno, Cebes, Símiás, Fedondes, Euclides e Terpsião. Porém, no transcorrer da narrativa, o diálogo transcorre praticamente entre Sócrates, Cebes e Símiás<sup>4</sup>.

Platão, em seus diálogos, recorre sempre ao recurso dialógico, em que os interlocutores debatem com argumentos que normalmente colocam questões de natureza contraditória, que serão discutidas em vista de se encontrar refutações, teses e argumentações, através de perguntas e respostas que possam neutralizar sua suposta veracidade, até o momento em que se extraia, a partir de um consenso lógico-racional, a verdade. “Logo, uma determinada afirmação surgida em algum momento do texto não deve [...] ser tomada como tese platônica, pois pode

---

<sup>2</sup> Com relação a essa afirmação, são várias as posições adotadas pelos seus comentadores. Privilegia-se aqui as considerações de Andrade (1998). E também as de Robinson, em que o autor nos alerta que “(...) o estudioso do *Fédon* deve estar atento para discernir nesse diálogo a filosofia propriamente platônica, das outras afirmações não pertinentes a ela. Isto porque, por diversas vezes o filósofo mistura exposições diferentes da sua como se as afirmasse, mas na verdade está apenas confirmando com os discípulos as trilhas conhecidas à época sobre o difícil tema “alma e corpo”, e a retomada de teses já sabidas faz parte de seu método dialógico. Em outros momentos, opta por expor e, aparentemente, aceitar o que algumas tradições mais antigas afirmam, mesmo porque um grego não deixaria de corroborá-las” (Robinson, 1998, p. 127-140).

<sup>3</sup> Sócrates foi condenado à morte por ingestão de veneno. Sua condenação foi realizada pelos então conhecidos “Os onze”, autoridades prisionais de Atenas.

<sup>4</sup> No próprio diálogo são mencionadas mais pessoas, como no trecho a seguir: “além do mencionado Apolodoro estavam lá, de sua terra, Critobulo com seu pai, e também Hermógenes, Epígenes, Ésquines e Antístenes. Lá se encontravam ainda Ctesipo de Peânia, Menexeno e alguns outros da mesma região. Platão, creio estava doente” (Platão, 1972, p. 65).

ser o início da questão, sua refutação, sua contra-argumentação [...]” (Araújo, 2014, p. 27). Esse procedimento será a base do método dialético que ele irá desenvolver.

Especificamente no *Fédon*, a argumentação irá parecer centrada na imortalidade da alma (*psyché*), e de certa maneira tal assunto será bastante recorrente no texto, mas o desdobramento dessa questão visa à questão do corpo e da cognição. A escrita em estilo apologético irá traçar discussões já defendidas por outras tradições filosóficas em que já se manifestava certa supremacia da alma em relação ao corpo. “Pelo sexto século, com o advento do orfismo em certos setores do pensamento grego, a *psyche* começava a ser vista com mais direitos do que o corpo à denominação de eu real do indivíduo” (Robinson, 1998, p. 336). A alma será considerada, a partir dessa tradição, como parte definidora da natureza do ser humano e ganhará contornos de superioridade em relação ao corpo.

A análise da constituição do homem enquanto ser dual já se configurava na tradição poética, nas epopeias homéricas, que incluíam aspectos emocionais à *psyché*. Para Long (2009, p. 323), “pode-se dizer que o dualismo alma-corpo remonta a Homero, já que a *psyché* é vida, sôma, enquanto tal é o cadáver” Acontece que, a partir da tradição órfica, através da difusão da teoria da “transmigração das almas”, a dualidade passa a ser bem definida, e o corpo (*sôma*) será considerado como sepulcro da alma, como seu cárcere, sendo, portanto, compreendido como sua parte degradável. Ainda de acordo com Long (2008, p. 323), “a assimilação, nos círculos órficos, do corpo comparado ao sepulcro da alma vira de cabeça para baixo os valores homéricos. A alma, longe de padecer uma privação absoluta ao deixar o corpo, apenas então dá início à sua vida verdadeira”. Vernant (1982, p.11) também afirma:

Le mot sôma, qu'on traduit par corps, désigne originellement le cadavre, c'est-à-dire ce qui reste de l'individu quand, déserté de tout ce qui en lui incarnait la vie et la dynamique corporelle, il est réduit à une pure figure inerte, une effigie, un objet de spectacle et de déploration pour autrui, avant que, brûlé ou enterré, il ne disparaisse dans l'invisible.

Já Pitágoras, pré-socrático que defendeu uma visão diferenciada da alma, acreditava na transmigração das almas, ou, na *metempsychosis*, criando uma verdadeira “ordem” de cunho religioso, que teve muitos seguidores, o que acabou por construir um verdadeiro “*Corpus* pitagórico”<sup>5</sup>. Não se pode considerar Pitágoras como o criador exclusivo de uma seita – os seguidores da doutrina pitagórica eram matemáticos<sup>6</sup> e no século V erigiram uma grande escola

---

<sup>5</sup> Ver Long (2008).

<sup>6</sup> Para Brunet (2006), os seguidores de Pitágoras eram os matemáticos.

científica<sup>7</sup>, em que ligavam a interpretação matemática à ordem da natureza. Eles influenciaram, posteriormente, outras escolas. Nesse sentido, Long (2008, p. 116) afirma que “Pitágoras, como era esperado, torna-se ou bem o primeiro a reconhecer o papel das matemáticas na descrição da ordem da natureza ou, então, um xamã milagreiro”.

A influência de Pitágoras na filosofia socrático-platônica pode ser evidenciada na medida em que os temas relacionados à episteme (επιστημη), e sobre a imortalidade da alma<sup>8</sup>, são repercutidos nos diálogos. Ainda que Platão só tenha mencionado seu nome diretamente no diálogo da República,

[...] se não o foi na vida pública, ao menos na particular não constará que Homero, durante a sua vida, tenha dirigido a educação de algumas pessoas, que o estimassem pela sua companhia e que transmitissem à posteridade o estilo de vida homérico, como o próprio ‘Pitágoras’, que foi extraordinariamente apreciado por esse motivo, e até os que vierem depois dele ainda hoje chamam Pitagórica a esse regime de vida, e por ele se salientam no meio dos outros homens? (Platão, 1949, 60a, 9b5).

O fato é que, a despeito de citá-lo nominalmente ou não, sem dúvida, a filosofia de Pitágoras esteve presente nos discursos platônicos, seja no sentido de concordar com ela em alguns momentos ou refutá-la em outros<sup>9</sup>. No *Fédon*, por exemplo, a questão da metempsicose dita o ritmo das argumentações, uma vez que é sobre a morte de Sócrates que será erigido o discurso. Platão defende que Sócrates estava tranquilo, sereno com a situação de condenação<sup>10</sup>, o que se pode observar com o que foi relatado por um dos discípulos, *Fédon*:

O que eu tinha sobre os olhos, Equécrates, era um homem feliz: feliz, tanto na maneira de comportar-se como na de conversar, tal era a tranquila nobreza que havia no seu fim. E isso, de tal modo que ele me dava a impressão, ele que devia encaminhar-se para as regiões do Hades, de para lá se dirigir auxiliado por um concurso divino, e de ir encontrar no além, uma vez chegado, uma felicidade tal como ninguém jamais conheceu! (Platão, 1972, 38a1).

Platão, nessa passagem, ao colocar fim e felicidade, já alude à questão dos contrários, que servirá de referência para a tese da imortalidade que irá desenvolver. Quando da passagem

<sup>7</sup> Idem, p. 111.

<sup>8</sup> O tema da imortalidade será discutido mais à frente.

<sup>9</sup> Essa questão da recorrência de Platão a temas ligados a outras escolas é complexo. Não necessariamente ele as defendeu, no entanto, ele os discutia, já que se constituíam como questões importantes e comumente colocadas nos círculos eruditos de Atenas. Pode-se observar, no diálogo de *Fédon*, que ele não faz afirmação categórica, mas não recusa os temas órficos. "Poder-se-ia, com efeito – volveu Sócrates – encontrar nisso, pelo menos considerado sobre essa forma, qualquer coisa de irracional. Todavia, não é assim, e, muito provavelmente, aí não falta razão. A esse respeito há, mesmo, uma fórmula que usam os adeptos do mistério" (Platão, 1972, 62a, b1).

<sup>10</sup> Sócrates foi condenado à morte em Atenas, por ingestão de cicuta.

do texto com menção à Xantipa (60a1), esposa de Sócrates, a alternância de dor e prazer será ressaltada pela primeira vez e, posteriormente, outras menções serão feitas. Com base na referência da perda e do prazer, Platão apresenta como estas sensações confluem na dinâmica da despedida. Por um lado, através da morte e da ausência física, por outro, no prazer de se reunir com seus discípulos, de exaltar a atitude filosófica e a própria filosofia. Nunes Sobrinho alude sobre essa questão ao argumentar que;

[...] não foi por mero acaso que a primeira demonstração da imortalidade da alma tivesse partido de um argumento lastrado na alternância de opostos. A noção dos opostos é aprofundada pela observação de Sócrates sobre a estranheza causada pelo que se nomeia prazer – deixando implícita a suposição de que existe um outro tipo de prazer além daquele associado com a sensação física – e a curiosa relação que esse prazer tem com o seu contrário aparente, a dor (Nunes Sobrinho, 2004, p. 58).

A partir dessa constatação das sensações contrárias, Platão, em meio aos ensinamentos míticos e à argumentação dialética, vai encaminhando o diálogo na condução de apresentar a tese da imortalidade da alma e a reverberação dela dos enredamentos dos sentidos. É justamente esse contraste profundo “[...] que constituirá a ponta do fio condutor, o fio de Ariadne que [...] levará à demonstração de que a vida filosófica [...] termina na libertação definitiva do filósofo” (Nunes Sobrinho, 2004, p. 58).

Ora, já no início do diálogo, Platão faz menção à nobreza de Sócrates diante da morte. É expressamente colocado por Sócrates, aos seus interlocutores, que não haveria necessidade de lamentação e que deveriam se comportar como sempre, pois ali não tinha nada para se sentirem consternados. *Fédon* relata a sua dificuldade com o momento:

A verdade é que havia em minhas impressões qualquer coisa de desconcertante, uma mistura inaudita, feita ao mesmo tempo de prazer e de dor, de dor ao recordar-me que dentro em pouco sobreviria o momento de sua morte! E todos nós, ali presentes, nos sentíamos mais ou menos com a mesma disposição, ora rindo, ora chorando; um de nós, até, mais do que qualquer outro Apolodoro (Platão, 1972, 39a8).

O que se pode extrair partindo dessa premissa é a forma como a morte começa a ser apresentada. Não como um motivo de lamento, mas como uma libertação. Para tratar do tema da imortalidade, faz-se necessário perpassar pela morte e, conseqüentemente, pela separação da alma e do corpo. “Morrer, então, consistirá em apartar-se da alma o corpo, ficando este reduzido a si mesmo e, por outro lado, em libertar-se do corpo a alma e isolar-se em si mesma?” (Platão, 1972, 64c, d).

Na Grécia, já se fazia menção ao tema do “além morte”, no entanto, a questão de Sócrates com relação a este tema é um pouco mais abrangente. Sócrates irá conduzir o diálogo, por meio das análises das teses já aceitas e suas implicações, as quais incidem em questões de natureza ética, política e, principalmente, no que concerne à possibilidade do conhecimento verdadeiro. Procura construir seu raciocínio, com destaque ao valor da busca do conhecimento verdadeiro, e aponta como esta busca direciona o comportamento segundo o entrelaçamento entre conhecimento e ética.

A disposição da alma na apreensão da verdade é um processo necessário a quem deseja uma vida virtuosa, é um dirigir-se ao logos (λόγος), um percurso de retorno a si mesma. É no interior do indivíduo, ou seja, no movimento reflexivo, que a busca de conhecimento verdadeiro deve ser empreendida. Através da investigação filosófica, no desvelamento da verdade (*alétheia*), e assim na contemplação das formas perfeitas<sup>11</sup>, não em plenitude, mas pelo menos de forma aproximada. No *Fédon*, Sócrates (1972, p.63a, e12, 64a) observa o seguinte:

A vós, entretanto, que sois meus juízes, devo agora prestar-vos contas, expor as razões pelas quais considero que o homem que realmente consagrou sua vida à filosofia é senhor de legítima convicção no momento da morte, possui esperança de ir encontrar a si, no além, excelentes bens quando estiver morto! [...] quando uma pessoa se dedica à filosofia no sentido correto do termo, os demais ignoram que sua única ocupação consiste em preparar-se para morrer e em estar morto!.

Vejamos que ele menciona um preparar-se para morrer, e esta preparação envolve o entendimento da natureza humana, tanto na dimensão ética, quanto na dimensão cognitiva, que busca a sabedoria, busca a filosofia. É preciso definir quem somos e a partir dessa definição entender o modo de condução da nossa educação, de certa forma uma “educação para a morte e o morrer”, o que nos leva a crer que há uma pedagogia da vida. Essa educação deve estar atenta à constituição do ser humano, que envolve duas estruturas distintas, uma a alma e a outra o corpo. No que concerne a essas estruturas, Jaeger (1995, p.529) nos adverte:

Mas que é a “alma”, ou a *psyché* (para exprimi-la com a palavra Grega usada por Sócrates)? Antes de tudo coloquemos esta palavra num sentido meramente filológico. Procedendo assim, damo-nos conta de que Sócrates, tanto em Platão como nos outros socráticos, sempre coloca na palavra “alma”, uma ênfase surpreendente, uma paixão insinuante e como que um juramento. Antes dele, nenhum sábio grego pronunciou assim esta palavra. Temos a sensação de que, pela primeira vez no mundo ocidental, surge aqui algo que até hoje designamos com certa ligação à mesma palavra, ainda que os psicólogos modernos não lhes associem a ideia de uma “substância real.

---

<sup>11</sup> Retornaremos posteriormente à questão das “formas perfeitas”, com uma exposição um pouco mais detalhada.

Platão, entre argumentos míticos e considerações de natureza racional- filosófica, vai delineando as teses que intenta apresentar para provar que o verdadeiro filósofo entende que a experiência da morte é algo desejável e é preciso aceitá-la com certo equilíbrio. Nunes Sobrinho (2004, p. 63) afirma que: “*Fédon* esconde a crítica de que, se não pudesse aceitar a morte com tranquilidade de ânimo, não se tratava de um filósofo autêntico. Um dos apanágios do filósofo é a serenidade e o anelo pela morte [...]”. No entanto, não se deve apressá-la. Platão recusa a legitimidade do suicídio, quando Cebes questiona a Sócrates sobre a liberdade de exercer sobre si a violência (*Fédon* (Platão, 61d)). Nesse ponto, a explicação se sustenta mediante a teoria dos contrários, utilizada no diálogo como primeiro argumento da prova da imortalidade. Sócrates questiona o entendimento de que morrer é mais vantajoso, e aponta que, se todos resolvessem cercear a vida, isso acarretaria a exterminação do ser humano. Para sustentar o argumento, Platão recorre às explicações míticas que estão no domínio da crença. Desse modo, “Sócrates, então, introduz mais um par de opostos: havia algo de irracional (*ãÁofo*) na situação, mas que provavelmente comportava alguma razão de ser (62h)” (Nunes Sobrinho, 2004, p. 65). Ainda que possa ter algo de racional nesse desejo de apressar o retorno à condição de imortal e livre dos infortúnios do corpo, não se deve fazê-lo e, ao que nos parece, o texto traz da concepção órfico-pitagórica a ideia da necessidade de purificação. O encarceramento ou a encarnação prescinde de um processo de aprendizado, um processo de ascese, de transcendência, imposto como um bem moral. Como analisa Nunes Sobrinho (2004, p.66),

[...]para expiar suas culpas, as almas devem se reunir ao seu antagonista titânico, o corpo, para recomeçar uma nova existência consoante seus méritos e suas faltas, iniciando um novo ciclo num novo corpo, o que constitui a doutrina da metempsicose. Somente os grandes iniciados órficos podem se desembaraçar dessa ‘estranha túnica de carne’, que é o corpo.

Como parte dessa argumentação contra o suicídio, Platão afirma que a vida não foi engendrada por nossas próprias mãos, mas pela dos deuses (Platão, 1972, 62a), o que invalida a possibilidade de cerceá-la; uma vez que pertence aos deuses, eles são seus guardiões, e ainda que a morte possa ser “benfeitora” para alguns, não está sob seu julgo decidir o momento.

No viés das argumentações sobre a imortalidade, o diálogo irá estabelecer a relação entre a morte e a filosofia. A vida é um treino para a morte (*thánatos*), se se considera que, na morte, as partes se separam, se considera, forçosamente, sua dupla substancialidade. Ora, é necessário então entender qual a natureza dessas duas substâncias e como elas se relacionam. Sócrates afirma que cada uma, após a morte, vive por si mesma, de forma independente.

Acreditamos que a morte é alguma coisa? – Sem dúvida – atalhou Símias. – Que outra coisa, pois senão a separação da alma e do corpo? E, nesse caso, significa isto mesmo: que o corpo, uma vez separado da alma, passa a ficar em si e por si mesmo, à parte dela; tal como a alma, uma vez separada do corpo, passa a ficar em si e por si mesma, à parte dele. Ou será a morte algo diverso do que dizemos? (Platão, 1972, 64c).

A filosofia aparece no diálogo, como parte do processo de preparação para a morte, e o filósofo precisa estar pronto para isso. O exercício de busca do aprimoramento da alma faz do filósofo um ser diferenciado.

Alguém de fora poderia ser desculpado por supor que devêssemos estar tratando aqui com três substâncias, corpo, alma e o filósofo que possui corpo, alma e os manipula em vista de seus propósitos. Em 64E8-65A2, ele é descrito como alguém que a atividade que “manifesta esforço para libertar a alma da associação com seu corpo, a um ponto tal que ultrapassa o do resto da humanidade (Robinson, 1998, p. 60).

É necessário entender como, enquanto encarnados os corpos, as sensações podem atrapalhar no desenvolvimento das virtudes (*aretê*). É da natureza do corpo sentir desejos e prazeres, tais como: comer, beber, até os mais sensuais, como o sexo, por exemplo. O filósofo deverá, o máximo que puder afastar-se dos desejos desmedidos, quando ultrapassam as necessidades naturais e se aproximam dos apetites, e voltar-se à compreensão da natureza da alma, e isso ele só consegue, por meio da busca do Bem. E para empreender essa busca, deve exercitar o desapego, usar adequadamente a razão, que, em consonância com um método (dialético), torna-o sábio.

E assim, convicta de que em nada deve opor-se a esta libertação, a alma do verdadeiro filósofo abstém-se, na medida das suas forças, de tudo o que sejam prazeres, desejos, sofrimentos [e receios]: é que se dá conta de que, quando os homens são excessivamente afectados pelo prazer, pelo receio, [pelo sofrimento] ou pelas paixões, o mal que daí advém supera ainda o que qualquer um possa imaginar, a doença, por exemplo, ou a ruína a que as paixões instigam: porque o pior deles todos, o mal extremo, esse, sofrem-no eles sem se dar conta [...] (Platão, 1972, 83c).

Dessa maneira, a sabedoria é conquistada através da capacidade de raciocinar, no sentido do logos (*λόγος*), que é próprio da alma. Platão assevera que essa capacidade intelectual é a categoria distintiva do homem, quando afirma que;

[...] não há virtude verdadeira sem inteligência e o equilíbrio utilitário entre dores e prazeres, disfarçado sob o nome de virtude, não tem direito ao título; pelo contrário, a verdadeira virtude é realmente um processo de purificação e a inteligência funciona como algo que purga (Platão, 1972, p. 62-63).

E o raciocínio, para se desenvolver corretamente, precisa se afastar das vicissitudes do corpo; o percurso é de não associação com o corpo. Enquanto ligado ao corpo, sofrerá de alguma forma sua influência e sua liberdade plena será conquistada com a morte, em que acontece a separação completa.

O sentido de corpo enquanto cárcere da alma é recorrente no diálogo, e só na morte é possível o conhecimento das essências, o conhecimento das formas puras. O filósofo pode, pelo raciocínio, ir aos poucos se aproximando do ideal de purificação (*kathársis*). Esse ideal depende do esforço de cada um em recusar satisfazer os desejos corpóreos.

– Ora repara ainda nisto: quando o corpo e a alma estão juntos, a natureza impõe àquele que seja escravo e obedeça, e a esta, que tome as rédeas e comande; nesta ordem de ideias, qual deles, uma vez mais, te parece semelhante ao divino, e qual deles te parece semelhante ao mortal? Ou, na tua opinião, não é o divino que está naturalmente apto a comandar e a chefiar, e o mortal, a obedecer e ser escravo? (Platão, 1972, 80a).

Podemos pensar que há também os “desejos da alma” e o que ela precisa para alcançá-los é encontrar um estado de “*impertubação*” (Robinson, 2007, grifo do autor) que o favoreça nessa busca, alcançado a partir do abandono dos prazeres corpóreos, sejam eles vindos da visão, dos ouvidos, ou de outras sensações. Talvez, não só o abandono, mas entender como o conhecimento pode ser falível se não se observa isso:

– E que dizer quanto a adquirir a sabedoria: é ou não o corpo um obstáculo quando aceitamos associá-lo nessa procura? Mais concretamente: há alguma dose de verdade naquilo que os homens apreendem, por exemplo, através da vista e do ouvido ou (como até os poetas por aí repetem à saciedade...) nada do que vemos e ouvimos é seguro? E refiro-me apenas aos sentidos da vista e do ouvido, porque, se estes não são seguros e exactos, os outros muito menos o são dado serem, suponho, ainda mais falíveis. Ou não achas? (Platão, 1988, 65B).

Ainda na perspectiva de provar a tese da imortalidade da alma, Platão recorre à doutrina da reminiscência (*anamnese*), em que conhecer é tido como uma espécie de “[...] rememoração; [...] isso implica que a alma tenha aprendido alguma coisa antes do nascimento e, além disso, que ela de algum modo existia antes de ter entrado no corpo (72e-73a)” (Trabattoni, 2019, p. 3). Tal pressuposto ficou conhecido como teoria da transmigração das almas, como podemos ver na passagem do *Fédon* (87d), em que Platão nos diz que “cada alma gasta um ror de corpos, em especial numa vida longa, se é certo que há, ainda em vida do homem, um contínuo fluxo de destruição do corpo, cujos tecidos gastos a alma incessantemente refaz” (Platão, 1972, 87d).

Essa tese, advinda do orfismo, traz também, além da tese da alma imortal, a explicação acerca da cognição, do modo como o conhecimento das essências se dá; por rememoração – o que o levou a defender que as almas existiam antes de estarem encarnadas. “Nossas almas, então, Síimias, existiram mais cedo, antes de habitarem uma forma humana; elas existiram separadas dos corpos e tinham inteligência” (Platão, 1972, 76C11).

Admitir que a alma tem inteligência é admitir que ela tem algum potencial de cognição (Robinson, 2007). Esse potencial a torna capaz de empreender a busca do conhecimento das formas puras pela contemplação da verdade – essa questão de natureza epistemológica, será mencionada adiante.

Em um retorno à tese da imortalidade, no que tange à teoria da reminiscência, Platão irá ponderar que a alma pode contemplar as coisas em si mesmas, em sua forma perfeita, e que, após a encarnação, será necessário relembrar, pois a alma encarnada esquece.

Vejamos: que me dizem então a essa teoria em que nos 94 baseamos, ao afirmar que a aprendizagem é uma reminiscência e que, assim sendo, as nossas almas necessariamente existiam já algures, antes de se prenderem às cadeias de um corpo? (Platão, 1972, 92a).

Sócrates irá afirmar que o conhecimento pode apresentar-se de duas formas: particular (advindo dos sentidos) e universal (advindo da intelecção), e que só é possível conhecer o particular porque já se conhece o universal. Quanto a isso, Trabattoni (2019, p.5) destaca:

Seguramente que isto não exclui a possibilidade de que a alma possa conhecer tais objetos mesmo depois da encarnação. Poderíamos conjecturar o cenário: o homem, na sua condição mortal, pode conhecer tanto os particulares (i.e. coisas sensíveis iguais) quanto os universais (i.e. a igualdade em si). No entanto, visto que o conhecimento destes não pode ser derivado do conhecimento daqueles (pois nada que possua uma natureza universal se oferece aos sentidos), devemos concluir que a alma conhecia as Ideias antes da sua encarnação e que, depois de encarnada, colheu o conhecimento dos universais através do “método” da reminiscência.

Desse modo, é forçosa a afirmação da memória como uma condição necessária ao conhecimento. A capacidade de memorizar, natural ao indivíduo, garante, em certa medida, a retenção da experiência do ser, quando, antes da encarnação, esteve no mundo das formas perfeitas, considerado como ideal. Mundo preexistente, sem corpo, sem carne, que só por um ato realizado pelo raciocínio é possível conhecer. Do argumento dos contrários aponta-se o seguinte: a alma poderia conhecer formas perfeitas, sendo imperfeita e perecível?

Com efeito, o imortal e imperecível não podem ser conhecidos por uma alma mortal e perecível. Quando a morte avança sobre ela, assim, “de acordo com o que ficou dito, jamais a alma acolherá a morte, jamais será uma coisa morta” (Platão, 1972, 106c). Conclui-se que, uma vez não perecível, ela relembra aquilo que já contemplou.

A alma deve, portanto, na medida do possível, afastar-se dos gozos dos sentidos (condição repetidamente aludida) e ater-se ao que lhe é mais importante, desenvolver as virtudes (*αρετή*). Platão evidencia não só a capacidade que a alma tem de discernir o verdadeiro do falso, sua capacidade cognitiva, mas alude também à sua capacidade judicativa de escolher entre o bem e o mal, ressaltando o seu aspecto moral. Ele irá apresentar os pressupostos de que o cuidado com a alma é constante, e que o comportamento adotado quando encarnado, em virtude das escolhas empreendidas, tem seu ônus.

[...] se a alma é de facto imortal, isso implica que cuidemos dela, não apenas em vista deste espaço de tempo a que chamamos vida, mas da totalidade do tempo; e nesse caso sim, é de crer que seja temível o risco de a negligenciarmos! Se, com efeito, a morte fosse a libertação de tudo, que belo achado não seria para os maus, quando morrem, verem-se a um tempo livres do corpo e da sua própria maldade, juntamente – com a alma! Desde o momento, porém, que se nos revela imortal, nenhum outro escape ou salvação dos males lhe resta que não seja adquirir, no mais alto grau possível, virtude e inteligência. De facto, a alma nada mais leva consigo para o Hades a não ser a sua formação e cultura e são estas que, segundo se diz, mais jogam contra ou a favor daquele que morre, desde a primeira hora em que inicia a sua viagem para o além (Platão, 1972, 107c, d).

Na morte se impõe um julgamento que determina o “destino” das almas, que dependem do grau de virtuosidade alcançada. “Assim [...], o mesmo génio que a cada um coube em sorte durante a vida se encarrega de a conduzir para determinado local, onde os mortos se reúnem para serem submetidos a julgamento” (Platão, 1972, 107e). Tanto mais próximas do ideal ascético, mas podem se beneficiar e, quem sabe, gozar da companhia dos deuses; contrário a isso, terão que aceitar seu destino e retornar para que possa aprimorá-la.

Quanto à alma que até ao fim foi pura e temperante, essa encontra por companheiros e guias os deuses, após o que irá habitar, em cada caso, a região que lhe é própria [...]. Aí, uma vez cumprido o destino que cada um merece, aguardam o tempo necessário até que outro guia de novo os conduza aqui, no decorrer de numerosas e prolongadas circunvoluções de tempo (Platão, 1972, 107-108c).

Platão descreve, no *Fédon* (1972, 113d, 114a, d, 115a), quais são as virtudes que devem ser observadas, como já mencionado anteriormente, e descreve, também, exemplos de má conduta. Mostra quais são os processos de purificação que a alma deve passar em virtude desta.

Isso revela não só a afirmação da imortalidade, como também apresenta uma pedagogia alicerçada na busca da verdade, da vida plena, do caminho de retorno ao mundo do em si.

### 2.1.2 Dualismo corpo e alma e a questão da cognição

É comum, os comentadores de Platão argumentarem que ele desprezou o corpo e enobreceu a alma. De fato, em alguns de seus diálogos isso parece ter sido colocado. Pode-se considerar, entretanto, que não necessariamente era uma tese sua, mas uma concepção comum de sua época que ele analisou. Outras perspectivas podem ser desenvolvidas no sentido de se entender essa distinção sobre outros vieses. Conclui-se, em virtude disso, que a relação estabelecida entre o corpo e a alma é uma temática complexa em Platão. “Se há algo que muita gente pensa saber sobre Platão, é que ele tinha um ponto de vista bastante belicoso no que diz respeito ao corpo e à relação deste com a alma, [...]” (Robinson, 2004, p. 94).

No que concerne à natureza da alma, parece que, no *Fédon*, os argumentos foram bastante desenvolvidos, já não aconteceu o mesmo quanto à natureza do corpo. Araújo (2014, p. 46) traz que, “ao tratar dessa relação o filósofo pouco definiu o que seria corpo, na verdade o corpo sempre é visto, no *Fédon*, tendo em vista a compreensão da noção de alma”.

Seria necessário recorrer a outros diálogos para esclarecer essa temática<sup>12</sup>, o que tornaria a exposição muito longa. Seguiremos aqui a compreensão de que Platão não recusou, mesmo no *Fédon*, ainda que de forma tangenciada, o papel do corpo ao conhecimento, uma vez que a cognição, em certa medida, depende dele. Ainda que o conhecimento sensível possa trazer algumas dificuldades, diferentemente do conhecimento inteligível, ele faz parte do processo de aprendizagem, mesmo que em grau menos elevado.

O que se afigura como importante no que concerne à cognição é o entendimento de seu processo, seu alcance e quais os riscos que a constituição do par dicotômico alma e corpo pode trazer. Platão, no *Fédon*, em algumas passagens, mesmo admitindo a falibilidade dos sentidos, a inclui ao processo de aquisição do conhecimento, visto que será a partir das afecções sofridas por eles que o caminho de ascendência ao verdadeiro irá se efetivar. Vejamos o argumento de Araújo (2014, p. 65,66) a esse respeito:

---

<sup>12</sup> Não se constitui uma questão, aqui, fazer esse estudo, uma vez que a alusão a essa temática apresentada tem um caráter mais histórico do que analítico.

Isso porque, se em um momento Platão opõe corpo e alma ao considerar os sentidos um entrave para alcançar a sabedoria – princípio para o alcance da virtude –, considerando-o um obstáculo, em cinco momentos posteriores (74c, 75a, 75b, 75e e 75e-76a), no mesmo diálogo, os sentidos corpóreos são apresentados como partícipes do processo de aquisição da sabedoria, pois é através dos dados sensíveis que se pode recuperar o saber, enquanto experiência inteligível, sendo o corpo para alma condição para que ela exerça suas faculdades.

Ainda na perspectiva de analisar o papel da sensibilidade ao conhecimento, ao se recorrer ao diálogo da República no livro VII, na famosa passagem da alegoria da caverna, se observa que Platão coloca o conhecimento sensível sob suspeita:

Depois disto prossegui eu – imagina nossa natureza relativamente à educação ou à sua falta. De acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoço, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões, serve-lhe de iluminação um fogo que queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se constitui um pequeno muro, no gênero dos tapumes que os homens dos “robertos” colocam diante do público, para mostrarem suas habilidades por cima deles. (Platão, 1949, 514a, b).

Nessa situação de encarceramento vivem os homens, voltados para uma realidade que não passa de sombra. Iluminados, não pelo sol, mas por uma luz “fraca” que não permite uma visão clara. A realidade está ofuscada, a contemplação do verdadeiro sol, quando libertos da caverna, causa, primeiramente, estranheza, até que, aos poucos, os olhos se habituem. Ora, nessa passagem, Platão recusa o conhecimento de senso comum, da opinião (*doxa*), prioriza a intelectualidade, no esforço de alcançar as essências que se dissimulam na aparência. No entanto, forçosamente, tem que reconhecer que a sensibilidade pode até confundir, mas é a partir das informações que ela capta, que a inteligência deve corrigi-las. Ainda que a verdade seja alcançada pela inteligência, ela é um processo, e, assim, é processual e gradativo o seu alcance. Ela não aparece de imediato, na imanência. A verdade (*alétheia*), para Chauí (2002, p. 263), “comporta um sentido negativo; o não escondido, o não esquecido”, e o conhecimento depende, em certa medida, do aparente, pelo menos de início, porque é a partir dele que as essências serão reveladas, independentemente que seja por recordação, por dialógica, por dialética.

No percurso de ascensão do conhecimento sensível para o inteligível, Platão coloca a filosofia como prática capaz de garantir isso. E entrelaça comportamento com conhecimento. Na atividade prática, aquele que sabe discernir entre o que se afigura como comportamento

virtuoso e o que difere disso vai se tornando sábio. Os escravos dos vícios, associados aos prazeres, distanciam-se da verdade, e, após a morte, não retornará para o mundo das coisas em si, e será obrigado a várias transmigrações. De acordo com Araújo (2014, p. 69), “a vivência ética está intrinsecamente ligada à atividade filosófica, logo tudo aquilo que impeça o homem de fazer filosofia é considerado um entrave e um empecilho [...]”. Sabedoria e ética são condições necessárias para o alcance da verdade, do Bem, como ele considerava. Isto é possível quando são desenvolvidas em grau de igualdade as virtudes (*areté*), que ele elencou como essenciais ao filósofo desenvolvê-las<sup>13</sup>.

Platão ressalta que o interesse de Sócrates não era o de conhecer a *physis* (natureza), a exemplo dos pré-socráticos, mas era o de conhecer a “*physis* (natureza) do homem”. Conhecer sua natureza, seus apetites e, a partir disso, escolher racionalmente o que lhe permite uma vida virtuosa, não só para desfrute pessoal, mas para satisfação do coletivo.

O corpo, enquanto sede dos prazeres sensíveis – e por isso alvo de cuidado e de mensura – precisa estar atento à satisfação de suas necessidades, sejam elas fisiológicas, emotivas ou volitivas sem, entretanto, se deixar levar por excessos<sup>14</sup>. Para Sócrates, contudo, aquele que se deixa envolver e ser dominado pelos prazeres sensíveis perde a sua autonomia como homem, e como consequência torna-se escravo de si mesmo (Feitosa, 2017). O corpo pode atrapalhar o conhecimento do bem, duplamente; i) por atrapalhar a alma com relação a discernir o falso do verdadeiro (epistemologicamente), ii) na escolha de seu comportamento (moral, ético). Ao que nos parece, o que está em jogo é o caminho que a alma deve percorrer enquanto encarnada para a abstração, para a reflexão. É o movimento que esta deve executar para atingir a verdade, mas não de forma frágil, movida por explicações de senso comum, mas fundamentada pelo logos (*λόγος*). O entendimento do corpo, tomado em sentido totalmente negativo em Platão, talvez seja exagerado. O corpo não é “coisa má” ou “prisão da alma”, ele é uma parte do humano, apenas pode ser obstáculo à abstração. Nesse sentido, e só nesse, o corpóreo é negativo (Andrade, 1998, p. 139).

A negatividade do corpo está associada ao caráter duvidoso da percepção, uma vez que as sensações não captam as coisas em si mesmas, mas a aparência delas. A percepção depende da perspectiva do observador, por isso, sobre um mesmo objeto, pode-se ter percepções distintas. Isso irá depender de vários fatores, como intensidade de luz, posição espacial etc.

---

<sup>13</sup> Platão alude a quatro virtudes que um sábio deve ter: prudência (*phrónesis*), temperança (*sophrosyne*), coragem (*andréia*), justiça (*diké*).

<sup>14</sup> Ver Araújo (2014, p. 70).

Platão considera que, quando o homem confia nos dados adquiridos pelos sentidos e os toma como verdade, pode ser induzido ao erro, porque a percepção sensível (epistemologicamente) é digna de desconfiança, por ter vários fatores que podem ocasionar falhas no resultado da atividade, como também porque aquilo que é percebido é uma mimesis da realidade (ontologicamente) e não a própria realidade em si (Formas). Os dados dos sentidos são falíveis, estão aquém da verdade, por serem apenas aparências (tá phainémena), que podem ser para um de um modo e para outro de outro modo, dependendo da perspectiva (Araújo, 2014, p. 79).

O conceito grego para tratar da sensibilidade e da percepção é *aisthesis*, ou sensopercepção. A sensibilidade, devido à condição de que os corpos estão em movimento, é confusa, sofre tanto interferências internas, quanto externas. O ambiente pode ser uma das condições de falibilidade da percepção, e o organismo pode ser outra. O são e o doente têm percepções diferentes da realidade; deficiências dos sentidos, como visão, audição, podem afetá-la também. No claro e no escuro a visão muda, a depender da intensidade de luz. Uma outra condição que interfere na percepção é a linguagem. As experiências são compartilhadas através da linguagem, é necessário se comunicar para que se troque informações, mas cada experiência é vivida por um observador, que tem uma determinada percepção, sob uma determinada perspectiva.

Para Santos (2004) e Araújo (2014), o que irá dar ao corpo um papel significativo na cognição é a teoria da reminiscência. Será pelo fato de relembrar as formas (*eidos*) que a alma (*psyche*) recorrerá à memória (*anamnese*) e à sensopercepção (*aisthesis*) para que possa ter uma cognição completa. A reminiscência é a capacidade de recordar, rememorar das formas (*eidos*) com que a alma já teve contato. Só é possível rememorar, uma vez que o objeto a ser rememorado é “apresentado” de alguma forma à sensibilidade: visto, ouvido, ou seja, percebido pela sensopercepção – o que impõe que o corpo não seja um obstáculo, mas necessário. Nesse contexto, Dacotelli (2015, p. 90) afirma que “aqui o corpo possibilidade se faz presente de forma plena. [...] se a percepção sensorial é participante da cognição, não se pode afirmar a negatividade corpórea de forma completa e constante [...]”.

A sensopercepção é o que torna possível a cognição propriamente dita. A relação entre a sensibilidade e as formas perfeitas se apresenta de duas formas: i) como natureza ontológica (a nível do Ser, da essência) e ii) de natureza epistemológica (a nível do conhecer, ciência).

Epistemologicamente a sensopercepção só é possível devido ao contato anterior que a alma teve com as Formas, que segundo o Fédon ocorreu antes do nascimento, uma vez que já nascemos com a funcionalidade dos sentidos (74d-e, 75b, 76d-e, 78e-79a);  
2. Ontologicamente os sensíveis são regulados pelas Formas, pois são referências

(anoisein: 75b; anapherómen: 76d) da entidade inteligível que especificamente imitam, seja por neles as Formas estarem presentes ou por delas os sensíveis participarem (100 c, d) (Araújo, 2014, p. 96).

Já no que concerne às formas (*eidos*) e à sua aproximação com a alma, a explicação é bastante complexa. Ao admitir que o conhecimento seja uma lembrança (*anamnese*), Platão evoca a teoria das ideias, das formas perfeitas, a que as almas já tiveram acesso, já as conheceram. Desse modo, para Sciacca (1967, p. 71), “o conhecimento é preexistente, a alma já o possui, ao que se conclui que o conhecimento conceitual é inato”. Na República, ele apresenta o mito de ER (614b, c, d, e), que após a morte e retornando à vida conta como foi sua experiência. Er, morre e vai para o Hades. Lá encontra outras almas contemplando as formas perfeitas. As almas que irão reencarnar escolherão a vida que querem ter na terra. Após a escolha, serão conduzidas para um rio chamado *Léthe* (esquecimento), e aqueles que bebem muito dessa água serão os que mais irão esquecer o que viram, o que contemplaram. Aqui, há a evocação de um recurso moral; esqueceram os que escolheram uma vida de riqueza, de glória, de fama, mas ligada aos prazeres; os que, por outro lado, escolheram a sabedoria, bebem pouco dessa água e, conseqüentemente, lembrarão mais das verdades que contemplaram. Mais uma vez, Platão entrelaça conhecimento e ética.

As coisas experimentadas pela sensibilidade são cópias de uma verdadeira forma que reside para além delas. O que prova sua existência é que ela está em nós de alguma forma, no entanto, elas existem independentemente de nossos pensamentos. O homem aspira a possuir um saber capaz de lhe apresentar conceitos e definições estáveis, mas o que ele pode experimentar são cópias imperfeitas de uma realidade em si, restando-lhe re-conquistar, por um esforço intelectual, mesmo que não alcance em plenitude, a verdade. O que se pode concluir é que o Ser, do qual a definição é o seu abstrato, é transcendente, ao nível da experiência, mas, é reconhecido por ela. Observamos que, no *Fédon*, Platão se preocupa em tratar da “associação entre ideias, a partir da teoria dos semelhantes e da contigüidade, a relação entre a ciência em si e o saber humano” (Sciacca, 1967, p. 72). Na passagem do *Fédon*, abaixo, podemos constatar isso:

E, portanto, estamos igualmente de acordo em falar de reminiscência quando um conhecimento se apresenta ao espírito em certas e determinadas circunstâncias... Eu específico: suponhamos que um indivíduo percebe um dado objecto pela vista, pelos ouvidos ou por qualquer outro meio sensorial, e não apenas reconhece esse objecto como capta, para além dele, a ideia de um outro que não pertence à mesma esfera de conhecimentos: não será razoável, neste caso, afirmar que houve uma reminiscência de algo que a sua mente tinha já captado? (Platão, 1972, 73c).

Platão vai consubstanciando os argumentos para provar a tese da reminiscência e segue o processo da maiêutica. O discurso menciona semelhanças e dessemelhanças:

Ora sabes qual a reacção que experimenta um amante quando avista uma lira, um manto ou qualquer objecto com que o seu amado habitualmente anda: ao mesmo tempo que apreende a lira, o seu espírito capta por igual a imagem do amado a quem essa lira pertence; e aí tens, pois, uma reminiscência. O mesmo diríamos de alguém que, ao avistar Sírias, se lembrasse de Cebes e, como este, milhares de exemplos poderiam apontar-se (Platão, 1972, 73d).

Depois, o autor apresenta o argumento da semelhança: “[...] portanto, se lembraria de Sírias ao ver uma pintura do próprio Sírias...” (*Fédon* (Platão, 74a)). A intenção, com esses exemplos, é destacar que o que importa para a tese da teoria das formas é o caso dos semelhantes, ainda que dessemelhanças e semelhanças sejam reminiscências. O que está em jogo é apresentar a experiência cognitiva anterior à experiência dos sentidos e sua comparação com o objeto recordado, fazendo com que se perceba a diferença que existe entre o objeto percebido e o objeto recordado, a partir da constatação de sua semelhança. A questão, para Sócrates, no diálogo, é mostrar que existe diferença entre o Igual (forma perfeita do Ser) e os iguais (objetos sensíveis), por se tratar de duas realidades distintas, como se observa na passagem a seguir:

Ora bem, estamos de acordo: quando uma pessoa olha para um dado objecto e reflecte de si para si: “este objecto que tenho diante dos olhos aspira a identificar-se com a outra e determinada realidade, mas está longe de poder identificar-se a ela e é-lhe, pelo contrário, bastante inferior”, ao fazer tais reflexões é porque, suponho, conhecia já essa tal realidade à qual, segundo declara, se assemelha o objecto em causa, embora lhe fique bastante aquém? (Platão, 1972, 74e).

Todo esse esforço metodológico é para demonstrar que o Igual e os iguais são distintos, e que o Igual é superior aos iguais. Recorre ele à comparação entre pedras e troncos para argumentar que, para uns, os iguais aparecem de uma forma, para outros, de outra (74b). Há sempre uma espécie de “resíduo” não alcançado, como pode ser observado na citação acima, em que os iguais ficam sempre aquém, o que invalida que se alcance o Igual em plenitude, por mediação dos sentidos.

Se no plano do comportamento os sentidos, por conta das desmesuras dos prazeres e dos desejos, podiam ser entrave para a purificação da alma, tão necessária a busca do Bem, da verdade, do mundo ideal, agora, no plano epistemológico, só pode haver recordação daquilo

que a alma já experimentou quando não encarnada, quando contemplou as formas perfeitas, uma vez que ela é imortal e não mutável. Mas, para lembrar, depende do corpo. Depende dessa incitação dos sentidos, como se observa na passagem seguinte: “Terá, pois, de ser através dos dados dos sentidos que nos apercebemos de que todas as realidades sensoriais tendem sempre para essa realidade do Igual, embora lhe fiquem bastante aquém” (Platão, 1972, 75b).

A argumentação cai numa classe de condicionamento e circularidade: a experiência atual depende de uma experiência anterior, mas essa experiência anterior depende da atual para ser sua referência para, a partir dela, ser lembrada. Ainda que a experiência anterior tenha uma certa superioridade em relação à experiência atual, ou seja, o Igual (formas perfeitas) sob os iguais (objetos sensíveis). Enquanto o primeiro é superior e o outro mutável, o que lhe confere incerteza, reconhece-se que o conhecimento prescinde da relação estabelecida entre eles, mas não os confunde. Segundo Goldschmidt (2002, p. 194), “preserva-se desse modo a infalibilidade trazida pela definição na medida em que não se trocam mais as formas pelas imagens”.

Os sentidos por si só não poderiam alcançar o conhecimento verdadeiro; dependem, portanto, do conhecimento prévio dos iguais, mas sem o conhecimento perceptivo não pode também haver reminiscência, assim, condicionando-os. O processo da cognição depende de uma certa estruturação da alma, no nível da linguagem, da intelecção e da reminiscência, e esta depende da sensopercepção.

Podemos, pois, concluir que ao contato anterior da alma descarnada com as Formas (Mén. 81c-d; Fedr. 247d-e, 249b-d) devemos a capacidade de estruturar a experiência sensível, que a alma (76a), agora encerrada num corpo, deve estruturar: primeiro, através da linguagem (78e-79a, 102a-b; vide R. X 596a; Parm. 130e), depois pelo pensamento (Teet., 184b-186c, 189e-190a), por fim pela reminiscência (Féd., 79c-d) (Santos, 2004, p. 30).

Em Platão (428-7 a.C, 348-7 a.C)<sup>15</sup>, essa questão da sensopercepção pode ainda ser discutida e talvez possa trazer uma outra forma de olhar a participação do corpo à cognição. Quanto à ideia de corpo como cárcere da alma, observa-se que “algumas vertentes do cristianismo estimularam práticas como a autoflagelação, como meio para obter purificação e conter os apetites do corpo” (Araújo, 2004, p. 161). Nesse sentido, uma leitura bastante controversa com relação à ideia da reminiscência e da cognição enquanto imbricadas.

---

<sup>15</sup> Com relação a estas datas, foi usada como referência a adotada por José Américo Motta Peçanha nos comentários da Coleção os Pensadores (1991).

A alma, enquanto encarnada, é princípio de vida. Ela não morre. Quem perece é o corpo, mas este último estabelece com ela uma relação necessária, para dar vida ao indivíduo. Para ter vida, o ser humano necessita do corpo. Ainda que o discurso do *Fédon* tenha se centrado mais em ressaltar a nobreza da alma e a sua perenidade, não é possível falar de ser humano sem que o corpo faça parte dele, portanto, o humano dele depende, de algumas formas.

## 2.2 A separação da alma e do corpo em Descartes

### 2.2.1 O conhecimento sensível sob suspeição: a dúvida

Descartes estabeleceu uma distinção entre o pensamento e o corpo. Para tanto, afirmou que existem duas substâncias que formam o ser humano: a substância pensamento (*cogitatio*) e a substância extensão (*extensio*), ou, a res cogitans e res extensa. Nesse sentido, o percurso inicial centra-se em seguir os movimentos que preparam o terreno para definir a “*distinção*”. Deve ser salientado que, para a filosofia de Descartes, a questão da distinção incide sobre a questão da verdade e, conseqüentemente, sobre a cognição. Assim como foi uma preocupação da filosofia de Platão definir o conhecimento humano, sua possibilidade, é basilar, também, no que concerne a filosofia de Descartes todas essas preocupações. A verdade se constitui como uma meta a ser alcançada e os esforços para apresentar um caminho, uma possibilidade não será poupada. Na obra *Regras para a direção do espírito*<sup>16</sup>, Descartes (1999, p.1) já demonstra uma certa preocupação no que se refere às garantias do conhecimento quando diz:

Os homens têm por hábito, em todos os casos em que reconhecem alguma semelhança entre duas coisas, julgar as duas a um só tempo, mesmo no ponto em que elas diferem, aplicando-lhe o que reconheceram como verdadeiro de uma delas. É assim que fazem mais aproximações entre as ciências, que são inteiramente baseadas no conhecimento intelectual e as artes.

Nessa passagem, o autor já aborda a questão dos juízos. Tomar como verdadeiro um conhecimento apenas por sua semelhança sem uma investigação mais pormenorizada, mais refletida, é imprudente. A organização do pensamento, a possibilidade de priorizar as questões,

---

<sup>16</sup> Com relação a essa obra, privilegia-se aqui a consideração feita por Stephen Gaukroger, que afirma que Descartes não a concluiu e se interessou por outros temas, mas continuou se dedicando à questão da ordem que se manteve nas outras. “Em 1628, parece ter abandonado as *Regulae* e em 1629-1630 se interessa por outras questões de cunho mais metafísico” (Gaukroger, 1999, p. 17).

indo das complexas às simples, seriam os primeiros passos para a busca da verdade. Descartes acreditava, via sua crença no modelo matemático e a importância dessa ciência no século XVII, que todo o conhecimento teria um único fundamento, com base no que ficou conhecido como *Mathesis Universalis*, ou melhor, uma ciência da ordem. Daí a importância dada por ele à questão da ordem, como principal ponto para iniciar qualquer investigação. E a partir da exigência de não tomar o falso por verdadeiro, ele irá apresentar um método que tem como maior de seus objetivos encontrar a indubitabilidade. É importante, porém, pensar acerca do método com todo o rigor de que ele prescinde.

Descartes defende que a investigação parte de um ponto referencial, de um ponto inicial: “Arquimedes, para tirar o globo terrestre de seu lugar e transportá-lo para outra parte, não pedia nada mais exceto um ponto que fosse fixo e seguro” (Descartes, 2000, p. 91). Este ponto servirá de guia, de base para as outras questões que daí surgirão. O começo torna-se objeto de investigação; pode parecer sem importância, mas é crucial para a estruturação de seu método, como ponto inicial. De acordo com Guenancia (1991, p. 18), “o começo é, pois, a exigência essencial dessa ciência nova e de uma infinita fecundidade que Descartes pensa ter extraído das matemáticas comuns, porque só elas não pressupõem, mas definem seus objetos”.

Ressaltamos que o modelo de ciência do século XVII era ainda o aristotélico, que se desenvolveu a partir dos séculos X, XI, XII. Esse modelo adotado pela escolástica será alvo de críticas de Descartes e de outros pensadores<sup>17</sup>. Ainda que ele mantenha o vocabulário dessa ciência, como, por exemplo, o de substancialidade, conceito eminentemente aristotélico, que perdurou por toda a escolástica, ele apresentou um outro princípio, que recusava qualquer confiabilidade dos sentidos, e usou como argumento para duvidar da sensibilidade a própria história da ciência, que recusou os paradigmas vigentes em sua época, a teoria geocêntrica, que foi substituída pela heliocêntrica, por exemplo.

A preocupação da filosofia de Descartes não é centrada apenas nas questões de natureza epistemológica, mas nas investigações, também, de cunho ontológico, uma vez que ele irá apresentar um fundamento da ciência e sua intenção é de que seja um fundamento único que sirva para todas elas e possa assegurar as existências.

Descartes admite que o conhecimento vigente não é confiável, e o itinerário será o de expor seus argumentos, como mencionado anteriormente. É preciso determinar o caminho que irá ser seguido e quais seriam as exigências que devem ser observadas. Por outro lado, é

---

<sup>17</sup> Podemos encontrar nomes como os de Copérnico, Galileu, Bacon, Kepler, etc. que já formularam suas teorias contrárias à ciência aristotélica.

necessário analisar o que está em questão, por exemplo, especular o que realmente existe e apresentar a existência que não pode ser posta em dúvida. O caminho inicial será o de buscar o indubitável. A indagação ontológica recai sobre as existências; o que existe, e quanto à indagação epistemológica, esta incide sobre o indivíduo, na medida em que, este indivíduo é o sujeito do conhecimento e é preciso definir como ele pode conhecer.

A relação entre o que está no “eu” e o que está fora do “eu” exige uma separação entre as condições que determinam o conhecimento do ponto de vista interno e do ponto de vista externo; ou seja, as questões objetivas e subjetivas (no sentido do aspecto psicológico) que determinam a sua possibilidade.

Descartes admite, na Primeira Meditação, que “recebera muitas opiniões como verdadeiras” (Descartes, 1979, p. 85), mas que foram erigidas de forma duvidosa e incerta e fez-se necessário desfazer-se delas e “começar tudo novamente” (Descartes, 1979, p. 85). A proposta é ousada e radical, requer demolir todo o conhecimento e erguer um outro, fundamentado, não mais na sensibilidade, mas em outro ponto. A dúvida é hiperbólica, exagerada, coloca todas as existências sob suspeita. E uma vez posta a fragilidade dos sentidos, o passo seguinte é apresentar os argumentos que provam essa fragilidade.

Ao reconhecer que o conhecimento é eminentemente humano, o percurso que ele apresenta é o de investigar, ponto por ponto, o que ele chamou de “*minha natureza*” (*Meditações Metafísicas* (Descartes, 1979)). O autor considerou que o corpo deve ser pensado de forma independente, o que será assegurado na *Segunda Meditação*, ao ser colocada a descoberta do *cogito* (*cogito ergo sum*). E como passo seguinte, demonstrar a ordem das noções elementares ou primitivas, ou de ‘*naturezas simples*’, contidas no texto das *Regulae* e colocadas nas *Meditações Metafísicas* (Descartes, 1979). É dito, primordialmente, que a prova irrecusável da existência do pensamento distinto do corpo direciona o espírito para encontrar a verdade. Não se trata, aqui, de conhecer a “*minha natureza*” no sentido de determinar os limites da nossa razão, como posteriormente será a questão de Kant; o que se percebe é um direcionamento para responder se o conhecimento humano pode ser verdadeiro, se é legítimo e de que forma, de que maneira é possível demonstrar indubitavelmente essa possibilidade:

[...] é preciso indagar se a razão humana é capaz de resolver questões como a influência do céu e a predição do futuro; é preciso também traçar os limites do espírito etc. Mas essas declarações não constituem de modo algum um projeto filosófico; são consideradas em si mesmas, devemos dizê-lo, bastante triviais e parecem apenas recomendar-nos que não percamos nosso tempo debatendo coisas das quais não temos nenhuma experiência, nem mesmo nenhuma ideia distinta (Guenancia, 1991, p. 19).

No conhecimento estão envolvidas duas condições, a saber: i) um objeto a ser conhecido, ii) aquele que conhece<sup>18</sup>. Ele ressalta que a cognição envolve não só a razão, mas a imaginação, a memória e os sentidos, e adverte que é necessário estar atento ao uso dessas faculdades para não incorrer em tomar o falso como verdadeiro e o quanto elas podem ajudar ou atrapalhar o entendimento, uma vez que a certeza do cogito colocou a razão como primeira verdade indubitável, o que se constata na passagem abaixo:

E, por certo, observamos que em nós apenas que o entendimento é capaz de ciência, mas que três faculdades podem ajudá-lo ou criá-lhe empecilhos: são a imaginação, os sentidos e a memória. Portanto, é necessário ver mediante a ordem em que cada uma dessas faculdades em particular pode ser um obstáculo, a fim de nos acautelarmos, ou então, em que pode ser-nos útil, a fim de empregar todos os seus recursos. Assim, esta parte será, por meio de uma enumeração suficiente, submetida à discussão, como o mostraremos na proposição seguinte (Descartes, 1999, R VIII).

Como proposta de uma nova epistemologia, de uma nova maneira de entender a cognição, será exigido de Descartes, ao que nos parece, a apresentação, também, de uma nova ontologia. Qual é o ser dos entes? A explicação acerca dessa questão, na Idade Média, especificamente no período escolástico, baseado em Aristóteles, como já mencionado, está sustentada na explicação da “substância” (*ousia*), naquilo que subsiste, no substrato. Substância seria o anterior a qualquer predicado, aquilo que não pode ser predicado, mas que permite, possibilita a predicação. Aquilo do qual algo necessita para existir.

Descartes aceita a teoria da substancialidade, mas parte de um outro ponto: questionar em que sentido a tradição desviou o conhecimento do SER. Em outras palavras, em que sentido o conhecimento fundado no princípio empírico desviou o conhecimento da verdade, tornando-o apenas um conhecimento provável. É a partir da enumeração das questões que envolvem a resposta acerca do ser dos entes que a concepção da natureza do sujeito cognoscente é também determinada. Nas *Regulae* (Descartes, 1999), na Regra XII, Descartes já observa uma distinção entre o conhecimento interno e externo, coloca a questão da representação e ressalta a importância da razão no processo do conhecimento. Considera, também, que existe uma comunicação entre a inteligência e o corpo, como vemos a seguir:

Assim, passando ao primeiro ponto, desejaria expor nesse passo o que é a inteligência do homem, o que é o seu corpo, como este é informado por aquela, quais são em todo o composto humano as faculdades que servem ao conhecimento e o que faz cada um

---

<sup>18</sup> Isso de acordo com o próprio Descartes. “No conhecimento há apenas que considerar dois pontos, a saber: nós que conhecemos e os objetos que estão por conhecer” (Descartes, 1999, R. XII, p. 73).

deles em particular, se o lugar não me parecesse por demais restrito para conter todas as preliminares necessárias, antes de tornar manifesta para todos a verdade dessas coisas (Descartes, 1999, R. XII, p. 74).

Partindo da ideia de que todo o conhecimento até então apresentado se mostrou frágil<sup>19</sup>, Descartes propõe o método da dúvida. A dúvida será o ponto de partida para desconstruir todo o “*edifício*” do conhecimento já posto. A questão central será definir o conhecimento por uma via inversa. Se o princípio aristotélico tinha como causa primeira do conhecimento os dados empíricos e este se mostrou frágil, o caminho para se conhecer verdadeiramente deve ser outro.

A dúvida enquanto método tem, para Descartes, uma importância significativa; será, pois, na exigência de uma metodologia que o conhecimento pode se assegurar. Nesse sentido, ele coloca o modelo analítico como critério rigoroso de ciência. No *Discurso do Método* (Descartes, 1979), o autor apresenta regras que devem ser seguidas para que o sujeito do conhecimento, ao seguir rigorosamente esses critérios, tenha um controle maior acerca do objeto que investiga e possa, assim, ter mais certeza dos resultados da pesquisa. Reforçamos que, a partir do século XVII, a certeza torna-se uma questão que envolve o conhecimento, e esta é um estado subjetivo do sujeito. Por conseguinte, percebemos a vinculação do conhecimento à subjetividade. Para Teixeira (1990, p. 23), “procura alguma realização do espírito humano que seja certa e na qual possa surpreender aquilo que faz certo o pensamento”.

Enquanto, até a idade média, o interesse se centrava na busca da verdade, externa ao ser (pensamento), sob a inscrição da ordem dos Seres, do que existe, agora os aspectos subjetivos são colocados ao longo do processo do saber. A dúvida não irá apresentar uma resposta à questão da verdade, ela põe em suspensão o que anteriormente era central, os existentes, e reivindica que o reconhecimento dos existentes não seja passível de dúvida, que seja um conhecimento seguro e certo.

A importância da dúvida metódica na filosofia de Descartes é um lugar comum. Ela representa a negação do passado – com o seu duplo aspecto, a saber, de um lado, a condenação da filosofia escolástica, e, sobretudo da lógica aristotélica, de outro lado, a proclamação da independência intelectual, da autonomia do espírito em relação ao regime de autoridade que prevalecera durante tantos séculos e ainda estava bem vivo ao tempo do filósofo. Representa o nascimento do espírito crítico e da crítica das possibilidades do espírito, que faz de Descartes o precursor de todo o esforço dos empiristas ingleses no sentido de determinar as origens e o valor do conhecimento, bem como o precursor da filosofia crítica de Kant (Teixeira, 1990, p. 40).

---

<sup>19</sup> Ressalta-se que Galileu, Kepler, Copérnico, entre outros, já haviam criticado a tradição medieval, a ciência medieval baseada em pressupostos dogmáticos e místicos. Uma outra visão de ciência é engendrada, agora baseada no entendimento humano, nas provas empíricas comprovadas por instrumentos técnicos e cálculos matemáticos.

Portanto, Descartes (2000, p. 86) afirma que “[...] é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez”. É necessário apontar duas questões imprescindíveis para aplicar o método da dúvida: i) observar a ordem dos argumentos que o pensamento deve apresentar ao apontar os problemas, e ii) a demonstração das incertezas. A intenção de Descartes é elencar as fragilidades que sustentaram a veracidade do conhecimento empírico.

Seguindo os passos de Descartes (1979), ele apresenta, na *Segunda Meditação*, algo que escapa a qualquer dúvida que lhe possa ser aplicada. Nesse ponto das *Meditações Metafísicas* (Descartes, 2000), o método é suspenso. Nada ficou mais conhecido na filosofia de Descartes do que o enunciado do *Cogito (Penso, logo, existo)*, e este foi seu ponto de partida, ou melhor, a primeira certeza na cadeia de razões para exigir o novo modelo de conhecimento; o racionalismo, que recusa o conhecimento sensível como princípio do conhecimento, como se observa a seguir.

Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto, eu que queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: *eu penso, logo eu existo*, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la sem escrúpulo, como primeiro princípio da filosofia que procurava (Descartes, 1999, p. 46).

Esse enunciado marca a filosofia cartesiana como seu ponto de fundamental importância para todas as demais questões em que o sistema irá se apoiar. Essa distinção essencial do pensamento em relação ao corpo, demonstrada segundo as seguintes propriedades: i) o pensamento é mais bem conhecido do que a coisa extensa, não se podendo duvidar dele, e ii) o pensamento não é divisível, marca a racionalidade como definidora da natureza humana e aponta para o conhecimento de si.

Que o conhecimento de si mesmo é a mais alta meta da indagação filosófica parece ser geralmente reconhecido. Em todos os conflitos entre as diferentes escolas filosóficas, esse objetivo permaneceu invariável e inabalado: foi sempre o ponto de Arquimedes, o centro fixo e inamovível de todo o pensamento. Nem os pensadores mais cétricos negam a possibilidade e a necessidade do autoconhecimento (Cassirer, 1994, p. 1).

Como afirmou Cassirer, o autoconhecimento é uma questão filosófica, que preocupou todos os filósofos, independentemente da escola a que pertenciam. Descartes (1979) não se furtou a isso, e ele reconheceu que é a partir da constatação de um sujeito que indubitavelmente existe (*eu existo, eu penso*) (*Meditações Metafísicas* (Descartes, 1979, p. 94), que todos os

outros conhecimentos irão se sustentar. O “*ego cogito*” está fora do âmbito da dúvida, ele não pode ser atingido pela dúvida, pois se coloca à parte dela. O *cogito* permite que o sujeito na realidade se autoafirme como consciência de sua condição de sujeito. Podemos observar a posição de Gueroult, comentarista renomado de Descartes, no que concerne a essa questão:

Or, ici, le moi n'affirme que lui même: l'objet posé n'est rien d'autre que le sujet. Par cette coïncidence ponctuelle entre ma pensée et l'existence-réduite à celle du sujet-est acquise une connaissance de validité inébranlable, à la fois existentielle, parce qu'elle se rapport immédiatement à une existence donnée, et intellectuelle, puisqu'elle enveloppe immédiatement l'actualisation du rapport nécessaire [...] (Gueroult, 1953, p. 51).

Salientamos que Descartes, ao apresentar o enunciado do cogito, colocou em suspensão os dados dos sentidos, reconhecendo, em um primeiro momento, apenas a existência do pensamento, sem recuperar a materialidade do mundo, uma vez que este depende da percepção sensível para atestar sua existência, o que posteriormente o levou a considerar a distinção<sup>20</sup>. No entanto, convém lembrar que o homem se reconhece como completo (corpo/alma), possuindo mãos, pernas, cabeça, etc., ao considerar essas partes enquanto seu corpo e tendo noção de sua “alma” como algo estreitamente unido a ele ou como algo que dele também depende<sup>21</sup> e não como puro “eu”.

Descartes, ao apresentar a tese de distinção, sustentada no cogito, cria um novo paradigma para o conhecimento, que coloca em suspeição todo aspecto empírico do qual este possa se valer. Nesse sentido, o estudo sobre o entendimento humano e a criação de uma nova ciência – a física, no século XVII, inaugura o que historicamente se constitui como período moderno, que já se iniciara desde a segunda metade do século XV e XVI e que produziu “uma mutação no interesse dos homens” (Châtelet, 1994, p. 54), e de que Descartes é um de seus iniciadores. O racionalismo e o empirismo irão se constituir como as grandes correntes do conhecimento que surgiram nesse período.

O problema central da modernidade era, logo, o conhecimento e a necessidade de metodologias que pudessem assegurar sua validade. Descartes e os empiristas ingleses se debruçaram sobre essa questão, o que legou a famosa querela entre racionalismo e empirismo que culminou com a hegemonia da “filosofia da consciência”, principalmente com a figura de

<sup>20</sup> Salienta-se que, em Descartes, alma, pensamento, mente e consciência são sinônimos.

<sup>21</sup> Essa noção de que a alma e o corpo se completam, pois cada um em separado é incompleto e necessitam uma da outra para ser é uma noção já apontada desde a antiguidade (Aristóteles), que, por certo, Descartes conhece e a que reage contrariamente.

Kant que, ao publicar a obra *O que é esclarecimento* (Kant, 2012), apresentou uma “conciliação” entre os argumentos racionalistas e empiristas. No viés cartesiano, a prioridade é a racionalidade, mas essa questão trouxe muitos embaraços porque, ao propor a separação alma e corpo, forçosamente, Descartes tem que considerar que o ser humano é formado pela união de corpo e mente, que de alguma forma se comunicam.

A tese da distinção causa, também, dificuldades na comprovação do mundo. Sem a existência dos objetos e dos corpos, não há possibilidade de nenhum conhecimento objetivo, como consequência, ele teria que confinar o ser humano à condição de isolamento, que admite como verdadeira apenas a sua existência enquanto pensamento puro, que remete a um solipsismo (existo eu e meus pensamentos), o que geraria como consequência recusar o mundo e, assim, a alteridade, e invalidar qualquer possibilidade de construção da ciência.

Descartes terá que provar o corpo e recuperar assim as existências, o mundo. Mas, uma vez apresentado o método da dúvida e colocado o primeiro critério de certeza, a indubitabilidade, terá que provar a existência dos corpos com o mesmo rigor com que provou a existência do pensamento, por demonstração, seguindo o modelo da matemática. Cabe lembrar que ele, na *Segunda Meditação*, afirmou que a natureza essencial do homem era racional e distinta do corpo. Como falar agora da união?

Descartes, para provar a existência do corpo, terá que provar o “*mundo das coisas*”, o mundo fora do pensamento. A dificuldade reside no fato de que o cogito não tem poder para garantir nenhuma existência exterior a si mesmo, e não pode nem mesmo garantir a continuidade do pensamento, o que observa Pascal (1990, p. 56):

De fato, não haveria ciência possível se a verdade de um dia não fosse obrigatoriamente a verdade do dia seguinte; mas visto que Deus não é enganador, posso ter certeza de que as verdades que descubro mediante uma evidência presente são verdades permanentes, eternas (ver em especial o fim da *Quinta Meditação*, ATIX-A, 56, e *Respostas às Segundas Objeções*, ATIX-A, 111; o ateu pode saber claramente que os três ângulos de um triângulo são iguais a dois retos, mas ‘não o sabe por uma verdadeira e certa ciência’, ver também carta a Regius, 24 de maio de 1640, ATIII, 65.

A questão será a de encontrar garantias da existência da realidade que não sejam criações da faculdade da imaginação. Ele irá suspender, na Terceira Meditação, o argumento do Deus enganador, já apresentado na Primeira Meditação, nas *Meditações Metafísicas* (Descartes, 2000), em que irá demonstrar de forma lógico-racional, que Deus existe. Com a

suspensão da dúvida da existência de Deus, o plano epistemológico e o plano metafísico vão se estreitando<sup>22</sup>. Como afirma Guenancia,

[...]a idéia de Deus constitui sem dúvida, como sugeriu Gilson, a intuição original do cartesianismo. Constantemente suposta, como vimos, na explicação do mundo e da máquina do corpo, ela está no centro da reflexão metafísica, cujo fim principal, senão único, é provar a existência de Deus, cuja a ideia o espírito possui em si mesmo (Guenancia, 1991, p. 91).

Cabe ressaltar que o percurso para garantir a existência do mundo está na dependência do próprio cogito, na dependência da substância pensamento (*res cogitans*), na análise do estatuto das ideias. As ideias estão no pensamento, na consciência, na mente de um sujeito. De acordo com Landim Filho (1992, p. 55), “o pensamento é o atributo principal do sujeito pensante; cada um de seus modos envolve uma intelecção, pois todos eles pressupõem uma idéia, que, por sua vez, não pressupõe qualquer outro modo”.

Toda ideia em Descartes é uma percepção de algo, é necessário em meio a tantas percepções que me são próprias distinguir o seu valor objetivo. A ideia de um Deus que pode ser *Enganador* e, portanto, não garante a possibilidade das existências materiais é o ponto que determina a questão. Para reconstituir a certeza das coisas materiais e a do próprio “eu”, que não pode ser o autor de si mesmo, é preciso suspender de direito essa dúvida. E só é possível conhecer esse ser, que será o autor de minha natureza, ou seja, esse ser que me criou dessa forma, através de um ato de reflexão.

O movimento em torno da questão do conhecimento na perspectiva cartesiana tem primeiramente a preocupação de estabelecer um conhecimento acerca das existências, portanto, uma preocupação epistemológica, sem perder de vista, também, o aspecto metafísico, ou seja, uma metafísica (fundamentalista ou fundacionalista?) que o sustenta. É do ponto de vista do sujeito, ou, melhor, do ponto de vista do cogito que o argumento do *Deus Enganador* será posto em questão. O que o sujeito conhece verdadeiramente é a consciência de si, é o fato de que, para ser sujeito de seus atos de consciência, reconhece que todo ato de consciência envolve diretamente a consciência do ato. No caso da dúvida, por exemplo, reconhecer a dúvida é

---

<sup>22</sup> Nos Princípios de Filosofia, Descartes faz uma analogia da árvore, e coloca a metafísica como fundamento único de todas as ciências. Toda a base do conhecimento é garantida por uma realidade que transcende a ela: Deus. “Assim, a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a Metafísica, o tronco a Física, e os ramos que saem do tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: a Medicina, a Mecânica e a Moral a mais elevada e mais perfeita, porque pressupõe um conhecimento integral das outras ciências, e é o último grau de sabedoria” (Descartes, 1997, p. 22).

reconhecer que tem consciência dela, ou seja, que duvida, e de que a dúvida é um ato de sua consciência. Este aparecer na consciência é o que Descartes designa por ideia.

Assim, para compreender a noção de “substância” divina, para suspender o argumento do Deus enganador, apresentado, é preciso compreender a noção de ideia, pois, primeiro o espírito reconhece que possui ideias “e só pode chegar à verdade das coisas obrigando-se a aceitar apenas como fatos verdadeiros as idéias que se apresentam a ele, sem acrescentar nem subtrair absolutamente nada” (Guenancia, 1991, p. 93). Essa análise das ideias define como esta marca de um outro ser está impressa (usando uma linguagem bem cartesiana) no sujeito.

Descartes, ao analisar as ideias, admitiu que existem três tipos: inatas, adventícias e fictícias. O primeiro refere-se às ideias que trazemos conosco, não são adquiridas; o segundo está relacionado às ideias provenientes do mundo externo, as que, no decorrer da vida, engendramos; o terceiro diz respeito às ideias que construímos com a ajuda da imaginação. Quanto à ideia de Deus, esta é inata, nascemos com ela; é como se o criador colocasse sua marca sobre suas criaturas. Ao analisar a ideia de infinito, Ele reconhece a finitude do ser humano, e reconhece, por outro lado, a possibilidade de existir um ser que seja infinito e criador. Essa alteridade teológica, essa recorrência a um ser exterior ao pensamento, mesmo estando no pensamento, tem o mesmo critério usado para o cogito. Não é necessário que esse Espírito, para ser comprovado, precise existir no sentido material. Tem que ser provado, todavia, por critérios objetivistas. Se essa ideia está presente intuitivamente no sujeito, é necessário demonstrar a existência dessa ideia como real e que ela não pode ser inventada pelo próprio sujeito ou por algum *gênio* que o quisesse. O problema que ele terá que enfrentar se afigura como um problema que foi legado à modernidade, a saber: o de ter que provar que o objeto da ideia é a representação que o sujeito tem dele. Toda a construção da realidade é fruto de representações dela.

A imagem de algo no espírito e o objeto representado podem até mesmo não existir, mas existem enquanto ideia. Descartes então defende que a capacidade de julgar, de discernir entre o verdadeiro e o falso irá garantir a veracidade dos objetos. É preciso distinguir entre a coisa e a sua ideia – sua representação e, posteriormente, verificar a sua correspondência. A ideia depende do sujeito no sentido de que este determina, por uma análise minuciosa, por uma análise interior dos seus conteúdos de pensamento, o seu valor de verdade. Não é, segundo Descartes, uma recusa precipitada da realidade como algo que existe fora do sujeito, mas de uma prudência (prevenção na nomenclatura cartesiana) de como esta realidade é apreendida. Ele recorre a três provas acerca da existência de Deus: i) a análise de nossas imperfeições, dos

nossos erros; ii) a ideia de Deus presente no sujeito; iii) a ideia de perfeição. E é a partir dessas provas (que não cabe aqui expor em detalhes), que o autor afirma ser Deus a garantia das existências materiais e assim fundamento de todas as ciências. Contudo, pela análise do estatuto das ideias, ele será forçado a reconhecer a distinção entre substâncias. Uma vez que se depara com limitações no que concerne à proveniência e à conservação do “mundo das coisas”. E assim irá separar a substância de Deus, a substância pensamento e o que ele chamou de substância extensa (referente aos corpos). Com base nessas provas existenciais, objetivas de Deus, o corpo é resgatado, no sistema.

Bem, a existência do corpo, a partir da existência de Deus, que garante o mundo material, foi retirada da dúvida universal, mas não excluiu, ainda, as dificuldades acerca da compreensão do ser humano enquanto totalidade. Como duas substâncias tão distintas (natureza material e imaterial) se unem e formam o ser humano?

### 2.2.2 A existência da realidade material

Descartes prova a existência do ser humano como “*coisa pensante*”, e não encontra provas de evidência do “*mundo das coisas*”, mundo da realidade material, dentro de seu sistema. Isso o conduzirá a pensar em um idealismo absoluto em que só se poderia atestar a existência dos conteúdos mentais<sup>23</sup>. Convém lembrar que o percurso tanto no *Discurso do Método* (Descartes, 1999), quanto nas *Meditações Metafísicas* (Descartes, 2000), foi o de colocar em dúvida qualquer existência, mesmo a de si enquanto corpo. Por isso o autor alegou que toda a realidade poderia não passar de engano, ou, por Deus ter desejado dessa forma, ou, por existir um Gênio que o fizesse julgar errado, mesmo naquilo que parecesse muito certo. No entanto, ele não descartou a sensibilidade. Na *Segunda Meditação*, ele diz: “Mas o que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa? Que é uma coisa que pensa? É uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que imagina e também que sente” (Descartes, 2000, p. 95). O que se afigura como um ponto importante no sistema dele é a recuperação do mundo material, uma vez que o intuito de Descartes é apresentar um fundamento único da ciência, como já salientado antes.

---

<sup>23</sup> Seguindo o raciocínio da filosofia de Descartes, o conteúdo mental seria aquilo que aparece como uma ideia no meu pensamento: ideia de infinito, ideia da dúvida, ideias de objetos, por exemplo. Mas teria que dar conta da proveniência destes conteúdos.

Para validar as ciências, é preciso provar objetivamente seus objetos. Esse critério de demonstração, verificação e justificação é próprio da matemática que ele adotou. Bem, a realidade do pensamento é uma realidade imaterial, só o próprio pensamento pode atestar – é uma dobra de si sobre si mesmo – ou, como se costuma chamar, uma *consciência de si*. Já as coisas percebidas pelos sentidos são realidades materiais – pensadas de uma forma factual. Em vista desse ponto, tão decisivo para a investigação da verdade, conhecer a natureza do homem enquanto sujeito do conhecimento – aspecto cognitivo – e composto por essas duas realidades é determinante para a compreensão do sistema em sua totalidade.

Cabe salientar que o percurso da prova da existência da realidade material deverá ser o mesmo adotado para a prova da existência imaterial. Primeiro se descobriu, dentro da ordem das *Meditações* (Descartes, 1979), a natureza essencial do sujeito enquanto pensamento, ou seja, enquanto intelecto puro. Agora, é preciso verificar se o mundo externo ao pensamento também existe com a mesma clareza e distinção – regra da evidência – e como é possível conhecê-lo verdadeiramente.

No seu procedimento, Descartes recorre freqüentemente a um argumento tirado da *Terceira Meditação* e que conhecemos muito bem: aquilo que ele não consegue deduzir a partir do seu espírito, de uma forma ou de outra (na *Terceira Meditação* era a idéia de infinito), declara-o como diferente do seu pensamento e sinal de uma realidade exterior (Philonenko, 1993, p. 194).

Na *Sexta Meditação* ele diz:

Só me resta agora examinar se existem coisas materiais: e certamente, ao menos, já sei que as pode haver, na medida em que são consideradas como objeto das demonstrações de Geometria, visto que, dessa maneira, eu as concebo mui clara e distintamente (Descartes, 2000, p. 129).

Para descartar a possibilidade de a imaginação criar os objetos da realidade material, Descartes investiga o seu papel no processo do conhecimento. Afirma que algumas ideias geométricas podem ser pensadas pela imaginação como, por exemplo, o triângulo, mas refuta que ela possa conceber a ideia por si só de um quiliógono, por exemplo, que dependerá do entendimento para ser concebida<sup>24</sup>. Uma vez provado que a imaginação não tem poder de criar ideias completamente e depende de outras faculdades para auxiliá-la, conclui que as ideias de

---

<sup>24</sup> Ver Descartes (2000, p. 130) e Philonenko (1993, p. 194).

natureza material não podem, também, como as ideias geométricas, serem fruto exclusivamente da imaginação – elas devem existir por si só.

Descartes, no entanto, afirma que essas ideias são confusas quando diz que “[...] acostumei-me a imaginar muitas coisas desta natureza corpórea que é objeto da geometria, a saber, as cores, os sons, os sabores, a dor e outras coisas semelhantes, embora menos distintamente” (Descartes, 2000, p. 131), o que não significa dizer que elas não existam.

Ele constata, na análise dos estatutos das ideias, que há ideias como de fome e de dor, por exemplo. Ideias essas que não prescindem só de uma das substâncias que formam o ser humano, mas das duas, chamadas de ideias de natureza psicofísicas. Ora, se dependem das duas substâncias, como elas se comunicam, se são de naturezas opostas? Descartes precisará relacionar essas duas realidades tão distintas que determinam o sujeito cognoscente: constituído por um intelecto puro e supostamente possuidor de um corpo<sup>25</sup>.

Bem, ele inverteu a maneira natural de conceber a realidade, pelos sentidos, como o senso comum a concebe. Para ele, esse é o trabalho do entendimento, assegurar a prova das existências<sup>26</sup>. Para tanto, Descartes estabeleceu aquilo que se distingue de um objeto em si mesmo e o que se percebe dele (sua representação), tanto nas afecções puramente sensíveis, como o perceber do entendimento. E o que se está a procurar é exatamente como uma sensação de algo que se pode passar à sua comprovação essencial, aquilo que, de fato, ela é.

Gueroult (1953, p. 8) afirma ser nas *Meditações Metafísicas* que a questão da união da alma e do corpo será “*incontestavelmente provada*”, com o que nem todos concordam. Apesar de ter apresentado os argumentos para provar a união na Sexta Meditação, principalmente, os embaraços não foram totalmente superados.

Descartes sabe que tem obrigatoriamente de provar o corpo e recuperar os dados da sensibilidade, pois aí estão em jogo todas as ciências. Do ponto de vista do conhecimento, a questão incide sobre a objetividade e a subjetividade. Em Descartes, é no interior do sujeito que o conhecimento se realiza, então o percurso é o de procurar critérios subjetivistas tendo em vista a objetividade. Ele afirma que: “primeiramente, senti, pois que possuía cabeça, mãos, pés e todos os outros membros de que é composto este corpo que considerava parte de mim mesmo

---

<sup>25</sup> Essa nos parece ser a grande dificuldade que o sistema irá apresentar, pois o conceito de natureza humana deverá ser definido tendo essa condição. E pensar o homem como essencialmente espírito e pensá-lo também, como tendo um corpo, já que na experiência ele se vê como tendo um; e mais difícil ainda é comprovar que a experiência revela que estes estão unidos, “*misturados*”, o que, de certa forma, parece estranho admitir dentro da tese de distinção, eixo fundamental de compreensão do sistema que Descartes intenta apresentar, quando for construída totalmente a cadeia de razões.

<sup>26</sup> Pode-se observar na *Segunda Meditação* que a cera não é percebida pelos sentidos naquilo que de fato ela é, mas é o entendimento que assegura a sua essência (Ver Descartes, 1979, p. 96).

ou, talvez, como o todo” (Descartes, 2000, p. 131). Ora, essa é a visão comum, essa é a visão de “*minha experiência*”, que considera essas partes como sendo o que se chama de “eu”. E ainda se acrescenta que não é só essa percepção de si, mas a percepção de outros corpos, sejam como objetos que causam prazer ou dor, ou de outros corpos iguais ao meu dos quais sinto a presença. Eles não são invenções da faculdade da imaginação; eles nos afetam de alguma forma. Podemos analisar isso na passagem das *Meditações Metafísicas* abaixo:

E, por certo, considerando as idéias de todas essas qualidades que se apresentavam ao meu pensamento, e as quais eram as únicas que eu sentia própria e imediatamente, não era sem razão que eu acreditava sentir coisas inteiramente diferentes de meu pensamento, a saber, corpos de onde procedem essas idéias. Pois eu experimentava que elas se apresentavam ao meu pensamento sem que meu consentimento fosse requerido para tanto, de sorte que não podia sentir objeto algum, por mais vontade que tivesse, se ele não se encontrasse presente ao órgão de um de meus sentidos; e não estava de maneira alguma em meu poder não o sentir quando ele aí estiver presente (Descartes, 2000, p. 132).

Descartes irá reconhecer que as *ideias sensíveis* são mais fortes do que as ideias do entendimento, da imaginação e da memória, que necessariamente devam depender de uma realidade exterior a elas mesmas, e não dependem da vontade do sujeito em tê-las, quando afirma: “E já me lembrava também que me servira mais dos sentidos do que da razão e reconhecia que as idéias que eu formava em mim não eram tão expressas quanto aquelas que eu recebia dos sentidos [...]” (Descartes, 2000, p. 132), e completa dizendo que: “[...] eu me persuadia facilmente de que não havia nenhuma idéia em meu espírito que não tivesse antes passado pelos sentidos” (Descartes, 2000, p. 132). Vejamos aqui que essa afirmação é muito importante no que concerne ao reconhecimento da sensibilidade no processo do conhecimento e na prova das existências. As ideias de coisas presentes na mente independem da vontade e não é possível que se possa delas se livrar, uma vez que não se pode separar alma e corpo de um sujeito enquanto encarnado, enquanto exposto ao movimento.

Não será mais necessário, depois de provar que Deus existe e garante a realidade material, recusar os dados advindos dos sentidos. O sujeito os sente e reconhece também que outros sujeitos sentem. Podemos acompanhar, na passagem das *Meditações Metafísicas* (Descartes, 2000), que ele fala das percepções e da alteridade: “[...] com efeito, jamais eu podia ser separado dele como dos outros corpos; sentia nele e por ele todos os meus apetites e todas as minhas afecções; e, enfim, eu era tocado por sentimentos de prazer e de dor em suas partes e não nas dos outros corpos que são separados dele” (Descartes, 2000, p. 132). Reforçamos que, mesmo reconhecendo a sensibilidade como um dado real e, conseqüentemente, provando a

independência das existências materiais, para o autor, será sempre sobre o crivo do entendimento, que de certa forma funciona como árbitro, que o conhecimento verdadeiro pode ser alcançado.

Os corpos existem, como ficou provado pelas ideias sensíveis que se tem deles. O que percebemos nessa comprovação da realidade material é que o que é destacado na comprovação da realidade material é que o sujeito tem uma percepção muito forte de si mesmo, ele percebe que tem um corpo, um corpo particular: o seu. Todas as emoções, afetos, sensações, são sentidas nos corpos, e não em corpos indistintamente. Mas, na medida em que Descartes “prova” a dupla substancialidade, a *res cogitans* e a *res extensa*, ele colocou o corpo e a alma em condições especiais: elas existem independentemente de qualquer outra noção.

Na vida cotidiana, a percepção é de uma coisa única. Assim, o problema da união é anterior ao problema da distinção. Primeiro, o ser humano se reconhece como unido e não como distinto. Sensações como a de dor, fome, tão comuns à vida, não são provenientes nem da alma e nem do corpo sozinhos, mas acontecem na união, de forma indistinta. “Como se dá que uma dor em meu corpo me cause uma tristeza em meu espírito? Ou certo movimento (emoção) do estômago me dê vontade de comer?” (Teixeira, 1990, p. 88). Na tese da distinção, o que se configura é conduzir o reconhecimento de si, negando-o naquilo que ele se apresenta primeiramente, como união, para reconhecê-lo naquilo que não se percebe como sendo distinção. Parece que esta questão ficou sempre como uma questão belicosa para Descartes, e as críticas a essa distinção ainda perduram. Não se pode deixar de reconhecer, no entanto, que ele colocou essa dificuldade, ainda que enviesada, que inquietou muitos pensadores posteriores e com um grau de dificuldade de difícil superação.

### 2.2.3 Entre união e separação

Ao ligar *res cogitans* e *res extensa*, Descartes teve que admitir a existência de uma terceira via: a da união. Já foram analisadas as dificuldades que esta tese aponta. O aspecto mais preciso da dificuldade se apresenta na medida em que é admitida a interação substancial entre extensão e pensamento, mas não na mesma concepção tradicional de alma e de corpo. Ao contrário, a interação substancial cartesiana não apresenta o sujeito pensante como simples essência e atributos dados indistintamente com a realidade dos objetos e com a sua verdade diretamente na verdade de uma substância em si criadora; o sujeito pensante interessa no sentido

daquele atributo que é sua essência – o pensamento – e de que outros dependem. Ocorre o mesmo com relação aos corpos, em que a extensão é aquele elemento da distinção. A referida dificuldade reside na explicação da intersecção que distingue e une ao mesmo tempo.

Toda realidade material, para se constituir como uma ideia, necessita do pensamento e das percepções sensíveis que, por sua vez, dependem da existência de um corpo. O corpo, uma substância completa em si mesma, se une ao espírito para que esse possa compreender o mundo. A realidade é assim dada por esse sujeito que na subjetividade (percepções) – tendo em vista que sentir é uma experiência em primeira pessoa, acessível apenas ao *self* – procura a objetividade das coisas, caso possa demonstrar sua existência. O conhecimento do que está “fora de mim” define o que seja a realidade. No entanto, essa separação de estar “fora de mim” e de estar “dentro de mim” incide sobre a definição do “conhecimento de si”, e aqui a questão cognitiva se coloca enquanto possibilidade de conhecimento da realidade.

A distinção da realidade material, ligada às percepções, e a realidade imaterial, ligada ao pensamento, coloca o ser humano em uma condição muito especial e difícil: por um lado, composto de uma natureza imaterial, mas imperfeita, só a de Deus é perfeita e imaterial, que tem apenas de forma eminente a matéria; por outro, uma natureza corpórea, que comete erros, mas, quando abstrai da matéria, pode conhecer-se verdadeiramente.

Conclui-se que, mesmo não sendo Deus, o comportamento almejado é o de ser como ele: ser perfeito, ou procurar pelo menos a perfeição. Aqui é estabelecida uma distinção do homem em relação aos outros animais. Enquanto corpo, pensado isoladamente, é autônomo, enquanto composto – alma e corpo –, sua meta é a perfeição<sup>27</sup>. No que concerne à questão do erro, Descartes (2000), na *Quarta Meditação*, irão colocá-la sob inteira responsabilidade do sujeito, uma vez que Deus nos deu liberdade e nossa razão é capaz de escolher entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso. É, na interioridade, na consciência que o mundo se revela, que a análise das ideias das coisas é feita, mas, não se pode esquecer que a substância extensão garante a existência dos objetos. Na observação de Guenancia (1991, p.32),

[...]antes de perguntar se uma coisa exterior existe, Descartes pergunta o que é uma coisa exterior, em que consiste a exterioridade da coisa. Da resposta a esta pergunta depende a física, mas não as matemáticas, que, por mais certas que sejam as suas razões, estão ainda à espera de seu verdadeiro uso. A física encontrará nas matemáticas o meio – único – de chegar à exatidão de uma ciência; as matemáticas encontrarão através desse fato o fundamento real que faz delas algo completamente diferente de um puro cálculo ou de uma ‘linguagem’. A matéria dá a extensão a sua

---

<sup>27</sup> Aqui o plano do conhecimento alinha-se à questão moral.

realidade; a extensão dá à matéria a sua inteira inteligibilidade. O real e o inteligível, ao invés de formar mundos opostos, estão doravante ajustados um ao outro.

Ora, o real e o inteligível não constituem uma oposição do ponto de vista da cognição, e a extensão enquanto substância é a base da existência da matéria. Portanto, é necessário um ajuste para entender que a consciência, ou o bom senso, é a responsável última pelo conhecimento. O interno e o externo à consciência tornam-se o objeto de investigação. E a própria consciência é também um objeto. Tomar consciência de ser um ser consciente determina de certa maneira a condição de ser do sujeito.

Sob o viés da dupla substancialidade e da dificuldade na explicação da união delas, já que são de naturezas opostas, pode-se pensar a consciência enquanto uma atividade reflexiva que procura dar conta da natureza essencial da realidade, seja material ou espiritual. Os sentidos só podem atestar a existência de algo se forem afetados. Bem, aqui temos uma passagem que carece de explicação. Se o sujeito cognoscente é composto por essas duas realidades tão independentes e completas, como Descartes afirmou, como constatar que esse conhecimento se deu por comprovar que eles estão unidos? Só podemos perceber uma ideia sensível, uma representação, se um sujeito for afetado, no sentido de afecção por algo que tenha existência em si mesma, uma existência objetiva, concreta.

. O espírito, para receber esta informação, prescinde da ideia de estar unido ao corpo, caso contrário, isso não seria possível. Esse dado de experiência revela que o corpo (quando se refere ao ser humano) é pensado como um conjunto.

Quando da referência a um corpo, no sentido da experiência pessoal, não se está a tratá-lo como algo mecânico, como autômato, que tem uma existência própria e independente, como algo separado daquilo que experimento como sendo “meu corpo”, mas, como algo que define o que se considera como “eu”. Assim, a questão da distinção e da união depende da compreensão que o sujeito terá que fazer quando se refere a si mesmo, como “eu” sem corpo, no sentido do cogito, da substância-pensamento, e como corpo sem “eu”, no sentido da existência-extensão, da substância extensa, como explicação da distinção, e ao mesmo tempo como “eu” e “corpo”, distinção comprovada no mundo da vida.

O corpo é uma realidade que não pode ser negligenciada e nem reduzida à consciência. Consequentemente, a consciência de “possuir um corpo”, necessária à vida, traz também a consciência de que este corpo tem duração de vida ativa. É a consciência de sua condição humana tomada imediatamente, como condição de si mesmo, que define o que ele é: primeiramente, um ser para a vida e desejoso de vida. A vida só poderá ser compreendida não

enquanto partes separadas e distintas, mas enquanto união. Um ser de corpo e alma que de alguma maneira se unem e formam um todo. Vejamos a passagem da *Sexta Meditação*, nas *Meditações Metafísicas* (Descartes, 2000), em que ele afirma que não está somente “[...] alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo” (Descartes, 2000, p. 136).

Descartes ressalta que não se deve confundir – como os seus predecessores – as coisas em si mesmas e a sua inteligibilidade. Duas condições diferenciam esta questão: uma dá conta do que as coisas são e a outra mostra o sentimento da realidade em nós, que, de um modo geral, se confundem na relação habitual que mantemos com o mundo do ponto de vista do conhecimento. O mundo se revela enquanto sentimento de um sujeito, sentimento do mundo, sentimento de si mesmo, enquanto corpo e enquanto espírito, mas não como puro espírito, nem como puro corpo. O que se reconhece na experiência é um sujeito que está no mundo, um ente que vive e se correlaciona com outros entes, determinado por essa condição de ser sujeito confusamente percebido como duplo.

Para explicar que, mesmo reconhecendo a união, a distinção é importante do ponto de vista epistemológico, Descartes reforça a argumentação da divisibilidade e da indivisibilidade. Admite que o corpo é divisível, que pode ser pensado enquanto partes, e essa é uma diferença significativa em relação ao que o distingue do espírito e o que distingue suas propriedades:

Para começar, pois, este exame, noto aqui, primeiramente, que há grande diferença entre o espírito e corpo, pelo fato de ser o corpo, por sua própria natureza, sempre divisível e o espírito inteiramente indivisível. Pois, com efeito, quando considero meu espírito, isto é, eu mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa que pensa, não posso aí distinguir partes algumas, mas a concebo como uma coisa única e inteira (Descartes, 2000, p. 139).

O pensamento é sempre um todo único, completo, que não necessita de nada além dele mesmo para ser, o corpo, por outro lado, ainda que possa ser pensado enquanto partes, tem, sendo também uma substância, que determinar o sentido de completo que lhe é aplicado, uma vez que toda substância não pode ser dividida. Ele é completo no sentido de que, para existir como realidade em si mesmo, não depende do pensamento. Nenhum corpo existe sem que tenha comprimento, largura, profundidade etc., sem que seja extenso. Quando se pensa no homem enquanto corpo, se lhe falta um braço, ele não deixa de ser homem, não deixa de se mover, ou de exercer as outras funções das outras partes que o compõem. Quando se pensa no corpo, pensa-se como aquilo que, mesmo tendo partes que o compõem, não deixa de ser um todo, é

assim que a consciência o percebe. Mesmo lhe faltando alguma parte, vemo-lo como algo completo, como o corpo que possuímos.

O pensamento não é responsável exclusivamente pelo movimento; sendo substância completa em si mesmo, ele pode mover-se independentemente de qualquer coisa. Descartes refuta a tese de animismo, em que o corpo é movido pelo espírito. O corpo se move, ou melhor, as suas partes se movem, por dependerem apenas de uma substância completa em si mesma que as define e de nenhuma outra coisa, para isso, além, é certo, do concurso de Deus que as cria e as conserva.

Na perspectiva de provar que a ciência é possível, como conhecimento verossímil, Descartes tem que identificar o que conduz à formação de ideias falsas. Admite que o senso comum tem inclinação natural para considerar as coisas de acordo com seus sentimentos que possivelmente vêm da mistura de substâncias distintas – corpo e alma e que “[...] se introduziram em meu espírito por certo costume que tenho de julgar inconsideravelmente as coisas; e, assim, pode ocorrer facilmente que contenham alguma falsidade” (Descartes, 2000, p. 136). Reconhece que a responsabilidade do erro não provém nem da natureza nem de Deus.

Ele afirma ainda, nas *Meditações Metafísicas* (Descartes, 2000), que “[...] essa natureza me ensina realmente a fugir das coisas que causam em mim o sentimento da dor e a dirigir-me para aquelas que me comunicam algum sentimento de prazer [...]” (Descartes, 2000, p. 137), o que explicaria o mal julgamento feito acerca das coisas: o desejo de não sentir dor e fazer o possível para sentir prazer. Descartes reconhece o potencial de, enquanto união de substâncias distintas, e propensos a cometer erros, os seres humanos, principalmente quando movidos por paixões, se deixarem seduzir pelos desejos, mas alerta que isso não exime o sujeito de sua responsabilidade de recusar essas inclinações. O entendimento deverá agir cuidadosamente para discernir o que é verdadeiro e o que é falso, o que é nocivo à conduta humana e o que é o bem. Cabe ao entendimento reconhecer que existem ideias confusas e que ele deve agir sobre elas. O estreitamento entre conduta moral e razão se alinha.

É preciso, segundo Descartes, entender que as informações dos sentidos são mais do que percepções, em vista da composição de corpo e alma, por exemplo. Entre a sede e a vontade de beber há uma diferença, não é apenas uma sensação física, mas psicofísica, portanto, resultado da união, mas só o entendimento é capaz de entender isso e tomar a decisão correta. Podemos observar essa explicação na citação abaixo:

Pois, se assim não o fosse, quando meu corpo é ferido não sentiria por isso dor alguma, eu que não sou senão uma coisa pensante, e apenas perceberia esse ferimento pelo

entendimento, como o piloto percebe pela vista se algo se rompe em seu navio; e quando meu corpo tem necessidade de beber ou de comer, simplesmente perceberia isso mesmo, sem disso ser advertido por sentimentos confusos de fome e de sede (Descartes, 2000, p. 136)

Aquele que deseja filosofar, segundo Descartes, terá obrigatoriamente que procurar o sentido essencial das coisas. E a essência da natureza do ser humano não está na relação confusa que a união da mente e do corpo promove. O que a torna clara, a essencialidade humana, é um juízo que a consciência, única capaz de dobrar-se sobre si mesma, realiza. Dessa maneira, a consciência torna-se a essência do que “*eu sou*”, pois só ela pode julgar *clara e distintamente* a realidade.

Ao se admitir que a tese da dualidade apresentada por Descartes possua algum grau de verdade, a concepção de natureza humana dela extraída é ininteligível. Descartes exigiu como rigor metodológico que o verdadeiro fosse *claro e distinto: evidente*, o que na experiência que cada sujeito tem de si mesmo, isso não é possível, uma vez que ele experimenta, a partir de si mesmo, que o corpo pode atuar na alma e que a alma pode atuar no corpo, prova de que, de fato, há uma interação. Se isso ocorre, e Descartes admitiu que acontece, ainda que afirmasse ser um conhecimento confuso, parece-nos que a regra de evidência tem que se render a este fato – o que fragiliza a afirmação acerca da natureza humana como essencialmente racional.

Desse modo, parece-nos que a tese de distinção atende mais às exigências morais do que propriamente às exigências de natureza metafísica e epistêmica. Se o entendimento pode atuar sobre o corpo, poderá atuar sobre suas paixões, reprimindo-as ou conservando-as, na medida em que pode contribuir ou dificultar a condução da vida (na relação com outros “eu”). E o corpo pode atuar no espírito ao lhe informar sobre o mundo. Nesse sentido, só é possível conhecimento se se pensa no ser humano como composto e nunca como distinto.

## **2.3 Merleau-Ponty e a refutação à distinção entre alma e corpo**

### **2.3.1 O retorno da sensibilidade – uma recusa à filosofia da consciência**

No viés das explicações sobre o conceito de ser humano, a história do pensamento privilegia, no que concerne à nossa capacidade de conhecer, ora a capacidade intelectual, ora a capacidade sensível que lhe é própria. No entanto, ao longo da Idade Moderna, por exemplo, a primazia do princípio do conhecimento esteve ligada à capacidade intelectual. O paradigma

racionalista estruturou, de certa forma, todos os ramos do saber. Não que a racionalidade, na história do pensamento ocidental, já não fosse condecorada, mas na modernidade, com o avanço das ciências e com o reforço do método como indicador de confiabilidade e garantia de controle da objetividade, esta visão se solidificou consideravelmente.

Já na Antiguidade clássica, especificamente, Aristóteles, quando escreveu sobre a vida na cidade, classificou o homem como animal político, social (Aristóteles, 1985) e, apesar de defender os sentidos na apreensão da realidade como primeiro princípio<sup>28</sup>, considerou a alma como superior ao corpo, no sentido moral, como capaz, por uma via intelectual de controlar as emoções e saber discernir o justo do injusto, o verdadeiro do falso. Aos que são comandados pelo corpo ele lhe atribuiu uma natureza inferior, já os que se utilizam da razão na vida social são chamados de cidadãos da pólis.

De conformidade com o que dizemos, é num ser vivo que se pode discernir a natureza do comando do senhor e do estadista: a alma domina o corpo com a prepotência de um senhor, e a inteligência domina os desejos com a autoridade de um estadista ou rei. Esses exemplos evidenciam que para o corpo é natural e conveniente ser governado pela alma, e para a parte emocional ser governada pela inteligência – a parte dotada de razão, enquanto para as duas partes estar em igualdade ou em posições contrárias é nocivo em todos os casos (Aristóteles, 1985, 1254b)

Retornando à questão da definição de ser humano na modernidade, o grande paradigma foi lançado por Descartes, como já ressaltamos anteriormente. Na construção de seu pensamento, de seu sistema, o cogito foi considerado o ponto de partida. Quando da afirmação de que “*eu sou, eu penso*” (Descartes, 2000), a certeza do pensamento antecede qualquer outra certeza. Ora, nesse sentido, o reconhecimento da existência das coisas materiais e dos sentidos e, por extensão, do corpo, ficam em segundo plano na cadeia de razões. A recuperação da existência do mundo só é resgatada mediante a existência de Deus e, este, por sua vez, garante a existência das coisas. Mas as coisas afetam a sensibilidade, e a sensibilidade depende do corpo, então é forçoso reconhecer a existência do corpo. E uma vez que Descartes admite sua existência, é preciso que exista a substância de proveniência, a *res-extensa*, já mencionada no tópico anterior.

Ainda que muitos desdobramentos acerca da distinção corpo e mente tenham sido elaborados, tanto na modernidade, quanto na contemporaneidade, neste último período, a crítica ao conhecimento estabelecido – especificamente pautado na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, enquanto mediada por uma representação – deslocou a centralidade do sujeito, da

---

<sup>28</sup> Isso pode ser investigado na obra *A Metafísica*.

individualidade, o que pode ter promovido um certo “deslizamento do eu” (Ghiraldelli Jr., 2007, p. 23), que privilegiou um olhar mais acurado acerca do corpo e não da consciência, como na filosofia intelectualista da modernidade.

Na esteira dessa nova perspectiva de análise sobre o corpo, podemos dizer que Merleau-Ponty foi um grande estudioso e inovador. A questão do corpo ganha, em sua filosofia, uma importância central. Merleau-Ponty, em sua obra *A união da alma e do corpo*, ao analisar a distinção, particularmente, na filosofia cartesiana que apresenta o *cogito* (eu penso, eu sou), e a união da alma e do corpo proposta por ele, argumenta que: “A questão da união da alma e do corpo não é, em Descartes, uma simples dificuldade especulativa, como frequentemente se supõe. O problema, para ele, é dar conta de um fato paradoxal: a existência do corpo humano” (Merleau-Ponty, 2016, p. 15).

Em uma filosofia que admite como verdade evidente primeira a consciência, como a de Descartes, resgatar a existência, também indubitável do corpo, certamente é uma questão desafiadora para o seu sistema. É improvável que alguém, no “mundo da vida”, rejeite a ideia de que possui um corpo. E se se admite isso, as implicações são subjetivistas e conduzem ao solipsismo, cuja a única verdade possível é a existência do “eu” e de “suas” sensações.

No entanto, a dubiedade acerca da existência do corpo traz como consequência uma questão: como poderíamos ter percepção das coisas? Descartes também admitiu que a união nos lega “modos confusos de pensar”, porém, no campo da cotidianidade, é esse corpo que é reconhecido como real. O corpo, distinto da alma, só pode ter sua validade expressa no campo da subjetividade. O problema é a admissão, constatada na vida, de que a totalidade do ser humano é um composto, o que causaria refutações a sua tese de que a natureza da alma é distinta da natureza do corpo. Como seria possível sua comunicação? Sua “mistura”? Seria necessário admitir uma certa materialidade à alma. Como ressalta Merleau-Ponty (2016, p. 16), ao se referir a uma carta escrita por Descartes a Arnault, em 1648: “*Si enim per corporeum intelligamus id quod pertinet ad corpus, quamvis sit alterius naturae, mens etiam corporea dici potest, quatenus est apta corpori unin*”<sup>29</sup>. Isso implica, portanto, reconhecer que existe uma outra substância: a da união, na intenção de responder a uma constatação de fato, a de que o homem é um composto: corpo/mente<sup>30</sup>. Isso foi também posto por Platão, já apresentado neste capítulo. A questão é que, para ele justificar essa posição, o autor tem de advertir que existe

---

<sup>29</sup> “Pois, se por corpóreo entendemos o que pertence ao corpo, ainda que seja de outra natureza, a alma pode também ser dita corpórea, enquanto ela é própria para unir-se ao corpo” (A.T., t.V, p. 223; tradução Do francês, em Bridox, p. 1309 e Lewis, p. 91).

<sup>30</sup> Essa compreensão da natureza humana é a assumida por Descartes.

uma “extensão de substância e uma extensão de potência” (Merleau-Ponty, 2016, p. 17), esta última uma característica exclusiva da alma.

Merleau-Ponty (2016) questiona a coerência dessa noção, aludindo a uma “extensão por contágio” (Idem, p. 17), e descarta a possibilidade de encontrar na filosofia de Descartes a sustentação para a tese da união, considerada pelo próprio Descartes como confusa. “Não há nada a dizer sobre isso. As noções que ele introduz a esse respeito são míticas, no sentido platônico da palavra, [...] e ainda reforça esse argumento ao questionar o seguinte: Se a união da alma é um pensamento confuso, como pode descobrir o cogito?” (Idem, p. 18).

Merleau-Ponty (2016) rejeita a tese do cogito, nos moldes da filosofia cartesiana, uma vez que a questão do tempo e do espaço em Descartes também apresenta dificuldades; o pensamento do cogito dura, enquanto se estiver pensando sobre ele. O autor admite certo apreço pela posição de Malebranche, em que este “apresenta abertamente *o cogito* como suspenso a um princípio” (Idem, p. 20): não se pode admitir que o nada tenha alguma propriedade. Então o pensamento, para que possa ser pensamento de algo, não pode provir do nada. Ele não pode ser pensamento do nada, então só pode se referir a alguma coisa (Idem, *ibidem*).

Merleau-Ponty (2016) ainda reforça a tese de Malebranche, ao dizer que não é possível captar o pensamento em sua constituição e em sua origem. E destaca que ele deu “conta da atitude natural do homem” (Idem, p. 25), pois “estou no mundo, me dirijo a ele ignorante de mim mesmo” (Idem, *ibidem*). Afinal, somos feitos do mesmo estofado do mundo (Merleau-Ponty, 1999). Aqui, Merleau-Ponty já apresenta seu respeito pela fenomenologia, quando corrobora com a afirmação de Malebranche de que não há pensamento do nada. Ainda que Malebranche não seja um fenomenólogo, com certeza, algum germen ele já vislumbrava, pelo menos o de considerar a consciência como aquela que se dirige a algo.

Todas faculdades são situadas. O corpo é esse ancoradouro no mundo, portanto as afinidades que estabelecemos com os outros, com as coisas e com o mundo se realizam através das relações habituais, que criam distâncias, aproximações e direcionamentos, em que os movimentos dos corpos nos atam ao mundo, então, “meu apartamento não é para mim uma série de imagens fortemente associadas, ele só permanece como domínio familiar em torno de mim se ainda tenho suas distâncias e suas direções ‘nas mãos’ ou ‘nas pernas’” (Merleau-Ponty, 1999, p. 182).

Assim, o filósofo da existência, como ele mesmo se classificava (Carmo, 2007, p. 13), recusa que a primeira verdade – seja a do reconhecimento de que se existe enquanto coisa pensante (*cogito*), mas como um ser que está exposto, porque;

[...]o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela. A análise reflexiva acredita seguir em sentido inverso o caminho de uma constituição prévia, e atingir no “homem interior”, como diz santo Agostinho, um poder constituinte que ele sempre foi. Assim a reflexão arrebatada-se a si mesma e se recoloca em uma subjetividade invulnerável, para alguém do ser e do tempo. Mas isso é uma ingenuidade ou, se se preferir, uma reflexão incompleta que perde a consciência de seu próprio começo (Merleau-Ponty, 1999, p. 5).

Merleau-Ponty está muito mais centrado em estudar o ser humano situado, como ele mesmo diz, no mundo. E o mundo encontra-se aí, independentemente da vontade de qualquer um. Sua preocupação não era pela busca da essência, mas das vivências. “O homem é pensado em seu meio natural, cultural e histórico, ou seja, como ser-no-mundo, mais do que como ser ideal, privilégio anteriormente dado pela filosofia da consciência” (Carmo, 2007, p. 13). Para o autor, nossas experiências não podem ser consideradas reféns das representações. E se a mente não está apartada do corpo, é preciso explicitar como as faculdades advêm da nossa condição encarnada. Sobre isso, vejamos o que ela afirma acerca da nossa condição situada:

Quando me desloco em minha casa, sei imediatamente e sem nenhum discurso que caminhar para o banheiro significa passar perto do quarto, que olhar a janela significa ter a lareira à minha esquerda, e, nesse pequeno mundo, cada gesto, cada percepção situa-se imediatamente em relação a mil coordenadas virtuais. Quando converso com um amigo que conheço bem, cada uma de suas expressões e cada uma das minhas incluem, além daquilo que elas significam para todo o mundo, uma multidão de referências às principais dimensões de seu caráter e do meu, sem que precisemos evocar nossas conversações precedentes. Esses mundos adquiridos, que dão à minha experiência o seu sentido segundo, são eles mesmos recortados em um mundo primordial que funda seu sentido primeiro (Merleau-Ponty, 1999, p. 182)

Foi possivelmente por ter vivido a Segunda Guerra Mundial, onde Merleau-Ponty sentiu os efeitos dos acontecimentos, da história sendo realizada, da situação das pessoas (Carmo, 2007), o que o ajudou a compreender que a idealização moderna acerca da realidade estaria muito longe de esgotar as experiências que realizamos no mundo, suas verdadeiras vivências. A filosofia da consciência, que parte da capacidade de abstração, do estabelecimento do primado da relação reflexiva com o mundo, não dá conta dos complexos movimentos do mundo da vida.

Eu comecei a refletir, minha reflexão é reflexão sobre um irrefletido, ela não pode ignorar-se a si mesma como acontecimento, logo ela se manifesta como uma verdadeira criação, como uma mudança de estrutura da consciência, e cabe-lhe reconhecer, para alguém de suas próprias operações, o mundo que é dado ao sujeito,

porque o sujeito é dado a si mesmo. O real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação (Merleau-Ponty, 1999, p. 5)

Para ele, a realidade está sempre manifesta, e as experiências vividas atestam isso. Qualquer reflexão, qualquer juízo acerca dela, já é dar-lhe algo que extrapola a ela mesma.

Se a realidade de minha percepção só estivesse fundada na coerência intrínseca das “representações”, ela deveria ser sempre hesitante e, abandonado às minhas conjecturas prováveis, eu deveria a cada momento desfazer sínteses ilusórias e reintegrar ao real, fenômenos aberrantes que primeiramente eu teria excluído dele. Não é nada disso (Merleau-Ponty, 2000, p. 5-6).

As ideias não se distanciam do mundo das coisas, como proposto pelo conhecimento do cogito, ao contrário, elas não estão separadas deste. Elas se constituem a partir, exatamente, desse imbricamento. “As idéias só existem porque não são idéias sobre coisas. [...] pois constituem um único fenômeno, já que a consciência não tem poder de constituir o mundo” (Carmo, 2007, p. 23). Afinal, sua filosofia da percepção, ancorada no corpo, nos afirma que é através da nossa condição encarnada que podemos nos relacionar com o mundo, com as coisas e com os outros seres, porque o corpo é “um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio” (Merleau-Ponty, 1999, p. 212). O autor trabalhará os sentidos, especialmente a visão, nessa perspectiva integrada, relacional, apontando como as partes sempre se encontram relacionadas com o todo, e criam formas diversas que se abrem aos horizontes da vida, na formação do mundo. Para Merleau-Ponty (1999, p.212),

[...] com o olhar, dispomos de um instrumento natural comparável à bengala do cego. O olhar obtém mais ou menos das coisas segundo a maneira pela qual ele as interroga, pela qual ele desliza ou se apoia nelas. Aprender a ver as cores é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal.

Dessa maneira, a consciência, enquanto absoluta, distanciada do mundo, é impensada para Merleau-Ponty. Ela só pode se realizar enquanto estiver no mundo; ela só pode se constituir no mundo uma vez que o homem é um ser exposto, um ser encarnado e sua formação depende exatamente disso. Dessa maneira, o mundo não é uma representação, antes, ele está aí e eu o percebo. “O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Portanto, a percepção não é uma somatória de sensações<sup>31</sup>, “não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6). As sensações não são estáticas, elas se dão no movimento dos acontecimentos. “A sensação não é nem um estado ou uma qualidade, nem a consciência de um estado ou de uma qualidade, como definiu o empirismo e o intelectualismo” (Nóbrega, 2008, p. 142). Assim, o corpo se dirige ao mundo e o mundo se abre a ele. “Nossa percepção chega aos objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter” (Merleau-Ponty, 1999, p. 103). Não há uma previsibilidade - uma resposta já esperada, é sempre sob um fundo de inacabamento que ela se realiza - como queria o behaviorismo baseado na ideia de condicionamento, do primado do par estímulo-resposta e, com isso, defende a objetividade do comportamento, relega o poder da criatividade das vivências à mera ilusão. Afinal, para o autor “o corpo é nosso ancoradouro em um mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 200) e não apenas um receptáculo passivo sujeito aos estímulos.

O corpo se dirige ao mundo, está aberto às experiências, “como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência” (Nóbrega, 2008, p. 142). Merleau-Ponty (2000, p. 108) coloca essa questão de forma bem explícita quando afirma: “considero que meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo”.

Através das percepções, posso ver os objetos do mundo, mas não mediante uma visão de sobrevoos, como se fosse possível estabelecer uma posição neutra, não encarnada diante do mundo da vida. A capacidade da percepção é primária, pois ela nos permite habitar o mundo, preconizando certo primado do sujeito motriz. Tal capacidade está no limiar do universo que eu vivencio, no horizonte dos emaranhados do que vivo.

Ver um objeto e ou possuí-lo à margem do campo visual e poder fixá-lo, ou então corresponder efetivamente a essa solicitação, fixando-o. Quando eu o fixo, anoro-me nele, mas esta “parada” do olhar é apenas uma modalidade de seu movimento: contínuo no interior de um objeto a exploração que, há pouco, sobrevoava-os a todos, com um único movimento fecho a paisagem e abro o objeto (Merleau-Ponty, 1999, p. 104).

Portanto, afirma Merleau-Ponty (1999, p.107, 109),

---

<sup>31</sup> Como é de costume ser defendido pelo empirismo.

[...]eu não sou um “cogito”, à maneira cartesiana, mas, ao contrário, sou um corpo e uma consciência que não pode ser sentida, nem pensada em separado dele. Não traduzo os ‘dados do tocar’ para ‘a linguagem da visão’ ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo [...] Estou exposto, aberto ao mundo, não reflito sobre ele primeiramente, não atesto as existências, por um ato do pensamento. Eu decolo de minha experiência e passo a ideia.

O que se percebe aqui é o “enraizamento do espírito no corpo, isto é, a consciência atada a um corpo que a liga ao mundo” (Carmo, 2007, p. 24).

### 2.3.2 A noção de corpo próprio: algumas considerações

A consideração do corpo enquanto biológico, enfatizando apenas os seus aspectos fisiológicos e químicos, por certo, negligencia a consideração de tudo que ele é e pode alcançar. O aspecto positivo do corpo certamente está submetido também às determinações físicas, ao envelhecimento, às doenças, por exemplo. Mas, apenas a consideração do seu aspecto objetivo, exclusivamente, sua análise cientificista, não dá conta da sua condição de “ser no mundo”, de estar-em-situação, pois;

[...]de um lado é incontestável que fazemos parte do mundo, que existimos em meio ao mundo e somos submetidos à ação dos eventos externos, mas, por outro lado é igualmente inegável que não existimos como uma coisa qualquer, uma vez que fazemos a experiência do mundo e que, na verdade não haveria nenhum mundo se não houvesse um sujeito pelo qual o mundo aparece (Barbaras, 2011, p. 53).

Na *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999) afirma que a psicologia clássica avança ao já ter diferenciado o corpo de outros objetos. A psicologia da Gestalt, ou “psicologia da forma” – com sua compreensão de campo, percepção, da perspectiva relacional ou da não superação da dualidade corpo-espírito –, que já tinha o organismo como uma unidade de corpo e consciência numa visada ecológica e relacional organismo-meio, traz condições de ultrapassamento das análises das filosofias clássicas, ancoradas tanto no empirismo quanto no intelectualismo.

No entanto, Merleau-Ponty recusou a ideia de que o corpo possa ser considerado um objeto como outro qualquer, como defendido pela Gestalt. Ele (o corpo) é percebido constantemente, enquanto que outros objetos (mesa, lâmpada etc.) podem ser afastados do campo de visibilidades. “Particularmente, o objeto só é objeto se pode distanciar-se e, no limite,

desaparecer do meu campo visual” (Merleau-Ponty, 1999, p. 133). Ao continuar insistindo nessa tese, será que o corpo ainda poderia ser considerado um objeto?

Na medida em que o corpo pode ser observado, ele ganha contornos objetiváveis, e, portanto, tem características que o ligam a objeto, no que tange à consideração dele poder se distanciar, de se ausentar de sua própria presença, nesse aspecto, ele não pode ser considerado um objeto, afinal, o corpo se sustenta através de presença constante, e não pode ser abandonado. Dessa maneira, ele já não pode ser um objeto como os outros objetos, que são inconstantes e podem sair do nosso campo visual. “A permanência do corpo próprio é de um gênero inteiramente diverso: ele não está no limite de uma exploração indefinida, ele se recusa a exploração e sempre se apresenta a mim sob o mesmo ângulo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 133). Não é possível se distanciar dele, mas, por outro lado, também não se pode vê-lo, como se vê os outros objetos, sob perspectiva, já que a escolha do aspecto a ser visto é sempre uma escolha que prioriza um dos seus aspectos (um perfil que se apresenta ocultando outros). Por isso, o autor afirma, na *Fenomenologia da percepção* (Merleau-Ponty, 1999, p.134):

Dizer que ele está sempre perto de mim, sempre aqui para mim, é dizer que ele nunca está verdadeiramente diante de mim, que não posso desdobrá-lo sobre meu olhar, que ele permanece à margem de todas as minhas percepções, que existe comigo.

Não é possível que o corpo se desdobre para ser seu próprio observador, mas ele tem uma condição particular: ao mesmo tempo em que é objeto, também é o sujeito de algum conhecimento. “O corpo, ora objetivo ora sujeito é a expressão da ambivalência de um ser que se recusa, a todo instante, ser apenas empírico ou apenas intelectual” (Azevedo; Caminha, 2015, p. 17). Essa condição de ser sujeito e objeto ao mesmo tempo o distingue dos demais objetos. Merleau-Ponty (1999, p.135,136) adverte em relação a isso do seguinte modo:

[...]se posso apalpar com a mão esquerda a minha mão direita enquanto ela toca um objeto, a mão direita-objeto não é a mão direita que toca: a primeira é um entrelaçamento de ossos, de músculos e de carne largado em um ponto do espaço, a segunda atravessa o espaço como um foguete para ir revelar o objeto exterior no seu lugar.

A simultânea capacidade de tocar e ser tocado será classificada por Merleau-Ponty (1999, p. 137) como “sensações duplas”. O corpo, ao mesmo tempo que exerce no conhecimento a relação de sujeito, também exerce a condição de ser-objetivo, exposto e aberto ao mundo. Porém, vale ressaltar que isso se dá por alternância, pois nunca a mão tocada, no ato

do toque, é o sujeito, nem a mão que toca é o objeto. “As duas mãos podem alternar-se entre tocantes e tocadas” (Merleau-Ponty, 1999, p. 137).

Há, porém, uma diferença significativa na forma de apreensão que o corpo exerce. Ele não é tocado, da mesma maneira como os objetos de um modo geral o são. “Embora veja ou toque o mundo, meu corpo não pode ser visto ou tocado” (Merleau-Ponty, 1999, p. 136). Ele exerce uma espécie de “imbricamento” com o mundo, em que expressa sua existência. “O que o impede de ser alguma vez objeto, de estar alguma vez *completamente constituído*, é o fato de ele ser aquilo por que existem objetos”. Ele “[...] é aquilo que vê e aquilo que toca” (Merleau-Ponty, 1999, p. 136). A diferença da permanência e da constância entre os objetos e o corpo está no fato de que, de algum modo, ele (o corpo) tem um tipo de permanência absoluta. É essa condição que faz com que os objetos possam ser constituídos relativamente nas relações que estabelecem com os corpos. Na *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty (1999, p.136) nos diz:

A presença e a ausência dos objetos exteriores são apenas variações no interior de um campo de presença primordial, de um domínio perceptivo sobre os quais meu corpo tem potência. Não apenas a permanência de meu corpo não é um caso particular da permanência no mundo dos objetos exteriores, como ainda a segunda só se compreende pela primeira; não apenas a perspectiva de meu corpo não é um caso particular daquela dos objetos, como também a apresentação perspectiva dos objetos só se compreende pela resistência de meu corpo a qualquer variação de perspectiva.

Essa permanência relativa dos objetos tem por fundo a questão da perspectiva; os objetos são apresentados dentro de um campo de visibilidade. Não é possível ver suas partes completamente. Por isso, podemos afirmar que o mundo da vida se apresenta através de horizontes.

Esta dialética da coisa e de seus horizontes faz, particularmente, com que todo visível, segundo Merleau-Ponty, comporte uma parte de invisível, e isso vale também para a paisagem, que jamais se apresenta como um panorama, mas como uma cena móvel, animada por um jogo de sombras e luzes (Collot, 2013, p. 24).

Os objetos se apresentam através do que se oferece ao olhar, o que se abre como horizonte, como fenômeno. “A estrutura objeto-horizonte, quer dizer, a perspectiva, não me perturba quando quero ver o objeto: se ela é o meio que os objetos têm de se dissimular, é também o meio que eles têm de se desvelar” (Merleau-Ponty, 1999, p. 105). Dessa maneira, a existência do objeto depende do corpo, dessa abertura ao mundo que o corpo é capaz de realizar, dessa espacialidade e mobilidade que lhe é própria, dentro do horizonte que lhe é acessível. Merleau-Ponty (1999, p.105), nesse sentido, afirma que “ver é entrar em um universo de seres

que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim”. Em outros termos: “olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (Merleau-Ponty, 1999, p. 105). Portanto, a formação das ideias que constatamos não diz respeito a ideias que a própria consciência engendra, ou melhor, julga, como na famosa experiência de Descartes do pedaço de cera, apresentada na *Segunda Meditação*<sup>32</sup>, em que este afirma ser o pensamento que atesta as existências e não a sensibilidade, uma vez que, independentemente das mudanças sofridas pela cera, percebida pelos sentidos, seria a capacidade de julgar que distingue o verdadeiro do falso e define o que as coisas são.

No entanto, para a fenomenologia pontyana, ao contrário, o fato de constatar mudanças na estrutura do objeto só se torna possível pelo fato de o corpo ter tido contato com o objeto, através da experiência pré-reflexiva, da pura vivência, e não pela mediação da atividade intelectual de julgar. Essa capacidade é sempre posterior à atitude natural. Ainda que o objeto apareça ao campo das visibilidades sob aspectos diferentes, como no caso da cera, “[...] sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e nesse sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 122). Constatamos, assim, que essa parcialidade e espacialidade com que as coisas se apresentam ao sujeito fazem com que se reconheça um inacabamento do mundo percebido, e um primado do sujeito da percepção. Daí, pode-se afirmar também uma certa ambiguidade com relação ao empreendimento do conhecimento.

Do ponto de vista da ciência moderna, a aceitação dessa condição pressupõe tudo que ela não pode admitir, porque seu percurso foi o de uma via completamente distinta, a intenção foi a de apresentar caminhos, métodos, que, como diria Descartes (1999), direcionassem o espírito na busca de conhecimentos verdadeiros e se afastassem o máximo possível das dubitabilidades, enfim, que buscassem a objetividade, que desenvolvessem a capacidade analítica, numa perspectiva de responder a toda experiência possível. “Desse modo, há uma

---

<sup>32</sup> “Tomemos por exemplo esse pedaço de cera, que acaba de ser tirado da colmeia: ele não perdeu ainda a doçura do mel que continha, retém ainda algo do odor das flores de que foi recolhido; sua cor, sua figura, sua grandeza, são patentes; é duro, é frio, tocamos-lo e, se nele batermos produzirá algum som. Enfim, todas as coisas que podem distintamente fazer conhecer um corpo encontram-se neste. Mas eis que, enquanto falo é aproximado do fogo: o que nele restava de sabor exala-se, o odor se esvai, sua cor se modifica, sua figura se altera, sua grandeza aumenta, [...]. O que é, pois, que se conhecia deste pedaço de cera com tanta distinção? Certamente não pode ser nada de tudo que notei nela por intermédio dos sentidos, posto que todas as coisas que se apresentavam ao paladar, ao olfato, ou à visão, ou ao tato, ou à audição encontram-se mudadas e, no entanto, a mesma cera permanece” (Descartes, 1979, p. 96).

diferença entre Descartes e Merleau-Ponty, pois, enquanto Descartes colocava o corpo como substância Merleau-Ponty coloca como fenômeno [...]” (Gomes, Caminha, 2017, p. 9).

Estamos diante da diferença básica entre pensar acerca de algo e estar diante dele, experienciando-o através de nossa condição encarnada. Os movimentos exercidos pelo corpo em direção ao mundo não são nem mesmo pensados, mas acontecem numa relação mais primitiva e primordial, como condição pré-objetiva. Na relação com o mundo, “o que é dado não é a coisa só, mas a experiência da coisa” (Merleau-Ponty, 1999, p. 376). Esses intercursos acontecem nos movimentos que o corpo realiza, nas suas relações com os objetos, na seleção e fixação de algo visado, em meio à multiplicidade. O olhar aceita a solicitação deste e se centra nele, executando um único movimento de apreensão, fechando-se na amplitude aberta pelas paisagens.

Mesmo se eu nada soubesse de cones e de bastonetes, conceberia que é necessário adormecer a circunvizinhança para ver melhor o objeto, e perder em fundo o que se ganha em figura, porque olhar o objeto é entranhar-se nele, e porque os objetos formam um sistema em que um não pode se mostrar sem esconder outros (Merleau-Ponty, 1999, p. 104).

Portanto, a percepção do objeto, longe de uma inspeção do espírito, acontece de forma livre, através da potência que o corpo possui de aceitar as convocações que o mundo lhe faz. Assim, a percepção ocorre nos emaranhados entre o corpo e o mundo. Um prescinde do outro para ser. Se por um lado o mundo oferece, solicita o corpo como aquele que lhe dá condição de ser revelado, o corpo, por sua vez, só pode revelar-se através daquilo que vivencia. Espetáculo e enlace que se apresentam e abrem o mundo para ser vivido. O corpo se oferece situado na dependência de panoramas que são abertos pelos horizontes do mundo. Para Merleau-Ponty (1999, p. 210), “é nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes”.

### 2.3.3 Perceber: uma experiência originária

Para abrir esse tópico, optamos por fazer um pequeno comentário sobre uma obra de Husserl, *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, em que o autor inicia, primeiramente, por meio da análise das ciências da natureza e as ciências do espírito, e, em seguida trata da crise do conhecimento advinda dessa cisão, na Europa, como o próprio título assevera. A

professora Constança Cesar (2011, p. 62), no livro *Crise e liberdade em Merleau-Ponty e Ricoeur*, nos diz o seguinte: “Para Husserl, a crise tem uma conotação epistemológica e também ética [...]”. A autora observa que Husserl destaca que as ciências da natureza estão pautadas no conhecimento teórico, em que as explicações de cunho “matemático – exato” lhe dão credibilidade e aceitação, em virtude de sua “dominação técnica da natureza” (Cesar, 2011). A questão do domínio teórico põe outra questão em voga, a da diferença entre conhecimento que se obtém pelos sentidos e os que são obtidos pela inteligência, ou seja, trata-se da grande querela entre racionalismo e empirismo.

Ao fazer um pequeno recorte, observou-se que, a partir dos séculos XVI e XVII, a história do pensamento ou da filosofia tomou rumos diferentes. Segundo Châtelet (1992), os desdobramentos das novas descobertas científicas, advindas do desenvolvimento da matemática e dos instrumentos técnicos, como a luneta, por exemplo, mudaram pensamentos já bem arraigados, evocando uma mudança de paradigma muito significativa que irá orientar as investigações, de modo geral, em vários ramos do saber. Aqui, como nos adverte Châtelet, a mudança ocorre devido ao aparecimento das ciências, ligadas às “transformações profundas da concepção da natureza” (1992, p. 53).

Bem, essas mudanças não ocorreram de uma hora para outra, são maturações do pensamento, que vinham se estruturando a partir da Baixa Idade Média e do Renascimento, até a época da modernidade. Poderiam ser elencadas várias descobertas que intensificaram essas mudanças: a invenção da luneta, do cálculo infinitesimal, da imprensa etc. Ainda acompanhando os argumentos de Châtelet (1992), o que marcou muito esse período, além das descobertas de instrumentos técnicos, que podem ser compreendidos como extensores da sensibilidade, foi o despertar pelo interesse investigativo dos seres humanos.

Nesse mesmo livro, Châtelet (1992, p. 54), alude a um ateliê de Verrocchio, em Florença, na década de 1480, como sendo um lugar de arte à época. A intenção do ateliê era a de colocar os novos artistas talentosos em contato direto com sua matéria-prima. A questão é a de afirmar a importância da experiência prática com a realidade material, por meio da observação, que lhes permite estarem atentos aos detalhes, e, assim, assegurar que nada lhes escape. Châtelet (1992, p. 54) afirma: “Explica-lhes que, para esculpir ou pintar um cavalo, devem saber como ele é, devem ir ao matadouro para observar os músculos do cavalo no momento em que o magarefe começa o seu trabalho”. Ressalta, também, ainda de acordo com a proposta de Verrocchio, que essa “experiência” propõe uma revitalização do olhar, uma

verdadeira reeducação da visão, mas, em vista da observação cuidadosa da materialidade das coisas, no intuito de buscar reproduzi-la fielmente na arte.

Essa investigação acerca da natureza, agora como passível de apreensão, é bastante significativa para esse período, já que é a partir daí que se pode vislumbrar a proveniência das ciências, como a da física, por exemplo, e seu interesse pela natureza, interesse este não mais descritivo, mas interpretativo, explicativo (Châtelet, 1992). Aliado a esse novo modelo paradigmático, e ao avanço da matemática, que contribuiu com as descobertas da época, como as de Galileu, por exemplo, observa-se a exaltação de uma faculdade humana na apreensão da realidade: a razão guiada pelo conhecimento lógico-matemático. De acordo com Châtelet (1992, p. 60), portanto, “[...] Galileu pode afirmar que a realidade sensível e inteligível, desde que se façam as análises necessárias e que se aperfeiçoe o instrumento matemático. Nada há que possa escapar à inteligência humana”.

Nesse contexto, Descartes aparece como um grande expoente, dado que alia conhecimentos matemáticos, filosóficos, jurídicos, médicos, entre outros. Desse modo, o autor lança o seu racionalismo ao reconhecer que o conhecimento sensível é suspeito quando se pretende a busca pela verdade lógico-matemática. A edificação de seu sistema propõe uma crítica à tradição do conhecimento medieval, baseada nos pressupostos aristotélicos. E como um homem de seu tempo, aliado, também, ao novo contexto das “descobertas” das ciências, asseverou sua credibilidade na matemática, inclusive como aporte teórico para seu sistema, em sua obra de grande referência *Meditações Metafísicas*. Esta obra foi escrita segundo um modelo de equação matemática. Ela parte da conclusão para os argumentos: “Se se aceita a verdade da nova física, não se pode mais trabalhar com a mesma ontologia, com a mesma concepção do ser, do real” (Châtelet, 1992, p. 63).

Essa crença de que o conhecimento científico possa dar conta de uma apreensão da natureza, e que a garantia da veracidade destes é assegurada pela capacidade intelectual bem guiada, consistirá em um procedimento que terá muitos desdobramentos. Isso, principalmente, por estabelecer posições de cunho dualistas, tais como: interno-externo, mente-corpo, fato-valor, sujeito-objeto, natureza-cultura etc., que legaram dificuldades à compreensão de questões de natureza epistemológica, ética, política, e, sobretudo, ontológica, que ainda repercutem hodiernamente. Por isso, observa Châtelet (1992),

tornar o homem senhor e possuidor da natureza: Descartes pensava que esse seria um programa realizável a curto prazo. O tempo nos mostrou que o prazo era bem mais longo, e que esse domínio da natureza não era, talvez, nem tão possível nem tão bom quanto acreditávamos. De qualquer forma, esse princípio servirá de fio condutor a

vários pensadores, a todo um movimento intelectual. Estará na origem do pensamento das luzes (p. 65).

Ainda na esteira desse novo modelo de apreensão da realidade, atentamos para o surgimento, digamos assim, de uma nova preocupação no que concerne ao conhecimento, ponto nevrálgico da modernidade, o surgimento de um novo campo investigativo: a teoria do conhecimento. Muitos consideram John Locke como o filósofo que, originariamente, iniciou esse novo campo do saber. “Sua principal obra, *An Essay concerning Human Understanding*, publicada em 1690, trata de modo sistemático as questões referentes à origem, à essência e à certeza do conhecimento humano” (Hessen, 2000, p. 15). Nesse mesmo viés de investigação, também os ingleses George Berkeley e David Hume escreveram *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge* (1710), e o *A Treatise on Human Nature* (1739/40), respectivamente.

Sobre o conhecimento, ou o entendimento (*Understanding*) humano, podemos dizer que a apreensão de um determinado objeto passa pelo crivo de um olhar acurado que possa descrevê-lo fidedignamente. Essa descrição prescinde de uma reflexão, não como uma atividade psicológica, ou um método psicológico, mas como capacidade de captação de fenômenos, como método fenomenológico, em oposição ao psicológico. Hessen (2000, p. 17) explica que “o primeiro investiga os processos mentais concretos em seu curso regular e em suas relações com outros processos, ao passo que o último procura apreender a essência geral no fenômeno concreto”. O conhecimento é considerado um fenômeno da consciência. A questão é encontrar sua originalidade e sua condição de possibilidade. Seria a capacidade intelectual ou a sensível capaz de nos revelar o mundo primeiramente?

A questão foi colocada na modernidade afirmando-se o seguinte: no conhecimento, existe uma relação entre sujeito e objeto. Essa relação prescinde de uma transcendência. Na apreensão do objeto, o sujeito, de certa forma, “invade” a esfera do objeto, no entanto, mantém sua distinção; a sua função é de apreender as determinações dele, por um ato de consciência, formando uma imagem. “A imagem é objetiva na medida em que carrega consigo as características do objeto. Diferente do objeto, ela está, de um certo modo, entre o sujeito e o objeto. Ela é o meio com o qual a consciência cognoscente apreende seu objeto” (Hessen, 2000, p. 18). A questão, para a teoria do conhecimento, está exatamente situada nesse ponto: a imagem do objeto, formado na consciência, é verdadeira? Podemos estar certos disso? Podemos garantir que conhecemos as existências, se o acesso que temos da realidade é representacional, realizado

pela mediação das imagens? Essas questões inquietaram os filósofos da modernidade que se debruçaram na busca de soluções, de respostas.

No que concerne à corrente do empirismo, a tese é a de que a origem do conhecimento é a experiência sensível. O conhecimento não se dá, não se realiza de forma apriorística. A captação, a apreensão do objeto dependem da faculdade sensível; o processo do conhecimento se dá de forma gradativa; a mente inicialmente é vazia, à medida que experimenta, que conhece preenche-a de ideias. Hessen (2000, p. 41) mais uma vez elucida que “o que vale aí é o estabelecimento de fatos por meio da observação cuidadosa”. Desdobramentos à parte sobre essa corrente, principalmente por ter sofrido críticas, seja por Locke ter mantido a crença na tese da ideia inata, seja pelo fato de Hume ter criticado qualquer conhecimento apriorístico, o que está em jogo não é só a natureza originária do conhecimento, seu aspecto psicológico, mas sua validade.

Uma outra corrente moderna que é muito respeitada na teoria do conhecimento é o criticismo (*krínein*), principalmente o kantiano, o que aqui não será desenvolvido. “Considerado como um ponto intermediário” (Hessen, 2000, p. 33) entre racionalismo e empirismo, o criticismo acredita na razão humana, mas não de modo dogmático, e aceita que esta possui limitações em seu alcance. “Seu comportamento não é nem cético nem dogmático, mas criticamente inquisidor – um meio termo entre a temeridade dogmática e o desespero cético” (Hessen, 2000, p. 33).

Após essa pequena digressão sobre a teoria do conhecimento, retomemos o ponto inicial deste tópico – algumas pequenas observações sobre a crise da humanidade europeia e a filosofia de Husserl. O referido filósofo, ao falar de crise, estava se referindo à crise do conhecimento, da ciência na contemporaneidade, pautado numa racionalidade a seu modo de ver, equivocada, desviada de seu verdadeiro sentido. Bem, nesse trabalho, ele apresenta um caminho, uma solução para a crise, assentada no método fenomenológico, que propõe o retorno “às coisas mesmas”.

Ao analisar a separação tradicionalmente estabelecida do conhecimento, em que as especificidades se delineiam, enquanto campos de investigação que não se comungam, uma vez que analisam objetos de natureza distintas, as chamadas ciências naturais e as do espírito, o autor observa que o desenvolvimento, e, como ele mesmo diz, a grandeza das ciências da natureza é o de que ela goza de um reconhecimento mais proeminente. Isso porque suas análises lógico-matemáticas, “que têm o interesse voltado para a explicação físico-química da natureza em geral [...]” (Cesar; Santos, 2013, p. 4), as fazem atingir “uma passagem metódica”

(Husserl, 2012, p. 63), que lhes garantem objetividade. Desse modo, é possível prever e controlar “suas possibilidades e probabilidades com uma extensão e precisão superiores a toda empiria sensivelmente determinada” (Cesar; Santos, 2013, p. 5).

Já nas ditas ciências do espírito, “o interesse teórico dirige-se exclusivamente aos homens como pessoas e para a sua vida e agir pessoais” (Husserl, 2012, p. 62) e estas diferem das ciências da natureza, quanto à metodologia aplicada, por terem como objeto de investigação a “vida psíquica individual humana” (Husserl, 2012, p. 63-64) e as comunidades históricas. Husserl refuta a noção de natureza, adotada na modernidade, em bases argumentativas estruturadas a partir do naturalismo, e alude que a filosofia, pautada na concepção de natureza apresentada pelos gregos, não efetuou essa distinção em relação ao espírito. “De maneira mais completa, o mundo circundante histórico dos gregos não é o mundo objetivo, em nosso sentido atual [...]” (Husserl, 2012, p. 65).

O mundo circundante (*Umwelt*) é o mundo em que vivemos, o mundo histórico. Husserl (2012, p. 65) afirma que “nosso circum-mundo é uma formação espiritual (*ein geistiges Gebilde*) em nós e em nossa história”. Assim, para Husserl, a separação estabelecida pela ciência da natureza de que o mundo que nos circunda esteja alheio ao espírito é absurda, “[...] esqueceu-se por completo de que a ciência da natureza (como toda ciência em geral) designa uma atividade humana (*menschliche Leistungen*), a saber, a dos cientistas que cooperam entre si [...]” (Husserl, 2012, p. 66). Husserl (2012, p. 66) acrescenta que “pressentimos que se tratará de elucidar as razões mais profundas da origem do funesto naturalismo e, finalmente, deverá se descobrir, assim, o sentido específico da crise que afeta a humanidade europeia”. Possivelmente todo esse “absurdo” tem como pano de fundo um “racionalismo cego”, que descuidou das “conexões da racionalidade com o mundo da vida” (Cesar; Santos, 2013, p. 7).

Ao recusar a teoria da representação, ancorada na distinção entre o ato de conhecer (*noese*) e a coisa conhecida (*noema*), Husserl afirmou a intencionalidade da consciência. “A intencionalidade da consciência pressupõe que só existe consciência de algo, isto é, consciência de alguma ‘coisa’ ideal ou real (fenômeno) que se dá imediatamente à consciência” (Cesar; Santos, 2013, p. 3). Nessa visada, o autor reafirma a compreensão da racionalidade, para os gregos, enquanto aquela que é capaz de estabelecer as relações, os imbricamentos entre o conhecimento de ciência e da ética, na construção de uma sociedade humana com garantias de um “futuro grande e duradouro”, que ressurgirá como uma fênix.

Então ressuscitará do incêndio destruidor da incredulidade, do fogo no qual se consome toda a esperança na missão humana do Ocidente, das cinzas do enorme

cansaço, a Fênix de uma nova espiritualidade, como garantia de um futuro humano grande e duradouro, pois unicamente o espírito é imortal (Husserl, 2012, p. 92).

Assim, na pegada dessa proposta de Husserl<sup>33</sup>, no que diz respeito à relação da consciência com o mundo das coisas, Merleau-Ponty analisa, entre outras questões, o comportamento e a percepção. Na *Fenomenologia da percepção*, ele fala sobre o conceito de fenomenologia, corrente à qual adere, mas modificando-a.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade (Merleau-Ponty, 1999, p. 1).

A fenomenologia busca analisar o fenômeno e reconhece que todo fenômeno está penetrado pelo pensamento. Para Dartigues (1992), o logos só se expõe no fenômeno. Ao entender que o fenômeno não é construído, mas, exposto, posto, o que o torna acessível a todos, então o imprescindível é que a atenção se volte para a própria realidade. Enquanto estudo que se dirige ao conhecimento das essências, a partir dos fenômenos, a fenomenologia prescinde de responder a algumas questões primeiramente: O que é percepção? O que é consciência? E enquanto uma filosofia que busca as essências na própria existência, é necessário compreender o homem e o mundo, como salientou Merleau-Ponty anteriormente, ou seja, sua facticidade.

Sendo assim, a fenomenologia parte, inicialmente, com a postura de colocar a atitude natural sob suspensão (*epoché*), no intuito de compreendê-la. Reconhece que o mundo não é resultado de uma constituição ideológica, de um ato reflexivo, mas, anterior à reflexão, o mundo está aí, sempre presente. A pretensão do método é a de recolocar a questão da experiência perceptiva, do contato ingênuo com o mundo como uma questão filosófica, mas de uma filosofia que “reaprenda a ver o mundo”.

É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivididos”. É uma tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer [...] (Merleau-Ponty, 1999, p. 1).

---

<sup>33</sup> Ainda que ele ressalte, que já faz meio século que Husserl colocou essa questão e, portanto, não é algo novo, mesmo assim, ela ainda não foi resolvida.

Aqui, cabe comentar a distinção proposta por Husserl à fenomenologia. Ela tem conotação descritiva, não interpretativa, explicativa ou analítica como a ciência moderna se coloca. Ela “é antes de tudo a desaprovação da ciência” (Merleau-Ponty, 1999, p. 3), e tem como proposta o retorno ao mundo das coisas, e não a sua idealidade. É em virtude desse princípio que Merleau-Ponty (1999, p. 3) afirma que o homem, o indivíduo, não é o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu ‘psiquismo’. Eu não posso pensar-me como o simples objeto da biologia, da psicologia da sociologia [...]” porque, a base da ciência, “seu chão”, é o mundo percebido, do qual suas explicações são de uma elucidação segunda. O indivíduo não é um conceito absoluto, fechado por explicações históricas ou naturais, da ordem da zoologia, anatomia. Ele é um ser no mundo, e sem estar aberto para ele não haveria nem ser, nem mundo. Merleau Ponty (1999, p. 3) afirma que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”.

Essa proposta é totalmente diversa da proposta da ciência moderna, que via no indivíduo um “momento do mundo”, em que este trazia para a consciência a sua representação, “porque elas subentendem, sem mencioná-las, essa outra visão, aquela da consciência, pela qual o conhecimento sempre *fala*, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente [...]” (Merleau-Ponty, 1999, p. 4).

Merleau-Ponty (1999, p. 4) critica essa visão e a considera como “ingênua e hipócrita”. O mundo não é o resultado de sínteses que se faz dele a partir das sensações, ao contrário, ele está sempre ali, anterior a qualquer síntese que possamos fazer dele (Idem). A reflexão não é o que assegura as existências. Isso remeteria a um excesso, ela teria que exceder a si mesma, como uma subjetividade pura, que estaria antes do ser e do tempo, e assim, tal reflexão não consideraria seu próprio começo.

A realidade não é construída a partir das sínteses que o juízo elabora. O campo da percepção está aberto a uma série de vivências, de reflexos, de sensações, mas não temos nenhuma dúvida quanto à sua existência, não a confundimos com nossa imaginação. O real não é um tecido “frágil” que se constrói e se reconstrói sob determinação de juízos, que lhe conferem veracidade, mas é, antes, um tecido sólido, aberto a novos fenômenos que se apresentam como panoramas que podem ser anexados, enquanto outros são rejeitados, pois a imaginação não é

confundida com a realidade, com os sonhos, pelo menos se se considera as experiências do indivíduo “saudável”<sup>34</sup>.

Como observa Chauí (2002, p. 49), a “recusa merleau-pontyana da onipotência e onipresença do sujeito absoluto que despojado de corpo, sobrevoa o espetáculo mundial” o impediu de ver as coisas mesmas, a verdade.

A verdade não “habita” apenas o “homem interior”, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

O idealismo ofusca a potência do mundo, colocando-a como representação de uma consciência apartada do mundo, o que interioriza e subjetiva a sua existência. O pensamento (cogito) torna-se a condição de reconhecimento da existência individual e das existências de um modo geral. O mundo se reduz às significações que a consciência faz dele. Assim, o homem possui uma consciência constitutiva. A visão naturalista, por outro lado, reduz o homem aos processos físicos, fisiológicos, considerando-o um objeto como qualquer outro (Nogueira, 2007).

A questão é: se o mundo não é síntese, nem representação, então, o olhar incide em outro ponto, a existência enquanto ser no mundo, ser encarnado. É por possuir um corpo que o mundo se abre ao sujeito. A percepção pode ser considerada essa abertura. A tradição positivista separa a sensação da percepção, e coloca a percepção como uma síntese de sensações múltiplas. Mas, como salientou Nóbrega (2008, p. 141), “embora a relação por meio da causalidade estímulo-resposta”. Por isso o estudo da psicologia servirá também de referência para as análises de Merleau-Ponty (1999) sobre o corpo e sobre a percepção, em especial a *Gestalttheorie*, porque esta reconhece os desenvolvimentos da percepção, de certa forma relegados na modernidade, e até na contemporaneidade.

Merleau-Ponty (1999) recusa a ideia de que nosso contato com o mundo se dá pelas sensações ou impressões, pressuposto defendido pelo empirismo, ou, como no caso do intelectualismo, de que o mundo possa ser determinado pelas associações e juízos de validade e verdade. Para o autor, a determinação se dá por um movimento tardio da experiência, o determinado abre-se a um campo de possibilidades e a objetividade é um resgate dessas

---

<sup>34</sup> Para o doente não acontece mais nada, nada adquire sentido e forma em sua vida, – ou, mais exatamente, ocorre apenas “agora” sempre semelhantes, a vida reflui sobre si mesma e a história se dissolve no tempo natural” (Merleau-Ponty, 1999, p. 227).

experiências. O determinado surge do indeterminado, o que significa que o pensamento objetivo parte dos processos da percepção (Manzi Filho, 2007).

Retornar às coisas em si mesmas é retornar à experiência perceptiva, à experiência originária. Ramos (2013, p. 139) afirma que, como consequência, “temos de voltar ao começo, de repensar nossa relação com o irrefletido, tendo em vista novos problemas: o tempo da natureza, sua expressividade própria e a vida humana que dela se origina”.

É a vida, o mundo da vida que interessa, esse campo pré-objetivo. “A análise reflexiva torna-se uma doutrina puramente regressiva, segundo a qual toda percepção é uma intelecção confusa, toda determinação é uma negação” (Merleau-Ponty, 1999, p. 67). É preciso encontrar o campo onde a experiência direta com a realidade se estrutura.

Ao observar a questão levantada pela *Gestaltheorie*, no que concerne à relação entre o todo e as partes, Merleau-Ponty (1999) analisa a percepção. Segundo esta psicologia, o todo não pode ser considerado como a soma das partes; sua forma (*gestalt*) transcende a soma de suas partes, como no caso da floresta e das suas árvores. Existe uma relação particular entre elas, mas o todo guarda sua própria identidade. Essa relação acontece num determinado campo perceptivo, e a psicologia acredita que existe uma espécie de organização, de lei que regula esse processo por meio da afirmação de que ele acontece a partir dos dados sensíveis, obtidos da relação entre figura e fundo, como podemos observar na figura a seguir:

**Figura 1** – Ligação entre figura e fundo



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/964474076422348341/>.

A figura está intimamente ligada ao fundo. Ela atua como estrutura da qual a figura emerge. Essa visada acontece no próprio ato de perceber. O “algo” perceptivo não está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um “campo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 24). A

forma não é fruto, resultado de processos mentais ou sínteses de sensações. Ela é espontaneamente apreendida das relações em que os elementos de uma determinada figura estão interligados. Nesse contexto, Merleau-Ponty (1999, p. 290) assevera que “toda percepção acontece em uma atmosfera de generalidade e se dá a nós como anônima”.

Merleau-Ponty (1999, p. 24), ainda na análise da *Gestalttheorie* acerca da interligação entre os elementos da figura à percepção, afirma “que uma figura sobre um fundo é o dado sensível mais simples que podemos obter [...]”. O autor considera que esta afirmação não revela a natureza contingente da percepção, o que poderia “liberar” a noção de impressão. Para ele, essa condição revela o próprio caráter da percepção: “Trata-se da própria definição do fenômeno perceptivo, daquilo sem o que um fenômeno não pode ser chamado de percepção” (Merleau-Ponty, 1999, p. 24). Ainda na consideração dessa análise, ele diz que a percepção sempre ocorre em um “campo”, em que algo se revela a partir da estruturação de um campo que se apresenta. Assim, “uma superfície verdadeiramente homogênea, não oferecendo nada para se perceber, não pode ser dada a nenhuma percepção. Somente a estrutura da percepção efetiva pode ensinar-nos o que é perceber” (Merleau-Ponty, 1999, p. 24).

O autor nega a possibilidade de uma impressão pura, uma vez que ela extrapola o momento da percepção. “Cada parte anuncia mais do que ela contém, e essa percepção elementar já está, portanto, carregada de um sentido” (Merleau-Ponty, 1999, p. 24).

Renunciarei, portanto, a definir a sensação pela impressão pura. Mas ver é obter cores ou luzes, ouvir é obter sons, sentir é obter qualidades e, para saber o que é sentir, não basta ter visto o vermelho ou ouvido um lá? O vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto. Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro (Merleau-Ponty, 1999, p. 24).

A percepção, então, é sempre posta sobre um fundo de inacabamento e indeterminação, já que o campo perceptivo “ele mesmo se presta a uma exploração infinita e seus sentidos remetem à própria organização deste campo que percebo” (Manzi Filho, 2007, p. 31) em que o sentido reenvia para o campo o que impede de poder determiná-lo de forma permanente – é sempre de uma forma ambígua que isto se faz. Na *Fenomenologia da percepção*, o autor ainda nos diz que a percepção é constituída através das relações estabelecidas com o percebido. E acrescenta, acerca do percebido, que ele “só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro” (Merleau-Ponty, 1999, p. 26). Há uma dissociação entre o mundo e o sujeito, “e não chegamos a nos destacar dele para passar à

consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo” (Idem, *ibidem*).

O que observamos com a afirmação acima de Merleau-Ponty (1999) é que, se a “consciência requer, um algo na consciência”, portanto, ela é intencional. Isso revela que os sentidos também se ligam a um existente, uma vez que a consciência se constitui com os movimentos do corpo, das percepções: “se uma sensação não fosse sensação de algo, ela seria um nada de sensação [...]” (Ibidem, p. 293).

O mundo, a consciência e a sensação, ainda que possam ser analisadas de maneiras distintas quanto às suas funções, ou melhor, suas participações naquilo que se pode chamar de constituição da realidade, refletem que o corpo é esse elo de ligação que possibilita toda essa constituição. O autor ainda afirma, para melhor compreender isso (Merleau-Ponty, 1999, p. 315), que o corpo é “a textura de ligação comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha *compreensão*”. Desse modo, toda a concepção das ciências que privilegiam mais a capacidade intelectual, na perspectiva de Merleau-Ponty, deverá agora realizar uma dobra e colocar o estudo da corporeidade – relegada como plano de confusões e equívocos – a seu lugar de direito: ao centro de toda constituição de qualquer realidade possível.

### 3 A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO

#### 3.1 Ciências naturais e ciências sociais: implicações para a educação

A discussão em torno da função da educação e de sua importância suscitou e ainda suscita preocupações e questionamentos. Se quiséssemos corroborar com argumentações sobre esse tema, o material seria vasto e não consensual. Ao tomarmos por base a definição de Jaeger (1994, p. 3), que considerou educação como “[...] princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual”, caberia questionar: quais são as peculiaridades humanas que prescindem de ser transmitidas?

Ainda de acordo com Jaeger (1994), a educação tem a capacidade de transformar hábitos físicos, não que implica a modificação de sua resistência, sua estrutura. Já no que concerne à transmissão de peculiaridades espirituais, pode conduzir ao conhecimento de si mesmo, entendendo suas dimensões interna e externa. A educação, segundo o autor, teria, então, a característica de ser transmitida a partir de dois níveis: o individual e o coletivo. O individual, ligado à dimensão interna, relaciona-se às categorias de natureza psicológica; já a dimensão coletiva, ligada ao externo, é voltada para questões de natureza ética e social. Ainda para o autor, será no seu agir consciente que ele, o indivíduo, poderá efetivar o conhecimento que adquiriu, que serve não exclusivamente a ele, mas a toda comunidade. Nesse sentido, a educação “pertence à comunidade” (Jaeger, 1994, p. 4). A comunidade, por sua vez, cria normas, leis e regras de convivência, com vistas ao bem comum, à boa convivência. Por pertencer à comunidade, a educação está atrelada a essa organização e à sua manutenção. À medida que essas estruturas são modificadas, a educação também se reestrutura na perspectiva de melhor atender a esse fim.

Dessa maneira, a ponderação relativa aos valores que são válidos, aos conhecimentos que são adotados como verdadeiros – uma vez reconhecidos pela comunidade –, as leis que sedimentam o conhecimento em virtude dessa pretensão de verdade, sua ingerência com os poderes políticos, podem ser considerados, entre outras questões, como “termômetros” de seu crescimento, de seu “progresso”, bases de sua estruturação. Portanto, ao reconhecer que é na relação com a comunidade que as dimensões tanto espirituais como físicas (naturais) se realizam, numa relação de complementaridade, a racionalidade lógico-matemática que alcança o conhecimento das essências pode ser aplicada ao homem<sup>35</sup>. Há para a vida humana uma

---

<sup>35</sup> Essa questão pode ser vista na obra *Crise e Liberdade*, em Merleau-Ponty, e *Ricouer*, de Constança Marcondes Cézar (2011, p. 19).

finalidade, um *telos* vinculado à vida pública, e este prescinde desse conhecimento das essências e da ética, afinal, “o objetivo da vida ética é a contínua renovação da vida humana, tanto no plano individual como no da comunidade” (Cesar, 2011, p. 19).

Chamada de *paideia*, a educação grega, segundo Jaeger (1994), não tem uma tradução fidedigna em outras línguas, sendo possível só uma aproximação. Para ele, *paideia* pode ser entendida como civilização, cultura, tradição e educação, porém nenhuma dessas noções traduz o significado do fenômeno para a Grécia Antiga. Como a tradução literal significa “criação de meninos”, vindo da raiz *paidós* = criança, posteriormente tornou-se o ideal de “formação geral cujo o objetivo é fazer o homem enquanto homem e enquanto cidadão, isto é, objetiva a formação integral do homem para a vida em comunidade” (Zatti; Paggoto-Euzébio, 2022, p. 23).

Na medida em que se aceita que a educação pertence à comunidade, é preciso também comprometer-se com a questão de que ela tem dimensões amplas, e dentre elas há um saber que perpassa pelas relações interpessoais – estamos falando da política. E, enquanto preparação ética para a vida em sociedade, seria necessário reconhecer que há um modelo de homem desejado, idealizado a ser alcançado. A participação na vida política da cidade depende, em certa medida, da educação, no sentido de que o saber pode auxiliar na reivindicação dos direitos e no poder de argumentação (retórica) para expor suas posições e debatê-las na cidade, na *polis* (modelo organizacional político Grego). Zatti e Paggoto-Euzébio (2022, p. 25) afirmam que “o humanismo da cultura grega promove a formação do indivíduo, todavia ela está essencialmente vinculada ao homem como ser político”.

Desse modo, a *paideia* prepara o indivíduo para desenvolver mais do que um domínio técnico sobre um determinado assunto, que incide na vida cotidiana; prepara-o numa visada de conhecimento em que este não é apenas algo que vai melhorar a pessoa em relação à qual ele se dirige, porque já vimos que a *paideia* *enlaça o individual ao coletivo*, implicando-se com o desdobrar da *areté*. Esse conceito, numa tradução latina, se aproxima de virtude (*virtus*). “Sua raiz está ligada ao ideal cavalheiresco e ao heroísmo do guerreiro, e designa qualidades nas quais alguém é o mais excelente, tanto excelência do corpo como do espírito [...]” (Rodrigo, 2016, p. 121). Desenvolver as virtudes é a meta de uma boa educação. De acordo com Jaeger (1994, p. 25), “na sua forma mais pura, é no conceito de *areté* que se concentra o ideal de educação dessa época”.

A busca de um homem de excelência, a busca da *areté*, é a busca de uma nobreza, de um homem que guarda em si qualidades tais como: “força, bravura, astúcia, persuasão,

inteligência e heroísmo” (Zatti; Paggoto-Euzébio, 2022, p. 26). Pode-se dizer que, no século V, na Grécia, a educação ganhou lugar de destaque, desde a literatura com as obras épicas e líricas, como também, posteriormente, com Sócrates, Platão, Aristóteles e os Sofistas. É preciso ressaltar que a virtude (*areté*) pode ser ensinada, que o ideal de ser humano pode ser conquistado, não em sua plenitude, mas se trata de um princípio que deve ser sempre perseguido como meta da existência, como necessidade de superação da nossa condição de rebaixamento das possibilidades, atrelada às vicissitudes, às contingências e aos apetites que nos desviam dos nossos caminhos (Zatti; Paggoto-Euzébio, 2022).

Nesse pequeno preâmbulo sobre o ideal de educação grega (*paideia*), o que enfatizamos é a ideia de uma preparação do indivíduo integral, compreendido tanto através dos aspectos psicológicos de “natureza interna” quanto no desdobramento dos aspectos sociais, que engloba o político, uma vez que a participação nas determinações públicas é um direito de todo ser<sup>36</sup>. É preciso, nesse sentido, que ele possa estar preparado para exercer esse direito de expressão, que o habilita à participação na organização pública da cidade, o que ficou conhecido como direito de exercer sua cidadania. Assim, não se pode pensar em educação que não entrelace o ser humano ao seu mundo: cultural, social, político (*mundo da vida*) e, também, na perspectiva “interna”, que o oriente ao conhecimento de si, ao autoconhecimento. Esse autocuidado contempla tanto as dimensões espiritual quanto corpórea, ou seja, visa a uma espécie de educação da potência, fazendo com que o humano atinja uma integralidade. Trata-se de um chamado à persecução da condição de boa convivência (autocuidado e cuidado dos outros, cuidado da *polis*), levando-se sempre em conta os aspectos coletivos e individuais, já ressaltados. Esse atrelamento é imprescindível de ser apontado porque, atualmente, ao falarmos em florescimento da potência, há uma tendência individualista a enxergá-la apenas sob o prisma do indivíduo, como se fosse possível para este viver fora da comunidade. Esse tipo de raciocínio era inconcebível para o grego antigo, sobretudo por conta da formação através dos princípios da *paideia*. E ao final de todo o processo, o que se pretende é que conhecimento e ética possam ter relações de complementaridade. Do ponto de vista da política, essa complementaridade se efetiva na busca de uma sociedade mais equânime.

Porém, a intenção que constitui este capítulo não é fazer uma análise histórica da educação e dos seus métodos, mas de pontuar, brevemente, a racionalidade grega e os ideais éticos vinculados ao mundo da vida e apontar para a não separação do conhecimento científico

---

<sup>36</sup> Lembrando que, na Grécia, só o cidadão pode participar das decisões públicas. Não são considerados cidadãos crianças, mulheres e escravos.

e do conhecimento de si (espiritual). Depois, buscaremos discutir as repercussões da referida separação, a partir da modernidade, com a emergência da dualidade entre as chamadas ciências da natureza e as ciências humanas, através da qual as dimensões espiritual e física são colocadas como domínios distintos. E, como consequência desta separação, a supremacia das ciências naturais sobre as humanas, uma vez que os seus objetos de análise são tomados como concretos, passíveis de objetividade, de comprovação, de observação em terceira pessoa – enquanto as ciências humanas teriam um objeto considerado não passível de comprovação empírica, acessível somente ao *self*, prescindindo de objetividade. Notemos que o referido raciocínio, demasiadamente moderno, parte da separação entre o individual e o coletivo, algo totalmente estranho ao modo de operar na/*da paideia*. É como se o individual necessariamente se opusesse ao coletivo, como se passassem a ser concebidos como irreconciliáveis. O professor Hegenberg (1965, p. 15), muito conceituado em seu tempo, considerou o conhecimento da ciência como um conhecimento significativo e elenca razões para isso: i) “é factual, partindo de fatos para a ele retornar; racionaliza a experiência ao invés de simplesmente descrevê-la”; ii) “procura, na sua especialização, amando clareza e precisão, que a tornam comunicável”; e, iii) “análise metódica dos fatos para atingir, pelas hipóteses testáveis, as leis gerais que permitam explicar o acontecido e prever o que virá”. Essas questões já foram devidamente refutadas no Capítulo 1, por Merleau-Ponty, como já vimos.

Ao observarmos as razões apresentadas acima por Hegenberg (1965), no tocante ao conhecimento científico, podemos perceber o caráter racional, fundado na análise lógico-matemática, orientada por métodos que possam dar maior grau de confiabilidade e certeza. Com isso, há um distanciamento das possíveis interpretações de cunho metafísicos, não objetivos, que possam pôr em suspeita a credibilidade das análises e resultados obtidos.

Essa crença na credibilidade da capacidade humana de conhecer com maior grau de certeza, e de dominar a natureza, como pretendiam os pensadores dos séculos XVI e XVII, estabeleceu uma cisão compreensiva entre os domínios de natureza interna e externa, entre o subjetivo e o objetivo. E colocou-os como domínios com estruturas distintas, em subordinação às apreensões e vivências que se desdobram no/do mundo como representações que se constituem na consciência. Dessa maneira, parte-se do princípio de que todo acesso ao mundo seria mediado por representações, daí a separação entre o mundo-em-si e o representado, o *para-si*. Todo o empenho investigativo se concentra então nas explicações do acesso que a consciência tem ao mundo.

Essa forma de compreensão orientou a criação de critérios científicos que, baseados na separação entre natureza e cultura, estabeleceram a já mencionada separação entre ciências naturais e ciências do espírito (ou humanas). Essa visada contribuiu com a delimitação de campos específicos de saberes – por meio da criação de especializações e disciplinas – sob o crivo de exigência do princípio da racionalidade, cuja objetividade foi tomada como fundamento. De certa forma, a partir da modernidade, o conhecimento inicia um processo de estratificação que, cada vez mais, vai intensificando-o e enclausurando-o em círculos especializados, perdendo-se de vista as dimensões integradoras ou de ligação das questões humanas e mais-que-humanas (questões simbólicas, ambientais, preservação da natureza). Há a subdivisão do saber em domínios específicos: a política, a ética, a estética, a religião. Evidentemente essa questão da fragmentação, na contemporaneidade, está sendo muito discutida e hoje os desdobramentos dela são intensamente estudados e suas repercussões e reverberações são consideradas como campos abertos à investigação e ainda nos causam muitos embaraços.

Como ressaltou Husserl (2012), houve um desvio na compreensão da racionalidade na contemporaneidade, em relação à compreensão dos gregos, e essa perspectiva afetou as ciências humanas, que também passaram a adotar critérios lógico-matemáticos no estudo dos seus objetos de investigação. Abrindo um pequeno viés em relação a chamada filosofia da consciência na modernidade, baseada no aspecto positivo do saber, com promessas de que pelo conhecimento científico bem direcionado e metodologicamente organizado, poderíamos viver em um mundo melhor, mais digno. Constata-se, no entanto, que essa pretensão ainda é só uma promessa.

O chamado movimento iluminista se dedicou a este intento. Pode-se dizer que a figura de Kant se destacou nesse viés, pois o autor escreveu a famosa obra *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?), em que afirmava que o ser humano pode alcançar sua maioridade, sua autonomia, uma vez que a razão, o entendimento e a consciência podem prover isso. Dessa maneira,

o Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade (*Unmündigkeit*) auto-imposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação de outro. Tal tutela é auto-imposta quando sua causa não reside em falta de razão, mas de determinação e coragem para usá-lo sem a direção de outro. *Sapere Aude!* Tenha coragem de usar sua própria mente (*Verstandes*)! Este é o lema do Esclarecimento (Kant, 2012, p. 145).

A supremacia do conhecimento racional, a emergência da possibilidade do uso da mente como operação de uma parte que se destaca e se separa do todo, o uso adequado dos juízos, sejam dos apriorísticos, ou sintéticos, garantem, na medida em que os aspectos fenomênicos são dados e exaustivamente investigados, um “conhecimento verdadeiro”. Supremacia da independência e enfraquecimento das relações interpessoais. Ou, para dizer de outro modo, estabelecimento do conhecimento verdadeiro, alcançado através da busca pelo princípio da autonomia, ou das tentativas em se colocar o que é comunitário ou tradicional à prova e questioná-lo. Então, essa maioria, referida acima, no plano da ética, poderia dar à humanidade emancipação, numa mirada de busca individualista e/ou de combate à tradição. Parte-se da desconfiança ao que é herdado, ao que é ancestral, tido como problemático e colocado sob suspeita na condição de minoridade. Portanto, o esclarecimento das luzes segue o corte dicotômico imposto pela soberania da razão moderna. Kant coloca que ela só pode ser atingida em liberdade. Dessa maneira, esclarecimento e liberdade são as condições da efetivação da autonomia. “E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões” (Kant, 2012, p. 146).

Não estaríamos, porém, também aqui diante do princípio da *paideia* que relaciona e enlaça o individual ao coletivo?! Poderíamos afirmar que a emancipação das luzes pressupõe a desconstrução da comunidade à qual se pertence, e necessita das tentativas de se criar uma comunidade universalmente válida. Não é difícil perceber que essa nova criação, de uma comunidade específica traduzida pelo Estado, envolve as leis racionais utilizadas pelas ciências, através dos princípios lógico-matemáticos e da ética a ele associados. Dessa maneira, o indivíduo que emerge dessa ênfase Iluminista já não é mais o ser comunitário e gregário da tradição, mas o indivíduo que se opõe e se completa na relação universal travada pelas leis do Estado. Dessa maneira, o indivíduo passa a ser, paradoxalmente, alguém que só pode se completar e se complementar ao exercer uma liberdade que se apresenta na sua dependência às leis universais garantidas pelo Estado, e não mais pelos laços tornados minoritários das suas filiações às pertenças e às alianças comunitárias. Desse modo, observa-se que a liberdade aludida é entendida como intrínseca às regras de moralidade, regidas pela racionalidade, entendidas como *dever moral*. O indivíduo é livre apenas enquanto aquele que manifesta sua verdadeira natureza, um ser racional com deveres morais, que aplica seu entendimento ao conhecimento do mundo tanto natural como do espírito (razão prática, razão pura).

A pretensa autonomia descrita acima parece-nos que não se concretizou. A livre racionalização do mundo não resolveu nossas demandas “humanas”. Quanto a isso, pode-se

recorrer às críticas feitas por Horkheimer e Adorno (1991), em que estes afirmam que a ciência, longe de ser um saber de verdade, longe de ser um saber puro, esteve atrelada ao poder, à dominação. Sobre o Iluminismo, eles (Horkheimer; Adorno, 1991, p. 3) dizem: “o programa do iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão é a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber”. Os autores também afirmam que a supremacia dos homens reside no saber, mas um saber que serve muito mais à escravização, ao exercício do poder, à dominação da natureza do que ao conhecimento sobre ela. “O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso nada conta” (Horkheimer; Adorno, 1991, p. 4). Em relação ao que conta para a ciência, os autores nos dizem que o que importa não é a busca pela verdade, nem a satisfação que esta pode lhes reservar, mas “o que importa é a *operation*, o proceder eficaz” (Ibidem, p. 4).

Portanto, dentro de uma lógica formal de uniformização, a ciência moderna e as ciências ideológicas em geral colocaram o mundo em um esquema de “calculabilidade” (Horkheimer; Adorno, 1991). A matematização, o “número se tornou o cânon do iluminismo” (Ibidem, ibid, p. 6). Então, a espontaneidade e a pertença ao “mundo da vida” dão lugar à compreensão de mundo que se assenta no poder, na dominação e no cálculo racional, traduzidos nas leis do Estado e nas tentativas epistemológicas em entender e controlar o mundo. Crise esta que relegou questões imprescindíveis à vida, distanciando-a da dimensão ética, de seus reais interesses, fenômeno que, para alguns, foi considerado como *barbárie* (Cesar, 2011, p. 15)<sup>37</sup>. A partir da Revolução Científica e do movimento iluminista, a ciência passa a ter preocupações muito mais quantitativas do que qualitativas: “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (Santos, 2006, p. 28). O critério de ciência, na modernidade, centra-se em medições, quantificações, racionalizações. Horkheimer; Adorno (1991, p. 4) afirmam que “caminhando em busca da ciência moderna, os homens se despojam do sentido. Eles substituem conceitos pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. O mundo da vida só passa a fazer algum sentido em termos de mensurações e cálculos.

Após as duas Grandes Guerras, a ciência passou por uma séria crise. As posições concernentes à relação entre consciência e natureza, consciência e cultura, em meio ao desenvolvimento galopante da técnica e da tecnologia, repercutiram em muitos desdobramentos, criando várias consequências. Não obstante, ainda se observa o domínio exercido pelas leis do pensamento racional, as separações do conhecimento pautadas no

---

<sup>37</sup> Entre os pensadores destacados pela autora, acrescentam-se os nomes de Merleau-Ponty, Adorno e Horkheimer.

entendimento de domínios excludentes, os ditos dualismos, utilizados e mantidos como jogos do poder e do saber.

Na tentativa de apresentar uma resposta, caminho, ou “renovação” no “ultrapassamento” dessa crise, no sentido de indicar outros modos de pensar e de agir nos encontros do ser humano com o mundo, esses pensadores acreditavam poder contribuir com a “decifração dos impasses da razão contemporânea”, na perspectiva de apresentar “a superação do horizonte estreito” em que a contemporaneidade estava mergulhada” (César, 2011, p. 15-16). O próprio percurso histórico da ciência foi, ao longo dos anos, sofrendo seus desgastes em face de novas descobertas e, conseqüentemente, os paradigmas modernos foram entrando em crise (ao usarmos uma terminologia kuhniana<sup>38</sup>).

No entanto, mesmo que se fale muito acerca das mudanças paradigmáticas sofridas pela ciência, ou sobre seus modelos estruturantes, em diferentes períodos históricos, ainda assim não se costuma apontar para a crise interna que incidisse sobre uma revisão de seus fundamentos, pelo menos de forma radical.

O entendimento da realidade ainda está alicerçado em dicotomias, o que pode conduzir a um persistente modo de operar devedor das ciências dos séculos XVI, XVII e XVIII, que defendia a concepção de natureza como mecanismo, regido por leis, seguindo uma ordem preestabelecida; e o corpo humano como autômato, como objeto que também é natural, mas cindido, fragmentado e dividido entre as demandas do corpo e às da consciência (refletindo o dualismo já apontado entre as ciências naturais e humanas). Quem rege esse corpo como mecanismo natural é a consciência, único espaço tornado demasiadamente humano, que abriga o espírito, capaz de reger, organizar, direcionar e alcançar a verdade. Corporeidade que se vive na tensão entre natureza e cultura, onde os aspectos biológicos são entendidos através do enquadramento lógico-matemático das leis racionais, ressaltando a porção do corpo como mecanismo; ao passo que o “mundo do espírito” é compreendido, paradoxalmente, como quimera e como o único lugar em que se pode alcançar a verdadeira liberdade.

Teorias diversas e concorrentes na contemporaneidade, nos mais variados ramos do saber, seja: na física, na biologia, na psicologia, nas ciências sociais ou na arte, apresentaram refutações às concepções de ciência e de “mundo” pautadas na visão dualista herdeira da modernidade. Segundo Santos (2006, p. 41), “a identificação dos limites, das insuficiências

---

<sup>38</sup> No livro *A estrutura das revoluções científicas* (1992), de Thomas Kuhn, ele apresenta as teses acerca das mudanças de paradigmas. Mas não no sentido de uma crítica aos pressupostos nos quais elas se fundamentaram.

estruturais do paradigma moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”.

Ao retornar à questão para o campo da educação, e entender que ela se situa entre os vários ramos do saber, tanto histórico como político, e está envolvida nesse emaranhado de paradigmas e normas que organizam e direcionam o conhecimento, considera-se que ela está comprometida e compromissada com essas contendas. Ela terá necessariamente que equalizar quais posições são adotadas para refutar ou consolidar o pensamento dualista que coloca a natureza de um lado e a cultura de outro. Uma das centralidades dessa cisão, possivelmente a mais complexa – visto que irá incidir sobre as outras, de alguma forma –, é o de aceitar (ou não) a ideia de uma natureza humana composta por uma parte natural, objetivável, o corpo como mecanismo; e uma outra, espiritual, ou o corpo como consciência, único local que possui acesso restrito ao *self*.

No século XX, o estudo dessas dualidades repercutiu significativamente nos desdobramentos das ciências, e também na filosofia, e culminou na emergência de campos específicos de investigação, que abarcou várias áreas do conhecimento e recebeu a alcunha de filosofia da mente. Nesse desenvolvimento, pode-se destacar também os estudos das neurociências, da genética, da antropologia cultural e das artes, entre outras áreas que, a partir dessas discussões, repensam e reconsideram o papel da sensibilidade e, portanto, dão corporalidade, tão relegada historicamente, ao corpo como mecanismo.

Bem, acredita-se que a educação não pode passar ao largo dessa problemática, afinal, a adoção desses corolários define a sua condução, tanto em termos metodológicos, epistemológicos como formativos. A questão é complexa, e os critérios de refutação ou adesão a uma teoria dependem de diversos fatores, não necessariamente ligados somente ao campo do conhecimento, mas perpassando também por questões de natureza ética, política e social<sup>39</sup>, como já visualizamos através da breve explanação ao ambiente de florescimento da *paideia*.

Voltando ao viés da discussão da sensibilidade e da percepção, o estudo relativo ao corpo, nas últimas décadas, vem apontando para os fenômenos da integração e encarnação do ser humano, mostrando como este possui uma corporalidade que o liga ao mundo, ou melhor, que o entrelaça a ele. Sem corpo não há mundo e sem mundo não há corpo, de acordo com Merleau-Ponty (1999). Essa apreensão do mundo não se dá por representação, como pregava a ilustração tradição em sua necessária mediação das leis, já que “um movimento é aprendido

---

<sup>39</sup> Ver o livro de Hilton Japiassu, *O mito da neutralidade científica* (1975).

quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu “mundo”, e mover seu corpo é visar as coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação” (Merleau-Ponty, 1999, p. 193). Portanto, não havendo entrelaçamento entre mundo e corpo, não há possibilidade dos movimentos, não há apreensão direta da relação com a realidade, não há nem mesmo relação com os outros corpos. E não havendo relação com os outros não há ciência, só desdobramento de conhecimento e movimento como representação. Então, é preciso reconhecer os lugares de espontaneidade e movimentos que a corporalidade ocupa nas relações e enlances com o mundo, quando se está a entender que a realidade é sempre dinâmica, pois forjada na emergente relação estabelecida temporariamente entre eles. Estamos apontando para relações processuais que não se deixam esquematizar como procedimento mecânico, porque são topologicamente dinâmicas que emergem de modo singular, nos enlances cambiantes dos corpos no/do/com (o) mundo.

Não estamos a afirmar que a reflexão, a racionalidade – também como constituinte do homem – e que os avanços no campo das ciências da natureza não sejam significativos. A discussão incide em outro ponto, a de considerar que os métodos analíticos e de sínteses possam ser repensados e reorganizados em sua aplicação, considerando fatores outros que envolvem os processos do conhecimento. A questão, talvez, entre outras discussões, pode ter sido reforçada à medida que as ciências foram se delimitando (de acordo com a ideia de que quanto mais específico o objeto, melhor a análise), encerrando-se em saberes excludentes, e de terem esquecido que, antes de uma reflexão, há um sujeito exposto e posto no mundo, o ser-no-mundo. Este é sempre situado, num campo fenomênico, envolvido por um feixe de significações não necessariamente passíveis de apreensão, que não pode reduzir o conhecimento da realidade a uma representação interiorizada que o constitui.

De modo que, pode-se inferir que as especificidades do conhecimento foram cada vez mais encarcerando-se em seus objetos específicos e criando novos objetos, novos campos específicos que negligenciaram suas conexões primeiras.

A visão do mundo e do humano como partes que compõem um todo foi refutada pela psicologia da *Gestalttheorie*, que defendeu que o todo não pode ser medido pela soma de suas partes. Parece insuficiente, no entanto, para a efetivação das mudanças necessárias à compreensão dessa condição, pois ainda paira no horizonte das interpretações, propostas na maioria dos modelos formativos, a fragmentação dos saberes como garantia de análise, de confiabilidade e de controle de variáveis. Segundo Zan (2019),

Una de las tendencias más características que se ha manifestado en el desarrollo de las ciencias modernas es la que las ha llevado a la progresiva fragmentación y especialización. En el transcurso de este proceso se fueron formando constantemente nuevas disciplinas que se desprendieron de las anteriores, reclamando cada una de ellas la dignidad de ciencia independiente y proclamando su completa autonomía frente a todas las otras (p. 312).

A frase popular que afirma “depois que separa para juntar dá trabalho”, pode ser bem aplicada nesse contexto. As mudanças para serem de fato incorporadas, dependem de fatores diversos, em esferas diversas, desde políticos e econômicos aos sociais. A emergência das mudanças, no entanto, se faz necessária. O mundo da vida, das relações, do reconhecimento das diversidades, das inclusões sociais, deveria ser sempre o objetivo e a meta principal de qualquer processo formativo, se o objetivo do educar for, em última instância, o de preparar para a vida em comunidade, como os gregos haviam vislumbrado.

### **3.2 E-educar o olhar: A proposta de Jan Masschelein**

Masschelein (2008) abre o artigo intitulado E-educando o Olhar com a apresentação da necessidade de uma pedagogia pobre. O autor afirma que, à primeira vista, o termo pode parecer estranho, uma vez que, convencionalmente, a educação está muito mais próxima da ideia de uma proposta pedagógica rica, no sentido de uma educação crítica, uma educação que prepare o indivíduo para se tornar autônomo, emancipado. Ou seja, como projeto de um tipo de educação que quer encher os/as seus/as pupilos/as de conteúdos.

O autor pretende fazer uma análise de como a educação está pautada em determinados pressupostos já fixos, sedimentados, e de que o olhar crítico, na verdade, não passa de um olhar já previamente direcionado, planejado, pavimentado pelo predomínio da concepção intelectualista. Sobretudo porque a visão pré-orientada impede que se possa ver de fato o mundo, desvelar o/e sentir os fenômenos. Por isso, o autor propõe uma “educação existencial”, mais centrada nos aspectos ontológicos do conhecer, capaz de ajudar os/as estudantes a abrir os olhos, ou seja, “a se tornarem (mais) conscientes daquilo que realmente acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas” (Masschelein, 2008, p. 36).

Na verdade, Masschelein (2008) entende que o olhar não precisa ser educado, mas libertado. Libertar o olhar para que possa se direcionar para “fora”, para que possa ficar livre de pressupostos, no sentido de *e-ducere* – direcionar para fora – em posição contrária à educação

de linha cognitivista, que reivindica o privilégio da reflexão, da interiorização, do olhar para “dentro”. No caminhar para “fora” não há um observador à espreita, a medir, calcular, controlar, ou, em outras palavras, teorizar ou interpretar acerca da vida, mas um ser que está ali, presente, atento. Estar atento é aprender a envolver-se com o mundo, é se deixar ser transpassado/a pelo fenômeno, é conseguir encantar-se com as coisas, é ver os objetos, não através de uma distância que os separe de nós (sujeitos), como se fôssemos portadores de uma “lupa da verdade”, mas emaranhar-se com eles, transformando-se e transformando o que está à nossa volta como se o mundo fosse uma grande cozinha em eterno borbulhar (Ingold, 2012), uma vez que, “na cozinha, as coisas são misturadas em combinações variadas, gerando nesse processo novos materiais que serão por sua vez misturados a outros ingredientes num processo de transformação sem fim” (Ingold, 2012, p. 35).

É por isso que Ingold (2015, p. 34), em diálogo com Masschelein (2008), afirma que esse tipo de educação nos coloca verdadeiramente presentes no presente, em que “o preço dessa presença é a vulnerabilidade, mas a recompensa é uma compreensão, fundada na experiência imediata, daquilo que está além do conhecimento”. Esta é uma educação da atenção uma vez que a atenção sugere uma circunstância em que o estado mental e o objetual estão em jogo, afinal, “é um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado” (Masschelein, 2008, p. 36). É uma educação mais atenta do que intencional justamente porque a atenção nos conduz para o “fora”, assim como as caminhadas, e sem nos direcionar para nenhum ponto de vista, nos abre a certo espaço de liberdade prática (Masschelein, 2008), para que possamos experienciar com o mundo e no mundo. Isso requer ensinar e aprender a estar presente no presente. É exatamente isso que significa caminhar: “um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada” (Masschelein, 2008, p. 37).

Essa questão da experienciação é crucial, dado que, aqui, ela não pode ser vista apenas como leitura ou interpretação do mundo, como é comum na lógica intelectualista, sob o risco de reduzirmos os movimentos no/do/com (o) mundo ao cognitivismo, ao acreditarmos que os diversos fluxos da vida podem ser sintetizados e reduzidos ao caminhar para “dentro”. O caminhar nos permite transgredir os limites das nossas perspectivas, justamente ao nos colocar em contato com certo lado de “fora” (Masschelein, 2008). A evidência desse caminhar nos coloca novamente como seres situados no mundo, afetados/as por sentimentos e pensamentos transformados em paisagens, ou melhor, pensamentos-paisagens (Collot, 2013) que nos

revelam “a secreta continuidade que une o mundo ao corpo e o corpo ao espírito” (Collot, 2013, p. 40), e convida-nos a realizar as experiências no/do/com (o) mundo.

Essa experiência resulta de uma interação entre o corpo, o espírito e o mundo e se inscreve no prolongamento das trocas que nosso organismo mantém com o meio natural. O “sentimento da natureza” origina-se nessa relação vital, que é tanto fisiológica quanto afetiva e simbólica. O corpo, sede de nossos sentimentos e de nossos pensamentos, é também a natureza em nós, e é através dele que nos comunicamos com ela: Eu sou uma parte da Natureza e funciono como qualquer acontecimento da natureza: eu sou, pelo meu corpo, parte da Natureza (Collot, 2013, p. 40).

Na *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999, p. 526) nos diz: “nós estamos, como diz Proust, empoeirados em uma pirâmide de passado, e se não o vemos é porque estamos obcecados pelo pensamento objetivo”. Essa visão em que o olhar já está parcialmente direcionado, através de fórmulas de compreensão e geometrização do real, em vista de uma inspeção do espírito na busca de um conhecimento que quer alcançar o em-si, perde o próprio espetáculo do mundo em seu aparecer mais ingênuo. Isso, sobretudo, porque a primeira experiência não é um ato de reflexão, mas, antes, um simples olhar, um simples sentir, perceber, um deixar-se ser tocado e tocar as próprias visibilidades que nos transpassam e nos transformam, tornando-se corpo e voltando a ser paisagem, duplo de nós em um outro, panorama aberto pelas clareiras do/no mundo.

Masschelein (2008), quando recorre a essas metáforas de uma metodologia pobre e outra rica, reafirma que a formação não diz respeito ao acúmulo de conhecimentos, muito menos de informações. O autor, conseqüentemente, preconiza o primado da metodologia pobre, no sentido de ser aquela que propõe que o ser se exponha e se ponha em abertura para as vivências nas múltiplas paisagens. Tal educação não depende de uma série de leis, de regras e de ordem, que a razão é capaz de decifrar e criar, mas ela faz-se, antes de qualquer processo reflexivo, através dos enlaces e encontros entre os corpos no mundo, a partir do primado do sujeito engajado que simplesmente sente. Sem nenhuma reflexão prévia, sem muito planejamento, esse sujeito aceita o percurso, a caminhada como processo de descoberta. Ela se torna uma pedagogia pobre, dado que está envolvida em uma prática de pesquisa que solicita um caminhar para “fora”, uma exposição.

Ela também propõe um ensino que conduza a experiências que não são articuladas antecipadamente, que priorize as experimentações e os espaços livres, e não os geometricamente estruturados. Caminhar é uma vivência centrada no próprio movimento do caminhar. É um processo de descoberta, que o/a próprio/a andarilho/a realiza. Movimentos

sentidos, experimentados, vividos no próprio caminhar, não em vista de uma visão idealizada, de um plano traçado previamente, mas do processo desdobrado e constituído no presente, no ato do próprio caminhar. Isso sugere que “caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha para nós com uma certa autoridade, que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática em suas diferenças, uma evidência que domina” (Masschelein, 2008, p. 38). O caminhar como experiência livre exige aceitar algo que nos ultrapassa, nos transpassa, nos modifica e modifica o entorno. Trata-se de uma experiência sempre em aberto, por isso a evocação ao lado de fora.

De certa forma, a metodologia pobre torna-se uma crítica da própria metodologia crítica, uma vez que se contrapõe ao que está posto, pavimentado pelas metodologias estabelecidas. Essa metodologia prática, que abraça a sensibilidade, a percepção, o instante pré-reflexivo, não “depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem” (Masschelein, 2008, p. 36). A herança crítica, muitas vezes atrelada ao ideal iluminista de encher e abarrotar as pessoas com conteúdos supostamente libertadores, parece atrapalhar o fluir das práticas ao deixá-las compromissadas com um ideal de mundo que é muito mais planejado do que vivido.

No que concerne à relação da experiência com a educação, Larrosa (2002), no artigo Notas sobre a experiência e o saber de experiência, faz uma análise da etimologia dos termos sentido e experiência. Ainda que a proposta dele e a de Masschelein (2008) sejam diferentes, ambos estão preocupados em insinuar movimentos de uma proposta educativa capaz de nos levar para fora, para nos pôr em contato com os acontecimentos.

Larrosa (2002) propõe a análise dos termos sentido e experiência, e ressalta a força que os significados linguísticos têm para a formação de nossas ideias acerca das coisas. Para ele, “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (Larrosa, 2002, p. 21). Essa afirmação está pautada na força dos significados linguísticos, no entanto, já nos faz refletir sobre a centralidade do aspecto intelectual que normalmente é atribuído aos processos educativos, abrindo para sua problematização.

Seguindo seu percurso investigativo, Larrosa (2002), ao analisar o termo experiência em várias línguas, destaca, dentre eles, o sentido de acontecimento: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Ao nosso entender, isso significa que a experiência necessita da

presença, necessita de um corpo que sente quando está exposto, nas aberturas propiciadas pelos acontecimentos. Corpos e acontecimentos se entrelaçam, através da condição de tocar e ser tocado, e não como um acontecer universal, em que o mundo é constituído pela consciência. Ora, nessa acepção de experiência, poderíamos também entendê-la como o “caminhar para fora”, nos movimentos engajados com o mundo, com os fenômenos. Não é que Larrosa (2002) esteja necessariamente defendendo a perspectiva da educação da atenção, da educação ecológica, mas podemos supor que o resgate da raiz etimológica do termo experiência possibilita a abertura de espaços para outros modos de sentir as nossas vivências, que muito interessa a essa proposta de educação.

Domingos Contreras e Lara Ferré (2010, p. 20), da Universidade de Barcelona, afirmam: “pensamos porque algo nos ocorre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos [...]”. Essas duas afirmações, dos autores supramencionados, nos colocam uma questão interessante porque elas se opõem à lógica moderna da racionalidade, entendida enquanto capaz de elaborar julgamentos para corrigir, depurar os erros dos sentidos. Se pensamos porque “algo ocorre”, porque “vivemos”, então entrelaçamos o mundo (algo que ocorre) e nós (que o vivemos, somos transpassados pelo que acontece). Assim, experimentar é um acontecimento, é um produto do entrelaçamento entre o mundo e o “eu”. Nessa visada, seria muito difícil separá-los como momentos distintos: consciência de um lado e o mundo do outro, já que eles se dão e acontecem em um mesmo movimento, de inter-relação e interdependência. Afinal, um só emerge na presença do outro. Ora, nessa acepção de experiência, poderíamos entendê-la como reaprender a caminhar para fora, em movimentos engajados com o mundo, com os fenômenos.

Masschelein (2008), no referido texto, analisa uma citação de Walter Benjamin (1979) em Rua de Mão Única, em que ele faz uma distinção entre quem caminha em uma estrada pelo campo e quem a sobrevoa em um avião.

Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha (Benjamin, 1979, p. 51 *apud* Masschelein, 2008).

Sobrevoar, para Benjamin, segundo Masschelein (2008, p. 37), não é caminhar, pois nos movimentos do caminhar a observação é mais atenta, “[...] envolve ver, abrir os olhos, ter um novo olhar (em alemão: *Ansicht*), o que não significa obter uma determinada perspectiva ou

visão [...]”. Nesse caminhar não se tem muita certeza em relação ao lugar onde se irá chegar, então nos movemos sob um fundo de indeterminação. “Mas a noção de atenção [...] não tem a seu favor nenhum testemunho da consciência [...] Precisamos reconhecer o indeterminado como um fenômeno positivo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 27). Caminhar, estar atento, recusa a noção de que o modo de vida tem de ser predominantemente planejado, de que a vivência acontece como condição de fluxos preestabelecidos. O que está em jogo não são as perspectivas distintas dos sujeitos observadores, mas as presenças envolvidas. Para Masschelein (2008, p. 38), “trata-se de entregar-se, de embarcar para seguir uma linha arbitrária [...]”.

O caminhar para fora, como o nome sugere, é estar disposto a relacionar-se com o presente e deixar que ele “lhe comande” (Masschelein, 2008, p. 39). É uma atividade que, à primeira vista, pode parecer contraditória, pois o fenômeno será revelado, na verdade dado, no próprio percurso do caminhar, não como uma imagem que representa ela mesma a coisa, como se estivesse “em uma mente” separada do corpo ou do entorno, mas nos próprios entrelaçamentos, como um descortinar-se, sempre no “aparecer” que acontece nos movimentos.

Nessa atitude em relação ao presente, esse presente não é julgado, ou seja, não é levado a um tribunal, por exemplo, o tribunal da razão, ou interpretado a partir de uma determinada perspectiva; ele não é avaliado em relação a uma visão da terra prometida, mas nós expomos nós mesmos a esse presente, implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos (Masschelein, 2008, p. 39).

Já afirmamos anteriormente, no Capítulo 1, que a filosofia moderna era baseada na informação e na interpretação, e não na descrição<sup>40</sup>. A prática da atenção propõe exatamente esse observar não como um espectador em um estado de sobrevoo, contudo, enquanto ser engajado, situado, envolvido no/do/com (o) mundo.

Assim, a atenção não é nem uma associação de imagens, nem o retorno a si de um pensamento já senhor de seus objetos, mas a constituição ativa de um objeto novo que explicita e tematiza aquilo que até então só se oferecera como horizonte indeterminado (Merleau-Ponty, 1999, p. 59).

É a partir do ato de atenção que a consciência pode sair da sua condição de indeterminação para ser determinada nas relações de codependência com o mundo. Merleau-Ponty (1999, p. 59) explica que “esta passagem do indeterminado ao determinado, essa

---

<sup>40</sup> Descrição entendida aqui no sentido atribuído por Merleau-Ponty, como experiência do vivido. Ver em *Fenomenologia da Percepção* (1999).

retomada, a cada instante, de sua própria história na unidade de um novo sentido, é o próprio pensamento”. Assim as ideias não são representações, mas resultados do próprio ato da atenção. “A obra do espírito só existe em ato” (Merleau-Ponty, 1999, p. 59).

A atitude de estar atento não reivindica um aprimoramento da consciência no sentido moderno do termo, como uma orientação do espírito para adquirir certezas e verdades, como propõe Descartes (1999). Ao contrário, visa se colocar no/com (o) mundo enquanto possibilidade de exercício da liberdade prática, de experienciar o presente no próprio presente, vivido sem julgamentos, pelo menos não enquanto estiver se desdobrando o ato em foco. Para Masschelein (2008, p. 40), “estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites”. Caminhar é, antes de tudo, a possibilidade de transformação, de testar os limites e abrir-se ao encontro com os afetos. Eles geralmente surgem como apelos do outro que insiste em nos habitar e nos modificar.

Dessa maneira, o “sinto, logo existo” não se refere aos movimentos de internalização, como se fosse possível um indivíduo viver isolado do mundo, mas, ao invés disso, nos remete aos encontros e aos enlaces no/do/com (o) mundo, com os outros seres e as coisas. Afinal, a experiência é sentida por um sujeito encarnado, que experimenta as coisas e se encontra com os outros seres no mundo, que as desvela através das suas próprias caminhadas, não como um teórico que se coloca numa atitude de sobrevoo ou teorização, mas como um/a “sentinte”, como participante do próprio espetáculo da descoberta, que desvela os fenômenos ao participar da sua emergência. Assim, se pode dizer que

es esto lo que en definitiva compone en primer lugar cualquier experiencia educativa. Y cuando se le presta una atención especial a algún aspecto de la enseñanza o de la educación, ya sea lo que se aprende, o los modos de enseñar, o las relaciones educativas, cualquiera de estos focos de atención sólo pueden ser comprendidos en su verdadera naturaleza y en sus auténticas dimensiones si se perciben ante todo como vida vivida, como experiencia vivida (Domingo; Ferré, 2010, p. 22).

A educação reforçou, na maioria das vezes, a aprendizagem em seu aspecto formalista, por meio de um cognitivo que se apresenta como planejamento e interpretação do mundo, valorizando mais a capacidade de abstração, de teorização, comumente chamada de “educação da cabeça”. Isso fez com que o saber de experiência, no sentido de ser tocado e tocar os acontecimentos, fosse considerado como duvidoso, incerto. Isso porque não é passível de ser mensurado, o que relegou a nossa condição de sujeito encarnado, subordinando também a corporalidade. A educação pautada na experiência do “caminhar para fora” se afigura como uma educação que traz novamente os movimentos encarnados, os movimentos dos corpos como

fundante, afinal, a cognição, bem como as outras faculdades, acontece no mundo. Então, mundo e corpos não podem ser ‘*sentidospensados*’ em separado. De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 84), “o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida”.

O corpo é o elo de ligação com/no mundo. É por meio dele que as experiências são constituídas. É através dos corpos que os movimentos acontecem e que adquirimos o poder de interagir com as coisas e com as outras pessoas, sempre através da nossa condição situada com as ambiências. “Nossos corpos e movimentos estão em constante interação com o ambiente; o mundo e a individualidade humana se redefinem um ao outro constantemente” (Pallasmaa, 2011, p. 38). Há um primado da motricidade, um elogio da capacidade sensório-motora do sujeito engajado (Merleau-Ponty, 1999). Portanto, caminhar, como propõe Masschelein (2008), imerso/a, inteiro/a na estrada, juntando-se às paisagens, não mais como um espectador/a, mais como um experimentador/a, que cocria e emerge nas/das/com (as) próprias paisagens. Pallasmaa (2011, p. 37) coloca essa relação dos corpos com os ambientes de forma muito forte e bela:

Eu confronto a cidade com meu corpo; minhas pernas medem o comprimento da arcada e a largura da praça; meus olhos fixos inconscientemente projetam meu corpo na fachada da catedral, onde ele perambula sobre molduras e curvas, sentindo o tamanho de recuos e projeções; meu peso encontra a massa da porta da catedral e minha mão agarra a maçaneta enquanto mergulho na escuridão do interior. Eu me experimento na cidade; a cidade existe por meio de minha experiência corporal. A cidade e meu corpo se complementam e se definem. Eu moro na cidade, e a cidade mora em mim (Pallasmaa, 2011, p. 37).

Os ambientes e os corpos se entrelaçam, se enlaçam nas cirandas do espaço-movimento-tempo. A alma sente com o corpo, quando este, de certa forma, lhe afeta. Benjamin (2013) afirma que o corpo pode provocar tanto uma dor profunda como um pensamento profundo:

Quem alguma vez subiu sozinho a uma montanha, chegou ao topo esgotado e depois iniciou a descida com passos que abalam todo o seu corpo, sentiu que o tempo se desagrega, as paredes divisórias no seu interior desabam e ele caminha por entre o cascalho dos instantes como num sonho. Por vezes, tenta parar e não consegue. Quem sabe que coisa o abala, se os pensamentos ou o caminho difícil? O seu corpo transformou-se num caleidoscópio que a cada passo lhe mostra figuras mutantes da verdade (Benjamin, 2013, p. 111).

Com a afirmação de “figuras mutantes da verdade”, Benjamin (2013) traz uma reflexão que nos põe a rever a objetividade tão requerida pelas ciências. Não há um conhecimento positivo, no sentido comteano; não há um “governo” da verdade, pautado em argumentações

lógicas, que apresenta uma imagem do real à consciência porque não há uma realidade pronta à espera de ser descoberta. O que existe surge das emergências dos fluxos da vida, dos enlaces, dos encontros e desencontros. A atenção se coloca como possibilidade de saída desse enredamento e desse mundo idealizado, que propõe uma dicotomia entre corpo e pensamento, colocando este último como “santuário” que dá ao mundo o seu sentido através das representações dele. Porém, uma vez que o caminhar se torna esse momento de exercícios da atenção, em que o corpo se coloca, se expõe, se emaranha, nas visibilidades, tornando-se parte das paisagens, ele funciona como exercícios de deslocamentos para fora. Então “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2008, p. 24).

Dessa maneira, a proposta de Masschelein (2008, p. 43), quando alude a uma pedagogia pobre, se afigura como uma proposta que recusa “metodologias ricas”, no sentido em que essas metodologias se colocam como uma confraria que estabelece e trabalha com regras rígidas, com critérios que se impõem como necessários à busca da verdade, ou como o autor nos diz: como modo de conquistar e buscar atingir um “olhar na terra prometida” (Masschelein, 2008, p. 43). A verdade, porém, não pode ser concebida como proposição que nos informa sobre o que é o real, e torna-se um movimento experiencial que diz da nossa relação primordial e relacional, que emerge como real. O acesso ao mundo não é representacional, mas experiência, abertura, exposição que acontece nas caminhadas ao longo das estradas. Solicita uma postura, solicita um olhar atento, que não é previamente direcionado. Por outro lado, o terreno dessa exposição não oferece um lugar seguro, já que se trata sempre de uma realização em um campo desconhecido, em que nos desafiamos e nos testamos, que se ergue “quando o olhar se ocupa do presente ao invés de julgá-lo” (Masschelein, 2008, p. 44).

### **3.3 Continuando as caminhadas com Tim Ingold**

Ingold (2022), no livro *Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*, ao refletir em torno da questão do aprender, afirma que quando começou seu trabalho de pesquisa em campo, recebeu de seus colegas o “conselho” de “conhecer por si próprio” e, ao refletir também sobre isso, entendeu que o processo de conhecimento envolve o que ele chamou de “autodescoberta”. Se se considera que a “reflexão” de Ingold o levou a entender o conhecimento como uma autodescoberta, podemos dizer que o sistema de educação pautado em transmissão

de informação prescinde de análise, na medida em que receber informação acerca de qualquer objeto inibe, ou melhor, impede o processo de autodescoberta. Conhecer, nesse sentido, abarca uma conotação distinta da normalmente empregada nas metodologias pedagógicas, porque se torna muito mais uma “abertura” do que um fechamento. Abrir-se ao conhecimento é deixar-se envolver sem partir de pressupostos anteriormente postos, e assim o conhecimento do verdadeiro ser das coisas se revela no próprio ato de abertura. “Para conhecer as coisas, temos de penetrá-las e depois deixar que elas cresçam dentro de nós, que se tornem uma parte do que somos” (Ingold, 2022, p. 15).

Ingold (2010), em um outro texto seu, *Da transmissão de representações à educação da atenção*, faz uma crítica à educação representacional. Para tanto, ele apresenta um experimento do Speber, de molho Mornay, e faz uma crítica a tal experimento. Speber defende que representações mentais são capazes de realizar eventos objetivos. Por exemplo, um cozinheiro a partir de uma receita de molho pode transformá-la “em comportamento corporal preparando o molho” (Ingold, 2010, p. 20). Ingold afirma que, na verdade, esse processo é mais um “copiar”. Defende que os seres humanos aprendem copiando, e no caso relatado do Speber, eles aprendem copiando cozinheiros experimentados.

Não se trata de conhecimento que me foi comunicado; trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. Em suma, o aumento do conhecimento na história de vida de uma pessoa não é um resultado de transmissão de informação, mas sim de redescoberta orientada (Ingold, 2010, p. 19).

Ingold recusa que a informação possa ser suficiente para o aprendizado. E afirma que, na verdade, ela “abre caminho” para o conhecimento. Isso porque o conteúdo de qualquer informação já deve ser familiar de alguma outra prática que a pessoa já experimentou. No caso da receita de molho, na convivência doméstica. O que acontece é um “copiar”:

Este copiar, como já mostrei, é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Como tal, ele envolve um misto de imitação e improvisação: isto pode ser mais bem compreendido, na verdade, como as duas faces de uma mesma moeda. Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos (Ingold, 2010, p. 21).

Nesse sentido, Ingold defende que o conhecimento não se dá por acúmulo de informação, mas por um processo que ele nomeou de redescobrimto dirigido, que depende, em última instância da atenção:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma ‘educação da atenção’ (Ingold, 2010, p. 21).

Certamente, para os/as estudiosos/as da área da educação, esta perspectiva acima não é tão recente, ainda que Ingold analise a questão tendo em vista os métodos de investigação da antropologia, área de sua formação, mas, decerto, ela ultrapassa as disciplinas. Paulo Freire (1987) já havia discutido sobre a educação pautada exclusivamente na informação, que ele chamou de educação bancária. Porém, a pertinência da discussão em torno das metodologias educativas se dá por insistência da permanência do modelo metodológico pautado na informação, na linearidade, na interpretação, ou pelo fato de a análise da questão agregar novos fenômenos. Particularmente, acreditamos que acontece as duas coisas.

Seguindo o raciocínio de Ingold (2022), é preciso permitir às pessoas que elas mesmas possam descobrir as coisas. Ele observa que, se tivesse recebido instruções, excesso de informações, não poderia conhecer por si mesmo, mas por meio de um outro. Fornecer informações, nessa visada, pode coibir o próprio processo de aprender, seja porque reduz as possibilidades de busca e curiosidade, ou pelo fato de poder tolher a capacidade criativa, inventiva. Desse modo, “o mero fornecimento de informação não garante o conhecimento, e nem mesmo o entendimento. Como diz a sabedoria proverbial, é mais fácil falar sobre as coisas do que fazê-la” (Ingold, 2022, p. 15).

O que se pode constatar, segundo a posição adotada por Ingold (2022), é que aprender envolve fazer. Para Ingold (2022, p. 15), aprendemos ao executar uma tarefa por meio da observação, da audição, “sentindo – prestando atenção ao que o mundo quer dizer [...]”. Desse modo, a atenção torna-se algo basilar do processo de aprendizagem. Estar atento é estar envolvido/a, não como um/a espectador/a, mas como pessoa engajada que ‘*sentepensa*’ e realiza coisas. Trata-se de prestar atenção ao outro, tentar copiar seus passos, ouvir suas instruções e, talvez, o mais importante, sentir por si mesmo todo o percurso do aprendizado. Nesse sentido, acreditamos que esse tipo de educar seja muito mais profícuo e presente no mundo da vida,

como destacou Benjamin (2013), não através do sobrevoo das coisas, como se estivéssemos em um avião, olhando de cima, mas, caminhando, observando como parte intrínseca da paisagem, emaranhado/a nos percursos, em uma palavra, atento como quem subiu uma montanha e, chegando no topo esgotado/a, sentiu-se como um caleidoscópio, como se as divisórias interiores desabassem (Benjamin, 2013).

Ingold cita o termo “educação da atenção” como uma terminologia empregada por Gibson na obra *The ecological approach to visual perception* (1979, *apud* Ingold, 2022, p. 17). Gibson apresenta nessa obra a teoria ecológica da psicologia e faz uma revisão da discussão em torno da relação entre o animal, o ambiente e a percepção visual, com repercussões para as ciências, sejam nas ciências humanas ou nas ciências da natureza, que estejam fundamentadas em pressupostos dualistas e teorias representacionistas da cognição e do conhecimento em geral.

Na obra supracitada de Gibson (1979), Ingold (2022) afirma que sua observação, no tocante à relação entre os animais e o ambiente, refere-se muito mais ao modo de vida do que às questões da hereditariedade, como normalmente a biologia e a zoologia têm como interesse. Entretanto, a psicologia está mais centrada em “classificá-los por seu modo de vida, como predador ou capturado, terrestre ou aquático, rastejante ou andante, voador ou não voador, e arbóreo ou terrestre” (Tradução livre)<sup>41</sup> (Gibson, 2015, p. 34). O autor afirma também que o meio ambiente “consiste no entorno de animais”<sup>42</sup> (Tradução livre) (Gibson, 2015, p. 34). O que Gibson (1979) chama de arredores inclui tudo o que está à volta do animal, como, por exemplo, outros animais, outros seres vivos, a própria matéria inanimada etc. Ele ressalta que o ambiente pode ser similar para todos os animais, afinal, estão todos situados num mesmo planeta. O ambiente também pode ser posicionado e considerado sob o ponto de vista perspectivo do modo de vida do animal, do local em que ele se encontra situado, dos seus arredores, através dos movimentos e rastros deixados por eles (Gibson, 2015). Contudo, a intenção, aqui, não é de analisar as implicações, nem os desdobramentos das teorias apresentadas por Gibson (2015), mas de chamar a atenção para a questão do que ele considera ambiente e as repercussões que essa discussão promove em relação ao estatuto da percepção. Gibson (2015) vai dizer que não se pode pensar no ambiente e no animal como duas realidades distintas. “Vale a pena lembrar o fato porque muitas vezes se negligencia que as palavras animal

---

<sup>41</sup> No original: *can classify them by their way of life, as pred at ory or preyed upon, terrestrial or aquatic, crawling ing or walking, flying or non flying, and arboreal or ground-living.*

<sup>42</sup> No original: *consists of the surrounding of animals.*

e meio ambiente formam um par inseparável. Cada termo implica o outro”<sup>43</sup> (Tradução livre) (Gibson, 2015, p. 35). Não se pode pensar a Terra sem a presença de seres vivos e considerá-la um ambiente. Nesse sentido, sem habitantes, ela é um espaço físico, sobretudo porque o ambiente implica relação, não é possível pensar em ambiente sem o animal. Da mesma maneira, também não é possível pensar o animal sem o ambiente.

Portanto, considerar o ambiente apenas como sendo espaço físico, para Gibson (2015), serve muito mais para confundir do que para ajudar a compreendê-lo. Ainda que o animal tenha sido considerado como um organismo de alta complexidade pelas ciências naturais, ele sempre foi considerado como uma parte menos importante, sempre como objeto (Gibson, 2015, p. 35) ou apêndice, e isso inclui o organismo humano. É preciso, segundo o autor, distinguir que a relação do animal vivo com o ambiente é diferente da relação de um objeto físico (inanimado) com outro objeto físico qualquer, principalmente se esse animal vivo for um ser humano. É preciso destacar que o animal vivo (tomando o ser humano em especial) desempenha duas funções: é um agente no mundo e um percebedor. Isso implica que ele é muito mais do que um objeto (Gibson, 2015). Merleau-Ponty (1997) chamou essa condição de reversibilidade, e evidenciou que a mão que toca é também a mão que é tocada, ressaltando que há uma espécie de todo que é sempre maior e anterior à mera soma das partes envolvidas no processo.

Com relação ao modo como podemos perceber o ambiente, Gibson (2015) preferiu desenvolver estudos sobre permanência e mudança, ainda que essas questões também perpassem as implicações do espaço e do tempo no estudo do conhecimento e da percepção. A modernidade trabalhou muito a ideia da ordem, das leis que garantiriam, em certa medida, a permanência de eventos ou a interpretação deles como regulares. Nesse sentido, o estudo em relação ao tempo e ao espaço tornou-se imprescindível. A questão, para Gibson (2015), está muito mais relacionada a “como” o homem percebe o que está à sua volta, nos seus arredores, no ambiente terrestre, o que ele chamou de *Layout*. Para o autor, essa percepção como *Layout* não deve ser reduzida a explicações teóricas e nem considerada como externa, como realidades distintas que dizem respeito, por um lado, à natureza e, por outro, ao sujeito. “Uma sala de estar, por exemplo, é relativamente permanente no que diz respeito à disposição do piso, das paredes e do teto, mas de vez em quando a disposição dos móveis da sala muda”<sup>44</sup> (Tradução livre) (Gibson, 2015, p. 39).

---

<sup>43</sup> No original: *The fact is worth remembering because it is often neglected that the words animal and environment make an inseparable pair. Each term implies the other.*

<sup>44</sup> No original: *A living room, for example, is relatively permanent with respect to the layout of floor, walls, and ceiling, but every now and then the arrangement of the furniture in the room is changed.*

Dessa maneira, um/a observador/a pode reconhecer a mesma sala de diferentes maneiras, a depender da forma como foram organizados seus móveis, por exemplo, assim como se pode observar as mudanças de uma criança que vai se tornando adulta em seus estágios de desenvolvimento. A mudança e a permanência, de certa maneira, caminham juntas. A mudança é relativa, pode ser realizada por períodos curtos ou longos. Gibson (2015, p. 39) afirma que “quase nada é permanente para sempre; nada é imutável ou mutável”<sup>45</sup> (Tradução livre) (Gibson, 2015, p. 39). O autor ressalta que os termos permanência e mudança mantêm entre si uma certa reciprocidade. O que importa é estarmos atentos(as) às explicações tanto da física quanto da psicologia. Enquanto para uma (a física) a mudança pode ser explicada como mudança de estado (um papel queimado passando a ser cinza, por exemplo), para a psicologia, isso é chamado ‘não persistência’, como uma aniquilação do objeto. O autor ainda ressalta que a explicação da psicologia no que concerne ao estudo do comportamento animal é muito mais importante, porque quando uma coisa é queimada ela desaparece, e na medida em que ela não mais tem a mesma forma visualmente percebida, isso implica vê-la de outra forma (Gibson, 2015). Algumas coisas têm durabilidade maior; outras, nem tanto, mas um ambiente necessita exatamente disso, das relações estabelecidas entre permanência e mudança.

Ora, como já foi mencionado, o ambiente se constitui como relacional, através de envolvimento que acontecem entre organismo e meio. Então, é preciso perguntar como isso acontece, como se pode identificar as mudanças e permanências nas/das coisas, ou seja, como a percepção atua. Ainda que estejamos no mundo como objetos físicos, de alguma maneira, essa relação é uma questão ecológica, afinal, nós tocamos e somos tocados nas interconexões e nos fluxos que simultaneamente compõem o ambiente e ajudam a nos formar. É possível ao homem perceber muitas coisas dentro do universo físico, mas o que importa perguntar primeiro é como isso acontece. A esse respeito, Gibson (2015) afirma que:

Devemos primeiro considerar como podemos perceber o ambiente – como apreendemos as mesmas coisas que os nossos antepassados humanos fizeram antes de aprenderem sobre átomos e galáxias. Estamos preocupados com a percepção direta, não tanto com a percepção indireta obtida pelo uso de microscópios e telescópios ou por fotografias e imagens, e menos ainda com o tipo de apreensão obtido pela fala e pela escrita.<sup>46</sup> (Tradução livre) (p. 37).

---

<sup>45</sup> No original: *Almost nothing is forever permanent; nothing is either immutable or mutable.*

<sup>46</sup> No original: *We must first consider how we can perceive the environment—how we apprehend the same things that our human ancestors did before they learned about atoms and galaxies. We are concerned with direct perception, not so much with the indirect perception got by using microscopes and telescopes or by photographs and pictures, and still less with the kind of apprehension got by speech and writing.*

A preocupação inicial, segundo Gibson (2015), mais do que identificar que existem planetas, galáxias etc., é a de entender o próprio processo da percepção. Essa é uma investigação preliminar que parece ter sido negligenciada. O ambiente é caracterizado como aquilo que o/a observador/a percebe. Não como objetos da física, regidos pelas relações exclusivas de tempo e espaço, pois o ambiente e seu observador estabelecem relações de reciprocidade, em que um modifica de alguma maneira o outro. Nesse sentido, Gibson (2015) inverte a questão de um/a observador/a passivo/a, posição defendida na modernidade, ao admitir que o/a observador/a, por possuir órgãos sensíveis, tem percepção. Ao contrário, Gibson analisa como essa relação se dá. Não é considerando o mundo físico de um lado e a capacidade sensível de outro que os animais vivos (o ser humano em especial) percebem o mundo, mas, antes, por uma relação de interconexão entre ambiente e os organismos vivos.

A teoria representacionista pensa a interação entre o organismo e o meio através da análise de conteúdos mentais, como representações da realidade na consciência, e considera que a percepção visual contribui nesse processo. Gibson (2015), por sua vez, de acordo com a perspectiva ecológica, nega que haja uma mediação na relação entre os organismos vivos e o ambiente. Para o autor, o acesso ao mundo não acontece por meio de representações mentais, por meio de processos cognitivos abstratos. Nesse sentido, de acordo com as teorias representacionistas, as informações são realizadas na interioridade de um organismo vivo, ou melhor, no nível cerebral. Para Gibson, segundo Oliveira e Rodrigues (2005), o que interessa é saber qual ou quais informações estão acessíveis ao observador/a (agente) e como ele/a age em função dessas informações. Para explicar esse acesso, ele afirma que o conhecimento não é adquirido por uma transmissão de informação, ou por uma interpretação dos conteúdos representados na mente (Idem), mas por uma interação direta do organismo com o meio, que disponibiliza informação suficiente para isso. Gibson (2015) apresenta, para explicitar sua teoria da percepção, que existem dois aspectos na informação que necessariamente a compõem de modo simultâneo: i) “informação-sobre”, denominada de invariantes e ii) “informação-para”, denominada de *affordances* (Idem).

A atenção, aqui, irá se dirigir acerca da informação-para ou, como Gibson (2015) denominou, *affordance*. A opção não se dá pelo fato de a informação-sobre não ser importante, mas, por uma questão de não tornar muito extensa a exposição dos argumentos, e por considerar que o conceito de *affordance*, interessou mais a Ingold, e tornou-se mais central para o projeto da sua educação da atenção.

Ao considerar que a percepção é capaz de adquirir informações diretas do ambiente, Gibson (2015) admite que há uma disponibilidade de informações do ambiente ao agente (organismo vivo). Para o autor, o organismo capta isso e estabelece-se uma interação entre eles. Assim, para Gibson, segundo Oliveira (2005, p. 38-39), “as possibilidades que o organismo tem no ambiente dependem, de alguma maneira, da forma ou das características de quem as percebe”. Gibson (1971b) afirma que o significado do ambiente consiste do que é possibilitado”. O modo como o mundo é percebido orienta, de certa forma, as ações sobre ele. *Affordance* diria respeito, então, às possibilidades disponibilizadas na/da relação. Gibson (2015) ressalta que o verbo “*afford*” é encontrado no dicionário, mas, *affordance* não, ele o criou, o que pode ser constatado nessa citação: “o verbo *afford* é encontrado no dicionário, mas o substantivo *affordance* não. Eu o inventei”<sup>47</sup> (Tradução livre) (Gibson, 2015, p.150). Ainda, seguindo Gibson (2015, p. 150): “as *affordances* do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele fornece ou proporciona, seja para o bem ou para o mal”<sup>48</sup> (Tradução livre). Observamos que o autor ressaltou que as *affordances* (possibilidades) podem ser boas ou más, por exemplo: “fogo possibilita aquecimento, queimadura; alguns objetos possibilitam manuseio (e.g., ferramentas); outros possibilitam ferimentos (e.g., armas de fogo) [...]” (Oliveira, 2005, p. 39). As *affordances* são o que a percepção capta, as possibilidades de ação. O que interessa não são os conceitos, ou os nomes atribuídos aos objetos, mas a disponibilidade para agir, os modos como os objetos podem ser usados. Modos estes que são dependentes do comportamento do agente ao interagir com o meio. Oliveira (2005, p. 40) afirma: “o fato de uma pedra ser usada como um ‘projétil’ não significa que não possa ser usada como um peso para papel, apoio para livros, martelo, prumo para um pêndulo ou para formar uma parede”. Portanto, propriedades como qualidades atribuídas aos objetos importam para classificá-las, mas na vida cotidiana o que importa mesmo são as *affordances*.

Ao retomarmos a discussão proposta por Ingold, inicialmente exposta nesse tópico, com suas devidas ressalvas, cabe mencionar que o autor parte também da análise da relação entre ambiente e organismo, como defendido por Gibson (2015). Interessa-lhe muito entender como as ciências sociais, em particular a antropologia, desenvolveram seus trabalhos levando em consideração essa relação. Poderíamos dizer que ele foi mais longe do que isso. Segundo Steil e Carvalho (2012, p. 9), “sua reflexão ultrapassa e transborda essa fronteira disciplinar”. Isso

---

<sup>47</sup> No original: *the verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up.*

<sup>48</sup> No original: *the affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill.*

porque ele investigou questões que envolvem o conhecimento da ciência ocidental e principalmente das teorias representacionistas da mente, “excessivamente abstratas e desengajadas do mundo que habitamos, [...]” (Idem, ibidem, p. 9). O autor excede o campo da antropologia, e perpassa uma crítica às ciências não só sociais, mas também naturais, uma vez que “aponta para a necessidade de novas bases de sustentação para o projeto científico que, na sua avaliação, tende a expulsar a vida de seu horizonte” (Idem, ibidem, p. 9).

Ingold (2008), no artigo *Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura*, após analisar os conceitos da biologia sobre fenótipo, genótipo e a teoria da evolução, centrou-se na psicologia e na teoria cognitiva. De acordo com Ingold, a psicologia ecológica demonstrou que é impossível que organismo e meio não se relacionem e exerçam alguma modificação simultaneamente. Ele também afirmou que não se pode acreditar que a organização, ou, em suas palavras, as programações de um organismo, se devam à genética, por informações a nível dos genes que determinam a forma dos organismos, tanto humanos quanto não humanos, acreditando-se que existe uma espécie de “especificações preexistentes” (Ingold, 1995 p. 33), ou que existam mecanismos universais, anteriores a qualquer relação estabelecida com o ambiente que tornem possíveis qualquer forma de conhecimento. O autor ressalta, todavia, que os organismos não dependem totalmente das condições ambientais às quais estão submetidos:

Ao negar a realidade do genótipo humano, não pretendo dizer que os seres humanos são preponderantemente moldados pelas condições de seu meio ambiente. Quero dizer, simplesmente, que a metáfora da moldagem – que implica a preexistência da forma, seja nos genes, seja no meio ambiente, como um modelo, um programa ou um desenho preexistente à sua realização material – é imprópria para descrever o processo de crescimento no meio do qual as características e as capacidades das pessoas se constituem ao longo de sua vida (Ingold, 1995, p. 32-33).

Ingold (2008, p. 18) também ressalta que nem mesmo a linguagem depende de tais mecanismos, conhecidos como “dispositivos de aquisição de linguagem – DAM” – teoria defendida pela psicologia evolucionista (2008, p. 18). Para Ingold, na verdade, o que permite a aquisição e desenvolvimento da linguagem não são “dispositivos” ou instintos pré-instituídos na mente, mas as relações dinâmicas estabelecidas entre o meio falante e o organismo que possuem estruturas neurofisiológicas que lhe dão capacidade para falar. “Así como las condiciones varían, estas estructuras adoptarán formas diversas, cada una “sintonizada” con patrones de sonido específicos y otros rasgos de los contextos locales de habla” (Ingold, 2008.).

Dessa maneira, apreender algo não acontece por um processo pautado em informações que o cérebro recebe, por meio de representações, e por possuir mecanismos já instituídos na consciência, que lhe permitam criar ideias acerca das coisas. Ao invés disso, a aprendizagem acontece nas relações, pelo fato de o ser vivo estar envolvido em um determinado contexto e por dispor de um organismo que lhe permita adquirir determinadas habilidades nas próprias vivências e trocas com o ambiente. Acerca dessa questão, Ingold (2008, p. 21) assevera:

Aprender a andar de una forma en particular, a tocar un determinado instrumento musical o a practicar un deporte como el críquet o el tenis, no es cuestión de adquirir a partir de un entorno de representaciones que satisfagan las condiciones de entrada de los mecanismos cognitivos preestablecidos, sino de la formación, en el seno de un contexto, de las conexiones neurológicas necesarias y de los rasgos concomitantes de la musculatura y anatomía que garantizan las distintas habilidades implicadas.

Pensamos necessário abrir, aqui, um pequeno parêntese: ainda mantendo a mesma temática acerca do conhecimento e dos paradigmas científicos, o antropólogo Bateson (1986), uma das referências de Ingold, parece considerar que saber sobre algo não é distanciá-lo do chamado “mundo da vida”. O pioneiro da antropologia ecológica, Bateson (1986), assim como Ingold (2008), questiona se, de fato, a educação ocidental está a preparar as pessoas para enfrentar as crises, sejam científicas ou sociais, e pensar um pouco mais profundamente sobre questões concernentes ao conhecimento, questões epistemológicas centradas em explicar o porquê da chamada “evolução”.

Tornou-se extremamente evidente que a escolaridade neste país, na Inglaterra e também, suponho, em todo o ocidente, estava tão cautelosa em evitar todos os temas críticos, que eu teria que escrever um segundo livro para explicar o que pareciam para mim ideias elementares para a evolução e para praticamente qualquer outro pensamento biológico ou social para a vida diária e para a ingestão do café da manhã (Bateson, 1986, p. 11).

A questão que Bateson colocou talvez seja a mesma que a maioria das pessoas também aponta, que é a investigação das relações que são estabelecidas entre o “eu” e o ambiente, como as coisas estão interligadas, como se comunicam, ou como pensamos em totalidade. Situado dentro de um contexto acadêmico que já iniciava refutações sobre a concepção de ciência ainda pautada em dualismos, como mente e corpo, natureza e indivíduo e tantos outros, Bateson também os recusou. Apresentou o que ficou conhecido como epistemologia ecológica, sob influência dos estudos da cibernética, da ecologia, da antropologia e da teoria dos sistemas. Essa epistemologia, longe de pensar a natureza, a religião, a mente, a filosofia, enfim, pensar o

todo como domínios distintos, nos faz compreender como suas interações se dão. Nesse sentido, sua epistemologia pode ser entendida como uma “ecologia da mente”.

Bateson (1986) se dirige inicialmente a uma crítica à educação, dizendo que esta não investigou sobre questões quanto às relações estabelecidas entre as coisas, particularmente, entre a natureza e a mente, que ele nomeou “padrões que ligam” (Bateson, 1986, p. 16) todas as criaturas vivas.

O padrão que liga. Por que as escolas não ensinam quase nada sobre o padrão que liga? Será porque os professores sabem que levam consigo o beijo da morte que tornará sem graça tudo que tocar, e assim estão sabiamente não desejosos de tocar ou ensinar qualquer coisa de real importância? Ou será que carregam o beijo da morte porque não ousam ensinar alguma coisa de real importância? O que há de errado com eles? Que padrão relaciona o caranguejo a lagosta, a orquídea a primula e todos os quatro a mim? E eu a você? E nós seis a ameoba em uma direção e o esquizofrênico retraído em outra?

O “padrão que liga”, para Bateson (1986, p. 19), é, na verdade, um “meta padrão”, um padrão de padrões. Ele define a generalização de padrões. O que ocorreu, segundo Bateson, foi que a epistemologia pensou nos padrões como estáticos, ou estáveis, o que se deu apenas por hábito, por treinamento, ou por comodidade. O autor argumentou que aceitar essa estabilidade é “naturalmente absurdo” (Bateson, 1986, p. 19). Não há possibilidade de que as coisas possam estar de algum modo predeterminadas a acontecerem sempre da mesma forma, que elas possam ser pertinentes à regularidade de padrões, ao que Bateson chamou de história. “Uma história é um pequeno grupo ou complexo dessa espécie de ligação que chamamos pertinência” (Bateson, 1986, p. 21). É melhor pensar nos “padrões que ligam” como “uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem” (Idem, *ibidem*, p. 21). É preciso recuperar o sentido da interação, e entender que, mais do que ideias vindas de representações mediatizadas, o que temos é um “mundo vivo”, e apegar-se às regularidades nos afasta da beleza estética de estarmos atentos à natureza e aos outros humanos em uma relação sempre imanente.

Somos, de certa forma, formados, constituídos de “nossas histórias”, das vivências “construídas no interior do meu ser” (Bateson, 1986, p. 23). Os padrões são resultado dessas construções históricas, que perpassam por contextos específicos das vivências; eles são apreendidos com a família, com os amigos, as/os colegas de trabalho etc. Portanto, é necessário que exista conexão entre as coisas para que possa haver apreensão delas. Nesse sentido, há uma recusa de Bateson em aderir a qualquer forma de dualismo, uma vez que as coisas são apreendidas de forma sistêmica, ou seja, elas não são agrupadas por suas especificidades, ou

por considerações entre o que está na mente e o que diz respeito ao mundo, ao contrário, na natureza, esses domínios encontram-se interligados. “A tal divisão do mundo nestas categorias e compartimentalizações que separam e tornam invisíveis as relações sistêmicas e o todo é tudo o que ele [Bateson] abominaria, especialmente a separação entre mente e corpo” (Rapizo, 2004, p. 2).

Pensar em uma ciência que afirma que os organismos são composições de partes isoladas e separadas do ambiente em que vivem, e considerá-la mais em virtude de suas quantificações é o que a ciência clássica fez, ainda que, na contemporaneidade, esses pressupostos já tenham sido questionados e alguns refutados. Por exemplo, a já mencionada psicologia ecológica de Gibson, com o conceito de *affordance* ou com o próprio conceito de Bateson (1986) de “padrões que ligam”.

A questão, para Bateson, era entender como as ideias eram formadas, como eram mantidas, quais suas conexões, suas estruturas, seus sistemas. Nesse sentido, justifica-se seu interesse pela cibernética. A sua proposta é a de uma redefinição da epistemologia, e para isso é necessário que se faça uma revisão dos pressupostos apresentados na teoria da evolução, na psicologia ecológica, na comunicação, e analisar as interações e busca dos padrões que conectam os processos, e os que conectam os processos de processos (Rapizo, 2004, p. 6).

Interessa-nos, em particular, a proposta epistemológica de Bateson que considera que as coisas estão interligadas em seus contextos e que não se pode pensar em ser humano e natureza como domínios distintos. Ainda de acordo com o autor, mente e matéria, na verdade, não estão separadas, fazem parte de um mesmo movimento, integradas a um sistema mais amplo que forma o todo. Bateson rejeitou, também, que a visão da epistemologia baseada nessas distinções e fundada na ideia de indivíduo serviu muito mais para colocar o ser humano contra a natureza, contra outros seres humanos, e estabelecer fronteiras de interesses, ou particular ou de nações, alimentando a ideia de controle e de dominação construída sob o sonho de “progresso” em que a crença no poder das tecnologias, do conhecimento, resolveria todos os problemas.

Todas essas discussões em torno da questão da interação entre ambiente e sociedade, ou entre ambiente e a mente, ou entre mente e corpo, incidem sobre a epistemologia, e, mais importante, incidem sobre a ontologia e irão incidir, igualmente, nas metodologias pedagógicas. Ingold esteve atento a essas discussões, tanto as de Gibson, quanto as de Bateson e as de Merleau-Ponty, entre outras. Elas foram referências para o desenvolvimento de seu pensamento.

A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971), deslocando o foco de análise de um ser abstrato que dá sentido ao mundo para um ser-no-mundo (e, ao contrário de outros filósofos, com profusão de exemplos concretos retirados da psicologia da Gestalt), é fundamental no desenvolvimento do pensamento de Ingold. Também o é o reencontro com a psicologia por via de sua vertente “ecológica” (Gibson 1986) (Velho, 2001, p. 135).

No seu artigo Trazendo as coisas de volta para a vida: emaranhados criativos num mundo de materiais, Ingold (2012) faz uma análise dos termos coisa e objeto, que interessa muito às bases da epistemologia tradicional e da ontologia no que concerne à explicação da existência e da apreensão das coisas, ou dos objetos. Ao citar Deleuze e Guattari, Ingold retoma a discussão filosófica acerca da relação entre matéria e forma, como explicações sobre a essencialidade das coisas. Afirma que, para esses filósofos, a relação no mundo – em que coisas e seres vivos estão interagindo – se dá na relação entre materiais e forças e recusa a teoria das formas essenciais. “Trata-se do modo como materiais de todos os tipos, com propriedades variadas e variáveis, são avivados pelas forças do cosmo, misturadas e fundidas umas às outras na geração de coisas” (Idem, *ibidem*, p. 26). Essa crítica à relação entre matéria/forma, substância/atributo é dirigida à filosofia de Aristóteles, que serviu de modelo por muitos séculos e perdurou até a Idade Média, quiçá por mais tempo. Segundo Russell (1967, p. 182), Aristóteles teve igualmente méritos e falhas. Suas falhas, de modo mais específico, foram sobretudo de responsabilidade de seus sucessores, do que dele propriamente; entretanto, não se pode deixar de reconhecer que seu pensamento “depois de sua morte, passaram-se dois mil anos antes que o mundo produzisse qualquer filósofo que se lhe pudesse comparar” (Idem).

Aristóteles afirma, na *Metafísica I*, no capítulo I, que aquele que conhece a causa das coisas é mais sábio, e não só a experiência é capaz de dotá-lo dela. “Com efeito, os empíricos sabem o quê, mas não o porquê, ao passo que os outros sabem o porquê e a causa” (Aristoteles, 1973, p. 212). O capítulo III da mesma obra traz que o conhecimento a adquirir é, portanto, o da causa primeira (pois esta seria a causa de todas as causas), e nos adverte que a criação das coisas (materiais), de um modo geral, é determinada por quatro causas, a saber:

Ora, causa diz-se em quatro sentidos; no primeiro, entendemos causa, por substância e a quiddidade, [o porquê reconduz-se pois à noção última, e o primeiro porquê é causa e princípio], a segunda [causa], é a matéria e o sujeito; a terceira é a de onde [vem] o início do movimento; a quarta [causa] que se opõe à precedente, é o “fim para que” e o bem [porque este é com efeito, o fim de toda a geração e movimento] (Aristóteles, 1973, p. 216).

Aristóteles, ao afirmar que as coisas são formadas (entenda-se aqui forma não no sentido de formato, mas no sentido de essência) por quatro causas, admitiu que a matéria e a forma, quando estas podem se mover no espaço, estão unidas. Por exemplo, a alma é a forma do corpo, é o que faz dele uma coisa viva, “com unidade de propósito, e com características que associamos à palavra ‘organismo’. A finalidade do olho é ver, mas ele não pode ver quando separado do corpo” (Russell, 1967, p. 188). A forma é aquilo que dá unidade à matéria, que diz o que uma coisa é e qual a sua finalidade, que lhe dá consistência, razão de ser. Segundo Russell, essa teoria é muito complexa e explica a relação entre o que ele chamou de causa primeira (causa de todas as causas, que responde por todas as essências) e a teoria da substancialidade. A questão dessa discussão em torno da relação entre matéria e forma desconsidera o entorno e a percepção como abertos a inúmeras possibilidades e às diversas combinações que acontecem nos fluxos da vida entre as vivências nos ambientes. Não é necessário recorrer a uma teoria transcendente à própria experiência para encontrar seu sentido.

Por isso, Ingold (2012) destaca que a teoria aristotélica acerca da criação, em que forma e matéria são complementares, uma vez que estão sempre unidas, ficou conhecida como teoria hilemórfica, e que ainda repercute de alguma forma nos estudos contemporâneos. “A forma passou a ser vista como imposta por um agente com um determinado fim ou objetivo em mente sobre uma matéria passiva e inerte” (Ingold, 2012, p. 26). Parece, segundo Ingold, que a teoria teleológica, ainda que com outros argumentos, outros pontos de vista, perdura. E sua proposta é a de “derrubar o próprio modelo, e substituí-lo por uma ontologia que dê primazia aos processos de formação ao invés do produto final, e aos fluxos e transformações dos materiais ao invés dos estados da matéria” (Idem). Com isso, o autor pretende retomar a vida na ciência, já que o caminho que os teóricos traçaram até agora foi muito mais o de se preocuparem com um mundo morto, esquecendo-se dos fluxos que constituem as dinâmicas da vida (Idem).

Fortemente inspirado por Merleau-Ponty e pela psicologia ecológica de Gibson, Ingold (2012) vai chamar atenção para a percepção, para o modo como os ambientes são percebidos. Ao recorrer a Gibson, em *The Ecological Approach To Visual Perception*, ele observa que uma sala sem nada dentro, ou seja, sem objetos, não seria habitada. O que torna um ambiente habitável são as *affordances* (conceito gibsoniano já apresentado) “que permitem ao morador realizar suas atividades cotidianas: a cadeira convida e permite sentar; a caneta, escrever; os óculos, enxergar; e por aí vai” (Idem, ibidem, p. 28). Sem as coisas, os humanos não poderiam habitar os lugares, razão pela qual ele afirma que, sem coisas, se nada estivesse nele, só haveria um lugar desolador. Carvalho e Steil (2013, p. 63), nesse sentido, afirmam que “assim, perceber

é captar *affordances*, a orientação no mundo perceptual deriva desta dinâmica de oportunidades e sintonias entre sujeito e ambiente”.

Ainda em relação a mostrar a percepção dos ambientes, Ingold convida a observar uma árvore qualquer, e nos conduz a pensar não exclusivamente na primeira impressão que o objeto nos causa, mas a de prestar *atenção* em algumas questões. Vamos acompanhar seu raciocínio:

A casca, por exemplo, é parte da árvore? Se eu retiro um pedaço e o observo mais de perto, constatarei que a casca é habitada por várias pequenas criaturas que se meteram por debaixo dela para lá fazerem suas casas. Elas são parte da árvore? E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos? Além disso, se decidimos que os insetos que vivem na casca pertencem à árvore tanto quanto a própria casca, então não há razão para excluirmos seus outros moradores, inclusive o pássaro que lá constrói seu ninho ou o esquilo para o qual ela oferece um labirinto de escadas e trampolins. Se consideramos que o caráter dessa árvore também está em suas reações às correntes de vento no modo como seus galhos balançam e suas folhas farfalham, então poderíamos nos perguntar se a árvore não seria senão uma árvore-no-ar (Ingold, 2012, p. 28-29).

A partir da exposição dessas considerações, Ingold (2012) nos chama a atenção para o que considera como “coisa”. Esta se apresenta muito mais como emaranhado de fios vitais. De acordo com essa perspectiva, o autor quer alertar que não é possível conhecer as coisas apenas através da causação da matéria e forma que se complementam, enquanto o observador se transforma em mero espectador. Em sua perspectiva ecológica, nas relações de implicações entre os organismos e seus meios, a pessoa está muito mais imbricada no processo, tornando-se uma participante implicada ao longo do processo. Como o próprio Ingold (2012, p. 29) argumenta, “não é estar trancado do lado de fora” do espetáculo do mundo. As coisas estão emaranhadas, seguindo um ritmo, um movimento nos acontecimentos do mundo. E as percepções que cada um tem nos movimentos de suas vivências de alguma forma se comunicam. As coisas estão expostas, “estão no ar”, portanto, estão num fluxo constante de criação e destruição de suas formas. “As coisas estão vivas, como já notei, porque elas vazam” (Ingold, 2012, p. 32). Esses fios que são tecidos nos fluxos das ambiências ele chamou de “parlamentos de linhas”.

No exemplo da pipa, dado por Ingold (2012), ele aponta que há uma diferença entre pedaços de papéis, cola, tesoura, varetas de bambu e a pipa quando solta no ar. Enquanto peça produzida dentro de uma sala, a pipa é apenas um objeto<sup>49</sup>, mas na medida em que ela é “solta no ar”, tudo muda. Não é pelo resultado de uma interação, ou uma complementaridade entre o

---

<sup>49</sup> Ingold afirma que nem mesmo dessa forma é possível pensar em objetos (2012, p. 32).

“empinador de pipa” e a própria pipa em que um incide sobre o outro, que ela se move. Não apenas por entender que haja uma reação simultânea entre ambos, como se fosse possível ignorar tudo que está ao redor, principalmente o vento que a leva para o ar. A pipa não é um objeto, ela é uma coisa, porque ela está sob o fluxo dos acontecimentos, que não podem ser controlados, capturados ou contidos (Ingold, 2012, p. 35); eles tornam-se processos, assim como as pessoas ou qualquer outra coisa.

Segundo Ingold (2012, p. 36), a sociedade ocidental moderna, que tanto se preocupou com a ordem e com o controle das variáveis, não pode pensar em conviver com o “caos”. Antes, acredita-se que as coisas (objetos, para essa concepção) podem ser explicadas, interpretadas, como se pudessem ser isoladas de seus fluxos, de seu movimento. Enquanto perdurar a crença de que há um mundo visto pelo sujeito, independente e captado por representações, e o próprio mundo, em si mesmo, inacessível, o sentido de estar vivo será sempre estranho. A representação é sempre transcendente e a imediaticidade é sempre confusa e frágil, o que torna a percepção dependente do olhar julgador da razão. A verdade depende de juízos bem direcionados pela “luz natural”, pelo tão venerado *logos*. E a vida é uma busca de verdades objetivas que está sempre sob o jugo de análises e sempre dividida em partes para que o olhar seja mais acurado e preciso, o que impede de vê-la como movimento e incertezas. Com isso, perde-se o encantamento e a beleza do próprio percurso, de estar vivo, de experienciar os acontecimentos em seus contextos, como uma pintura, em que cada pincelada é tão importante quanto o próprio quadro. “A vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente” (Idem, ibidem, p. 38).

Na contemporaneidade, a investigação acerca da percepção foi muito importante para a revisão de muitos paradigmas da modernidade, que influenciou os vários ramos do saber, principalmente a proposta fenomenológica de Merleau-Ponty (1999). Esta redimensionou a importância do corpo, colocando-o no centro da pesquisa sobre o conhecimento. Mesmo que esta discussão tenha perpassado toda a história da filosofia, parece que não lhe foi dada a centralidade necessária. “Para ser exato, o filósofo pode admitir que nosso conhecimento sobre o mundo só possa surgir através de alguma forma de percepção. Ainda assim, parece que a única coisa que não percebemos é a própria percepção” (Ingold, 2008, p. 1).

Ingold (2008, p. 3) acredita que o modelo de sujeito, forjado na modernidade, em que o acesso ao mundo que está fora de sua mente é visto como uma passagem do macrocosmo (mundo) para o microcosmonn (mente), ainda se mantém, e isso dificulta o entendimento da percepção como algo que não ocorre “dentro da cabeça”. Na verdade, ela “ocorre em circuitos

que perpassam as fronteiras entre cérebro, corpo e mundo”. Para esclarecer seu argumento, Ingold, na mesma obra, irá analisar os sentidos da visão e da audição e esclarecer que a visão foi sempre tida como um dos sentidos mais importantes. Aristóteles (1973, p. 211), por exemplo, destacou, na *Metafísica*, que dentre todos os sentidos este é o mais prazeroso. Mas destacou também que “ela é de todos os sentidos, o que melhor nos faz conhecer as coisas e mais diferenças nos descobre”. Parece que Ingold (2008) questiona o poder da visão sobre os outros sentidos, em particular, neste artigo (2008), com o da audição.

Numa pequena digressão, Ingold (2008, p. 3-4) propõe uma experiência de ver e ouvir. Em uma estação de trem, sugere que primeiro o leitor se imagine privado dos ouvidos, preste atenção à estação de trens e, depois, em uma segunda experiência, privado da visão, ele preste atenção aos sons. Então, Ingold (2008) conclui que, como um “observador participante no evento constituído pelo trem passando pelo local onde você está, na intersecção do caminho e dos trilhos, pareceria que participando através dos ouvidos, você, ao mesmo tempo, observa visualmente”. Dessa forma, contesta a supremacia da visão sobre a audição. Argumenta que esta supremacia da visão está atrelada à ideia de objetividade. Isso gerou repercussões e implicações sobre o conhecimento científico, uma vez que a percepção visual foi sempre tomada como ponto de vista da observação. E “já que não é contaminada pela experiência subjetiva da luz, produz um conhecimento do mundo exterior que é racional, independente, analítico e atomístico” (Ingold, 2008). E corrobora, a afirmação ao dizer: [para] “aqueles que gostariam de celebrar o método de indagação científica positiva como a realização máxima do espírito humano, a visão é sem dúvida o sentido superior” (Ingold, 2008, p. 7). Essa supremacia da visão sobre a audição, ou sobre qualquer outro sentido, para o nosso autor, é uma ilusão. Seria esquecer, logo de início, que a “visão produz um conhecimento que é indireto, baseado na conjectura dos dados limitados disponíveis na luz; ela nunca poderá ser nada mais que provisória, aberta a futuros testes e à possibilidade de refutação empírica” (Idem, ibidem, p. 7).

Sem dúvida, hodiernamente nos movimentos acerca da educação e do estudo da percepção, muitos pesquisadores rejeitam a associação entre visão e objetividade. Talvez essa questão não esteja tão difundida nas metodologias pedagógicas. Ingold destaca essa rejeição e acrescenta que a relação entre ambiente e organismo, ao partir desse ponto de vista sobre a objetividade provocada pela visão, distanciou muito mais do que aproximou, ofereceu mais equívocos do que soluções, e possivelmente escamoteou nossa atenção, o que facilitou a desorientação e fez com que perdêssemos o sentido de pertencimento. Ao citar Jay (1993) e Levin (1988; 1993), essa argumentação de Ingold (2008, p.10) fica bem evidente.

Mais do que qualquer outra modalidade de percepção, dizem eles, a visão nos leva a objetificar nosso ambiente, a considerá-lo como um repositório de coisas, alheias ao nosso eu subjetivo, que estão lá para serem apreendidas pelos olhos, analisadas pela ciência, exploradas pela tecnologia e dominadas pelo poder.

Merleau-Ponty (1999) argumenta, porém, que perceber algo não é uma experiência isolada de um dos sentidos, não é uma representação, por exemplo, visual, que me faz “ver” algo; antes disso, ela mobiliza todo o nosso corpo e o faz estar presente na experiência. O autor ainda acrescenta que essa experiência não se faz pouco a pouco, mas de uma vez, de um só golpe. “Não traduzo os ‘dados do tocar’ para ‘a linguagem da visão’ ou inversamente; não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo” (Merleau-Ponty, 1999). Ingold (2008, p. 40) também recusa a ideia de que a percepção seja uma atividade da mente e reconhece que Merleau-Ponty (1999) estava certo ao refutar a ideia de que exista qualquer “fronteira” entre o perceptor e o percebido.

Não é possível pensar, a partir das propostas ecológicas, tanto a de Gibson (2015), quanto a de Bateson (1986), bem como a proposta fenomenológica de Merleau-Ponty (1999), que analisa o papel do corpo, que a única possibilidade de acesso ao mundo se dá através do pensamento, seguindo a linha cartesiana em que mente e corpo são domínios distintos – mesmo que a tese de distinção tenha sido exaustivamente discutida pela biologia, pela genética, pela teoria da evolução, e por tantos pensadores contemporâneos nas mais distintas áreas e disciplinas. De alguma forma, ao que nos parece, algum resíduo de dualismo é mantido. Isso inquieta Ingold.

Ao observar a etnografia, método muito empregado na antropologia, Ingold (2016, p. 405) afirma que seu uso se tornou excessivo e fugiu de sua proposta original: “É difícil dizer exatamente quando este se desprende de suas amarras originais, [...]. Essas razões são sem dúvida complexas e poderiam ser tema de um estudo histórico em separado” (Idem). Cabe ressaltar que ele não refuta o método e nem subestima sua importância para a pesquisa antropológica, ao contrário, reafirma isso. O que Ingold (2016) critica é a banalização de seu uso, o que inclusive ultrapassou a fronteira da antropologia e se espalhou pelas ciências sociais como um todo. E assevera o equívoco de seu uso quando diz:

Esse procedimento, no qual “etnográfico” parece ser um substituto da moda para “qualitativo” ofende todos os princípios da investigação antropológica apropriada e criteriosa – incluindo o compromisso aberto e de longo prazo, a atenção generosa, a

profundidade relacional e a sensibilidade ao contexto. E se está certo em protestar contra ele. Tem-se igualmente o direito de protestar quando aqueles que avaliam os projetos exigem, em nome da etnografia, a mesma aderência cega aos protocolos da metodologia positivista, ao demandar que se especifique, por exemplo, com quantas pessoas se pretende conversar, por quanto tempo, e como elas serão selecionadas. Contra esses parâmetros, a pesquisa antropológica está fadada a ser desvalorizada (Ingold, 2016, p. 405).

Etnografia<sup>50</sup>, para Ingold, é mais do que fazer uma descrição de um povo, de seus costumes e de seus hábitos. Não é possível ser apenas um observador passivo, um observador a distância. “A descrição etnográfica, pode-se dizer, é mais uma arte que uma ciência, mas não menos precisa ou verdadeira” (Ingold, 2016, p. 406). Alegar que estar em campo para realização de pesquisas, acompanhadas por seleção de métodos próprios, encontrar pessoas, isso não constitui isoladamente o que caracteriza o termo etnografia. De acordo com Ingold (2016, p. 406), “[...] é, antes, um julgamento lançado sobre esses encontros que transforma retrospectivamente o aprendizado, a memorização e as anotações que eles propiciam em pretextos para outra coisa”. Mas, o que Ingold (2016) está chamando de “outra coisa”?

Acreditamos que essa questão, assim como a sua resposta, é o ponto nevrálgico da pesquisa de Ingold como um todo. Ela ultrapassa a mera crítica à etnografia, à antropologia, e dirige-se ao modo como podemos ter acesso ao mundo, ou seja, a relação entre o indivíduo e o meio; melhor – dentro da terminologia de Ingold –, entre o meio e os organismos. O autor vai aludir a uma “observação participante” que não tem nada de excepcional, nada de tão fundamentalmente diferente de uma observação comumente feita, mas sua mudança é puramente gradual. Para Ingold (2016, p. 407), dessa forma, “participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas”.

Ao fazer uma observação sobre os termos participação e observação, Ingold (2016) analisa que, tradicionalmente, estes se constituem como opostos. Há um pressuposto que informa que aquele que observa não pode participar do processo. Essa questão incide na tão confusa delimitação entre o aspecto subjetivo e objetivo do conhecimento em que a teoria da representação tanto repercutiu. Ela desdobra-se na “compreensão da imanência e transcendência que está profundamente ancorada nos protocolos da ciência normal, segundo os quais a existência humana divide-se entre estar no mundo e conhecer o mundo” (Ingold, 2016, p. 407). Daí a separação entre o Ser e o conhecer, entre a essência e a aparência entre o em-si e o para-si. Pensar a partir de domínios exclusivos, no entanto, é, para Ingold, incompreensível.

---

<sup>50</sup> Literalmente, quer dizer: escrever sobre os povos [people] (Ingold, 2016, p. 405).

Por isso, ele acredita que a antropologia pode dar um caminho diverso para esses dualismos, a partir do entendimento de que “o conhecimento emerge a partir das encruzilhadas de vidas vividas junto com outros” (Ingold, 2016, p. 407), dependendo não de observação apartada, recuada, mas apoiada em “habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no decorrer de engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta” (Ingold, 2016, p. 407). A atenção não é realizada no distanciamento entre um sujeito e um objeto porque isso não é nem mesmo possível, mas em redes em que os fios se conectam, em malhas que se formam, em emaranhados que se criam e isso é o que lhe dá toda a beleza estética. Em suma, esse poder criativo é exercido na própria vida, “pois observar não é objetificar; é atender as pessoas e coisas, aprender com elas e acompanhá-las em princípio e prática” (Ingold, 2016, p. 407).

Dessa maneira, para Ingold (2016, 2020), a “observação participante” não é mais um método da antropologia; é, na verdade, uma prática da educação. Ela treina, de certa forma, a atenção. Não se trata, pois, de um observador distante, neutro, alheio ao próprio processo do que está sendo observado, mas como um cuidado generoso que nos coloca como alguém implicado, fazendo parte do próprio processo. Ingold (2016, p. 407), então, afirma que “observar significa observar o que está acontecendo ao redor, e, claro, ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo de dentro da atividade atual em que você leva uma vida conjunta e junto com as pessoas e coisas que capturam sua atenção”.

De acordo com Ingold (2020, p. 89), dentro da proposta da observação participante é possível substituir a etnografia pela educação. Enquanto projeto maior de educação, capaz de conduzir a outros modos de ver as coisas, não mais sustentado em um paradigma da ciência que busca objetividades e fecha o conhecimento em compartimentos que buscam uma teleologia. Como afirmou Masschelein (2008), ao contrário, é no caminhar que as coisas se constituem. O caminhar como processo nos dispõe a certa abertura, nos coloca abertos às experiências, aos acontecimentos e as vivências. Com isso, não é possível pensar as coisas de forma integral, invariável e inflexível. Elas são constituídas sempre sobre sua própria condição de inacabamento.

## 4 ENFERMAGEM, CUIDADO E CORPOREIDADE

### 4.1 O Corpo como obra de arte: a reestruturação do olhar sobre o corpo de acordo com a fenomenologia de Merleau-Ponty

Émile Bernard, na obra *Conversations avec Cézanne* (in Doran, 1978, p. 19)<sup>51</sup>, revela que alguns pintores da arte contemporânea “partem de novos olhares”. Se antes a pintura clássica tinha um viés mais “acadêmico”, preocupado com formas perfeitas, geométricas, agora o foco incide em outras visibilidades. O referido autor analisa qual seriam a posição, a motivação e a novidade que estes novos pintores trouxeram.

A pintura contemporânea está viciada, a Arte, após errar pelos museus, viveu fórmulas acadêmicas; todavia os Mestres, que conhecemos melhor que ninguém, que admiramos mais que todos, nada têm desses dogmas frios, pesados e sem vida, pois hauriram seu classicismo da natureza [...]. Retornemos à natureza! (Doran, 1978, p. 19).

Segundo Bernard (Doran, 1978), Cézanne não foi o único pintor contemporâneo que revelou esse olhar para a natureza, essa forma peculiar de retratá-la. Ele revela que o próprio Cézanne não se considerava o precursor dessa nova arte, pois reconhecia a importância e o talento de pintores como Monet e Pissarro. Bernard ainda enfatiza a notoriedade dos pintores clássicos: “longe de mim a ideia pueril de que a arte antiga está ultrapassada!” (in Doran, 1978, p. 19)<sup>52</sup>. E destaca que a grande importância dos pintores contemporâneos que se voltaram para a natureza foi a inovação, uma vez que a maneira de a retratar não mais está assentada em alcançar formas perfeitas, mas, antes, de desenvolver a percepção, pode-se dizer, em sua primitividade, em seu próprio ato criativo. “Depuraram a visão de seu olho e a lógica de seu espírito, por isso o trabalho que realizaram foi excelente e, apesar de sua simples aparência documental, é de capital importância” (Idem, ibidem).

Para o próprio Bernard, Cézanne, ainda que não tenha sido o primeiro a direcionar sua pintura sob essa égide<sup>53</sup>, foi quem melhor a entendeu, em seu espírito inovador. Ele desnuda a

<sup>51</sup> Doran (1978) colige diversos escritos de Cézanne e de contemporâneos como Joachim Gasquet, Gustave Geffroy, Ambroise Vollard, além do próprio Bernard, que mantiveram diálogo relevante com o pintor. Esse foi o material utilizado aqui como referência.

<sup>52</sup> Doran (1978) afirmará que, posteriormente, Bernard vai considerar Cézanne um anti-clássico.

<sup>53</sup> Isso pode ser confirmado na passagem do livro de Doran (1978, p. 19): “Paul Cézanne não foi o primeiro a tomar esse caminho, ele gosta de reconhecer que é a Monet e a Pissarro que deve o fato de se ter libertado da influência demasiado preponderante dos museus para entregar-se à da Natureza”.

pintura de seus contornos perfeitos, linhas bem traçadas, e dirige seu olhar para a natureza, para “captar” como ela lhe aparece, capturando movimentos rápidos e ambíguos de sua aparição, deixando-se levar pelo caos das sensações e buscando a revelação da experiência em seu tom mais bruto. “O mestre abandona o ateliê, vai manhã e noite ao motivo, acompanha o trabalho do ar sobre as formas e as localidades, analisa, busca, encontra” (Idem, p. 20).

O aspecto que interessa a Merleau-Ponty na pintura contemporânea foi exatamente o mencionado acima por Bernard, o “retorno à natureza”, principalmente nas pinturas de Cézanne. Na obra *A dúvida de Cézanne*, Merleau-Ponty (1984) irá analisar toda inovação evocada por sua pintura. O autor (1984) afirma que Cézanne foi quem soube melhor captar esse momento do encontro com a natureza, em sua forma mais original. Para Merleau-Ponty (1984), quando Cézanne se propõe a observar as coisas, entregando-se a elas, observando seus contornos, suas visibilidades, suas tonalidades, propõe uma espécie de retorno às coisas mesmas, ao mundo que se revela na abertura que se faz ao sujeito corporificado e suas “experiências sentintes”, enquanto corpo que se lança, sem nenhuma reflexão prévia, ao encontro com as coisas. E todo o espetáculo que a relação mundo/sujeito manifesta está exatamente nesse momento, nessa abertura, nesse acontecimento.

O que motiva um gesto do pintor não pode residir unicamente na perspectiva ou na geometria, em leis da decomposição das cores ou em qualquer outro conhecimento. Para todos os gestos que pouco a pouco fazem um quadro só há um motivo, a paisagem em sua totalidade em sua plenitude absoluta – a que Cézanne justamente chamava motivo (Merleau Ponty, 1984, p. 119).

Esse retorno ao mundo da experiência vivida, das vivências, enfim, da situação pré-reflexiva, é a proposta da fenomenologia de Merleau-Ponty, que busca reintegrar o lugar da percepção, tão relegada na filosofia da modernidade, e pode-se dizer que, também, nas filosofias anteriores (ainda que os empiristas tenham privilegiado a sensibilidade, o fizeram ao considerar o sujeito como passivo no processo, esquecendo o papel do corpo e o que Merleau-Ponty chamou de reversibilidade). Os intelectualistas, por outro lado, deixaram a percepção como aquela que oferece dados não confiáveis<sup>54</sup>, como momento originário e marginalizado da produção do conhecimento.

---

<sup>54</sup> Podemos constatar essa crítica na passagem da PhP (1999, p. 56): “O que faltava ao empirismo era a conexão interna entre o objeto e o ato que ele desencadeia. O que falta ao intelectualismo é a contingência das ocasiões de pensar. No primeiro caso, a consciência é muito pobre; no segundo, é rica demais para que algum fenômeno possa solicitá-la.

Por esse motivo, Merleau-Ponty recusou as análises de Zola e Bernard sobre a pintura de Cézanne<sup>55</sup> e também afirmou que ele se distanciou do impressionismo, e ressaltou na pintura de Cézanne sua capacidade de captar a maneira pela qual os objetos lhe atingiam a visão, como “uma percepção instantânea, sem contornos absolutos, ligados entre si pela luz, pelo ar” (Merleau-Ponty, 1984, p. 115). Ao afirmar que os pintores clássicos faziam quadros e que a sua perspectiva era a de trazer um “pedaço da natureza” (Idem, *ibidem*, p. 115), Cézanne, assim como Merleau-Ponty, rejeita que o acesso à realidade seja mediatizado pelas representações, por processos de abstração, em que a mente organiza e geometriza o real.

Ainda que Cézanne, segundo Merleau-Ponty (1984, p. 116), não tenha tido a intenção de escolher entre razão e sensação, e que não tenha negado a ciência nem a tradição da arte (DC, 1984, p. 119), teria creditado à percepção um momento singular na captura da paisagem. Seu propósito foi o de entregar-se às sensações em seu momento inicial, que é um momento único. Ele não quer representar o objeto, mas “reencontrá-lo atrás da atmosfera”, em sua aparição original (Idem, *Ibidem*). É esse mundo-natureza que a pintura de Cézanne deseja alcançar, a natureza em estado nascente, antes do homem e antes que o homem nela tenha depositado suas pegadas ou seus rastros (Chauí, 2009, p. 15). O que ele procura é o momento do acontecimento da percepção, na sua mais genuína espontaneidade.

Não quer separar as coisas fixas que nos aparecem ao olhar de sua maneira fugaz de aparecer, quer pintar a matéria ao tomar forma, a ordem nascendo por uma organização espontânea. Para ele a linha divisória não está entre “os sentidos” e a “inteligência”, mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das idéias e das ciências. Percebemos coisas, entendemo-nos a seu respeito, nelas ancoramos e é sobre este pedestal de “natureza” que construiremos ciência (Merleau-Ponty, 1984, p. 116).

Seguindo a trajetória de Cézanne, Merleau-Ponty (1984) vê na pintura deste um solo próximo da sua proposta filosófica, que sugere um “reaprender a ver o mundo” (Merleau-Ponty, 1999). Reaprender a partir das próprias coisas, não necessariamente por meio da recusa da capacidade humana de pensar, imaginar, refletir, “mas recolocar a inteligência, as idéias, as ciências, a perspectiva, a tradição em contato com o mundo natural que estão destinadas a compreender, confrontar a natureza, como disse, as ciências que dela vieram” (Merleau-Ponty, 1984, p. 116-117).

---

<sup>55</sup> Ver *A dúvida de Cézanne* (Merleau-Ponty, 1984, p. 114): “É provavelmente por ter dado muita importância à psicologia, ao conhecimento pessoal de Cézanne que Zola e Émile Bernard acreditaram em seu fracasso”.

Desse modo, o pintor, assim como o filósofo, deve ver as coisas em sua totalidade indivisível, pelo menos em um primeiro momento. Do contrário, não será possível mostrar a sua “plenitude insuperável que é para todos nós a definição do real” (Merleau-Ponty, 1984, p. 118). Não há uma separação entre a alma e o corpo no momento da percepção das coisas do mundo. Essas distinções são posteriores e a totalidade do Ser exige exatamente a sua inseparabilidade. Para Merleau-Ponty (1984), a expressão é exatamente esse encontro homem/mundo, indiviso: “a expressão do que existe é uma tarefa infinita” (Idem, *ibidem*). Ela não é algo que se possa buscar, premeditadamente, distanciada do momento da própria aparição das coisas, momento em que o ser humano pode captar e que se renova na multiplicidade das paisagens, infinitamente. Para o autor, ainda estamos acostumados a pensar no mundo das coisas construídas pelo próprio homem como que por necessidade, como se existissem por si mesmas, mas nos esquecemos de que esses hábitos (expostos na pintura de Cézanne) “revela[m] o fundo de natureza inumano sobre o qual se instala o homem” (Merleau-Ponty, 1984, p. 119).

O corpo percebe o mundo por uma atitude perceptiva, por movimentos que acontecem em direção ao mundo, por gestos que são expressos intersubjetivamente, acontecem nos entrelaçamentos e relação entre os corpos. “Os outros espíritos só se oferecem a nós encarnados, aderentes a um rosto e um gesto” (Merleau-Ponty, p. 118). A Gestalt chamou a atenção acerca da percepção que já apresenta um sentido que emerge do imbricamento entre figura e fundo, afinal, é só sobre um fundo que a figura aparece. Portanto, não se trata de uma relação singular, pontual entre um objeto e um sujeito exclusivamente, mas de relações que emergem em determinada atmosfera. Algo perceptivo está sempre em meio a muitas coisas, se faz sempre em um campo (Merleau-Ponty, 1999, p. 26). O campo perceptivo depende da intencionalidade porque a consciência é sempre consciência de algo, ela não está fechada em si mesma, pelo contrário, ela se dá em meio a uma abertura relacional indeterminada.

O campo perceptivo não se estabelece como uma relação pontual, mas como possibilidades que o mundo sensível e o corpo estabelecem, em seus intercursos, sempre sobre um fundo de inacabamento e ambiguidades. A indeterminação não é exatamente um aspecto negativo da percepção (Merleau-Ponty, 1999). Segundo o autor, é preciso reconhecer o seu aspecto positivo, uma vez que ela acontece e desenvolve-se através das vivências que o corpo experimenta no/do/com (o) mundo, sempre exposto a lacunas, a “impercepções” (Merleau-Ponty, 1999). A percepção está ligada ao seu aspecto situado, local. Dessa maneira, o sentir comporta um câmbio de ausências e presenças, visto que

é ora a aderência do percebido a seu contexto e como que sua viscosidade, ora a presença nele de um indeterminado positivo, que impedem os conjuntos espaciais, temporais e numéricos de se articularem em termos manejáveis, distintos e identificáveis. E é este domínio pré-objetivo que precisamos explorar em nós mesmos se queremos compreender o sentir (Merleau-Ponty, 1999, p. 34).

É preciso compreender a expressão como atitude corporal, manifestada a partir dos trânsitos forjados pelas percepções que se dão em um ambiente. Merleau-Ponty (1984) quer chamar a atenção para o momento do sentir, para compreender sua forma mais primitiva, primordial. Esse momento pode ser chamado de pré-objetivo. “A expressão não pode ser então a tradução de um pensamento claro, pois que os pensamentos claros são os que já foram ditos em nós ou pelos outros” (Merleau-Ponty, 1999, p. 120). A percepção é um acontecimento que brota das relações dos corpos no mundo de acordo com nossos afetos, com nossos movimentos. O corpo é corpo-próprio, uma força, uma potência, “[...] fundamento da unidade do ser no mundo, a inflexão ao fundo bruto [...]” (Falabretti, 2012, p. 204).

É ao expressar o sentido que o mundo tem para ele, que o corpo expressa a si mesmo, já que ele é simultaneamente corpo-próprio e ser-situado no mundo. Dessa maneira, o corpo se expressa e expressa o mundo nas relações intersubjetivas. Ainda que a percepção possa ser diferente para os sujeitos – a depender dos trânsitos e frequentações no/do/com (o) mundo –, não se pode duvidar de sua existência, de sua realidade, assumindo uma postura meramente cética ou nominalista. Pode-se, sim, duvidar de sua verdade para as inteligências que a experienciam. “Não saberei nunca como vocês vêem o vermelho, e vocês nunca saberão como eu o vejo [...]” (Merleau-Ponty, 1990, p. 50), mas isso não impede que possamos dizer estar ‘*vendosentindo*’<sup>56</sup> o vermelho.

O pintor pode expressar de forma maravilhosa esse momento de um “logos em estado nascente” (Merleau-Ponty, 1990, p. 65). Essa expressão não reduz o saber ao sentir, porém aponta para a importância de “assistir ao nascimento desse saber” (Idem, ibidem). Com esse movimento, pode-se até restabelecer o lugar que a racionalidade ocupa, pelo fato de que esta não pode antecipar o sentir e acreditar que “vai por si” (Idem, ibidem), porque originariamente depende deste.

Cézanne, ainda segundo Merleau-Ponty (1984), não estava preocupado em reproduzir na tela as formas perfeitas, ou as deformações vistas de acordo com as perspectivas. A pintura de Cézanne tem o “intuito de retratar a natureza, captando sua origem e seu sentido nascente”

---

<sup>56</sup> Merleau-Ponty, na *Fenomenologia*, nos adverte de que os sentidos não atuam de modo separado, mas interligados. Quando nos movemos, nosso corpo todo está presente nessa ação.

(Silva, 2016, p. 423). Não há preocupação em imitar a natureza ou de reduzi-la ao modelo geométrico, como os clássicos acreditaram. É esse olhar, esse envolvimento não julgador, não reflexivo, que Merleau-Ponty (1984) atinou na pintura do artista. É o corpo do pintor, entregue às sensações, em busca de captar o momento original destas sensações que interessam. Esse acontecimento é encarnado. É o corpo do pintor, exposto, posto, lançado em suas experiências, sem mediações entre ele e as paisagens. Esse corpo não é um corpo autônomo, sujeitado, é um corpo expressivo que se forja nas interações.

Na pintura as experiências do perceber e do mostrar – do sentiente-sentido – estão reunidas, ao mesmo tempo, nas diferentes formas de reflexão carnal: ver, tocar. A percepção, conforme já foi estabelecida anteriormente, não é uma atividade cognitiva que reúne dados dispersos para formar uma ideia, não é uma função segunda do intelecto constituída pela associação de sensações que precisa ser corrigida pelo pensamento (Falabretti, 2012, p. 211).

É a capacidade do corpo de perceber que importa para conhecer as coisas, é essa capacidade que nos ata e nos abre ao mundo, ainda que essa abertura seja inesgotável, uma vez que “eu não o possuo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14). Por isso, ao mesmo tempo que temos “acesso ao sentido das coisas” (Falabretti, 2012, p. 211), não podemos deixar de lado as indeterminações advindas dos “horizontes das significações”, afinal, o mundo sempre nos mostra mais do que nós podemos perceber, e nossa percepção caracteriza-se por essa ambiguidade, por essa presença-ausência que, por deixar um feixe de significações em aberto, não é alcançável. Oferece-nos, por outro lado, uma experiência estética, que nos permite captá-lo em sua autenticidade. “O pacto com o mundo é anterior a nossa história pessoal; ela provém da nossa ‘pré-história’, ou seja, de uma ligação natural, encarnada com as coisas” (Verissimo, 2012, p. 41).

Portanto, o corpo de que trata Merleau-Ponty (1999; 1984) é o corpo que não tem uma alma de natureza distinta, que não é um “[...] amontoado de carne, músculos, sangue, ossos e pele, uma coisa entre as coisas, uma máquina receptiva e ativa que pode ser explicada por relações de causa e efeito [...]” (Silva, 2021, p. 132). Ele é um visível/vidente, um tocante/tocado, sensível/sentinte, enfim, ele é visível e sensível para si mesmo. Ele está atado ao mundo, na medida em que não há possibilidade de existir sem o mundo e nem o mundo sem ele; “[...] eles estão numa relação de enlaçamento constituindo-se em duas verticalidades que têm a carne como uma espécie de superfície de contato ou visibilidade” (Idem, p. 125).

## 4.2 Algumas considerações sobre Enfermagem e cuidado

A Enfermagem e o cuidado estabelecem relações muito estreitas ao ponto de o cuidado ser considerado como “objeto epistemológico da Enfermagem” (Silva *et al.*, 2009, p. 698). O termo “cuidado” pode ser empregado de diversas formas, não exclusivamente como prática profissional específica. Collière (1999, p. 15), nesse sentido, questiona: “Ser cuidado, cuidar de si próprio... cuidar... Quem, ao longo de sua vida, não conheceu cada um desses imperativos?”. No decorrer da história da humanidade, o cuidado sempre esteve presente nas mais variadas formas de manifestação, desde o cuidar do outro, do ambiente, ou do cuidar de si mesmo. Parece-nos, entretanto, que a complexidade dos seus sentidos é posta de modo problemático até hoje.

Um exame de seus sentidos mostra que o cuidar pode ser explicitado através da “fábula-mito do cuidado”, de origem latina, mas, devedora da tradição grega, analisada por Boff (1999, p.46) em seu livro *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*:

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: “Você, Júpiter, deu-lhe o espírito: receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil” (p. 46).

Ao analisar, ainda que sucintamente, a fábula-mito de Higino, vemos que “Cuidado” tem uma função bem mais estreita com sua criação. Ele terá que acompanhar a sua “criatura” não apenas na preparação do seu fim (morte, e, portanto, segundo a mitologia exposta, separação da carne e do espírito), mas ao longo de todo o seu existir. Então, podemos inferir que a existência daquele que foi batizado como homem, segundo a fábula-mito, depende da “dedicação”, do “acompanhamento”, do “Cuidado”.

Desse modo, “Cuidado” pode ser compreendido enquanto “fenômeno para a nossa consciência, [que] se mostra em nossa experiência e molda a nossa prática” (Boff, 1999, p. 89).

Ora, é no campo da ação que o “Cuidado” tem sua maior expressão, porque orienta nossa forma de agir, direciona os meios para que esse agir seja uma prática de conservação, de reparação da vida. Indicando caminhos, criando técnicas, reciclando práticas, educando, direcionando hábitos, enfim, criando uma atmosfera de regras e habitus e tudo que se fizer necessário para a realização do seu objetivo: criar “terra fértil”, ambiente de cura.

Se essa interpretação arquetípica de cuidado tiver força e sentido, podemos dizer que “Homem e Cuidado” não podem ser compreendidos separadamente. Só é possível pensar o humano a partir das experiências de cuidado e de “como [ele] é vivido e se estrutura em nós mesmos” (Boff, 1999, p. 89). Ainda seguindo as argumentações do autor citado, não se pode dizer que “temos cuidado”, mas, que “somos cuidado”, o que confere ao cuidado uma dimensão ontológica, uma vez que ele passa a ser parte fundante da “constituição do ser humano”, e sem ele não se poderia nem mesmo falar de “humano”.

Boff (1999), na mesma obra, analisa a filologia da palavra cuidar (*Sorge*) e alude que a mesma tem o sentido de *cura*, significado que Heidegger (1988), grande expoente da filosofia fenomenológica e existencial, também adotou. No dicionário de latim de Ernesto Faria (1962), *cura* é um substantivo feminino que pode significar cuidado, mas também significa: direção, administração, encargo, incumbência. Sendo assim, em sentidos diversos, o cuidado pode ser entendido como objeto ou causa de inquietação. Por exemplo: inquietação amorosa e, também, pode ser empregado com o sentido de amor, ou na acepção do objeto amado. Ainda na língua latina, cuidado pode ser sinônimo de *cogitare-cogitatus*, usado no mesmo sentido de *cura*, como sinônimo de “cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação” (Boff, 1999, p. 91). Essas duas acepções de cuidado – cura e causa de inquietação – podem nos conduzir a pensar acerca das relações que mantemos com os outros e com as coisas. Cuidar implica relacionar-se, curar alguém, direcionar algo ou alguém, se encarregar de algo ou de alguém, se inquietar com algo ou com alguém, colocar a atenção em algo ou alguém, e assim por diante.

Por isso, Heidegger (1988), no sexto capítulo de *Ser e Tempo*, intitulado A cura como ser da presença, analisa o *Dasein* (*o ser aí*) como sendo “originariamente a abertura em que se dá o ‘estar em jogo’ do ser” (Sá, 2000, p. 260). Para o autor, é através da pre-sença que se dá a possibilidade de abertura para que o ser humano se torne humano diante dos outros, sempre no mundo. Portanto, para Heidegger (1988), o ser humano só se torna humano através do cuidado, uma vez que o Ser já precede a si mesmo por já ser no mundo. Ele se projeta para poder Ser e se relaciona com os outros entes como condição de sua existência. Heidegger (1988) cita a

“concepção do cuidado quando fala da interpretação existencial da pre-sença como cura (*sorge*), a partir da própria interpretação pré-ontológica da pre-sença” (Oliveira; Carraro, 2011, p. 379). Heidegger (1988, p. 257) afirma: “em sua essência o ser no mundo é cura”, e acrescenta: “cura caracteriza não somente a existencialidade, separada da facticidade e de-cadência, como também abrange a unidade dessas determinações ontológicas” (Idem, *ibidem*). O autor frisa que a relação ontológica com o cuidado não se dá na relação exclusiva do “eu consigo mesmo”, uma vez que a relação já pressupõe sua existência.

Na medida em que o cuidado é exercido na relação, com a existência de si e do outro acontecendo de forma imbricada, é na cotidianidade, no dia a dia, que ele deve ser praticado, ou seja, no desdobramento da vida cotidiana. De certa forma, há um modo de ser do cuidar que envolve planejamento, participação, acolhimento, direitos etc., o que o entrelaça com a dimensão da ética. É preciso estarmos atentos(as) a isso: é através de outro ser que se será cuidado, e, na medida em que se cuida do outro, também se exerce uma espécie de cuidado consigo mesmo, já que o cuidado pressupõe abertura e relação, como vimos através de Heidegger (1988). Ou seja, é através do cuidado que o outro dispensa a nós que vamos aprendendo, aos poucos, a desenvolver o autocuidado. Essa questão tem várias implicações. Podemos conjecturar um caso hipotético de uma pessoa que vive em estado de vulnerabilidade social e ontológica, que não conseguiu ser cuidada pelo outro. Essa pessoa conseqüentemente terá sua relação consigo mesma prejudicada, porque não conseguirá estabelecer uma relação de autocuidado. Sem esse cultivo necessário para tornar-se humana essa pessoa terá seu bem-estar afetado.

Abrimos um pouco mais a discussão em torno do sentido atribuído ao cuidado como administração, direcionamento, planejamento, sentidos que requerem que se coloque em evidência questões como: “meios para”, “modo como”, “formas de”. Essas questões podem incidir em uma prática orientada, se transformando em técnicas e habilidades que pouco a pouco vão se sofisticando. Isso coloca o cuidado em uma encruzilhada ontológica, que o entrelaça em duas dimensões: (i) por um lado, a preocupação com o outro, uma preocupação com o sentido de humanidade, que “responde pela convivialidade, pela solidariedade, irmandade, pelo amor, pelo respeito” (Waldow, 2007, p. 8) e pelo afeto; e, por outro, (ii) o direcionamento das ações para o fim pretendido. Cabe lembrar que os seres humanos vivem em seus momentos históricos, de modo contextualizado, e, portanto, seus desejos e necessidades mudam. E para atender às suas demandas, desenvolvem conhecimentos em diversas áreas, tais como: ciência, arte, cultura, economia. Como exemplo, temos essa última questão: do direcionamento das ações

para o fim pretendido, que diz respeito ao caráter objetivo do cuidado como administração, mais voltado para as questões da gestão. No próximo capítulo, compreenderemos como os cursos de Enfermagem analisados tendem a focar cada vez mais nesse sentido do cuidado, ressaltando os aspectos mais instrumentais e objetivos do ato de cuidar.

A argumentação de Collière (1999) em relação ao cuidado considera que cuidar é uma garantia da manutenção da vida. A autora observa que o cuidado do corpo garante a existência de si e dos grupos, o que confere ao cuidado uma preocupação inicial com o aspecto físico do ser humano. Sem um sujeito encarnado não há do que cuidar e não há também quem possa cuidar.

A primeira orientação é a que se inscreve na história de todos os seres vivos desde o início da história da humanidade: *garantir a continuidade da vida do grupo e da espécie* tendo em conta tudo o que é indispensável para garantir as funções vitais: abastecimento em energia, daí a necessidade alimentar, proteção pelo vestuário, contra as intempéries e o abrigo que a pouco e pouco se tornará na habitação (Collière, 1999, p. 28).

No intuito de assegurar a “manutenção da vida”, a autora citada defende que a sociedade se organiza e se estrutura através de funções específicas. Nos primórdios dessa organização, ainda segundo Collière, há, de um lado, as funções que seriam exercidas por homens, e, de outro, as que caberiam às mulheres. Isso “que dá lugar à divisão sexuada do trabalho, que irá marcar, de maneira determinante, consoante as culturas e as épocas, o lugar do homem e da mulher na vida social e econômica” (Collière, 1999, p. 28). Tudo que interessa a esse propósito de manutenção da vida será motivo de estudo e investigação. Cada grupo, dividido por gêneros, irá criar suas técnicas, suas práticas de cuidado e, assim, organizar a divisão de funções sociais. É importante frisar que essa divisão sexual do trabalho possui vários desdobramentos na contemporaneidade, sobretudo com os estudos e pesquisas feministas.

Historicamente, na maioria das sociedades arcaicas, a imagem da mulher está associada à função de cuidadora. Função pautada na ideia de fertilidade, procriação e amamentação. Afinal, lhe cabiam os cuidados com a alimentação, com a higiene, com a saúde. Aos homens competiam a caça, a pesca e a defesa dos territórios; eram responsáveis também pela confecção e pelo uso de instrumentos de guerra, de agricultura, e pela criação dos instrumentos para a reparação do corpo mutilado pelas guerras e acidentes no trabalho agrícola. “Os cuidados dos corpos feridos são e continuarão a ser, predominantemente dos homens [...] incitando-os a descobrir o corpo por dentro, [...] levando-os a desenvolver uma tecnologia cada vez mais precisa [...]” (Collière, 1999, p. 33-34).

No referido contexto, os homens estavam ligados às atividades práticas que envolviam as coisas de guerra e os acidentes no trabalho, o que pode servir de explicação para o desenvolvimento de habilidades como as de barbeiros, ferreiros, e, posteriormente, engenheiros e cirurgiões, entre outras profissões tidas como predominantemente masculinas (Collière, 1999). A divisão de funções sociais, destaca a autora citada, pode ter influenciado nas questões de gênero e suas interações, definindo salários, status social, poder etc. E a partir dessas divisões, a mobilidade das funções são modificadas e estruturadas sob influência das revoluções agrárias, tecnológicas e industriais.

Na Idade Média, com os serviços das irmãs de caridade nos hospitais e dispensários, as práticas de cuidados lhes serão confiadas e irão se destinar aos mais necessitados. Elas cuidam das crianças, dos doentes e dos velhos, e também ficam incumbidas da alimentação, da higiene, dos remédios. Daí surge seu conhecimento das ervas, das plantas curativas (Collière, 1999). Aos homens, como já salientado, coube desenvolver as práticas militares e a força física. Possivelmente, destaca Collière, as práticas de cuidados exercidas pelos homens estavam ligadas, até o século XVIII, ao militarismo, o que justifica que, no século XIX, já com a implantação dos hospitais psiquiátricos, essas práticas eram exercidas por homens e não por mulheres. Os corpos dos enfermeiros eram treinados como “força militar” e tinham funções ligadas à ordem pública (Collière, 1999). A eles cabia “conter” os doentes e os loucos e enclausurá-los em hospitais fora dos arredores das cidades.

Para Collière (1999), as práticas de cuidado exercidas no período em que a dominação ideológica e política da Igreja era forte ultrapassam a classificação e a divisão de funções específicas por gênero. Uma vez que os valores religiosos, principalmente no que tange à questão da sexualidade, vão incidir diretamente nas práticas corporais e, conseqüentemente, no cuidado. O que ela quer destacar é a imbricação, as influências políticas, sociais e econômicas que modificam as práticas de cuidado, e, também, como a análise dessas condições pode ser significativa para entender seus desdobramentos e sua origem.

No que concerne à Enfermagem, essas práticas de cuidado das mulheres, principalmente as ligadas a ordens religiosas, que as exerciam em hospitais ou dispensários, ficaram conhecidas como “práticas de Enfermagem” e, posteriormente, como “cuidados de Enfermagem”, o que entrelaça o cuidado à profissão de Enfermagem (Collière, 1999). Antes, segundo Oguisso (2007), havia a prática de Enfermagem que posteriormente se desenvolveu como profissão da Enfermagem.

A primeira entendida no sentido de cuidar de pessoas doentes no seio da família, ou no círculo de amigos, remonta à era pré-histórica” [...] “a segunda [...] reflete a evolução de um grupo que se organizou dentro da sociedade e que, tendo recebido preparação adequada para o seu exercício, [...] recebe remuneração a exemplo de qualquer outra profissão (Oguisso, 2007, p. 25).

O que antes era uma prática de caridade passa a ser uma ação direcionada, planejada, cada vez mais dependente de um conjunto de instruções<sup>57</sup> formalizadas. Ao procurar esclarecer a ligação da Enfermagem com a questão de gênero que a liga à mulher, Collière (1999, p. 35) descreve o que historicamente pode ter contribuído para isso, e ressalta e especifica os seguintes pontos:

i) identificação da prática de cuidados com a mulher, desde os tempos mais recuados da história da humanidade até o fim da Idade Média, na sociedade ocidental; ii) Identificação da prática de cuidados com a [mulher] *consagrada* desde o fim da Idade Média até o fim do séc. XIX na França; iii) Identificação da prática de cuidado com a [mulher] – enfermeira auxiliar do médico, do início do séc. XX ao fim dos anos sessenta.

Posteriormente, enquanto “cuidado em Enfermagem”, em sentido mais técnico, como trabalho, a Enfermagem depara-se com um desafio. Passa a ser entendida como uma função subalterna, e seu caráter inicial e vital às existências, enquanto cuidados para a manutenção da própria vida, um dos maiores apanágios do humano, perde a força, a identidade, tendo sua importância fragilizada e lhe conferindo a alcunha de “auxiliar do médico”.

Para alguns pesquisadores, a Enfermagem, no sentido profissional, desenvolveu-se juntamente com a medicina, a partir da fundação de universidades para a profissão de médico, que propiciou o desenvolvimento de técnicas adequadas para o cuidado com a saúde. Na Idade Média, já surgem as universidades de medicina que, a partir do século XIX, com o desenvolvimento das ciências da física (séc. XVII) e da química (séc. XVIII), permitiram à medicina recursos para implementação de sua prática, tanto na identificação de doenças, como para os tratamentos, o que conduziu a mudanças significativas no campo da prática médica. Com isso, houve “a evolução da medicina, da cirurgia, e da saúde pública que demandou muitos procedimentos” (Oguisso, 2007, p. 24) e criou ambiente propício à realização de múltiplas tarefas, “executadas por pessoas diferentes do médico” (Idem, *ibidem*). Essa abertura de espaços para outras profissões no auxílio das funções médicas promoveu também o

---

<sup>57</sup> A formalização do ensino de Enfermagem se iniciou com Florence Nightingale. Em relação a isso, ver Waldow (2007).

desenvolvimento do cuidado em Enfermagem – além do desenvolvimento da medicina pós-Revolução Industrial, que favoreceu a construção de hospitais.

Oguisso (2007, p. 24) destaca ainda a participação maior da mulher na sociedade, como fator que também influenciou o desenvolvimento da Enfermagem enquanto profissão. Essa participação inicialmente foi tímida, ainda subordinada à hegemonia masculina no campo do trabalho. Lentamente e com muita luta do movimento feminista, contudo, irá ganhar destaque, não só na Enfermagem, mas em outras profissões. Por outro lado, Waldow (2007), por exemplo, aponta que o desenvolvimento da Enfermagem, a partir do desenvolvimento das tecnologias médicas, promoveu uma “idolatria pela técnica”, que tornou a Enfermagem “bastante eficiente, porém menos humana, ou seja, o cuidado técnico passou a prevalecer” (Waldow, 2007, p. 67). Já Collière (1999) pontua que, nos séculos XIX e XX, o cuidado em Enfermagem será direcionado pelo médico que assumirá a função de instruí-la, corrigi-la e inspecioná-la. “São os médicos que vão dar às enfermeiras tudo o que esperam dela” (Collière, 1999, p. 84). Desse modo, o cuidado, antes exercido pelas religiosas, que se dedicavam aos pobres, desvalidos, desassistidos, passará a ser exercido pelas profissionais enfermeiras, no entanto, ainda devedoras do ideal de cuidado de cunho religioso que preserva os valores morais assentados nos dogmas religiosos, que se constituem, na verdade, como práticas sociais. O cuidado ficará com uma dupla “pertença”, segundo Collière, na medida em que, por um lado, ele será orientado pelos valores humanísticos, e, por outro, enquanto cuidados que exigem aperfeiçoamentos técnicos – como na figura da enfermeira como auxiliar de médico –, voltados para o corpo no sentido biofisiológico. Portanto, podemos dizer que “a missão da enfermeira, sem qualquer dúvida, é tanto de ordem moral quanto técnica” (Idem, p. 86).

É importante ressaltar que a Revolução Industrial do século XVIII trouxe muitas modificações no panorama do mundo, tanto através dos desenvolvimentos da ciência, dos meios de comunicação, da indústria, quanto a partir da intensificação de problemas sociais: “A expansão mundial da economia burguesa, a migração dos povos e a dominação cultural europeia que deles sobreveio foram o sustentáculo para o estabelecimento definitivo do capitalismo industrial, a partir do séc. XIX” (Geovanini; Moreira; Scholar; Machado, 2002, p. 21). As questões políticas e econômicas centrais ao desenvolvimento do capitalismo determinaram as demandas das populações que, em busca de trabalho e melhoria de vida, fizeram com que os camponeses se deslocassem do campo para as cidades, se submetendo a condições precárias de vida. Isso ocasionou inúmeros problemas sanitários, comprometendo a saúde pública, ameaçando não só a vida dos camponeses, agora transformados em recém

operários, mas também a vida da classe dominante. “O Estado passa então a assumir o controle da assistência à saúde como forma de garantir a reprodução do capital, restabelecendo a capacidade de trabalho do operariado” (Geovanini; Moreira; Scholar; Machado, 2002, p. 22). Não que a preocupação do Estado estivesse associada necessariamente com a saúde e o bem-estar da população em geral, mas, com os custos que seriam empreendidos pela saúde pública e com a oferta de mão de obra qualificada e saudável para o mercado de trabalho, uma vez que a preocupação maior do capitalismo está centrada no lucro. Esse contexto é analisado por Foucault (1988), que compreenderá o fortalecimento da biopolítica porque, se a disciplina incide sobre os corpos individuais, no sentido de controlá-los e docilizá-los, a biopolítica é voltada ao controle das populações, e se vale de uma série de artifícios, maneiras de gerir e campos do saber, como a estatística e a medicina, empreendendo estratégias como a manutenção das taxas de natalidade e mortalidade, o investimento em saneamento e saúde pública etc. Isto com o fito de majorar as forças coletivas dos corpos, com o intuito de lucrar com isso.

Dentro desse contexto, surge uma das figuras mais representativas da Enfermagem no século XIX, Florence Nightingale (1820-1910) que, a convite do país responsável pela Revolução Industrial, a Inglaterra, precisa resolver o problema da baixa do exército inglês, ocasionado pela guerra da Criméia, que tentava conter a expansão Russa (Geovanini; Moreira; Scholar; Machado, 2002). Com habilidades para o cuidado com os doentes e também por ter trabalhado para a reforma das Forças Armadas e dos Serviços Públicos na Índia (Oguisso, 2007, p. 66), além de ser muito influente com grandes representantes políticos da Europa, ela foi convidada em 1854 para a base Scutari, onde havia um hospital improvisado para cuidar dos feridos da guerra, partindo para lá com mulheres escolhidas “a dedo” (Idem, p. 73). Essas mulheres teriam que ser submetidas a exames criteriosos. Geovanini, Moreira, Scholar e Machado (2002, p. 26) afirmam que “elas deveriam ter abnegação absoluta, altruísmo, espírito de sacrifício, integridade, humildade e, acima de tudo, disciplina”.

Florence Nightingale foi a primeira pessoa a desenvolver o ensino da Enfermagem, pautado em padrões e práticas que exigiam um rigor e uma disciplina bem austera. Ela defendia que o cuidado deveria ser centrado na pessoa humana, independentemente de estar doente ou sã. Respalhada na tese das “ações interligadas da Enfermagem, Florence Nightingale pautou-se no triângulo cuidar – educar – pesquisar” (Idem, *ibidem*) como bases orientadoras da formação desenvolvida por ela. Para Florence Nightingale, a função da enfermeira, até então, era pouco esclarecida. Ela entendia que esta não deveria ser vista apenas como auxiliar do médico, ainda

que exercesse o cuidado juntamente com este, e deveria, via de regra, executar suas determinações, mas, deveria, também, pensar na integralidade da pessoa humana, nos cuidados com a higiene, com a alimentação, com o seu bem-estar, enfim, tudo que lhe garantisse uma reintegração à vida normal<sup>58</sup>. Enquanto o médico centra-se mais na doença, no diagnóstico e no prognóstico, a enfermeira cuida para que todas as técnicas sejam bem aplicadas e que o bem-estar do doente prevaleça, para assegurar-lhe a cura. Assim, Florence

considerou que o conhecimento e as ações de Enfermagem são diferentes das ações e conhecimentos médicos, uma vez que, o interesse da Enfermagem está centrado no ser humano sadio, ou doente, e não na doença e na saúde propriamente ditas (Geovanini; Moreira; Scholar; Machado, 2002, p. 26).

Ainda segundo os autores citados, Florence Nightingale defendia que o cuidado pode ser ensinado, planejado e executado tendo em vista as condições de higiene, a alimentação saudável e regular, a ventilação do ambiente, a disciplina para com os horários<sup>59</sup>, e o bem-estar emocional. Nesse sentido, ela entendeu que o cuidado se dirige ao sujeito como um ser total, não exclusivamente em seus aspectos físicos, biológicos, mas no sentido de pensá-lo como alma e corpo em união. Essa perspectiva integradora em relação à condição humana fazia parte do processo de cura. “O ser humano não foi definido explicitamente por Nightingale (1989), mas está implícita a visão de individualidade, singularidade, originalidade e totalidade [...]” (Silva, 1995, p. 46).

Cabe ressaltar que sua educação era diferenciada para o período em que a mulher não ocupava lugar de destaque. “Estudou artes, matemática, filosofia, política e economia” (Idem, p. 44). Assim, em vista de seu alto nível de conhecimento, a Enfermagem, na sua perspectiva enquanto “cuidado humanizado”, necessita de um bom planejamento e administração do cuidar. A natureza dispõe de meios para restabelecer o corpo enfermo, pois é ela que pode curar. A enfermeira deve executar procedimentos técnicos e práticas de cuidado que possam criar condições para que a natureza possa agir. Pode-se dizer que o ambiente, “para Nightingale

<sup>58</sup> Ainda que a literatura sobre a formação inicial das escolas de Enfermagem teça críticas ao modelo nightingaleano, sem dúvida, ela registrou em seu livro *Notas sobre Enfermagem* o que é e o que não é uma preocupação com o sentido de totalidade, de integralidade do humano. “Cada día tiene mayor importancia el conocimiento de la higiene el conocimiento de la enfermería, en otras palabras, el arte de mantenerse en estado de salud, previniendo la enfermedad, o recuperándose de ella” (Nightingale, 2000, p. XXV).

<sup>59</sup> Essas medidas para o cuidado podem ser comprovadas na passagem do texto: “[...] la necesidad de aire fresco, o de luz, o de calor, o de tranquilidad, o de limpieza, o de puntualidad y cuidado en la administración de la dieta, cada una de estas cosas o todas ellas” (Nightingale, 2000, p. 2).

(1989), é pleno de vitalidade que se faz presente através dos elementos da natureza, tais como ar fresco, água pura, luz solar e aquecimento pelo fogo” (Silva, 1995, p. 47).

Certamente, em seu tempo, Florence deve ter sido influenciada pela filosofia iluminista, ou filosofia da consciência que, no século XVIII, de viés representacionista, afirmou a superioridade da razão e, portanto, subordinou o corpo a um plano meramente físico, regido por leis mecânicas. No entanto, em seu livro intitulado *Notas sobre Enfermagem: o que é e o que não é*, a autora argumenta a favor da observação para a prática de cuidado, referindo-se à influência entre alma e corpo, e ressalta que o corpo pode afetar a alma, inversamente ao que se defendia. “Se han escrito volúmenes y mucho se habla actualmente acerca de la influencia del espíritu sobre el cuerpo. Mucho de ello es verdad. Pero me gustaría que se pensara un poco más en la influencia del cuerpo sobre el espíritu” (Nightingale, 2000, p. 56).

Com isso, não queremos dizer que Nightingale (2000) teria antecipado a prática de cuidado às discussões acerca das imbricações entre corpo, ambiente e cultura que se desenvolveram principalmente no século XX<sup>60</sup>, apontando suas relações e influências no campo da saúde. Observamos que ela define a prática do cuidado levando em consideração fatores que permitem inferir que, de alguma forma, essas relações importam e influenciam essas práticas. Práticas como cuidar das condições ambientais, cuidar da nutrição, cuidar do bem-estar, dar atenção não isolando o enfermo a um espaço fechado, escuro e sombrio, mas deixando que a natureza possa animá-lo, com “flores e plantas”<sup>61</sup>. Certo é que sua atuação no campo da Enfermagem teve sucesso com uma redução da mortalidade no hospital de Scutari de 42% para 6% em um período de 6 meses (Waldow, 2007, p. 66).

Segundo Waldow (2007), Nightingale montou em 1860 sua escola de Enfermagem independente, mantida pela fundação Nightingale, que servirá de modelo para muitas outras escolas em vários países do mundo. Já para Silva (1995), esse saber não recebeu o valor e a importância que merecia, principalmente por ela ter destacado a relação entre ambiente e o indivíduo, por ter defendido que o bem-estar do doente era importante para a cura, por pensar na dietética imprescindível para a recuperação, enfim, por ver o indivíduo em sua humanidade. “Contudo, durante anos o trabalho de Nightingale foi esquecido e somente agora, em pleno final do século XX, é que suas ideias são consideradas inegáveis contribuições” (Silva, 1995,

---

<sup>60</sup> A literatura é vasta sobre a visão epistemológica adotada por Nightingale como positivista, mas, de algum modo, ela abordou essas questões que nos conduzem a pensar que ela vislumbrou de alguma forma uma visão da integralidade do ser humano.

<sup>61</sup> Ver: “[...] mientras que la enfermera deja al paciente ahogarse en una atmósfera corrupta, cujo mejor ingrediente es el ácido carbónico, por otra parte le niega, con pretexto de insalubridad, un ramo de flores o una planta” (Nightingale, 2000, p. 56).

p. 45). Considerando-se que tenha acontecido esse descaso, inferimos que isso possa ter ocorrido por ter sido dada maior importância aos aspectos do desenvolvimento de técnicas no processo do cuidar, ou seja, seu aspecto de cientificidade, do que aos aspectos da integridade humana. Porém, para Nightingale (2000), a Enfermagem é uma arte, a arte de cuidar do humano.

Vimos, no capítulo anterior, como a questão do conhecimento representacional, lógico-matemático, não atentou para o entrelaçamento, para as redes de ligação que são estabelecidas entre as pessoas e seu meio. É evidente que a centralidade da preocupação de Nightingale (2000) tenha sido a de ensinar as práticas de cuidar que pudessem recuperar a saúde dos doentes e reintegrá-los à vida cotidiana. A autora, porém, pensou essa questão no sentido do cuidado integral. Isso aponta que nossa maneira de olhar o outro depende, em certa medida, do modo como sentimos o mundo.

Com o avanço das técnicas e práticas de cuidados guiados por um ideal de vida em que se pode controlar o Bem e o Mal, e conseqüentemente classificar o Bom e o Mau, as práticas de cuidado enquanto preservação da vida cedem lugar às práticas que incidem muito mais sobre as estratégias de dominação. Questões relacionadas ao poder e ao biopoder (Foucault, 2014) repercutem na medicina, que passa a ter a função biopolítica de controlar, afastar, disciplinar os corpos, culminando com o nascimento da Clínica Médica e o poder estratégico que a medicina conquista na modernidade. “As sociedades modernas, a partir do séc. XVIII, viram-se penetradas pela disciplina como um tipo de poder, como uma microfísica que atravessava a tudo e a todos [...]” (Lunardi, 1995, p. 81). Collière (1999, p. 32), por sua vez, afirma:

Esta nova orientação não pode aparecer, e começar a desenvolver-se timidamente, senão uns seis mil anos após o início da era da agricultura, para ver estender a utilização da sua aplicação durante toda a revolução urbana até ao aparecimento da era industrial. Declarar um combate singular ao mal e derrotá-lo torna-se então a finalidade do médico. Torna-se possível operar “uma separação física do mal” e considerar a hipótese de o tratar para erradicar o que pode fazer morrer, mas com o risco de deixar de olhar para tudo que vive, para aquilo que pode fazer viver, para aquilo que dá sentido à vida.

Foucault (1997), ao analisar o Nascimento da Clínica, já observava que a morte, a finitude, ganhou, a partir dos séculos XVIII e XIX, outra perspectiva. A morte passou a ser uma condição tanto natural, como contranatural. Para Foucault (1997), a partir de Bichat (1771-1802), a doença vai desempenhar um papel misto entre a vida e a morte. Esse deslocamento do entendimento da doença, agora como essencial à vida, como parte da própria vida, faz com que

esta ganhe certa independência do próprio corpo. A partir de então, passa a ser possível pensá-la isolando-a do próprio doente, adverte Foucault (1997, p. 177):

O que já conhecemos: a morte como ponto de vista absoluto sobre a vida e abertura (em todos os sentidos da palavra, até no mais técnico) para sua verdade. Mas a morte e também aquilo contra que, em seu exercício cotidiano, a vida vem se chocar; nela, o ser vivo naturalmente se dissolve: e a doença perde seu velho estatuto de acidente para entrar na dimensão interior, constante e móvel da relação da vida com a morte. Não é porque caiu doente que o homem morre; e fundamentalmente porque pode morrer que o homem adocece. E, sob a relação cronológica vida-doença-morte, uma outra figura, anterior e mais profunda, e tragada, que liga vida e morte para libertar além disso os signos da doença.

Ainda segundo Foucault (1997, p. XVII), o desenvolvimento dos estudos de anatomia, as dissecações, irão contribuir para que esse “novo olhar” sobre a doença se afirme. A separação dos órgãos, a possibilidade de analisá-los isoladamente, desprendendo-se da ideia de conjunto, facilita que essa nova forma de entender a experiência, em particular a experiência do médico, e facilita por outro lado, a possibilidade de traçar um perfil perceptível e enunciável. O poder disciplinar, presente nas instituições, pode estar associado a esse “novo” saber médico. O homem, exposto ao ambiente, pode adoecer, e “a doença passa então a ser entendida como fenômeno natural” (Lunardi, 1995, p. 81).

A clínica surge, historicamente, como parte dessa nova reorganização do olhar: “ver consiste em deixar a experiência em sua maior opacidade corpórea; o sólido, o obscuro, a densidade das coisas encerradas em si próprias tem poderes de verdade que não provêm da luz, mas da lentidão do olhar que os percorre [...]” (Foucault, 1997, p. XII). A experiência se constitui como uma interpretação à luz da razão em busca de idealidades, deixando de lado a imprecisão, a indeterminação do olhar despretenhoso, das vivências, que aceita as obscuridades como indicativos iniciais e, com isso, propõe “pronunciar sobre o indivíduo um discurso de estrutura científica” (Idem, p. XIII). A preocupação com o indivíduo cede lugar à questão do problema, da disfunção, enfim, da doença. A linguagem pode revelar, denunciar essa mudança de perspectiva, esse novo direcionamento, na medida em que se desloca o questionamento do que aflige o indivíduo e se centra na enfermidade. Se antes o entendimento se dirigia a um indivíduo completo (completo aqui no sentido de ter um self e um corpo), agora este é pensado através das partes que o compõem.

[...] a pergunta “o que é que você tem?”, por onde começava, no século XVIII, o diálogo entre o médico e o doente, com sua gramática e seu estilo próprios, por esta outra em que reconhecemos o jogo da clínica e o princípio de todo seu discurso: “onde

lhe dói?”. A partir daí, toda a relação do significante com o significado se redistribui, e isto em todos os níveis da experiência médica: entre os sintomas que significam e a doença que é significada, entre a descrição e o que é descrito, entre o acontecimento e o que ele prognostica, entre a lesão e o mal que ela assinala, etc. (Idem, p. XVIII).

Partindo-se da premissa de que a profissão da Enfermagem é subordinada ao paradigma médico, podemos inferir que essa visão da clínica reverbera deslocando os sentidos postos do cuidado. Se, antes, os cuidados exigiam certo conhecimento, sejam eles naturais, apreendidos experientialmente, por intuições ou por ancestralidade, passados de geração em geração, com o desenvolvimento das ciências, da chamada revolução científica (século XVII), esses conhecimentos são tidos como credices e o cuidado passa a exigir conhecimentos mais complexos, envolvendo técnicas que vão se sofisticando e sendo reconhecidas como verdadeiras, através do “status” de científicas. Como afirmou Foucault (1997), o nascimento da Clínica vai intensificar o modelo da medicina pautado em objetividades, culminando com a chamada “medicina dos órgãos”. Tal “medicina” vai contribuir com o redirecionamento do olhar sobre o outro e certamente incidirá sobre os modos de cuidar. Isso é assegurado por conta da tradição da cultura europeia de traços positivistas, por vezes preservados na contemporaneidade. “A formação da medicina clínica é apenas uma das mais visíveis testemunhas destas mudanças nas disposições fundamentais do saber; pode-se ver que elas implicaram muito mais do que se pode decifrar pela leitura cursiva do positivismo” (Foucault, 1997, p. 229).

Na medida em que o cuidado é “a razão existencial da Enfermagem” (Waldow, 2007, p. 15), ele se torna questão central de investigação e aperfeiçoamento das suas práticas. Nesse sentido, tal investigação se aproxima de outras áreas de conhecimento, não só dos ligados às ciências médicas, mas às ciências humanas e, especialmente, da filosofia, uma vez que esta também desenvolveu estudos do cuidar voltados para a ética, para a estética e para a epistemologia do cuidado.

Segundo Waldow (2007), de maneira geral, a literatura acerca do cuidado não era muito vasta, mas tem se desenvolvido bastante nas últimas décadas nos Estados Unidos. “Jean Watson e Madeleine Leininger, ambos teóricos renomados sobre cuidado, foram, sem dúvida, as pioneiras em utilizar o termo cuidado humano em Enfermagem” (Waldow, 2007, p. 15). Em 1978, Leininger organizou uma conferência nos Estados Unidos sobre a temática do cuidado, e essa conferência se tornou anual, culminando, em 1987, com a fundação da Associação Internacional para o Cuidado (*International Association for Human Caring* – IACH). Essas

reuniões da Associação passaram a ser realizadas também no Canadá, Austrália e Europa (Waldow, 2007).

Um outro passo para resgatar o viés humanizado das profissões e o modo de compreender as relações humanas, em meio ao desenvolvimento econômico liberal-capitalista, é o Movimento Holístico, criado pela Universidade Holística Internacional. “É uma visão na qual o todo e cada uma de suas sinergias estão estreitamente ligadas em interações constantes e paradoxais” (Weil, 1991, p. 4 *apud* Waldow, 2007, p. 12). No Brasil, o Ministério da Saúde lança, em 2003, a Política Nacional de Humanização – PNH, que “busca pôr em prática os princípios do Sistema Único de Saúde – SUS no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar” (Ministério da Saúde, 2013). Tal política ficou conhecida como Humaniza SUS.

A literatura acerca do cuidado em Enfermagem já tem grande representação no cenário internacional, em que se destacam autores como Bishop e Scudder, Fry, Gaut, Griffin, Ray, Roach, Watson. As produções na perspectiva transcultural têm sido representadas, entre outros, por Boykin, Gaut e Leininger, Gaut. No Brasil, a abordagem relativa ao cuidado, nos anos 90, pode ser vista nas publicações de Neves-Arruda, Zuleica Patrício e Waldow, além de pesquisadores do Programa Integrado de Pesquisa Cuidando e Confortando, coordenado por Eloita Neves, e, nas de Alcione Leite da Silva (Waldow, 2007, p. 16-17). Na tabela a seguir, procuramos resumir algumas dessas contribuições e os enfoques das suas publicações.

**Tabela 1** – Publicações na área de Enfermagem relativas ao cuidado e à Enfermagem

Cuidado e Enfermagem (publicações)		
Enfoque/Abordagem	Autor	Data
Implicações filosóficas do cuidar	A. H. Bishop & J. R. Scudder Jr.	1991; 1996
	S. T. Fry	1990
	D. A. Gaut	1984
	A. P. Griffin	1986
	M. Ray	1981
	S. S. Roach	1991; 1993
	Watson	1985; 1988; 1999; 2005
	Perspectiva transcultural	A. Boykin
D. A. Gaut & M. M. Leininger		1993
M. M. Leininger		1978; 1984; 1991
Conceitos, práticas e rituais do cuidar	C. L. Brown	1986

	S. Halldórsdóttir	1991
	J. Hsieh <i>et al.</i>	1997
	P. Larson	1984
	Riemen	1986
	A. L. Silva	1998
	Sherwood	1997
Educação em Enfermagem	E. O. Bevis & J. Watson	1989
	A. Boykin	1994
	Gramling & Nugent	1998
	Grams <i>et al.</i>	1997
	Lebold & Douglas	1998
	Wilson <i>et al.</i>	1997
	M.M. Leininger & J. Watson	1990
	V. R. Waldow	1993; 1998; 1999; 2005
Administração e cuidado	C. L. Brown	1991
	Duffy	1993
	K. Valentine	1989; 1991
	Wells	1993
	Wesorick	1990; 1991
	Nyberg	1993
	Boykin & Schoenhofer	1993
	Evans	1990
Cuidado à vida/ Promoção à vida	Collière	1998

Fonte: Adaptado do livro *Cuidar: Expressão humanizadora da Enfermagem* (Waldow, 2007).

Segundo Waldow, Lopes e Meyer (1995, p. 11), quem primeiro contribuiu significativamente para a abordagem sobre a relação entre cuidado e Enfermagem foi Leininger. A referida autora apresenta o modelo transcultural da Enfermagem que ficou conhecido como Modelo do Sol Nascente ou Teoria Cultural do Cuidado. De acordo com esse modelo, o cuidado muda sua forma de expressão a depender da cultura. A partir de estudos com diversas culturas, Leininger admitiu e identificou que existem várias maneiras, processos, padrões de cuidar, que ela classificou como: genérico e profissional. “Por cuidar/cuidado genérico entende aquele tipo de cuidado que é encontrado em todas as culturas no mundo e que compreende formas naturais, folclóricas e caseiras” (Waldow; Lopes; Meyer, 1995, p. 13). O cuidado profissional ela definiu como “as formas às quais as pessoas são expostas nos sistemas de cuidado à saúde por profissionais de Enfermagem ou outros” (Idem, *Ibidem*).

A proposta da autora é que o cuidado profissional procure respeitar, compreender e preservar aspectos culturais que influenciam diretamente o resultado do tratamento, ou até mesmo da morte. Para tanto, apresentou três modalidades para julgar/decidir ações da Enfermagem: i) preservação e/ou manutenção do cuidado cultural; ii) acomodação e/ou negociação do cuidado cultural; e, iii) repadronização ou reestruturação do cuidado cultural (Idem, *ibidem*). Essa proposta situa-se na tão explorada relação entre natureza e cultura, a qual Merleau-Ponty, em algumas de suas obras, esquadrinhou, além, posteriormente, de autores como Latour, Canguilhem, Foucault, Bourdieu etc.

Uma outra proposta de cuidado em Enfermagem é a de Watson (1985; 1988 *apud* Waldow, 2007, p. 25), denominada de holística. Esse modelo de cuidado se centra na relação estabelecida entre a enfermeira e a pessoa a ser cuidada. “Ambas se aproximam e oportunizam a decisão de como ser na relação, ou o que fazer no momento” (Idem, *ibidem*). Classificando-o como uma relação intersubjetiva em que o resultado seria proveitoso para ambos, tanto o usuário, como a enfermeira, que desenvolveria o autoconhecimento, controle, harmonia interna, etc., Watson teria acrescentado os pressupostos do modelo de Martha Rogers, que defende a ideia de seres humanos unitários. Tal modelo é denominado de “proposição transteorética” e “permite apoiar unir a ética e a ontologia do cuidado em uma ciência unitária de forma a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na Enfermagem” (Idem, *ibidem*). Nel Noddings (1984; 2003 *apud* Waldow, 2007) defende que o cuidado é um modo de ser do humano, uma atividade que tem como princípio a ajuda mútua, que promove crescimento e autorrealização, definindo-o então em uma esfera ética e moral.

De acordo com Roach, por sua vez, ainda segundo Waldow (2007), a necessidade de cuidado hoje é maior. A importância do cuidado, para a autora, transcende a Enfermagem, é uma necessidade do ser, tomando por base a visão ontológica do cuidado. “O cuidado é uma expressão de nossa humanidade, sendo essencial para o nosso desenvolvimento e realização como seres humanos” (Waldow, 2007, p. 27). Sendo o cuidado uma questão humana, a profissão da Enfermagem, além de se envolver com a competência técnica (entendida como habilidade, conhecimento, capacidade de julgar, energia, experiência), deve desenvolver a competência ética da compaixão. “A Enfermagem não é nem menos nem mais do que a profissionalização da capacidade humana de cuidar [...]” (Idem, *ibidem*). Roach, segundo Waldow (2007), caracterizou o cuidado em cinco “cês”, ilustrado a seguir:

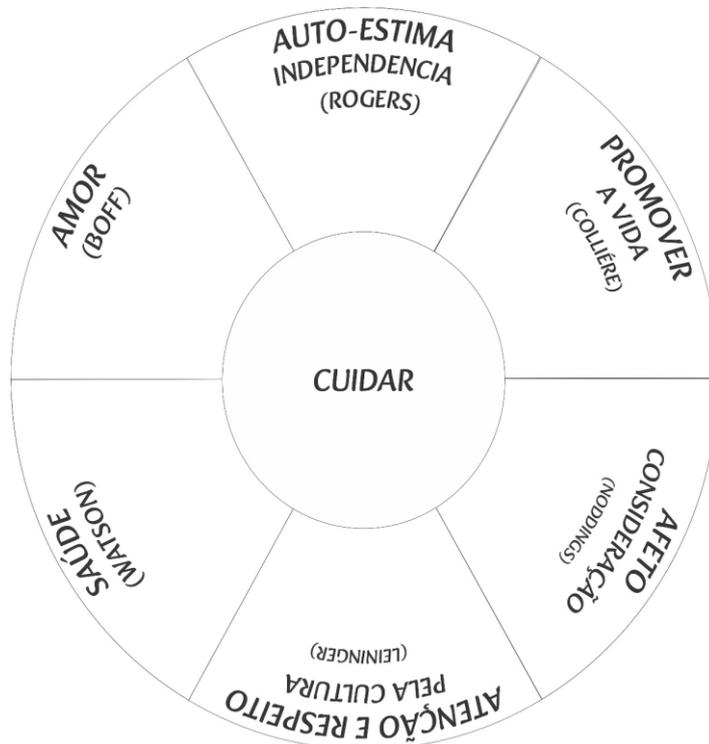
**Figura 2** – Caracterização do cuidado segundo Roach



Fonte: Adaptado do livro *Cuidar: Expressão humanizadora da Enfermagem* (Waldow, 2007).

Muitos outros modelos de cuidado em Enfermagem foram propostos pelos pesquisadores da área. Alguns modelos tiveram como intenção demonstrar como questões filosóficas e antropológicas são atravessadas pela definição do cuidado e da sua efetividade e efetivação profissional. Vê-se, assim, que a discussão da corporeidade, entendida no sentido empregado por Merleau-Ponty (1999), enquanto corpo-próprio, transpassa e se intersecciona com as questões do cuidado. A seguir, elaboramos um pequeno resumo dos sentidos do cuidado adotado por alguns dos autores já citados neste tópico.

**Figura 3** – Caracterização do cuidado segundo alguns autores



Fonte: Adaptado do livro *Cuidar: Expressão humanizadora da Enfermagem* (Waldow, 2007).

### 4.3 Cuidado e cuidado de si: implicações e reverberações

A discussão relativa ao cuidado está longe de ser um consenso, produzindo no meio acadêmico repercussões em várias áreas do conhecimento, o que causa reverberação tanto nas ciências ditas sociais, como as naturais e, em especial, nas políticas de saúde. Certo é que a questão do cuidado recai tanto nos aspectos da coletividade quanto da individualidade. Primeiro, defender que tais campos possam ser pensados isoladamente já traz um grande arsenal crítico para o debate. Na medida em que alguns teóricos defendem que o ambiente e o sujeito mantêm entre si relações de “inter-cambiação”, em que um modifica o outro, não há possibilidade de conjecturá-los enquanto entidades distintas.

Em relação ao cuidado, pode-se compreendê-lo como uma atitude humana de atenção, de desvelo ao outro, e, por outro lado, pensá-lo enquanto atividade profissional. A efetivação dessa atividade, considerando esses dois aspectos, não se constitui como algo que possa ser definido de maneira simples. A Enfermagem, ao que nos parece, situa-se entre esses aspectos ou campos de aplicação do cuidado. A relação é muito tênue entre o lado humanizador do



A responsabilidade da enfermeira é bastante enfatizada por Florence, sendo preconizada como a responsabilidade pelo paciente, pela sua saúde, pela sua vida, por tudo que lhe diz respeito, assim como pela assistência de Enfermagem que outros lhe prestam na sua ausência, cabendo à enfermeira a assistência antecipada das condições necessárias para que esta se efetive (Lunardi, 1995, p. 260).

Essa responsabilidade ampliada também torna extensa suas funções, que vão além do restabelecimento da saúde do cliente e do seu bem-estar, pois envolve questões administrativas no âmbito da instituição, bem como as relações estabelecidas com toda a equipe multiprofissional envolvida. No tocante às responsabilidades da Enfermagem, está também a de ter “função pedagógica”. Ela conduz, orienta, inspeciona a equipe de assistência, e no que concerne ao cliente e à sua família, ela tem que ensinar os cuidados gerais necessários à recuperação e ao autocuidado.

Aqui a questão é belicosa. Ensinar ao outro como cuidar de si mesmo envolve muito mais do que conhecimentos técnicos, de higiene, de nutrição, de dietética etc. Envolve, outrossim, estilos de vida, escolhas, desejos, crenças, valores de verdade. E essas questões não podem ser pensadas isoladamente porque perpassam por uma das questões mais complexas da humanidade: a liberdade. Não cabe, neste trabalho, esta discussão, pois ela requer uma pesquisa específica sobre seu sentido, o que não se constitui aqui como objeto de investigação. O que nos interessa, no tocante à liberdade e à educação em Enfermagem no sentido do cuidado, é a obediência aos procedimentos técnicos e de cuidados no sentido geral do termo, passados pela enfermeira, em vista do autocuidado e da sua efetivação. Direcionar o autocuidado não garante por si só que ele seja realizado. O poder de convencimento, as condições materiais necessárias à sua realização incluem aspectos culturais, políticos, espirituais, morais etc. Pensar no cuidado de forma integral é pensar nas condições materiais efetivas, nos sujeitos envolvidos, no ambiente, no contexto das relações políticas que possam prover sua concretização. Assim, o cuidado perpassa por relações conflituosas e a sua integralidade é entendida “como uma construção coletiva que ganha forma e expressão no espaço de encontro dos diferentes sujeitos implicados” (Guizardi; Pinheiro, 2008, p. 39).

A equalização, dentro da perspectiva da saúde, do bem-estar social, das condições que possam prover a integralidade do cuidado, nos remete às tão debatidas discussões relacionadas ao sistema econômico baseado no acúmulo de capital. As condições precárias da maior parte da população brasileira se constituem como entrave para o que se considera como “vida saudável”, afinal, o bem-estar é fenômeno complexo e depende de várias condições para ser conquistado. Pensar no humano como uma totalidade é entender que ele está envolvido em uma

“teia de relações sociais complexas, fluindo historicamente de acordo com lógicas específicas, permeada de incoerências e contradições, e de harmonias e desequilíbrios inesperados” (Luz, 2006, p. 11).

O capitalismo, independentemente do enfrentamento das suas crises, que de certa forma “se desenvolve e cresce, ou pelo menos se regula e resiste” (Luz, p. 12), lega uma crise ética que promove “a perda ou a colocação, em segundo plano, de valores sociais milenares” (Luz, p. 12) que irão repercutir negativamente<sup>62</sup> na saúde da população, uma vez que defende valores pautados na ética de mercado, interessado apenas na mão de obra apta para produzir e não na pessoa humana e no seu bem-estar. Esses valores mercadológicos, que ameaçam o planeta e a sobrevivência da espécie humana, são destacados por Luz (2006):

[...] competição, vista como lei da vida social; sucesso visto como vitória pessoal (com conseqüente exclusão ou dominação do outro); individualismo, visto como condição mesma do sucesso (sujeito individual concebido como centro da vida social, em contínua luta com outros indivíduos); lucro, categoria do mundo econômico, invadindo a esfera dos valores através do seu correspondente social, vantagem (os indivíduos sentindo-se no direito ou no dever de terem vantagem sobre os outros); consumismo, visto como sinal demonstrativo de sucesso (ter, ou mesmo aparentar ter, como expressão máxima do ser) (Luz, 2006, p. 12).

Na complexificação da crise na saúde da população, verifica-se que as relações de trabalho na sociedade da informação e da tecnologia, vistas segundo a produtividade, adoecem as pessoas. Por um lado, o acúmulo de funções, de horas de trabalho que extenuam o corpo; por outro, as demandas normatizadas de consumo que exigem poder maior de compra. Ainda segundo a autora (2006, p. 13), a interiorização da lógica mercantilista conduz “à ruptura paulatina do tecido social, destrói bases de sociabilidade historicamente enraizadas em instituições e coletividades, e produz, literalmente, perdas de sentido culturais”. Perdas que ela considera como causadoras da “crise sanitária contemporânea” (Luz, 2006, p. 15). Cabe ressaltar que a autora destaca que, além das questões mencionadas, a população ainda vive a insegurança da perda do trabalho, que lhe gera problemas de saúde mental e física.

O fato de temerem pela perda de seus empregos origina nas pessoas um estado de instabilidade constante, que ultrapassa o nível do sofrimento psíquico – da ansiedade,

---

<sup>62</sup> Os números de agravos à saúde são bastante significativos. Observados pelos relatos públicos com relação ao Sistema Único de Saúde (SUS), tais como: dificuldade de conseguir tratamentos, filas enormes para consultas, cirurgias etc. E como acréscimo às condições sanitárias precárias das populações vulneráveis há os fatores que contribuem para o aumento de enfermidades. E somado a tudo isso, ainda, as jornadas excessivas de trabalho e a fragilidade de sua manutenção, o que causa insegurança e medo, imprime uma condição de vida “assombrada”, com a ameaça de desemprego, o que gera problemas não só físicos, mas, principalmente, na saúde mental.

da angústia e da depressão –, produzindo nelas um estado de constante vulnerabilidade orgânica, que as predispõe a adoecerem com frequência (Luz, 2006, p. 16).

Viver sob a égide da lógica capitalista de mercado escamoteia uma discussão premente: o que a sociedade deve adotar como valores de referência para a vida, para o viver bem? Como as relações são estabelecidas segundo essa lógica? A população se sente segura, feliz de acordo com esses valores defendidos? Ainda se pode pensar em tempo livre para uma conversa, ou um encontro desproposital? A discussão acerca das virtudes e atitudes que devem ser cultuadas, apreendidas, promove uma reflexão ética, política, estética e espiritual acerca da importância do conhecimento e do cuidado e das suas implicações e imbricamentos. Reflexão que muito ocupou os pensadores clássicos, como Sócrates e Platão, por exemplo.

A questão acerca das responsabilidades do profissional de Enfermagem e do ensino do autocuidado como uma dessas responsabilidades traduz a dificuldade que ela engloba. Discutir o autocuidado e o cuidado de si, em uma sociedade em que o lucro, o ter, é o mais importante, é, no mínimo, desafiador.

Foucault (1994; 2010), em sua última fase de investigação, que os historiadores da filosofia costumam denominar como “o último Foucault”, debruçou-se sobre o problema do cuidado de si, ou da relação e articulação entre as técnicas do governo de si e as técnicas do governo dos outros (Grabois, 2011). De acordo com a professora Vera Portocarrero (2011), Foucault irá analisar nas escolas greco-romanas clássicas as relações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com a verdade. A análise do governo dos outros segue, com efeito, aquela do governo de si, isto é, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro (Revel, 2005, p. 33). Em vista de sua autoformação e seus devires, tomando como base da análise “a questão do poder como campo estratégico de relações móveis e transformáveis, domínio que analisa como o da governamentalidade” (Portocarrero, 2011, p. 73).

O interesse declarado de Foucault (1994) foi o de esquadrihar e problematizar as técnicas de si, questão que não parecia ser problemática porque tende a ser compreendida como relação natural que o sujeito estabelece consigo mesmo, ou seja, refere-se à experiência dos sujeitos e é aceita sem grandes discussões ou estranhamento (Portocarrero, 2011). Contudo, tal técnica, como o referido filósofo compreendeu, é relacionada, dependente dos aspectos sociais e direciona-se aos modos específicos de autoformação e autotransformação dos sujeitos, permeada por meio das relações de poder. Foucault (1994) procura analisar o que chama “jogos

de verdade”, práticas que auxiliam na constituição da experiência de si, nos acontecimentos da vida. Para ele,

meu objetivo, depois de vinte e cinco anos, é esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina e a criminologia. O essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos “jogos de verdade”, que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são (Foucault, 1994, p. 2).

De acordo com esse intuito, Foucault (1994) irá dividir a análise dessas técnicas em quatro grupos:

i) as técnicas de produção graças às quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; ii) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; iii) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; iv) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (p. 2).

O autor ressalta que esses quatro grupos de técnicas, ainda que possam funcionar separadamente, são devedoras e subordinadas às formas de dominação, de poder. Elas imprimem nos sujeitos determinadas formas de agir em vista de um saber que lhes garanta felicidade. Esses modos de agir, assentados em ideologias disciplinares, controladoras, reverberam nas práticas do cuidado de si e dos outros. A intenção do autor é a de especificar o que determina, de alguma forma, o saber sobre si e as relações que estes saberes mantêm com o poder. “Chamo governamentalidade ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Idem, *ibidem*).

O autor, na intenção de analisar a hermenêutica do si, se propõe a estudar as práticas de si em dois contextos: “1) a filosofia greco-romana dos dois primeiros séculos do começo do Império Romano; 2) e a espiritualidade cristã e os princípios monásticos tais como se desenvolveram nos IV e V séculos, sob o Baixo-Império” (Foucault, 1994, p. 3), e entender como as práticas de si envolvem-se também com o cuidado de si e dos outros. “Seu recuo histórico quer explicitar a hipótese de que a relação entre verdade, subjetividade e relações de poder deve ser analisada a partir de uma história das práticas de si” (Grabois, 2011, p. 106).

Segundo Grabois (2011), o estudo realizado por Foucault não pretende conduzir ao entendimento de que essas práticas estão associadas a qualquer posição individualista, ao contrário, elas estão associadas a práticas que possam contribuir para movimentos de resistência a governos que impuseram aos sujeitos seu poder, até mesmo suas formas de Ser, que direcionaram, de algum modo, o cuidado de si e dos outros.

Foucault (2010) afirma que pretende se debruçar sobre o tema da verdade e do sujeito. Lembra que não pretende anular ou relegar sua análise, anteriormente feita, sobre subjetividade e verdade, mas analisar, através dos “jogos de poder” quais foram as tramas que relegaram a segundo plano a investigação sobre o cuidado de si.

Com esse termo tento traduzir, bem ou mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega: a de *epiméleia heautou*, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui* (Idem, p. 4).

Cuidado de si (*epiméleia heautou*) ou preocupar-se consigo, ou ocupar-se consigo, historicamente, foi uma discussão importante para a antiguidade e, posteriormente, ignorada, sobretudo na modernidade. O que ganhou mais destaque na história tradicional da filosofia foi a noção de *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), centrada na investigação acerca da relação entre o sujeito e a verdade. O *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), inscrito nas pedras do Templo de Apolo, está associado à figura de Sócrates. Para o autor, o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) é mencionado em alguns textos antigos, como subordinado ao cuidado de si (*epiméleia heautou*). O cuidado de si é visto como “[...] uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, [...] que tenhas cuidado contigo mesmo” (Foucault, 2010, p. 6).

O conceito de *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) enquanto princípio dependente do cuidado de si (*epiméleia heautou*) é, para Foucault (1994), muito mais um preceito, um conselho técnico, uma advertência em relação à condição humana – que não é a de um Deus – do que uma “máxima abstrata” (Idem, p. 3). Pode-se dizer que indica a dependência do sujeito em realizar um esforço moral e formativo para alcançar a plenitude em/da vida, tanto consigo mesmo como para viver na cidade (*pólis*) em harmonia.

Foucault (2010) analisa que foi no primeiro diálogo de Alcibíades, de Platão, que o cuidado de si (*epiméleia heautou*) é discutido com profundidade. No referido diálogo, Sócrates aponta para a possibilidade do conhecimento de si ser pautado em enganos. E a pergunta inicial

é: o que é esse “eu” e o que é necessário para cuidar dele? Trata-se, aqui, de uma questão formal, metodológica, que também tem necessidade de técnicas. “Portanto, é necessário que o cuidado comigo seja tal que forneça, ao mesmo tempo, a arte (*a tekhné*, a habilidade) que me permitirá bem governar os outros” (Foucault, 2010, p. 48). As técnicas de si ou do cuidado de si não são apresentadas apenas nos diálogos platônicos, sendo que os Pitagóricos já as haviam mencionado.

No mesmo diálogo, Foucault (2010) analisa que a busca do conhecimento do “eu” está associada à busca do conhecimento da alma. “[...] ‘o que é o meu eu?’, a resposta: ‘sou minha alma’” (Foucault, 2010, p. 51). Sócrates, em conversa com Alcebiades (aqui reconhecida a importância da dialógica socrática), conduz o interlocutor ao reconhecimento de que existe um sujeito que age e que se “serve do corpo” para poder agir. “É a alma unicamente, enquanto sujeito da ação, a alma enquanto se serve [do] corpo, dos órgãos [do] corpo, de seus instrumentos, etc.” (Idem, p. 52) que verdadeiramente age. Foucault (2010) conclui que a alma que interessa no cuidado de si, para Platão, pelo menos no diálogo de Alcebiades, não foi a alma-substância, mas a alma-sujeito. O cuidado de si, no sentido da alma-sujeito, invoca técnicas de cuidado, e esta será bem direcionada na medida em que se tem um bom mestre. “Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre” (Foucault, 2010, p. 55). E acrescenta: “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si [...]” (Idem, *ibidem*).

Percebemos assim que o cuidado de si é pedagógico, é apreendido na relação com o outro, dependente, em certa medida, da própria conduta e do conhecimento (sabedoria) do mestre (que servirá como uma espécie de espelho). O que importa salientar em relação ao aspecto pedagógico que envolve o cuidado de si é que o sujeito, o indivíduo não apreende a melhor forma de agir aprioristicamente, não é um sujeito que procura o universal, o essencial, mas um sujeito que se põe no mundo e age, tendo formada sua subjetividade nos jogos de poder e verdade (Portocarrero, 2011). Serão necessárias também atividades que se relacionam com a medicina, com a economia, com a sexualidade para que o sujeito possa cuidar de si mesmo. Essas relações, historicamente, vão sendo cada vez mais intensificadas: “cuidado de si e a medicina, cuidado de si e os cuidados com o corpo, cuidados de si e o regime” (Foucault, 2010, p. 55). No período romano, elas também estarão associadas à dietética. “A dietética, como regime geral da existência do corpo e da alma, tornar-se-á, de todo modo, uma das formas capitais do cuidado de si” (Idem, *ibidem*).

Foucault (1994; 2010) analisa ainda que houve deslocamentos no conceito de cuidado de si posteriores ao período socrático. Nos séculos I e II, no alto império romano, em que os fundamentos filosóficos estavam baseados na tradição cínica, epicurista e no estoicismo, chamado de período helenístico, o autor aponta “[...] uma verdadeira história de ouro do cuidado de si, o qual passou a ser entendido como noção, como prática e como instituição” (Wanzeler, 2011, p. 41).

Associado à ideia de “arte de viver”, no período helenístico – o cuidado de si, diferente do período socrático-platônico, este assentado em uma preocupação da aristocracia – torna-se uma preocupação de todos. Tanto para consigo, como para a cidade, para a governabilidade, invocado como um “princípio geral e incondicionado” (Foucault, 2010, p. 221) para todos, independentemente da condição social, e se constitui não nos três aspectos característicos dessa filosofia: pedagógico, poder (governo) e da sexualidade (Idem), mas como uma “regra coextensiva à vida” (Idem, *ibidem*), que perdura enquanto a vida do sujeito durar. Com as devidas ressalvas, pois sabemos que o cuidar de si sempre esteve mais associado à elite, Foucault (2010, p. 103) destaca que, no período helenístico, ele pode ser pensado como uma espécie de “moda”, e que as classes menos favorecidas também se associavam às práticas ritualísticas, quer seja de ordem religiosa ou institucionais, em que qualquer um pode ocupar-se consigo. O sujeito deve cuidar de sua alma enquanto existir e, para tanto, deve submeter o corpo a uma série de regimes, regulados pela alma, que é racional, para que possa ter conhecimento de sua natureza e domínio de seus desejos e, com isso, encontrar o estado de harmonia e sobriedade do/com (o) corpo. Um regime integrado, pensado através da totalidade alma e corpo.

Assim, o cuidado de si pode ser constituído de: exames (matinais e vespertinos), exercícios de memorização de princípios, cuidados com o corpo, regimes de saúde, exercícios físicos sem excesso, satisfação das necessidades, meditações, leituras, anotações e ainda conversas com um confidente, amigo, guia ou diretor de alma (Grabois, 2011, p. 107).

Ora, de acordo com o preceito apresentado por Grabois, é necessário destacar que estas práticas, esses regimes não são alcançados isoladamente. Podemos pensá-los como uma prática-social que, em vista da salvação da alma, impõe por si só, como finalidade em si mesma, um esforço ético. Tal preceito não pode ser negligenciado e nem será empreendido por todos, afinal, não se constitui como uma escolha trivial e fácil. Para Foucault (2010, p. 107) “[...] se todos, em princípio, são capazes de ascender à prática de si, também é fato que, no geral, poucos são

efetivamente capazes de ocupar-se consigo”. Várias seriam as motivações para isso: “Falta de coragem, falta de força, falta de resistência – incapazes de aperceber-se da importância desta tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria” (Idem, *ibidem*).

Foucault (2010) afirma que a prática do cuidado de si, em busca da salvação do sujeito, necessita de um intermediador que possa auxiliar no conteúdo do regime das técnicas de si: “O outro, ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida” (Foucault, 2010, p. 115). O autor ainda destaca que, no período helenístico, as técnicas de si, além de referirem-se à ignorância de si, também tratam da contribuição que o outro exerce e auxilia no processo de revelação do “eu”, algo semelhante ao que Sócrates fez com Alcibiades. O intuito maior do autor é revelar que o sujeito deve constituir-se a si mesmo, não como idealidade de um “eu” que se encontraria fora do mundo, mas nas relações em que o sujeito experimenta com o outro, que podem interferir nas suas transformações (*áskesis*).

O que aconteceu posteriormente a esse “período de ouro” do cuidado de si, com a filosofia cristã, e em seguida, na modernidade, foi que a *epiméleia heautou* cedeu lugar ao *gnôthi seautón*, e com isso houve certo esquecimento ou modificação na relação das práticas do cuidado. Foucault (2010) destacou esse esquecimento na modernidade e nomeou-o de “momento cartesiano” – não que tenha sido Descartes o responsável direto por esse deslocamento, mas a difusão e o desdobramento de sua filosofia resultaram nesse esquecimento. Na verdade, pode-se dizer que houve uma marginalização da questão do cuidado de si. A partir do século XVII, a busca da verdade, não mais como uma busca filosófica e espiritual, reside, agora, exclusivamente na compreensão do conhecimento, de sua condição e alcance. O sujeito terá acesso à verdade, mas não pode mais afirmar que esse acesso lhe garante a autotransformação e, desse modo, a salvação. Na estrutura de poder da modernidade, individualização e totalidade estão operando simultaneamente (Portocarrero, 2011), e o poder é exercido de forma mais sutil, assentado na crença de que o conhecimento nos “ilumina”, e, portanto, nos autoriza a objetividades e certezas. Essa cosmovisão irá favorecer o surgimento de campos de saber específicos que difundem práticas disciplinares não violentas que se institucionalizam mediante o “status” de “científicas”, portanto, práticas que se constituem como epistemologicamente verdadeiras, infringindo sobre as subjetividades “jogos de poder e verdade”, incidindo sobre os corpos domínio e controle (disciplina e biopoder).

É importante frisar que o corpo, agora esquadrihado por conhecimentos científicos, que será alvo de sanções. “O corpo do indivíduo aparece como provido de condições de

funcionamento próprias de um organismo, que fazem com que o poder disciplinar se dirija a uma individualidade analítica, celular, individual, natural, a partir dos corpos que controla” (Portocarrero, 2011, p. 75). Foucault (1994) observa que a renúncia do indivíduo a si mesmo é uma questão importante, e no período cristão, duas técnicas se impõem: a do teatro e da verbalização de si, sendo esta última mais difundida e presente até hoje. “A partir do século XVIII e até a época atual, as ciências humanas” reinseriram as técnicas de verbalização em um contexto diferente, fazendo delas não o instrumento de renúncia do sujeito a si mesmo, mas o instrumento positivo da constituição de um novo sujeito” (Foucault, 1994, p. 21).

Essa positividade, referida acima, lega para a contemporaneidade discursos e práticas, que longe de pensar no “cuidado de si” como prática de autoconhecimento e transformação de um sujeito-ação, conduzem a uma normatividade que camufla o real sentido do cuidado. E questões antes tidas como naturais tornam-se problemáticas, tais como: o que se pode fazer? O que se deve fazer? No período clássico, elas estavam atreladas a uma estética da vida, em que o sujeito se constituía através das relações forjadas por elas em suas comunidades. Relações na ordem do pessoal e do social: sujeito-ação e com os espaços políticos e institucionais, que incidem nos “deveres” e nos “direitos” que, no mínimo, precisam estar de acordo com os valores consensualmente aceitáveis, possíveis e necessários.

Como salientou Vera Portocarrero (2011, p.74), analisar a si<sup>63</sup> mesmo não é uma tarefa fácil, uma vez que as técnicas de si, de alguma forma, estão ligadas às técnicas de direção aos outros. Logo, sempre tem alguém que é governado e um outro que governa, ou ensinando-lhe a governar-se. E a Enfermagem, no que concerne ao cuidado, está nesse intermédio, como prática que se dirige ao outro, tanto para exercer cuidado, como para ensinar-lhe a cuidar de si mesmo.

O cuidado é mais comumente associado ao cuidado com a saúde. Depois da crise sanitária de 2020, com a pandemia da Covid-19, é muito comum ouvirmos, ou recebermos mensagens com “figurinhas” com a expressão: “cuide-se”, o que demonstra essa necessidade. A sociedade brasileira, segundo Pinheiro e Guizard (2006, p.23), tem suscitado discussões acerca da busca por cuidado.

Quando nos reportamos à noção de cuidado, não a apreendemos como um nível de atenção do sistema de saúde ou como um procedimento técnico simplificado, mas

---

<sup>63</sup> Ainda que se ressalte aqui que a questão não é exclusivamente de uma análise (certamente, a autora é influenciada pela psicanálise) porque tanto em Foucault quanto na análise que ele faz da cosmovisão antiga a questão é muito mais de experimentação e transformação do que de mera interpretação. A interpretação (análise) também é um modo de experimentar, mas não é o único (como passou a ter seu domínio depois, na modernidade).

como uma ação integral, que tem significados e sentidos voltados para compreensão de saúde como o direito de ser.

Pinheiro e Guizard (2006) defendem que “ação integral” do cuidado comporta atitudes como: tratar, acolher, atender, respeitar o ser humano em suas fragilidades, que, na maioria das vezes, é resultado de uma condição social frágil. A palavra integralidade faz parte de um dos princípios doutrinários do Sistema Único de Saúde – SUS<sup>64</sup>, que assim está definido: “significa considerar a pessoa como um todo, devendo as ações de saúde procurar atender a todas as suas necessidades” (Polignano, 2001, p. 23). Nesse sentido, descreve essas ações, ou seu modelo operacional, considerando-as como fatores determinantes e condicionantes da saúde: “a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais: os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país” (Polignano, 2001, p. 23).

É, portanto, atribuição do Estado garantir esses direitos e condições de realização e efetivação da saúde. Os problemas e dificuldades da operacionalização desse ideal são muitos, e não nos cabe aqui considerar<sup>65</sup>. A questão que deve ser ressaltada é a de analisar a imbricação entre o indivíduo, a sociedade civil, o poder político e o ambiente, no que concerne à saúde e, mais especificamente, ao cuidar de si, ao estar bem, tanto para a vida pública como quanto para a privada. Também é importante destacar que a saúde física (biofisiológica) e a mental são importantes no processo, e que as relações com o meio são parte integrante do processo. Ora, ao considerar a integralidade como um dos princípios doutrinários da saúde, a concepção positivista, dualista que comumente orienta a concepção de corpo pela visão da biomedicina, é colocada sob suspeita. E o cuidado, então, deverá ter um direcionamento que reflita esse novo prisma acerca da integralidade das relações.

O resgate do cuidado em Foucault (1994; 2010) mostra que essa concepção moderna, que direcionou a questão do “si”, subordinando-o ao conhecimento de si, a consciência de si, forjada em pseudovalores de objetividade, ainda se mantém na contemporaneidade. E isso pode ser visto na própria prática do profissional de saúde através de relatos populares: “[...] a

---

<sup>64</sup> O modelo de saúde brasileiro foi reformulado na constituinte de 1988, cujo artigo 196 diz: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Polignano, 2001, p. 22). O SUS foi regulamentado em 19 de setembro de 1990, através da Lei 8.080.

<sup>65</sup> Com os governos neoliberais, que priorizam as ações individualizadas, a partir de 1991, o Brasil adotou medidas que irão intensificar esses problemas. Serão criadas as Normas Operacionais Básicas (NOB), “que são instrumentos normativos com o objetivo de regular a transferência de recursos financeiros da união para estados e municípios, o planejamento das ações de saúde, os mecanismos de controle social, dentre outros” (Polignano, 2001, p. 26), burocratizando ainda mais a distribuição de recursos nos Estados.

biomedicina tem produzido a perda ou deterioração da relação médico-paciente, devido à objetivação dos pacientes e à mercantilização das relações entre o médico e seu cliente” (Favoreto, 2008, p. 208). A visão da clínica médica, que de certa forma direciona o paradigma da saúde, ainda que tenha se modificado, busca atender aos direcionamentos propostos do sistema de saúde e do cuidado<sup>66</sup>, e se constitui como “uma questão-problema que vem sendo realçada no contexto da ‘crise da saúde’ e nas propostas de mudança desse campo” (Idem, *ibidem*). Destacamos em torno dessas mudanças as práticas exercidas pelos profissionais da saúde nos Programas de Saúde da Família (PSF), que “têm propiciado o surgimento de novas questões e significados na relação entre o saber biomédico e uma abordagem mais ampliada do processo saúde-doença-cuidado” (Favoreto, 2008, p. 209).

Nesse cenário, a prática de cuidado exercida pela enfermeira enfrenta suas querelas. O direcionamento das práticas de saúde exercidas nos hospitais – local quase exclusivo da prática da Enfermagem – ocorre a partir do paradigma biomédico, a partir do modelo cartesiano de automatismos e do positivismo e sua crença na objetividade, que intensificaram a medicina científica que se centrou mais no indivíduo, na sua constituição física, biológica, no sujeito anatômico, portador de órgãos, do que na coletividade, preocupando-se quase exclusivamente com os agravos, com a doença, desconsiderando outros fatores na expressão do sujeito<sup>67</sup>.

O individualismo está presente na medicina científica devido à eleição do indivíduo como objeto da mesma, em detrimento das coletividades humanas. O paciente é visto como uma eventual vítima de conjunções de fatores desfavoráveis e fatalidades que lhe atingem individualmente, e é no âmbito pessoal que se deve intervir para minimizar o infortúnio (Aguar, 2003, p. 19).

---

<sup>66</sup> Destacamos as estratégias do Conceito de Atenção Primária à Saúde (APAS), resultado de reuniões ocorridas nos anos de 1997 e 1998, organizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em que participaram 134 governos e 67 organizações não governamentais (ONGs), realizada em Alma-Ata, no Cazaquistão, resultando em uma Declaração de Alma-Ata, em que um dos objetivos da saúde seria o de Saúde para Todos no ano 2000. O objetivo influenciou a adoção de medidas na área de saúde do Brasil, como a VII Conferência Nacional de Saúde, em 1980, que tinha como meta a criação dos Serviços Básicos de Saúde, e a criação do Programa Nacional de Serviços Básicos de Saúde (PREV-SAÚDE), que muito influenciaram a criação do SUS (Aguar, 2003).

<sup>67</sup> Não se está a desconsiderar os avanços no campo da medicina científica, principalmente com o uso de tecnologias que contribuem significativamente para diagnósticos e tratamentos. O que se pretende é considerar outras questões que podem contribuir para as práticas do cuidado e de restabelecimento da saúde, tão importantes para a consideração do princípio da integralidade. Ainda que seja bastante complexa a discussão sobre ela. “Ao adjetivo polissêmico podemos acrescentar a idéia de Integralidade como polifonia e, mais uma vez, reconhecer seus diversos sentidos como constituintes claros do campo da comunicação” (Xavier; Guimarães, 2006, p. 151).

O avanço científico, as inovações tecnológicas, bem como o desenvolvimento das vacinas, contribuiram para o aparecimento do modelo de saúde pautado no biologicismo<sup>68</sup>. Modelo herdado do pensamento cientificista dos séculos XVII, XVIII e XIX que, posteriormente, foi significativo para o advento das especificidades, compartimentando o conhecimento em nichos específicos, o que contribuiu para a perda da visão mais humanizada da saúde. Ainda que a reflexão e crítica a esse modelo tenham sido implementadas no Brasil, por exemplo, com o princípio da integralidade, dentre outros, nos parece ainda carecer de análise e propostas práticas acerca do cuidado na Enfermagem.

Embora os enfermeiros e enfermeiras se autodenominem profissionais do cuidado e o considerem a essência da Enfermagem, temos percebido que ainda não há clareza suficiente acerca do que é cuidado, quais são suas características e suas finalidades (Bub *et al.*, 2007, p. 152).

Parece que, no campo das práticas de Enfermagem, as publicações sobre o autocuidado têm se intensificado, mas em relação ao cuidado de si temos menos publicações (Bub *et al.*, 2007, p. 152). O cuidado de si, como analisamos anteriormente, tem uma dimensão não só centrada no sujeito, mas no sujeito-ação, que envolve relações de poder e verdade. O autocuidado é um conceito “especialmente desenvolvido para estabelecer um sistema que pudesse organizar as práticas de Enfermagem na sua especificidade” (Idem). Desenvolver o autocuidado é desenvolver o cuidado de si, em certa medida. Desse modo, autocuidar-se e cuidar-se estão associados. Parece, porém, que quem alerta para o autocuidado negligencia o cuidar de si.

Desse modo, a separação entre as noções de cuidado de si e autocuidado é muito tênue. Elas, de algum modo, se entrecruzam. A questão crucial, posta aqui, é o resgate da discussão do sentido do cuidado de si, que Foucault (1994; 2010) empreendeu e analisou, no intuito de entender o cuidado em seu sentido amplo, em suas relações com o poder, com a governabilidade de si e do outro e como forma de resistência.

No que diz respeito ao trabalho dos profissionais de saúde, em especial ao da Enfermagem, os processos de adoecimento por conta das relações de trabalho são muito balizadores da perda da reflexão sobre os paradigmas orientadores de suas práticas, uma vez que estão submetidos às mesmas relações trabalhistas do modelo mercadológico capitalista.

---

<sup>68</sup> Herdeiros do modelo apresentado pelo “Relatório Flexner”, baseado em uma medicina científica. Em 1910, a Fundação Carnegie convidou o educador Abraham Flexner, diretor de uma escola secundária de Kentucky, a realizar um estudo sobre a situação das escolas médicas americanas e canadenses. (Aguilar, 2003, p. 17).

“Obrigados a se dedicarem a mais de um emprego, às vezes três ou quatro, para compensarem salários aviltados, esses profissionais raramente podem ter um período anual adequado de descanso, passando frequentemente vários anos sem tirar férias” (Luz, 2008, p. 20). Sem diminuir a importância da discussão sobre essas questões de natureza trabalhista, é necessário que a reflexão em torno do cuidado, como traço característico de humanização, provoque conversas acerca do sentido da profissão da Enfermagem, entendido como sendo sua essência (Bub *et al.*, 2007), criando reformulações, interpretações, ressignificações dela, principalmente na academia, para que estas críticas aos modelos vigentes de saúde possam suscitar resistências e novas alternativas possam surgir, bem como novos modos de vida possam emergir.

#### **4.4 Enfermagem e corporeidade**

Se a compreensão da Enfermagem em relação ao ser humano é entendida em termos dos pressupostos holísticos porque se busca encará-lo a partir do princípio da integração, como totalidade, ou seja, entendê-lo, não através das partes sobrepostas que o compõem, mas como um todo que interage e se constitui no/com o mundo, uma questão é imperativa: como pensar o cuidado a partir da integralidade? O princípio do cuidado deve estar atento e alerta para essa questão da relação entre o todo e as partes, uma vez que essas considerações podem incidir em uma prática ampliada, que reconheça a complexidade do conhecimento. “A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento” (Morin, 2006, p. 6). O todo e as partes não podem ser pensados de forma dicotômica, mas nas relações que mantêm entre si. Parafraseando Pascal (Morin, 2006), o todo não pode ser pensado sem as partes e as partes não podem ser pensadas sem o todo, o que incide pensar que o corpo está para além de um objeto biofisiológico. Portanto, acreditamos que o estudo da corporeidade é imprescindível em tal problematização.

O cuidado, enquanto questão central da prática da Enfermagem, necessita de atenção acerca dessa compreensão. Segundo Collière (1999, p. 49), “cuidar é conciliar-se com as forças geradoras de vida de que o corpo é um lugar de encontro e expressão”. Ora, se o corpo é o lugar de encontro e expressão, a proposta de Merleau-Ponty (1999) em relação à corporeidade e no tocante à importância da percepção pode ser aqui resguardada, afinal, não é possível pensar em

um sujeito corpóreo sob o ponto de vista de uma coisa, pois ele tem expressão<sup>69</sup>. A expressão é a forma que o sujeito tem de se comunicar com o mundo através dos movimentos pelos quais a percepção atua através de seu corpo, situado nas paisagens em que ele habita e lhe confere sentido, “[...] o sentido não é uma doação da consciência às coisas, e sim algo que surge no interior da experiência que o corpo-próprio entretém com os conjuntos significativos que se lhe apresentam” (Ramos, 2013, p. 69).

Podemos dizer, então, que “[...] a noção eminentemente corpórea da expressão” (Furlan; Bocchi, 2003, p.445) impede que as significações possam ser entendidas a partir de um pensamento apriorístico, sobretudo porque os objetos são sempre dados na percepção, resultado de ações que o sujeito exerce no/com (o) mundo e a partir daí se comunica com outros (se expressa). “Nossa percepção chega aos objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter” (Merleau-Ponty, 1999, p. 103).

Merleau-Ponty (1999) recusa, como já abordado, a ideia de corpo como coisa e, conseqüentemente, recusa a distinção entre corpo e alma pautada no modelo cartesiano. Esta “cisão cartesiana entre o interior e o exterior torna a aparência, em sentido inédito, inteiramente desprovida de significado” (Moutinho, 2006, p. 113). O resgate da percepção proposto por Merleau-Ponty (1999), como condição de abertura do sujeito ao mundo, indica que, antes de qualquer outra formulação acerca do conhecimento, da verdade, é necessário observar o corpo enquanto potência perceptiva e afetiva, que se põe a conhecer as coisas no/com (o) mundo. A experiência que o sujeito tem de si, dos objetos e dos outros não se dá apenas através de um refletido, num exercício da consciência consigo mesma, não é mero fruto das representações, mas, antes, consiste em experiência pré-reflexiva, afinal, o sujeito, primeiro, apenas sente. Reconhecia-se então que meu corpo não se oferece à maneira dos objetos do sentido externo, e que talvez estes só se perfilam sobre esse fundo afetivo que originariamente lança a consciência para fora de si mesma (Merleau-Ponty, 1999, p. 138).

---

<sup>69</sup> As considerações de Merleau-Ponty acerca da expressão, enquanto momento anterior a qualquer outro gesto no/com o mundo e o corpo considerado não como coisa, referem-se ao que foi desenvolvido na *Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 1999). De acordo com Ramos (2013), a visão de corpo como carne aparece posteriormente na obra do filósofo. “Ademais, a ideia de que o corpo é coisa entre coisas só vai aparecer de maneira contundente lá no ensaio ‘O Filósofo e sua Sombra’ quando Merleau-Ponty estiver decidido a considerar que o corpo humano está engrenado a uma natureza *expressiva* e, nesses termos, não faria sentido lhe dar privilégios: o corpo é carne, ou seja, feito do mesmo estofado que sustenta o mundo. Entretanto, na *Fenomenologia da Percepção*, estamos ainda longe dessa formulação” (Ramos, 2013, p. 136).

Nas representações comumente feitas ao “si”, é comum ver o corpo como uma coisa entre coisas, todavia, o modo como o sujeito vivencia e experimenta as coisas é muito particular. A partir da fenomenologia, séculos XIX e XX, não é mais possível pensar o corpo como um objeto qualquer. “Realmente esse corpo que chamamos ‘o corpo’, longe de ser simples objeto de ação ou contemplação, se vê coimplicado, na ação e na própria contemplação, como determinação daquilo que age e contempla” (Benoist, 2012, p. 281). Como disse Merleau-Ponty (1999), ele está colado(atado) a si mesmo. Não é possível pensar em um sujeito que não comporte intrinsecamente o corpo. Só podemos mover os objetos porque temos um corpo, “[...]eu o movo diretamente, não o encontro em um ponto do espaço objetivo para levá-lo a um outro, não preciso procurá-lo, ele já está comigo [...]” (Idem, p. 138).

O corpo, para a fenomenologia, defendida por Merleau-Ponty (1999), já apontada nos estudos de Husserl, é o corpo-próprio, ou seja, ele é “meu corpo”, se inserindo na esfera subjetiva. “Ele se apresenta preso na unidade com o eu psíquico enquanto sujeito das cogitações que atuam na psique” (Capalbo, 2011, p. 33). É ele que permite a apreensão imediata da experiência, “ao mesmo tempo corpo objetivo e fenomenal” (Idem, p. 34), ainda sendo total, completo, no sentido de natural, nunca pode ser visto como “totalizado, ou acabado” (Capalbo, 2011, p. 34). Está sempre aberto ao mundo, exposto, situado. “Ele é uma totalidade totalizante, comparável a uma obra de arte, sempre aberto a novas compreensões e, como na arte, a novos estilos” (Idem, *Ibidem*).

Ao colocar o “ser” como totalidade aberta que busca se realizar através do corpo em movimento, que ao mesmo tempo é sentinte e sentido, tocado e tocante, o que Merleau-Ponty (1999) chamou de reversibilidade (já abordado no primeiro capítulo) impõe que se pense nos outros como possuindo o mesmo corpo: situado e aberto às experiências, às vivências. Em virtude disso, o movimento em relação ao outro carece de atenção. Segundo Capalbo (2011, p. 39), é possível entender este sentido de atenção como cuidado. Daí infere-se que cuidar e estar atento ao outro implica também aprender a estar atento a si mesmo. A partir da experiência particular com o corpo, infere-se que essa mesma experiência seja vivida pelo outro. Portanto, pressupõe-se que o ser humano está sempre aberto aos movimentos, às vivências no/com (o) mundo, dessa maneira,

Cuidar de si mesmo ou do outro implica em cuidar da totalidade do homem em seu meio ambiente; é cuidar de sua saúde física e mental; é responsabilizar-se pelo bem-estar de si e do outro; é prevenir-se do ponto de vista material cultural e intelectual; é procurar o desenvolvimento da amizade, da felicidade, da vida intelectual e espiritual da realização do bem e da justiça (Capalbo, 2011, p. 39).

O cuidado e a atenção para a Enfermagem são resultado de forças políticas, econômicas e epistemológicas que direcionam o saber e o poder. No período cristão, enquanto herdeiros do pensamento platônico, que defendia a distinção entre a alma e corpo, “instala-se uma nova concepção dos cuidados que nega a inter-relação corpo-espírito, dando a supremacia ao espírito e relegando o corpo impuro, fonte de fornicção e de malefício” (Collière, 1999, p. 54). Na modernidade, a concepção de cuidado, influenciado pela visão mecanicista e pelo desenvolvimento dos estudos anatômicos, estava direcionada às patologias. No século XX, com o avanço das tecnologias médicas, o cuidado centrou-se mais no desenvolvimento das técnicas e nas tentativas de redução do sofrimento, atrelando-se ao conhecimento da doença e ao seu controle. Isso faz com que o cuidado seja deslocado do sujeito (compreendido como totalidade) para a doença, em uma concepção limitada e localizada do cuidado.

A enfermeira, antes centrada no cuidado com o doente (como pessoa integrada), com essas novas tecnologias, centra-se no conhecimento de técnicas que lhe são ensinadas e direcionadas pelo médico, colocando-a como sua auxiliar. Porém, como seu contato com o doente é cotidiano, é ela quem responde por suas necessidades vitais: alimentar-se, lavar-se, vestir-se, levantar-se etc. (hoje esses cuidados são divididos por equipes multiprofissionais), que contribuem para o restabelecimento da saúde do cliente. Toda essa “dedicação” fortalece, em certa medida, o próprio serviço do médico (Idem, p. 93), estabelecendo-se, assim, uma subordinação de seu conhecimento aos paradigmas médicos adotados<sup>70</sup>, em que os “louros” do resultado do tratamento são quase sempre creditados ao médico.

O modelo biomédico, centralizado na doença, de cunho reducionista, incide na prática do cuidado mediante uma perspectiva limitadora, cujo “interesse predominante dirige-se à natureza do mal, em vez de a tudo aquilo que a doença ou limitação perturba a vida quotidiana” (Collière, 1999, p. 141). A saúde, como uma reparação de um dano, imprime uma hipervalorização das técnicas. O sujeito acometido de um agravo à saúde confia no tratamento indicado pelos profissionais de saúde, uma vez que, socialmente, a ciência desfruta de um “status” de confiável, de verdadeira, portanto, não refutável. E desse modo “confiam seus corpos aos aparelhos todo-poderosos, aos medicamentos-refúgio que dissimulam, muitas vezes,

---

<sup>70</sup> No século XX, pautado no modelo flexneriano, que sofreu muitas críticas, principalmente com a discussão acerca da integralidade e da fragmentação do conhecimento científico. “Este sentido é interessante porque nele se manifesta a oposição entre medicina reducionista/medicina integral. A medicina integral se delinea como uma forma de superar os problemas causados por essa atitude reducionista de base flexneriana” (Bonet, 2008, p. 282).

um mal maior, deixando na sombra o ‘que torna doente’, o que faz com ‘que se fique doente’ [...]” (Collière, 1999, p. 142).

Arelado a essa perspectiva reducionista do corpo, o modelo econômico capitalista lhe atribui um valor comercial. Daí em diante, “o próprio corpo é suscetível de se tornar objeto de consumo ou mesmo de suporte de produção e de comercialização” (Idem, p. 143). Consideramos, em vista desse deslocamento do cuidado, relevante para a área de saúde, sua aproximação com a abordagem da corporeidade e seus corolários, uma vez que a compreensão da percepção relegada a segundo plano é refutada e as discussões daí resultantes reverberam na garantia e na aceitação dos paradigmas científicos, socioeconômicos, psicológicos, cognitivos etc. De certa forma, essa nova orientação do saber e seus corolários direcionam as abordagens teórico-metodológicas que norteiam a compreensão do sentido de “integralidade da saúde”.

Uma observação pertinente feita por Moutinho (2006) acerca das questões levantadas por Merleau-Ponty (1999) na *Fenomenologia da Percepção* sobre o paradigma fisiológico moderno é a do membro fantasma. Esta foi alvo de críticas da própria ciência e não da filosofia, até então ligada aos estudos humanos e não da natureza. A partir da discussão sobre o “membro fantasma”, “caso em que o doente que perdeu um braço, ou uma perna continua a senti-lo” (Moutinho, 2006, p. 117), Merleau-Ponty (1999, p. 116-117) diz:

O membro fantasma não é o simples efeito de uma causalidade objetiva nem uma cogitatio a mais. Ele só poderia ser uma mistura dos dois se encontrássemos o meio de articular um ao outro o "psíquico" e o "fisiológico", o "para si" e o "em si" e de preparar entre eles um encontro, se os processos em terceira pessoa e os atos pessoais pudessem ser integrados em um meio que lhes fosse comum (p. 116-117).

Segundo Moutinho (2006, p. 119), para Merleau-Ponty (1999), é a própria ciência que traz “esse encontro”, “que leva em si uma mistura que o objetivismo não pode compreender”. Assim, ainda segundo Merleau-Ponty (1999), a fisiologia moderna “requer, nem mais, nem menos que o *ser no mundo*” (Moutinho, 2006, p. 119, *grifo do autor*). Requer um ser engajado, que a partir de seus estímulos objetivos, dota-os de sentido. Uma significação que não é lógica, mas prática, já que está situada e aberta às múltiplas experiências que o sujeito realiza nos horizontes e paisagens, o que Merleau-Ponty (1999) denominou de visão pré-objetiva. “É no pré-objetivo, finalmente, que encontraremos a experiência do corpo capaz de articular, de engendrar o psíquico e o fisiológico, o para si e o em si” (Moutinho, 2006, p. 119). Sua intenção, ao analisar o membro fantasma, é a de revelar a fragilidade do discurso objetivista e “mostrar que uma abordagem objetiva e científica do corpo não permite uma compreensão completa e

adequada dos fenômenos” (Baldwin, 2012, p. 654). E como diria Kuhn (1992), um pouco mais tarde, a ciência normal entrou em “crise”, pois seus próprios paradigmas não são capazes de sustentar suas teses e de resolver seus problemas.

O que chama atenção é que, nos relatos públicos hodiernos dos clientes que recorrem aos serviços de saúde, há um descontentamento na maneira como são tratados, seja por encontrarem-se em condições físicas precárias, pela falta de recursos, pela carência de funcionários etc. Em meio a todas essas dificuldades, uma queixa comum é a relação do tratamento com o corpo e expressões como: “não sou um pedaço de carne”, “me trata como se eu fosse uma máquina”, “não entende o que eu sinto”. Essas queixas são comumente ouvidas nos corredores dos hospitais. Isso sugere que, mesmo com todas as críticas empreendidas nos séculos XIX, XX e contemporaneamente, em relação aos limites do paradigma reducionista do corpo, ele ainda é bastante operante, o que suscita mais investigações e discussões.

Merleau-Ponty (1984, p. 85) chamou a atenção para o objetivismo da ciência e da filosofia da ciência, ao afirmar que elas costumam “manipular as coisas e renunciar a habitá-las”, tornando-se uma prática autônoma. Dessa maneira, o “pensamento deliberadamente se reduz ao conjunto das técnicas de tomada ou de captação que ele inventa” (Merleau-Ponty, 1984, p. 85), que ele chamou de pensamento operatório. Esse pensamento artificial “como se vê na ideologia cibernética, onde as criações humanas são derivadas de um processo natural de informação, porém concebido, por sua vez, segundo o modelo das máquinas humanas” (Idem, p. 86). Desse modo, necessário se faz que a ciência se volte para o “mundo sensível”, para o estudo das percepções, para o corpo, “não esse corpo possível do qual é lícito sustentar que é uma máquina de informação, mas sim esse corpo atual que digo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e meus atos” (Merleau-Ponty, 1984, p. 86).

A Enfermagem entendida enquanto “arte” (Nightingale, 1990) exercita seu ofício tendo como “tela” o corpo em que serão “pincelados” os cuidados necessários ao bem-estar geral dos sujeitos-agentes. Essa arte é produzida de um modo que faz com que esses cuidados envolvam os sujeitos, com o fito de ajudar na recuperação do seu bem-estar. Se for levada em consideração a visão merleaupontyana do corpo como uma obra de arte, de um ser que experimenta e vivencia o mundo em sua forma mais original, então a prática da Enfermagem pode ser considerada uma “arte”, disposta e envolvida nos cuidados de uma “obra de arte”: o corpo.

## 5 METODOLOGIAS APLICADAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

### 5.1 Metodologias aplicadas

A pesquisa pode ser classificada quanto à tipologia de seu nível como exploratória, que, segundo Gil (2008, p. 27), tem como objetivo desenvolver uma visão geral, de tipo aproximativo de determinado fato. A pesquisa “aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos” (Trivinos, 1987, p. 108), e procura demarcar, identificar, ponderar e problematizar conceitos que possam ser complexos e que se fazem necessários para o entendimento do objeto da pesquisa. Segundo Gil (2008), as pesquisas exploratórias habitualmente envolvem levantamento bibliográfico, documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Com relação à abordagem, a pesquisa é qualitativa/quantitativa (quali/ quanti). É comum que as pesquisas sejam classificadas ou como qualitativas, ou quantitativas. No entanto, acreditamos que seja possível classificá-las também como quali- quanti, o que não é consensual entre os pesquisadores. Ressaltamos que a separação entre qualitativa e quantitativa é problemática, uma vez que “é muito difícil que haja uma pesquisa totalmente qualitativa, da mesma forma que é altamente improvável existir alguma pesquisa completamente quantitativa” (Apolinário, 2004, p. 59). Ainda se reconhecendo a dificuldade, a perspectiva analítica em relação aos dados será direcionada no intuito de compreender melhor o fenômeno a partir da interpretação qualitativa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p. 78).

Parte-se do pressuposto de que a análise qualitativa é sempre realizada em movimentos que procuraram identificar como determinados fenômenos podem ser descritos, não de um ponto de vista neutro, observacional, experimental, como no traço positivista, mas como parte do processo em que os sujeitos estão envolvidos. Não tem como pretensão provar hipóteses aprioristicamente, mas de basear-se na abordagem fenomenológica que parte “da percepção do fenômeno visto num contexto” (Trivinos, 1987, p. 129). Ressalta-se que a pesquisa qualitativa,

de base fenomenológica, não tem o mesmo rigor com relação às demarcações das etapas a serem executadas, como é o caso das pesquisas que ressaltam mais o aspecto quantitativo.

Ou seja, não se trata de uma observação livre ou espontânea, porque ela é dirigida por determinadas questões e hipóteses sobre a realidade, e pode-se dizer que esse princípio que enfatiza o papel ativo e ordenador do pensamento na investigação científica é comum à maioria dos filósofos da ciência no século XX (Furlan, 2017, p. 84).

As análises quanti vão se desenvolvendo a partir do avanço dos estudos que permeiam o objeto da pesquisa. Parte-se de uma fundamentação teórica geral: “o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco” (Trivinos, 1987, p. 131). E essa ação aproxima paulatinamente o pesquisador do assunto, dando-lhe maior compreensão do objeto. Desse modo, o olhar sobre os dados observados, pontuados, é muito mais de teor descritivo do que interpretativo, ainda que o recurso de aplicação de técnicas de análises, que muito contribuem com a pormenorização da observação dos dados, seja interpretativo.

Na perspectiva de melhorar a compreensão dos documentos, realizamos uma pesquisa de análise lexical de dados textuais. “As análises lexicais se constituem de uma família de técnicas que permitem utilizar métodos estatísticos aos textos” (Justo; Camargo, 2014, p. 40). Essas técnicas, segundo os autores (Justo; Camargo, 2014), propõem a combinação de enfoques qualitativos e quantitativos na perspectiva de diminuir suas limitações. Assim, o propósito dos métodos de análise lexical é de comparar os objetos em função das características de suas descrições sob a forma de combinações de palavras, o que se dá com o auxílio das estatísticas descritiva e relacional (Justo; Camargo, 2014, p. 41).

Para tanto, o programa estatístico escolhido foi o IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Segundo Lahlou (2012) e Ratinaud e Marchand (2012 *apud* Camargo; Justo, 2013, p. 1), o programa é “um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud” e licenciado por GNU GPL (v2). Eles ainda acrescentam que ele “permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org))” (Idem, *ibidem*). A aplicação do programa foi realizada individualmente, em cada PPC das UEBAS, e também foi utilizado na comparação dos três PPCs.

Com relação ao método que será utilizado, foi escolhido o estudo de caso por se tratar de uma pesquisa de abordagem individualizada, uma vez que é investigado, dentro da área de saúde, apenas um curso em uma única instituição. A Instituição escolhida foi a Universidade

do Estado da Bahia – UNEB e o curso foi o de Enfermagem. Faz-se necessário esclarecer que, mesmo referindo-se a um único curso, Enfermagem, a UNEB é uma Universidade *multicampi*, e o curso é oferecido em três departamentos, em três cidades do Estado, que serão categorizados da seguinte forma: UEBA I – Campus I, Salvador, UEBA II – Campus VII, Senhor do Bonfim, UEBA III – Campus XII, Guanambi.

A universidade, enquanto “co-responsável pelo processo de avanço da ciência e da tecnologia que serve, inclusive, de sustentação direta do atual padrão de desenvolvimento” da União (Fialho *apud* Nascimento; Hetkowski, 2009, p. 23), necessita dimensionar e enfrentar questões contextualizadas de problemas sociais e ambientais. Nesse sentido, a Universidade *multicampi*, inserida em um espaço físico-geográfico, acompanha o desenvolvimento dos processos de urbanização e do crescimento industrial nacional na perspectiva de atender às demandas específicas de algumas regiões do Estado, visando à interiorização de serviços e à expansão da profissionalização e capacitação, “seja via universidades, unidades universitárias ou campi universitários” (Fialho *apud* Nascimento; Hetkowski, 2009, p. 24).

O estudo proposto está pautado em um envolvimento com a formação, com a educação, e, com certeza, as questões observadas não serão simples, uma vez que os fenômenos concernentes ao processo educacional são complexos. Nesse sentido, o estudo de caso pode proporcionar uma visão aprofundada em relação a aspectos específicos da realidade pesquisada, ampla e ao mesmo tempo pontual, pois, ainda que o objeto seja um fenômeno específico, procura abordá-lo em sua abrangência. O estudo de caso pode ser classificado como simples – na concepção clássica – e múltiplo. Segundo Yin (1994, p. 25), “estudos de casos múltiplos e simples são na realidade nada mais que variantes de planos de estudos de casos”. Ainda segundo o autor, os estudos de caso podem ser categorizados a depender do objeto investigado. Para o caso da pesquisa ora realizada, ele é categorizado como histórico-organizacional, já que os dados serão obtidos a partir dos conhecimentos (documentos) disponíveis de uma Instituição. Mesmo em se tratando de três cursos e três documentos (PPC), isso não se caracterizou como impedimento para a escolha do método. Segundo Trivinos (1987), os casos múltiplos, dos estudos de caso, podem ser analisados comparativamente ou individualmente. Define-se que “um indivíduo é o caso a ser estudado, e o indivíduo é a unidade primária de análise” (Idem, p. 35).

O olhar sobre os dados se direcionou no sentido de identificar nos três cursos elegidos os estatutos do corpo (corporeidade) expressos nos documentos oficiais. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram selecionados nos sítios oficiais da Instituição e da União,

disponibilizados na internet. Para tanto, serão analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), as matrizes curriculares e os ementários (MCE), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O estudo dos documentos centralizou a atenção na investigação dos sentidos propostos para a formação e construção curricular do curso e, a partir disso, foram elencados os paradigmas epistemológicos – ainda que transversalmente – que perpassam a discussão sobre corporeidade e suas repercussões e como estes poderiam estar implicados com o processo formativo. Sabe-se que não necessariamente o que foi indicado será devidamente executado, realizado. Costuma-se diferenciar o currículo enquanto prescrito e praticado<sup>71</sup>. Na construção e desenvolvimento da disciplina, pode-se dizer que o docente goza de certo grau de liberdade na construção do plano de curso, na escolha da abordagem que será adotada, o que incide, assim, na diferenciação supramencionada entre currículo praticado e prescrito. É importante ressaltar que o currículo praticado é realizado por um conjunto variado de agentes que estão presentes nos ‘*espaçostempos*’ das instituições educativas, afinal, os currículos não acontecem apenas nas salas de aulas, através da relação entre professores e estudantes, mas se espraiam por todo tecido institucional através de diversos movimentos, expressando ações, intenções, emoções, exposições, ocultamentos etc. Desse modo, ressalta-se que o direcionamento previsto das disciplinas não é neutro, desinteressado, porque ele está circunscrito às relações de força e de poder. A construção do currículo atende a determinados grupos (sociais, políticos), que têm como finalidade formar subjetividades, identidades previamente definidas. “O currículo produz identidades e se constitui um território contestado” (Klein, 2013, p. 98).

As etapas de coleta dos dados foram realizadas de acordo com os seguintes procedimentos: i) leitura dos PPCs, MCE e do DCN, dos cursos e análise da distribuição da carga horária das disciplinas; ii) construção de tabela com informações sobre carga horária, eixos temáticos, eixo estrutural, discriminação da disciplina e da carga horária; iii) categorização de conceitos utilizados nos PPCs que indicassem temáticas ligadas ao processo formativo e à construção curricular; iv) levantamento das abordagens das categorias elencadas; v) identificação de quais abordagens sobre corpo foram encontradas nos documentos; e, vi) análise, compreensão e ponderação acerca das categorias elencadas, e dos conceitos, temas e abordagens identificadas nos documentos.

---

<sup>71</sup> Adota-se o termo “currículo prescrito” como aquele que pode ser entendido como “currículo real, formalmente desenvolvido com definições pré-estabelecidas, de conjuntos de programas para cada ano/série, pensado nas lógicas pragmáticas, cientificistas, precedentes, segmentadas e hierárquicas de conteúdos, [...]” (Klein, 2013, p. 102). O currículo praticado refere-se àquele que se constitui na prática cotidiana, nos movimentos que podem ou não estar de acordo com o prescrito.

Para a análise e a ponderação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo e a análise do discurso. O primeiro é um método desenvolvido nos Estados Unidos, que pode ser entendido como um conjunto de técnicas utilizadas para analisar as comunicações. Inicialmente voltado para o jornalismo, pautando-se em dados quantitativos, centrou-se, após a Segunda Guerra mundial, nos aspectos políticos das comunicações, no controle da comunicação de jornais tidos como subversivos (Bardin, 1977, p. 16). Depois disso, esse método ampliou sua aplicação e pôde ser também utilizado em abordagens qualitativas.

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (Bardin, 1977, p. 21).

Mediante rápida observação, podemos acreditar que a análise documental e a análise de conteúdos não tenham aproximação. Porém, mesmo que a análise documental resguarde especificidades em relação à de conteúdo, o tratamento das informações obtidas nos documentos pode ser elencado por categorias e, posteriormente, ser efetuada uma análise dessas comunicações.

O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1997, p. 46).

Na análise de conteúdo, podemos associar duas ou mais técnicas de análise. Adotamos duas, a categorial, já mencionada, e também as categorias de interface, com o fito de ampliar o leque de temas que estão interligados à discussão sobre formação e esclarecer melhor o sentido intencionado nos documentos, sem perder de vista o objeto<sup>72</sup> de investigação proposto: a corporeidade. Nesse contexto, entendemos que esta abordagem nos apresenta modos de *ver/sentir/pensar* que rompem com os paradigmas científicos estabelecidos e nos mostra formas diferenciadas de *ver o mundo de todas as gentes e de todas as coisas*. Trata-se de “novo objeto que pede novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos” (Foucault, 1996, p. 35). A seguir, apresentamos a tabela das categorias e das categorias de interface elencadas:

---

<sup>72</sup> Por uma questão normativa, foi colocado o termo objeto, mas preferimos, por conta da adesão à perspectiva fenomenológica, “coisa investigada”.

**Tabela 2** – Categorias de análise dos PPC

Categorias de Análise das Propostas Pedagógicas Curriculares – PPPs	
Categoria	Categorias de Interface
Educação	- Formação - Currículo
Enfermagem (perfil desejado)	- Cuidado - Humano (humanização)
Corpo	- Bio-fisiológico - Afetivo/Simbólico - Ambiente/cultura

A outra técnica mencionada acima, análise do discurso, que, para Bardin (1977, p. 213), de acordo com Pêcheux, pode ser classificada de Análise Automática do Discurso – AAD, é figurativamente entendida como análise de *destruição da análise de conteúdo*. Ela procura, na análise das superfícies, a estrutura profunda dos processos de produção desses elementos discursivos categorizados. É uma “sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação (condições de produção) na qual o sujeito se encontra e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva” (Bardin, 1997, p. 213).

Em uma outra visada, recorreremos também à obra de Foucault (1996), *A ordem do discurso*, na qual o autor procura alertar para o que ele chamou de realidade material do discurso. Para Foucault, “discursos de verdades” servem muito mais ao poder de dominação, de controle, mascarados como neutros, como transparentes, críveis, sintetizados no *slogan* de crítico-racional:

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e terrível materialidade (Foucault, 1996, p. 9).

Ao acompanhar as teses de Foucault (1996) a respeito dos discursos “pseudomaterializados”, nas observações feitas das categorias, procuramos identificar o que chamamos de “currículo oculto”<sup>73</sup>, que transpassa os discursos das temáticas que embasam as criações dos currículos de um modo geral.

<sup>73</sup> Adotamos aqui o significado daquilo que se esconde, que se identifica de forma implícita, que, mesmo não se referindo a currículo, Foucault (1996) chamou de “buraco negro” do discurso. Pode-se entendê-lo como “atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do dia a dia da escola: seus rituais, práticas, regras, relações hierárquicas, modos de organizar os espaços e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por série/ano ou grupos de trabalho, falas implícitas dos professores e nos livros didáticos” (Klein, 2013, p. 102).

## 5.2 Breve contexto do panorama do curso de Enfermagem na Bahia – Brasil

O curso de graduação em Enfermagem no Brasil tem crescido bastante, principalmente como escolha profissional para pessoas mais jovens. Ainda que não seja um curso relativamente novo, “é possível inferir que a Enfermagem é uma profissão em processo de rejuvenescimento, constituída, predominantemente, por jovens” (Machado, 2017, p. 192). Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil, realizado pela Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação – SEMESP (2022), o percentual de jovens até 24 anos é de 52%. Institucionalmente, trata-se de um dos cursos mais antigos do país, o primeiro implantado no Rio de Janeiro, em 1890, conhecido como Escola Profissional de Enfermeiros, no Hospício Nacional de Alienados (Haddad, 2006). Na Bahia, ele foi iniciado “através do Decreto de Lei 8.779, de 22 de janeiro de 1946, que criou a, então, Escola de Enfermagem da Universidade da Bahia, atualmente Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (EEUFBA)” (Teixeira, 2015, p. 66).

Nas últimas décadas, observa-se um aumento significativo no número de formados no curso de graduação em Enfermagem. De acordo com Machado (2017, p. 192), segundo dados do INEP<sup>74</sup>, o número de formandos passou de 7.046, em 2001, para 42.940 concluintes, em 2010, apresentando um crescimento de mais de 500%. De acordo com a autora citada, isso justifica-se pelo crescente aumento de instituições privadas que oferecem o curso. Dos profissionais ativos, em 2013, o percentual de profissionais formados em instituições privadas no Brasil foi de 57,4% do total. A rede pública detém um percentual de 35,6% e as instituições filantrópicas 5%, em valores absolutos. Isso representa, em valores numéricos, que, no país, 147.743 profissionais foram formados pela rede pública. Na rede privada, esse valor foi de 238.104 e, nas filantrópicas, 19.087 (Machado, 2017, p. 191). No Nordeste, o percentual de formados é o segundo maior do Brasil, com 24,2% do total. Desse percentual, a Bahia possui o maior, correspondendo a 6,3% do total da região. O Sudeste lidera o ranking, com 46,1%, quase metade do total do país, concentrados nas cidades de São Paulo (24,6%), Rio de Janeiro (11,1%) e Minas Gerais (10,4%), o que indica um desequilíbrio no país entre oferta e demanda. Com isso, gera-se “escassez de profissionais em determinadas regiões e localidades, uma vez que a concentração é muito acentuada em apenas três estados da federação” (Machado, 2017, p. 194).

---

<sup>74</sup> Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa – INEP.

Os profissionais de Enfermagem, ou a equipe de Enfermagem, são formados por enfermeiros (graduados), técnicos e auxiliares. Em 2013, o valor total de profissionais no Brasil era de 1.804.535. Destes, 414.712 (23%) são enfermeiros, e 1.389.823 (77%), técnicos/auxiliares (Machado, 2017, p. 109).

Na Bahia, segundo dados mais atualizados do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN (2024), o total de enfermeiros, técnicos, auxiliares e obstetrites<sup>75</sup>, em 2022, foi de 167.604, especificado na tabela a seguir:

**Tabela 3 – Perfil da Equipe de Enfermagem na Bahia**

<b>Perfil da formação profissional de Enfermagem na Bahia (2023)</b>		
Enfermeiras	12.255	7%
Técnicos	107.821	64%
Auxiliares	47.524	28%
Obstetrites	4	1%
	<b>TOTAL</b>	<b>167.604</b>

Fonte: Conselho Federal de Enfermagem – COFEN. Sítio: <https://www.Cofen.gov.br>

O Conselho Regional de Enfermagem – COREN-Ba (2023) divulgou dados acerca dos profissionais de Enfermagem ativos no Estado, que são de 154.966, registrando o número de enfermeiros em 44.145 e técnicos em 98.154, discriminados a seguir:

**Tabela 4 – Relação dos Profissionais de Enfermagem na Bahia**

<b>Profissionais ativos na Bahia (2023)</b>	
Enfermeira	12.664
Técnico	98.151
Auxiliar	44.145
Obstetrites	6
<b>TOTAL</b>	<b>154.966</b>

Fonte: Conselho Regional de Enfermagem – COREN-Ba.

Em termos absolutos, o número de profissionais da área de Enfermagem na Bahia é bastante expressivo, mas ainda insuficiente com relação à população de aproximadamente 14.141.626 pessoas (IBGE, 2022). De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS,

<sup>75</sup> Segundo o Relatório final da pesquisa do perfil da equipe de Enfermagem no Brasil, coordenado por Maria Helena Machado, publicado em 2017, o curso de Enfermagem possui mais mulheres. Ainda que seja ressaltado, nesse relatório, um aumento no número de homens na profissão. As mulheres detêm 85,1% e os homens 14,4%, dados referentes a 2013, o que caracteriza uma feminilização do curso. No entanto, os conselhos adotam o gênero masculino para especificação de seus dados.

em seu relatório sobre a situação da Enfermagem no mundo, em parceria com o Conselho Internacional de Enfermagem (CIE) e com a campanha global Nursing Now (State of the World's Nursing 2020), há a importância de otimizar a liderança e melhorar a atuação, a formação, o treinamento e as condições de trabalho dos profissionais de Enfermagem, ressaltando que os profissionais de Enfermagem representam mais da metade de todos os profissionais da saúde, somando um total de 59%. Ainda segundo o relatório, mesmo que em alguns países a sua atuação e a sua formação tenham se expandido, em outros, o déficit é mais acentuado. Por exemplo, na África, na Ásia e na América Latina, esses valores são relativamente insuficientes. A América Latina, Brasil e Chile apresentam um contingente maior de profissionais. No Brasil, segundo o COFEN (2020), há 558.177 mil enfermeiros, 1,3 milhões de técnicos e 417.540 mil auxiliares (COFEN, 2020). No entanto, mesmo sendo um número expressivo, o desempenho e a atuação ainda são “[sofríveis] no que se refere às regulações e condições de trabalho, abaixo de alguns países africanos” (COFEN, 2020).

Após a pandemia da Covid-19, a importância do profissional de Enfermagem na área da saúde se tornou consensualmente visível; não que sua importância tenha sido reconhecida exclusivamente durante essa condição sanitária, mas tal período colocou-a em maior evidência. Crises sanitárias comprovam a necessidade dos profissionais da Enfermagem no seu enfrentamento. A OMS (2020), por exemplo, reconheceu isso no relatório citado acima<sup>76</sup>. O relatório também ressaltou que são esses profissionais que prestam uma ampla gama de serviços, desde a atuação para abordar doenças transmissíveis e não transmissíveis, indicando e efetuando decisões do ponto de vista clínico, bem como na educação de medidas preventivas<sup>77</sup>. Oferecem, também, uma ampla variedade de serviços primários, tais como: triagem, curativos, vacinação etc.

Já no que diz respeito aos dados sobre a procura e a oferta de cursos de graduação no país, os cursos da área de saúde, no comparativo de 2009 para 2020, apresentaram um aumento da oferta de 59,3% (SEMESP, 2022). Foi registrado, igualmente, que 83,8% das matrículas em

---

<sup>76</sup> Essa questão pode ser constatada nesse trecho do relatório: “Nurses remain central to the management and prevention of epidemics (137), such as those caused by the Zika virus in 2016 (138, 139) and the Ebola virus in 2014 (140, 141), and the current COVID-19 pandemic (142) (OMS, 2020, p. 9).

<sup>77</sup> Ver, no relatório da OMS (2020, p. 1), o parágrafo: “Nurses tend to be the main providers of primary health care services in many countries, and therefore will have a key role to play in its expansion (1–3). A Cochrane systematic review showed nurses to be effective in the delivery of a wide range of services to address communicable and noncommunicable diseases, including clinical decision-making roles, health care education and preventive services (4). Nurses provide a wide variety of basic nursing services at the primary level, such as wound care, vaccination and health promotion, but are also effective at providing more specialized care, including through nurse-led services”.

curso de graduação presencial de Enfermagem da rede privada no Brasil em 2019, matrícula 2020, atingiu o 2º lugar no ranking dos mais procurados no Brasil, registrando um total de 13.948 matrículas, 4.649 ingressantes e 2.393 concluintes (SEMESP, 2022). Em relação aos outros cursos, ainda segundo o SEMESP (2022) acerca do número de concluintes em faculdades privadas em 2020 na área de saúde, o de Enfermagem ocupou a 1ª posição, com 35.136 matrículas.

Na Bahia, o curso presencial mais procurado em relação ao número de matrículas na rede pública em 2020 é o de pedagogia, com 83.240. O curso de Enfermagem ficou na 12ª posição, com 33.858 matrículas. Nos cursos de Ensino a Distância – Ead – da rede privada, a Enfermagem está na posição 11ª, com um total de 59.492 matrículas (SEMESP, 2022). Ainda segundo o SEMESP (2022), o curso de Enfermagem se manteve com a posição 5º curso com maior número de busca na internet de 2018-2022.

Dentro desse cenário, na Bahia, na rede pública de ensino superior, são oferecidos o curso de Enfermagem em todas as Instituições dispostas na tabela a seguir:

**Tabela 5 – Graduações em Enfermagem no Estado da Bahia**

Cursos de Graduação em Enfermagem na Bahia		
Instituição	Ano	Local
Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia	1946	Salvador
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS	1976	Feira de Santana
Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB	1984	Jequié
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC	1986	Ilhéus
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	2004	Salvador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	2005	Guanambi
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	2006	Senhor do Bonfim
Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB	2006	Santo Antônio de Jesus

Fonte: Teixeira (2015).

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB tem uma particularidade em relação à oferta do curso na rede pública, uma vez que, sendo uma instituição *multicampi*, o oferece em três mesorregiões do Estado: (i) Campus XII, localizado na cidade de Guanambi, na mesorregião centro-sul, a 482 km da capital. A cidade possui uma população de 84.481 habitantes, com uma área urbana e rural de 1.296,7 km<sup>2</sup>, tendo como cidades vizinhas Candiba, Matina e Pindaí; (ii) Campus VII, localizado na cidade de Senhor do Bonfim, na mesorregião do centro-oeste, a 333 km da capital. A cidade possui uma população de 79.015 habitantes, com uma área urbana e rural de 827,5km<sup>2</sup>, tendo como cidades vizinhas Jaguarari, Filadélfia, Antônio Gonçalves e, (iii) Campus I, localizado na cidade de Salvador, capital do Estado, na macrorregião leste, com área metropolitana composta por 13 municípios, população de 2.886.698 habitantes, com área de 693,453 km<sup>2</sup>, tendo como cidades limítrofes Lauro de Freitas, Simões Filho, Candeias, Madre de Deus, Itaparica, Vera Cruz. Com relação às vagas disponibilizadas pelos *campi*, elas estão assim distribuídas: o Campus I - Salvador tem um total de 60 vagas anuais, 30 vagas vestibular UNEB e 30 vagas no Sistema de Seleção Unificada – SISU; o Campus VII - Senhor do Bonfim 30 vagas anuais, 26 pelo vestibular UNEB e 4 pelo SISU; já o Campus XII - Guanambi oferece 30 vagas anuais, 20 pelo vestibular UNEB e 10 pelo SISU (Informações retiradas dos PPCs dos cursos). Os dados conferem à UNEB um número maior de oferta anual em relação às outras instituições públicas do Estado.

Pode-se observar que os dados numéricos em relação ao contingente de profissionais de saúde evidenciam que a equipe de Enfermagem é de grande relevância para a saúde pública, detendo o maior percentual dentre os profissionais da área de saúde. As enfermeiras (graduadas), por sua vez, são responsáveis pela gestão dos serviços executados pela equipe de técnicos e auxiliares. Desse modo, é importante um olhar acurado acerca dos estatutos orientadores da formação desses profissionais. O processo educativo garantirá, em certa medida, a compreensão técnico-científica e prática, e não menos importante, as questões éticas e os valores tão fundamentais para o trabalho com as relações humanas. Questões essenciais para orientarem a prática do cuidado, tão importante no “fazer” da profissão. Nesse sentido, estar atento aos paradigmas epistemológicos orientadores da construção formativa, alicerçados no resultado do imbricamento de várias dimensões – mundo, cultura, ambiente (engendram o “mundo da vida”) –, é crucial para uma sociedade mais igualitária, na construção de uma saúde pública de qualidade.

### 5.3 Projeto Político Pedagógico – PPP

Uma Instituição de ensino, tanto no âmbito do nível fundamental-médio, técnico ou do ensino superior, tem, enquanto uma de suas atribuições, a de apresentar um Projeto-Político Pedagógico – PPP. Isso está evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº 9394/1996), “no inciso I do art. 12, que determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de ‘elaborar e executar sua proposta pedagógica’” (Saupe; Alves, 2000, p. 60). Como salientado por Rigo (2016, p. 54):

A referida autonomia, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e estimulada pelas políticas nacionais de formação de professores, coloca as escolas diante da possibilidade de mudanças curriculares para buscar uma identidade singular, articulada às aspirações da comunidade em que se insere.

Ainda segundo a LDB, inciso I, art. 43 (Brasil, nº 9394/1996), uma das finalidades da educação superior é a de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Infere-se, desse modo, que o PPP, em sua elaboração, deve estar atento às dimensões que envolvem a educação com a cultura, com a política e com o conhecimento, e seu papel de apresentar inovações, de promover inclusões sociais e étnicas. Por outro lado, no que tange ao conhecimento técnico-científico, deve-se promover discussões acerca de sua pertinência, de sua metodologia e de suas críticas, desenvolvendo uma atitude que acolha o novo, acolha os “devires” e, portanto, não assuma uma postura dogmática, atrapalhando ou mesmo impedindo uma de suas finalidades básicas, segundo a própria proposta da LDB: a de desenvolver propostas “reflexivas”.

De acordo com Vasconcelos (2002, p. 152), o PPP “pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada [...]”. Ora, de acordo com essa perspectiva, o reconhecimento do fazer, como processo, como fazer/sentir/pensar com base nas vivências, nas experiências, deve ser construído democraticamente, uma vez que toda “caminhada” é sempre abertura, sempre exposição e atenção às experiências dos sujeitos que se envolvem entre si, no/com o mundo.

Desse modo, estar atento às mudanças de perspectivas, seja no âmbito da ciência, seja no âmbito da cultura, ou melhor, entendendo que essas dimensões só podem ser pensadas, se forem relacionadas, é um traço que deve ser valorizado em qualquer PPP, porque este deve ser

capaz de redimensionar suas propostas sempre que o contexto exigir, afinal, a sua escritura “envolve, também, uma construção coletiva de conhecimento” (Idem, ibidem).

Como afirma Gadotti (2000, p. 1):

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia e das comunicações, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local.

Essas questões atravessam o processo do ensino-aprendizagem, da formação e da autonomia da educação, pois nenhuma ação é isolada, é sempre contextualizada e regulada, normatizada pelo poder político e reconhecida socialmente. Os conflitos ideológicos nunca são questões sociais simples. Trata-se de relações de poder, de domínios estabelecidos e sedimentados que implicam lutas, confrontos, resistências. Ainda segundo Gadotti (2000), há uma distinção entre o instituído e o instituinte. Assim, se faz necessário, mais do que pensar o PPP, enquanto uma exigência burocrática, que visa apenas cumprir e seguir objetivos preestabelecidos para a educação, estar atento para dialogar com as novas propostas, discutir coletivamente, democraticamente as propostas, sem negar “o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte” (Idem, p. 2). Evidentemente que todo projeto almeja metas e apresenta procedimentos para atingi-las, mas ele não deve se fechar em si mesmo e colocar toda sua finalidade no cumprimento destas, ao contrário, deve, sempre que possível, ser um instrumento de instituição do novo.

Ao analisar o sentido etimológico, “o termo projeto vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa andar para diante” (Saupe; Alves, 2000, p. 61). A elaboração do PPP deve apresentar mudanças, intervenções. Para tanto, deve-se atentar às inovações, às transformações sociais, às mudanças paradigmáticas. Toda mudança impõe rupturas (Gadotti, 2000), “[...] traz novas exigências, novas posturas, diferentes práticas e relações” (Longhi; Bento, 2006, p. 174).

O que se promulga constantemente nos discursos políticos e acadêmicos é a necessidade de uma educação de qualidade e que o Estado possa oferecer acesso e condições para sua realização. Isso pode ser visto na defesa, hoje, do “discurso oficial em torno da qualidade, e em particular da *‘qualidade total’*” (Idem, p. 1, grifo do autor). “Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho”

(Veiga, 2003, p. 268). É preciso destacar que essa tríplice finalidade não é fácil de atingir. Primeiro, pela dificuldade de definir os próprios conceitos, de pessoa, cidadania e trabalho que se quer trabalhar. Segundo, pelas inúmeras dificuldades que a educação brasileira enfrenta, desde problemas financeiros, como os de instalações físicas, recursos etc. De acordo com Veiga (Idem, ibidem), em relação aos conceitos da tríplice finalidade da educação:

[...] o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Desse modo, deve se pressupor que a educação prepara um sujeito não apenas como técnico ou cientista; auxilia a capacitar uma pessoa que economicamente seja capaz de manter sua sobrevivência, que seja politicamente engajada, com potencial crítico para reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres e que possa ter conhecimento acerca de sua relação com o outro, cuidando dela e cuidando de si mesma. Assim, a educação está no interstício do poder constituído e nos anseios da coletividade, no confronto dialógico com a normatização e a uniformização, atendida com os projetos de valorização da diversidade, no combate democrático às desigualdades.

De acordo com Veiga (2003), o PPP deve ser entendido não apenas como exigência de um cumprimento legal, de uma “ação regulatória ou técnica”, mas, também, como uma “ação emancipatória ou edificante” (Veiga, 2003, p. 268). Segundo a autora, essa ação regulatória, assentada em pressupostos científicos pretensamente neutros, objetivos, normativos, e, assim, conservadores, deixa de fora os próprios agentes responsáveis pelas inovações.

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir (Veiga, 2003, p. 269).

Rigo (2016, p. 55) afirma que a escola contemporânea vive uma desestabilização, uma vez que a herança do pensamento moderno que lhe serviu de fundamento está ruindo. Portanto, ela “se vê, hoje, atravessada por questões sociais e culturais, que, como flechas, atingem as certezas consolidadas que sempre sustentaram os seus princípios epistemológicos, filosóficos e políticos” (Rigo, 2016, p. 55). O que acarreta incertezas que ensejam uma sensação de amedrontamento em função da suposta perda da ordem e do controle, que impulsiona o que

comumente ficou tratado como “crise”. Por isso, para resolver seus paradoxos, as escolas propõem uma multiplicidade de metodologias, estratégias para as práticas pedagógicas, que não necessariamente a fazem encontrar caminhos para a dissolução dessas questões, por vezes mantendo-as intactas.

Ao retornar à análise apresentada por Veiga (2003), em relação à implantação dos PPP apresentada pela LDB (BRASIL, 1996), no sentido de uma “ação regulatória”, esta medida legal, ainda que preconize mudanças, mesmo temporárias e parciais, está longe de garantir, em sua elaboração, ações emancipatórias. Ao invés disso, ela apresenta, em seus indicativos teóricos, regras de controle e legitimação de seus indicativos administrativos, por meio de processos burocráticos que exercem vigilância sobre as “instituições educacionais, os professores, os servidores técnicos-administrativos e os alunos” (Veiga, 2003, p. 269). Esse enrijecimento dificulta o planejamento e a execução de ações verdadeiramente inovadoras.

Os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores (Veiga, 2003, p. 269).

Dessa maneira, o projeto político pedagógico muitas vezes acaba representando uma modificação do mesmo, demonstrando em relação a condução de sua elaboração, preocupações apenas de cunho técnico em detrimento de preocupações formativas, políticas, sociais e culturais. No final, se restringe a simplesmente gerar um resultado, um produto: “um documento pronto e acabado”, que certamente não se faz mediante a participação da coletividade. “Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto” (Veiga, 2003, p.269).

Nesse sentido, a elaboração de um projeto político pedagógico, tende a atender a uma regulação burocrática, e está centrado em projeções de resultados, pautados em conhecimentos técnicos e na sua aplicabilidade, com tendência a análises mais quantitativas (empírico-racionais) e jurídico-administrativas em vista de possíveis financiamentos de projetos, autorização de Instituições, credenciamentos etc. “Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional” (Veiga, 2003, p. 271).

Assim, as propostas de reformas apresentadas pelo Ministério de Educação – MEC, contidas na LDB (1996), e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), em que se iniciaram as discussões sobre uma Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2016) e suas

reformulações nos anos seguintes, se entendidas pela coletividade acadêmica e social como ações de cunho regulatórias, ainda se caracterizam como lacunares, na perspectiva de uma reformulação da qualidade educacional. Esses documentos já são há bastante tempo analisados por pesquisadores da área de educação, a exemplo de Veiga (2003), Tonegutti (2016 *apud* Cândido; Gentilini, 2017), Longhi e Bento (2006), Rigo (2016) etc.

De acordo com Veiga (2003, p. 272), a educação, enquanto movimento “reflexivo”, é, em sua essência, um empreendimento político. E se ela for pensada apenas enquanto cumprimento de ações regulatórias, técnicas, advogando por uma posição de neutralidade, acaba abdicando de seu caráter essencial e torna-se um terreno estéril. A autora também afirma que os planos desenvolvidos pelo governo, na perspectiva do ensino de qualidade e da elaboração das leis, foram associados a processos de avaliação como credenciamento e reconhecimento de instituições.

As medidas políticas na condução de reformas educacionais, a exemplo dos PPPs, seguindo uma linha de pensamento racional – técnico –, “acabam servindo à regulação e à manutenção do instituído sob diferentes formas” (Idem, *ibidem*). Uma proposta de “ação emancipatória” deve desafiar o instituído, e como afirma a autora citada, não deve ser pensado como “evolução, reforma, invenção ou mudança” (Veiga, 2003, p. 274). Nesse sentido, o PPP requer uma construção democrática, atenta às conversas em torno da ciência predisposta a questionar seus fundamentos e sua complexidade, que adote também uma postura ético-formativa, engajada política e socialmente, que discuta coletivamente as necessidades e os anseios da população de forma contextualizada.

O PPP delimita os referenciais teóricos que são utilizados nas opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, sendo único para cada escola, já que cada escola se encontra em um contexto diversificado, com visões distintas sobre a concepção de ser humano e sociedade (Corte *et al.*, 2016, p. 37).

No sentido exposto, o PPP, enquanto “ação emancipatória”, pode ser um instrumento de inovação, de instituir “novas perspectivas” acerca do instituído, abrindo brechas aos movimentos instituintes de mudanças e inovações. Diante disso, cabe aos professores e pesquisadores incentivar o debate e clarificar as discussões em torno das “lógicas de inovação” (Veiga, 2003, p. 280), que podem conduzir e articular a construção dos PPPs.

## **6 PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR – PPC DAS UEBAS**

### **6.1 Projetos Pedagógicos dos cursos de Enfermagem da Universidade do Estado da Bahia – UNEB**

O PPC, como discutimos no tópico anterior, é um instrumento “técnico-teórico-emancipatório” que, de acordo com a condução de sua formulação e execução, interessa significativamente para que se possa esquadrihar o dimensionamento, o direcionamento e os objetivos que orientam uma determinada área do saber e da sua profissionalização. Acrescenta-se que a condução dada ao processo de ensino-aprendizagem, ou ao processo de formação, vincula-se ao processo de profissionalização, no sentido da condução do perfil do futuro profissional.

Nessa perspectiva, a responsabilidade acadêmica e da coletividade na construção, implementação e reformulação do PPC constitui uma tarefa desafiadora – o que se expressa no documento, na graduação analisada aqui, já que se trata de um curso específico, de uma determinada instituição, e também indica o modo como se pensa uma profissão, seus objetivos, seus paradigmas etc. Toda essa construção baliza a expectativa em relação ao delineamento do futuro profissional.

Entende-se que, enquanto documento político, o PPC enfrenta as regulações de um determinado Estado. Por outro lado, é ao realizar tal enfrentamento que ele pode propor mudanças. Ressalta-se que sua análise é um termômetro, no sentido de observar até que ponto ele é, de fato, um instrumento de resistência e de proposições de inovações. É importante sempre realizar uma reflexão coletiva no sentido de dimensionar o comprometimento de seu poder inovador com as novas propostas técnico-científicas, ou seja, de sua atualização, reconhecimento e abertura dessas discussões.

## 6.2 Análise da Matriz Curricular do PPC da UEBA 1, UEBA 2, UEBA 3

### 6.2.1 Considerações sobre o curso da UEBA 1

O curso de Enfermagem da UEBA 1 está lotado no Departamento de Ciências da Vida. O PPC foi reestruturado em 2018, para execução em 2019<sup>78</sup>. As bases legais de criação do curso são:

- Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e seu currículo também se respaldou nos seguintes decretos e portarias;
- Decreto Federal nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem;
- Decreto Federal nº 94.406, de 08 de junho de 1987, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, e dá outras providências;
- Portaria Ministerial nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação;
- Parecer CEN/CES no. 1.133 de 7 de agosto de 2001;
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição;
- Resolução nº 03 de 07/11/2001 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem;
- Resolução n. 4, de 6 de abril de 2009, dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados na modalidade presencial;
- Resolução CONSEPE-UNEB Nº 1.866/2016, que aprova o Currículo Reformulado do Curso de Graduação em Enfermagem - Bacharelado, ofertado pelo Departamento de Ciências da Vida/Campus I – Salvador, com a carga horária total do Curso passa a ser 4.820 (quatro mil oitocentas e vinte) horas;
- A Revalidação de reconhecimento do curso tem como base legal o Decreto Estadual n. 18.477 de 05 de julho de 2018. Para reestruturação do PPP, “participaram o corpo docente e discente do Curso, reuniões sistematizadas entre membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), Coordenadores e membros dos Colegiados dos Cursos de Enfermagem, dos Campi de Senhor do Bonfim, Guanambi e representantes da PROGRAD”.

A reestruturação curricular teve como meta, segundo o PPC, alinhar os cursos de Enfermagem da UNEB de acordo com as propostas apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem, da Resolução n. 03, de 2001, do MEC (Brasil, 2001), com o direcionamento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, para a educação superior.

---

<sup>78</sup> Todos os dados mencionados a partir de agora sobre os cursos de Enfermagem da UNEB são informações retiradas dos seus PPPs.

O curso oferece 60 vagas anuais, 30 para o primeiro semestre e 30 para o segundo semestre. Das 60 vagas, 30 são preenchidas pelo vestibular da UNEB e 30 pelo Sistema de Seleção Unificado-SISU, já mencionado anteriormente. A carga horária total do curso é de 4410h, distribuídas da seguinte forma: (i) 2085h para componentes teóricos; (ii) 1275h para aulas práticas; (iii) 900h para estágio; e, (iv) 150h para Atividades Curriculares Complementares – ACC.

O curso está estruturado em três eixos temáticos, assim discriminados: o eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade, que visa discutir aspectos relativos ao ser humano, seu modo de vida, sua relação com o contexto social e a saúde; o eixo 2: Cuidado, saúde, sociedade, direcionado para os aspectos de saúde e dos cuidados de Enfermagem nos diferentes ciclos vitais ancorados nos princípios do Sistema Único de Saúde – SUS; e o eixo 3: Saberes e práticas da Enfermagem, que propõe a promoção e o desenvolvimento da autonomia e o comprometimento com o exercício profissional no atendimento das necessidades reais da população.

A tabela a seguir especifica como estão distribuídos os semestres, as disciplinas e a carga horária de acordo com os eixos.

**Tabela 6 – Organização da matriz curricular – UEBA 1**

Eixo	Semestre	Eixo estrutural	Disciplina	Carga horária
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	1º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem e saúde - Deontologia em Enfermagem	45h Total = 90h
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	1º	Ciências Biológicas e da saúde	- Anatomia - Biologia celular - Biossegurança	60h (30T, 30P) 60h (30T, 30P) 30h Total = 150h
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	1º	Ciências Humanas e Sociais	- Estudos Socioantropológicos - Filosofia e Ética - Metodologia Científica e do trabalho científico - PIASC I	60h 45h 60h 30h Total = 195h
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	2º	Ciências Biológicas e da saúde	- Microbiologia - Histologia e embriologia - Fisiologia - Bioquímica - Parasitologia	60h (30T, 30P) 60h (30 T / 30 P) 90h (60T, 30P) 60h (30T, 30 P) 60h Total = 330h
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	2º	Ciências Humanas e Sociais	- Estatística em Saúde - Psicologia e Saúde - PIASC II	45h 45h 30h Total = 120h
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	3º	Ciências da Enfermagem	- Processo do cuidar na Enfermagem I - Educação em saúde	90h(60T/30P) 60h (30T/30P) Total = 150h

Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	3º	Ciências Biológicas e da saúde	- Imunologia - Farmacologia - Patologia - Biologia molecular e genética	60h (30T/30P) 60h (30T/30P) 60h (30T/30P) 60h (30T/30P) Total = 240h
Eixo 1: Enfermagem, educação, saúde e sociedade	3º	Ciências Humanas e Sociais	- Políticas públicas e legislação em saúde - PIASC III	60h (30T/30P) 45h Total = 105h
Eixo 2: Cuidado saúde e sociedade	4º	Ciências da Enfermagem	- Processo do cuidar na Enfermagem II - Promoção e vigilância à saúde - Enfermagem na atenção à saúde do adulto I	105h (60T/45P) 75h (45T/30P) 75h (45T/30P) Total = 255h
Eixo 2: Cuidado saúde e sociedade	4º	Ciências Biológicas e da saúde	- Farmacologia clínica - Biofísica	75h (45T/30P) 45h (30T/15P) Total = 120h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	4º	Ciências Humanas e Sociais	- Epidemiologia	60h (30T/30P) Total = 60h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	5º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem na atenção à saúde do adulto II - Planejamento e gestão em saúde - Psicologia dos processos patológicos e perdas - Doenças infecciosas e imunização	90h(45T/45P) 75h (45T/30P) 30h 90h (60T/30P) Total = 285h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	5	Ciências Biológicas e da saúde	- Nutrição, alimentos e nutrientes	60h Total = 60h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	5º	Ciências Humanas e Sociais	- Práticas integrativas e complementares em saúde - Metodologia da pesquisa científica	45h (15T/30P) 60h Total= 105h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	6º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em clínica cirúrgica, centro cirúrgico, recuperação anestésica e centro de material e esterilização - Enfermagem na atenção ao paciente grave - Gestão hospitalar - Enfermagem na atenção à saúde da pessoa idosa - Tópicos especiais	120h (60T/60P) 120h (60T/60P) 120h (60T/60P) 90h (60T/30P) 30h Total = 480h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	6º	Ciências Humanas e Sociais	- Pesquisa orientada I	15 h Total = 15h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	7º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem na atenção à saúde mental - Enfermagem na saúde da criança e do adolescente na atenção básica - Enfermagem na saúde da mulher na atenção básica - Tópicos especiais	120h (60T/60P) 90h (60T/30P) 90h (60T/30P) 30h Total= 330h
Eixo 2: Cuidado, saúde e sociedade	7º	Ciências Humanas e Sociais	- Pesquisa orientada II	15 h Total=15h

Eixo 3: Saberes e práticas em Enfermagem	8º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem na atenção à saúde do homem - Enfermagem na saúde da mulher no parto e puerpério - Enfermagem na saúde da criança e adolescente na atenção hospitalar - Estágio de gestão em sistemas de saúde	45h (30T/15P) 90h (45T/45P) 90h (45T/45P) 90h Total = 315h
Eixo 3: Saberes e práticas em Enfermagem	8º	Ciências Humanas e Sociais	- Seminário integrado	30h Total = 30h
Eixo 3: Saberes e práticas em Enfermagem	9º	Ciências da Enfermagem	- Estágio curricular supervisionado I	405E Total = 405h
Eixo 3: Saberes e práticas em Enfermagem	10º	Ciências da Enfermagem	- Estágio curricular supervisionado II	405 (E) Total = 405h

## 6.2.2 Considerações sobre o curso da UEBA 2

A matriz curricular do curso da UEBA 2 apresenta uma carga horária total de 4425h. Destas 870h são de estágio supervisionado. O curso da UEBA 2 também está estruturado em três eixos temáticos: o eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade, que visa discutir acerca do ser humano, seus modos de vida e sua inserção social, além de aspectos epidemiológicos, questões referentes à biologia, e, também, questões sobre o ser humano do ponto de vista das ciências humanas; o eixo 2: Enfermagem, cuidado e educação, que aborda a prática assistencial, gerencial, educacional e da pesquisa, com enfoque em gênero, diversidade e educação em saúde; e o eixo 3: Enfermagem, saberes e práticas, que é centrado na aplicabilidade prática dos conhecimentos apreendidos ao longo do curso, sempre pautados nos princípios doutrinários e estruturantes do SUS.

O gráfico a seguir especifica a distribuição das disciplinas de acordo com os eixos e suas respectivas carga horárias.

**Tabela 7** – Organização da matriz curricular – UEBA 2

Eixo	Semestre	Eixo estrutural	Disciplina	Carga horária
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	1º	Ciências Biológicas e da saúde	- Biologia Celular - Anatomia Humana I - Anatomia Humana II - Bioquímica	60h (30T/30 P) 60h (30T/30 P) 30h 60h (30 T/30 P) Total = 210h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	1º	Ciências Humanas e Sociais	- Metodologia do Trabalho Científico - Oficina de Leitura - Informática Básica	60h 45h 30h Total = 135h

Eixo 1: Enfermagem, cuidado e educação	1º	Ciências da Enfermagem	- História da Enfermagem	45h Total = 45h
	1º	Interdisciplinar	- Programa Interdisciplinar I	30h Total = 30h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	2º	Ciências Biológicas e da saúde	- Histologia Humana - Embriologia Humana - Fisiologia Humana - Microbiologia - Biofísica	30h 30h 90h (60T/30P) 60h (30T/30P) 45h Total = 255h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	2º	Ciências Humanas e Sociais	- Ética e Legislação em Enfermagem - Introdução à Filosofia - Psicologia aplicada à saúde	60h 45h 60h Total = 165h
	2º	Interdisciplinar	- Programa Interdisciplinar II	30h Total = 30h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	3º	Ciências Biológicas e da saúde	- Nutrição Humana - Farmacologia básica - Parasitologia humana	45h 60h 45h Total = 150h
Eixo 2: Enfermagem, saúde e sociedade	3º	Ciências Humanas e Sociais	- Empreendedorismo em Enfermagem - Antropologia - Bioestatística	30h 45h 75h Total = 150h
Eixo 2: Enfermagem, cuidado e educação	3º	Ciências da Enfermagem	- Metodologia da assistência em Enfermagem - Processo do cuidar: semiologia	30h 90h Total = 120h
	3º	Interdisciplinar	- Tópicos Especiais I	30h Total = 30h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	4º	Ciências Biológicas e da saúde	- Imunologia - Patologia Humana - Biologia molecular e Genética	60h 60h 45h Total = 165h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	4º	Ciências Humanas e Sociais	- Ciências Sociais em Saúde - Políticas de Saúde - Metodologia da pesquisa científica I - Informática aplicada à saúde	30h 60h 45h 30h Total = 165h
Eixo 2: Enfermagem, cuidado e educação	4º	Ciências da Enfermagem	- Processo do cuidar II - Semiotécnica	105h (60P/45P) Total = 105h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	5º	Ciências Humanas e Sociais	- Epidemiologia	60h Total = 60h
Eixo 2: Enfermagem, cuidado e educação	5º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em atenção à saúde do adulto I - Centro de material e esterilização – CME - Vigilância em Saúde I - Educação em Saúde	120h (75T, 45P) 45h (30T, 15P) 75h (45T, 30P) 60h Total = 300h
Eixo 3: Enfermagem, saberes e prática	5º	Interdisciplinar	- Tópicos especiais	30h Total = 30h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	6º	Ciências Humanas e Sociais	- Metodologia da pesquisa científica II	45h Total = 45h

Eixo 3: Enfermagem, saberes e práticas	6º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em atenção à saúde do adulto II - Enfermagem em atenção ao paciente cirúrgico - Vigilância em saúde II - Enfermagem em cuidados paliativos - Enfermagem em atenção às diversidades	120h (75T/45P) 75h 90h 30h 30h Total = 345h
	6º	Interdisciplinar	- Seminário interdisciplinar	15h Total = 15h
Eixo 3: Enfermagem, saberes e prática	7º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em atenção à saúde da pessoa idosa - Enfermagem em atenção à saúde do neonato, da criança e do adolescente I - Enfermagem em atenção à saúde da mulher I - Gestão em sistemas e serviços de saúde - Enfermagem em saúde mental	90h (60T/30P) 90h (60T/30P) 90h (60T/30P) 60h 105h (75T/30P) Total = 435h
	7º	Interdisciplinar	- Seminário Interdisciplinar	15h Total = 15h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	8º	Ciências Humanas e Sociais	- Pesquisa orientada I	15h Total = 15h
Eixo 3: Enfermagem, saberes e prática	8º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em atenção à saúde do neonato, da criança e do adolescente II - Enfermagem em atenção à saúde da mulher II - Gestão em Enfermagem - Enfermagem em atenção à saúde do homem	90h (60T/30P) 90h (60T/30P) 120h (45T, 75P) 45h Total = 345h
	8º	Interdisciplinar	- Tópicos especiais II	30h Total = 30h
Eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade	9º	Ciências Humanas e Sociais	- Pesquisa orientada II	15h Total = 15h
Eixo 3: Enfermagem, saberes e prática	9º	Ciências da Enfermagem	- Estágio curricular supervisionado I	435P Total = 435h
Eixo 3: Enfermagem, saberes e prática	10º	Ciências Humanas e Sociais	- Seminário integrado	30h Total = 30h
Eixo 3: Enfermagem, saberes e prática	10º	Ciências da Enfermagem	- Estágio curricular supervisionado II	435P Total = 435h

Obs.: As disciplinas de Tópicos especiais foram contabilizadas como Interdisciplinares. Elas totalizam uma carga horária total de 60h.

### 6.2.3 Considerações sobre o curso da UEBA 3

A UEBA 3 está lotada no Departamento de Educação. O PPC do referido curso traz que o curso foi reconhecido mediante o Decreto estadual nº 14.759, de 01 de outubro de 2013. A organização curricular totaliza uma carga horária de 4505 (quatro mil quinhentos e cinco) horas, distribuídas em: 3285h – disciplinas obrigatórias, 900h – estágio curricular obrigatório, 120h – disciplinas optativas, 200h – atividades complementares. O curso está estruturado em três bases que direcionam a elaboração da matriz curricular, diferentemente das outras UEBAS, em que são especificados no PPC os eixos organizacionais distribuídos na integralização das horas-aula dispostas nos semestres letivos. Os conteúdos disciplinares estão estruturados da seguinte forma: a) Ciências biológicas e da saúde, em que o conhecimento é direcionado às questões morfológicas e morfofisiológicas do corpo humano e sobre a prática assistencial; b) Ciências humanas e sociais, que discute as dimensões da relação indivíduo/sociedade e dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença; c) Ciências da Enfermagem, que abrange os conteúdos técnicos e metodológicos, além dos práticos e, também, aspectos do cuidado em Enfermagem e sobre a capacitação pedagógica do enfermeiro. A disposição das disciplinas e a carga horária estão organizadas na seguinte tabela, ressaltando-se que a carga horária destinada às disciplinas optativas não está na tabela.

**Tabela 8 – Organização da matriz curricular – UEBA 3**

Organização estrutural da Matriz Curricular – CAMPUS XII - Guanambi				
Eixo	Semestre	Eixo estrutural	Disciplina	Carga horária
Não atribuído no PPP	1º	Ciências Biológicas e da saúde	- Anatomia	60 (30T, 30P)
			- Bioquímica	60 (30T, 30P)
			- Biologia	60 (30T, 30P)
				Total = 180h
Não atribuído no PPP	1º	Ciências Humanas e Sociais	- Português Instrumental	60(30T, 30P)
			- Introdução à Filosofia	60h
			- Psicologia Aplicada à saúde	75h
			- Educação Física I	30h
	Total = 225h			
Não atribuído no PPP	1º	Ciências da Enfermagem	- História da Enfermagem	45h
				Total =45h
			- Genética humana	45h
			- Histologia e embriologia	60(30T, 30P)
Não atribuído no PPP	2º	Ciências Biológicas e da saúde	- Microbiologia	60 (30T, 30P)
			- Fisiologia Humana	60 (30T, 30P)
			- Farmacologia básica	60T (30T, 30P)
			- Parasitologia humana	60T (30T, 30P)
			- Imunologia	45h
			- Nutrição humana	45h
	Total = 450h			

Não atribuído no PPP	3º	Ciências Biológicas e da saúde	- Patologia humana - Biofísica - Ética	60h (30T, 30P) 60h (30T, 30P) Total = 120h 45h
Não atribuído no PPP	3º	Ciências Humanas e Sociais	- Metodologia da pesquisa científica I - Educação física II	45h 30h Total = 120h
Não atribuído no PPP	3º	Ciências da Enfermagem	- Processo do cuidar: fundamentação e prática - Didática	210 (60T, 150P) 45 (15T, 30P) Total = 255h
Não atribuído no PPP	4º	Ciências Humanas e Sociais	- Meio ambiente e saúde - Introdução à epidemiologia - Ciências sociais em saúde - Informática aplicada à saúde	60 (30T, 30P) 60 (30T, 30P) 60h 45h (15T, 30P) Total = 225h
Não atribuído no PPP	4º	Ciências da Enfermagem	- Deontologia em Enfermagem - Enfermagem em saúde coletiva I - Enfermagem em atenção à saúde do adulto	30h 75 (45T, 30P) 150h (60T, 90P) Total = 255h
Não atribuído no PPP	5º	Ciências Humanas e Sociais	- Educação em saúde - Epidemiologia I - Antropologia	45 (15T/30P) 60h (30T, 30P) 45h Total = 150h
Não atribuído no PPP	5º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em saúde coletiva II - Enfermagem em bloco cirúrgico e centro de material esterilizado - Enfermagem em atenção à saúde do adulto II - Enfermagem em atenção à terceira idade	60h (30T, 30P) 60h (30T, 30P) 150h (60T, 90P) 45 (15T, 30P) Total = 315h
Não atribuído no PPP	6º	Ciências Humanas e Sociais	- Saúde e comunicação - Metodologia da pesquisa científica II	45h 45h (15T, 30P) Total = 90h
Não atribuído no PPP	6º	Ciências da Enfermagem	- Política e planejamento em saúde - Gerenciamento em Enfermagem I - Enfermagem em saúde mental	120h (60T, 60P) 105h (45T, 60P) 120h (60T, 60P) Total = 345h
Não atribuído no PPP	7º	Ciências da Enfermagem	- Enfermagem em atenção à saúde da mulher - Enfermagem em atenção à saúde da criança e do adolescente - Gerenciamento em Enfermagem II	165h (75T, 90P) 165h (75T, 90P) 105h (45T, 60P) Total = 435h
Não atribuído no PPP	8º	Ciências Humanas e Sociais	- Metodologia da Pesquisa científica III	45h (15T, 30P) Total = 45h
Não atribuído no PPP	8º	Ciências da Enfermagem	- Estágio curricular supervisionado I	450h Total = 450h
Não atribuído no PPP	9º	Ciências Humanas e Sociais	- Seminário Integrado	30h Total = 30h
Não atribuído no PPP	9º	Ciências da Enfermagem	- Estágio curricular supervisionado II	450h Total = 450h

Obs.: As disciplinas optativas contabilizam uma carga horária de 120h.

### 6.3 À guisa de algumas ponderações (análise e discussão da distribuição disciplinar curricular)

As matrizes curriculares da UEBA 1, UEBA 2 e UEBA 3 não são exatamente iguais, ainda que se destaque que todas tenham se pautado nas recomendações e nos direcionamentos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem – DCN e de acordo com as propostas doutrinárias do SUS. Podemos salientar que a carga horária total dos cursos são diferentes. A UEBA 1 contabiliza um total de 4410h; a UEBA 2 tem carga horária total de 4425h, e a UEBA 3 possui uma carga horária total de 4505h<sup>79</sup>. Além de também apresentarem números distintos de horas para a disciplina de Estágio Supervisionado: UEBA 1 e UEBA 3 é de 900h; já, para a UEBA 2, é de 870h. A carga horária do curso, pautada no modelo disciplinar, pode nos dar alguns indicativos no que concerne ao tempo destinado às disciplinas e aos seus eixos correlativos. Observamos que a UEBA 1 contabiliza as seguintes cargas horárias relativas às disciplinas e suas áreas: (i) Ciências biológicas e da saúde = 900h; (ii) Ciências humanas e sociais = 645h; (iii) Ciências da Enfermagem = 1815h; além de uma carga horária total de (iv) Estágio de = 900h; e mais: as (v) Aulas complementares = 150h.

A UEBA 2 contabiliza sua carga horária da seguinte forma: (i) Ciências biológicas e da saúde 780h; (ii) Ciências humanas e sociais 780h<sup>80</sup>; (iii) Ciências da Enfermagem 1695h; (iv) Interdisciplinares 150h (90h de seminários interdisciplinares e 60h de tópicos especiais); (v) Estágio = 870h; e, (vi) Aulas complementares = 150h. Já a UEBA 3 tem os seguintes registros: (i) Ciências biológicas e da saúde = 750h; (ii) Ciências humanas e sociais = 885h; (iii) Ciências

<sup>79</sup> Convém lembrar que a carga horária dos três cursos atende à carga horária mínima recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem – DCN, resultante de uma antiga luta da Associação Brasileira de Enfermagem – ABEN, que definiu em “4.000 horas e 10 semestres letivos, não se alterando os outros dispositivos da DCN” (Silveira; Paiva, 2011, p. 182).

<sup>80</sup> Os dados retirados do fluxograma divergem dos dados apresentados na página 7 do PPP. Segundo o PPP, as bases de conteúdos essenciais estão assim computadas: Ciências biológicas e da saúde 23,4%, Ciências humanas e sociais 28,4%, Ciências da Enfermagem 41,6%, Tópicos especiais 3,3% e Interdisciplinares 3,3%. No entanto, no Fluxograma do curso, estão assim computadas: Ciências biológicas e da saúde, a) 1º semestre 210h, b) 2º semestre 255h, c) 3º semestre 150h, d) 4º semestre 165h, totalizando 780h, em Ciências Humanas e sociais, a) 1º semestre 135h, b) 2º semestre 165h, c) 3º semestre 150h, d) 4º semestre 165h, e) 5º semestre 60h, f) 6º semestre 45h, g) 8º semestre 15h, h) 9º semestre 15h, i) 10º semestre 30h, totalizando 780h. Desse modo, o percentual de Ciências biológicas e da saúde e o de Ciências humanas e sociais são equivalentes.

da Enfermagem = 1650h<sup>81</sup>; (iv) Estágio = 900h; (v) Disciplinas optativas = 120h; e (vi) Aulas complementares = 200h. Salienta-se que essa divergência de carga horária causa dificuldades ao discente que intenciona transferência para outro departamento. Observamos, assim, que esta distribuição relativamente às disciplinas e suas respectivas áreas é distinta nos três Campi. Na UEBA 1, o eixo estrutural de Ciências humanas e sociais computa uma carga horária inferior aos outros dois outros Campi, salientando-se que a UEBA 3 possui a maior carga horária<sup>82</sup>.

Abrimos, aqui, um pequeno viés, porém, importante, acerca do currículo, que normalmente é entendido como disciplinar, ou seja, é organizado por meio de disciplinas com campos específicos de conhecimento. Segundo Gallo (2007, p. 1), o currículo é um termo que comporta vários sentidos e muitas definições, entretanto, o conceitua como “conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada”. Currículo pode ser associado, “segundo a literatura, como a seleção de conteúdos, de experiências de aprendizagem, como planos que definem o fazer da escola e também como conjunto de objetivos que se deseja alcançar através da escolarização” (Moreira, 2009, p. 6). Independentemente da definição que se queira aceitar, certo é que a elaboração do currículo normalmente está atrelada à organização do conhecimento, através de metodologias específicas de ensino e de aprendizagem.

A partir da revolução científica do século XVII, com o desenvolvimento da abordagem analítica que consiste em dividir o objeto que se quer conhecer em partes bem delimitadas, fundamentadas na visão cartesiano-positivista, aprofundamos a fragmentação do conhecimento. No século XX, essa fragmentação se torna cada vez mais acentuada, e a construção das matrizes curriculares com “novas” disciplinas aparecem com mais frequência. A educação pauta-se nos paradigmas científicos e suas críticas. Nesse sentido, como pensar a elaboração do currículo pautada no modelo cartesiano-positivista, que preconiza a estratificação do saber?

Como afirma Gallo (2007), a perspectiva compartimentada “encarcera” o conhecimento em nichos específicos, em “áreas de saber tomadas de forma autônoma, independente e estanque” (Idem, p. 2). Essa prática conduz ao entendimento da aprendizagem como que exercida por blocos independentes, incomunicáveis. Ainda segundo o autor, no século XIX, quando as ciências, já especializadas, não conseguem “resolver” os desafios, os problemas que

---

<sup>81</sup> Ressalta-se que, no Fluxograma, a carga horária total de ciências da Enfermagem foi contabilizada com as horas de estágio.

<sup>82</sup> Ressalta-se que a UEBA 3 tem a disciplina de Educação Física computando uma carga horária de 60h (dois semestres). Não há esta disciplina nos outros dois cursos.

lhes são postos, surge um anseio de retorno à totalidade. Parece que mesmo que a discussão acerca desta questão tenha sido colocada há mais de um século, essa perspectiva fragmentada ainda direciona a criação dos currículos. Segundo Moreira, o ensino contemporâneo enfrenta dificuldades para que se possa pensar acerca do conhecimento da realidade, das relações e imbricações que o todo e as partes mantêm entre si.

Quando assiste a uma determinada aula de uma das disciplinas que compõem o currículo escolar, cada aluno abre a “gavetinha” de seu “arquivo mental” em que guarda os conhecimentos específicos daquela disciplina; ao final da aula, fecha essa “gavetinha” e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das “gavetinhas” é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto (Moreira, 2009, p. 8).

A perspectiva antropocêntrica moderna, que valorizou a razão e definiu a natureza humana como racional, transformando-a em ente distinto e superior aos outros seres da natureza, especialmente os animais, contribuiu na separação entre natureza e cultura, em que se estabeleceram “domínios hierárquicos e dicotômicos, quase incomunicáveis” (Reis, 2022, p. 165). Esses domínios nos legaram (questão tratada no segundo capítulo) o “não diálogo entre humanidades e ciências da natureza” (Idem, p. 167). Essas divisões e subdivisões em áreas de conhecimento (ciências sociais e ciências da natureza) de naturezas específicas se constituem como os fundamentos epistemológicos que irão direcionar a seleção das disciplinas, elencadas como necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

Na distribuição disciplinar, verificamos algumas curiosidades no tocante à carga horária dos três cursos. A matriz curricular atende às divisões das ciências clássicas, uma vez que está construída segundo a manutenção da dicotomia entre ciências da natureza e ciências humanas, divididas por meio do corte dicotômico entre ciências biológicas e da Enfermagem de um lado, e do outro, as ciências humanas. É importante frisar que as medidas com relação à orientação dos currículos dos cursos de saúde sofreram alterações, modificações em vista das discussões sobre humanização dos serviços de assistência, tanto no âmbito nacional como internacional. “As novas diretrizes curriculares para o curso de Enfermagem têm adotado perspectivas mais humanistas” (Silveira; Paiva, 2011, p. 177). No sentido de implementação dessa discussão e sua efetividade, os currículos devem estar de acordo com o “Parecer CFE no 314/94 e Portaria Ministerial no 1721/94, visando adequar o ensino às demandas sociais e políticas” (Silva; Souza; Freitas, 2010, p. 317). Ainda segundo as autoras, o currículo deve ser elaborado na

perspectiva de contemplar: “3 (três) grandes áreas temáticas: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Enfermagem” (Idem, *ibidem*). Isso sinaliza que a orientação curricular dos três cursos das UEBA está de acordo com o parecer, com as diretrizes propostas pelo Ministério de Educação – MEC.

Bem, a classificação das disciplinas de ciências humanas nos PPCs parece-nos estranha, dentro da própria divisão estabelecida pelas ciências clássicas. Por exemplo, a disciplina de Informática básica (30h), da UEBA 2 e da UEBA 3, é computada como carga horária de Ciências humanas e sociais. A disciplina de Epidemiologia, nas três UEBA, também está na mesma classificação. Ainda que se reconheça que problemas ambientais são fatores que podem conduzir a agravos à saúde, a disciplina em questão estaria mais representada, no contexto das dicotomias, na área de ciências da saúde, uma vez que ela trata de mapeamentos, de controle de doenças transmissíveis, “compara os coeficientes (ou taxas) de doenças em subgrupos populacionais” (Bonita *et al.*, 2010, p. 1). Segundo os autores citados, ainda que a epidemiologia seja herdeira da tradição hipocrática, que se preocupava com as relações do indivíduo com o seu meio, com o seu entorno, ela hoje é muito mais específica. “A epidemiologia atual é uma disciplina relativamente nova e usa métodos quantitativos para estudar a ocorrência de doenças nas populações humanas e para definir estratégias de prevenção e controle” (Bonita *et al.*, 2010, p. 1). Talvez ela possa ser classificada para atender ao modelo disciplinar de tradição moderna em multidisciplinar, ou interdisciplinar<sup>83</sup>. Essa seria apenas uma das imensas possibilidades de classificação. Na UEBA 3, ela computa uma carga horária de 120h (em dois semestres) e, na UEBA 1 e UEBA 2, a carga horária é de 60h.

A carga horária da disciplina de Estatística também compõe aquelas reservadas às Ciências Humanas e Sociais. Mais comumente, a Estatística é entendida como pertencente à área das Ciências Exatas e da Terra (Portal da Capes [Ministério da Educação, s.d.]). A estatística aplicada às ciências da natureza necessita de informações que extrapolam os dados puramente quantitativos quando se trata de suas análises, uma vez que pode ser vista como uma “enorme expressão na atividade social e em muitos domínios do conhecimento” (Carvalho, 2019, p. 10). No entanto, de acordo com a classificação proposta pela Capes, ela não está classificada, dentro do modelo disciplinar, em Ciências Humanas e Sociais. Ainda segundo Carvalho (2019), a estatística, quando aplicada a uma especificidade, a determinado campo de investigação, requer uma abordagem interdisciplinar, ou, como ela sugere, ultrapassando isso,

---

<sup>83</sup> Ainda que este termo seja complexo e tenha sofrido muitas críticas. Essa questão será tratada um pouco mais à frente.

uma abordagem integral, ao se pensar uma “educação do futuro”. Se se pretende categorizá-la, a sugestão é que ela também faça parte das disciplinas interdisciplinares, já que os PPCs aludem a uma abordagem interdisciplinar do curso, o que ficaria bastante ajustado com a condução da organização da matriz, que se pauta na divisão do conhecimento segundo as ciências clássicas.

A carga horária dos três cursos com relação às disciplinas, mais especificamente reconhecidas academicamente como da área de humanas: Estudos sócio-antropológicos, Filosofia e Ética e Psicologia, é bastante reduzida, uma vez que os PPCs valorizam a estreita relação do curso com as chamadas disciplinas de humanidades, seria natural, dentro dessa visão disciplinar, de viés analítico, que elas tivessem maior carga horária, o que não se constata. Na UEBA 1, a carga horária das disciplinas são 60h, 45h, 45h, respectivamente; já na UEBA 2, são oferecidas as disciplinas de Antropologia, com 45h, Introdução à filosofia, com 45h, e Psicologia aplicada à saúde, com 60h, na UEBA 3, Introdução à filosofia, com 60h, Ética, com 45h, Psicologia aplicada à saúde, com 75h, Ciências sociais em saúde, com 60h, Antropologia, com 45h. É conveniente observar que, quando se fala de Estudos sócio-antropológicos, subsume-se, dentro da própria classificação clássica das ciências humanas, a Sociologia e a Antropologia, desconsiderando o lócus de suas investigações, assim como ocorre com as disciplinas de Filosofia e Ética. Isso se justifica, na maioria das vezes, para que a carga horária total do curso possa ser reduzida: por que as chamadas ciências humanas têm que pagar o maior custo? Tal procedimento não geraria lacunas?

Ao computar a carga horária das três UBAs nas disciplinas de Ciências Humanas, propriamente ditas, temos o seguinte: UEBA1, Estudos sócio-antropológicos, 60h, Filosofia e Ética, 45h e Psicologia, 45h, com total de 150h; UEBA 2: Introdução à filosofia, 45h, Psicologia aplicada à saúde, 60h, Ciências Sociais em Saúde, 30h, Antropologia 45h, totalizando 180h; e, UEBA 3: Introdução à filosofia, 60h, Psicologia aplicada à saúde, 75h, Ética, 45h, Ciências Sociais em Saúde, 60h, Antropologia 45h, totalizando 285h. Constatamos, assim, que as carga horária das disciplinas são diferenciadas: a UEBA 1 e UEBA 2 possuem carga horária de ciências humanas próximas; já a UEBA 3 possui uma diferença maior na carga horária destinada às ciências humanas. Na UEBA 3, a caracterização é diferenciada, tanto em relação à nomenclatura quanto em relação à carga horária. Essa diferenciação de carga horária incide significativamente para o caso de movimentação discente, uma vez que a integralização dos componentes curriculares e a carga horária são distintas.

É curioso que a UEBA 3 seja a única que tem a disciplina de Educação Física, distribuída em dois semestres, totalizando uma carga horária de 60h. O epistemólogo Michel

Serres (2004) ressalta a importância do ensino de Educação Física em sua formação, uma vez que compreende o poder do corpo e reconhece seus ensinamentos, bem como o valor de sua prática para uma aprendizagem de excelência. Segundo o autor, o conhecimento sobre o corpo é imprescindível e muito mais profícuo, até mesmo para o conhecimento de si e da própria ciência. Ainda, de acordo com Serres (2004, p. 36): “Em minha atividade intelectual ninguém me ajudou como o fizeram meus professores de ginástica. A eles todo o meu respeito e reconhecimento”. Essa é uma discussão que abrange a importância de uma pedagogia do corpo, tema que será analisado mais à frente.

A disciplina de Psicologia está classificada como Psicologia aplicada à saúde na UEBA 2 e na UEBA 3. Na UEBA 1, ela está expressa como Psicologia e Saúde, mas a ementa não é tão distante das ofertadas pelas UEBA 1 e UEBA 2. Aqui, podemos ressaltar a perspectiva interdisciplinar quando esta aborda a questão da aplicabilidade de um campo de saber a outro. Reconhecemos que as especificidades não atendem às demandas que a vida nos impõe, e que a manutenção das dicotomias não daria conta de explicar os fenômenos, o que nos conduz a pensar as coisas, o mundo sob outras lentes.

Olga Pombo (2008), ao tratar a questão da interdisciplinaridade, nos faz refletir sobre o seu sentido, e nos alerta que, independentemente de nós sabermos o que significa ou não, ela está acontecendo. Ainda que reconheça que “a palavra está gasta. Que a tarefa de falar sobre ela é difícil ou mesmo impossível. Que a palavra é eventualmente demasiado ampla” (Pombo, 2008, p. 11). Se nos ativermos um pouco sobre a questão curricular, muito debatida hodiernamente, e especificamente sobre a natureza das discussões epistemológicas, termos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são muito frequentes. “Como se sabe, todas têm uma mesma raiz: disciplina” (Idem, p. 12). Dentre os prefixos: *multi*, *pluri*, *inter*, *trans*, o *inter* é o mais discutido. Independentemente dos prefixos, o que se constata é que a disciplinarização pautada nas especificidades não atende à própria ciência que, inevitavelmente, necessitou modificar os limites de seus territórios do saber.

Na verdade, o problema que pela palavra interdisciplinaridade se dá a pensar tem a ver com um fenômeno característico da nossa ciência contemporânea. Uma clivagem, uma passagem, um deslocamento no modelo analítico de uma ciência que se construiu desde os seus começos como a procura de divisão de cada dificuldade no seu conjunto de elementos ínfimos, isto é, que partiu do princípio de que existe um conjunto finito de elementos constituintes e que só a análise de cada um desses elementos permite depois reconstituir o todo (Pombo, 2008, p. 15-16).

As especialidades legaram dificuldades epistêmicas que nos remetem à tão examinada relação entre o todo e as partes (Morin, 2006), “à custa de grandes sacrifícios e elevados custos, tanto do ponto de vista da cultura dos homens de ciência, como do ponto de vista das novas formas de enquadramento institucional da actividade científica” (Pombo, 2008). Observa-se, desse modo, que a Institucionalização do Saber, orientadora da construção curricular, tende a manter esses domínios enclausurados, quando muito reconhecem que determinados domínios comungam, mas mantêm a hegemonia do saber específico. Podemos inferir, pelo total de carga horária destinada às disciplinas aludidas acima, que é tímida a perspectiva da interdisciplinaridade e da discussão sobre a não divisão das ciências em domínios específicos, já que se constata que estes estão, na verdade, interligados<sup>84</sup>.

Para corroborar um pouco mais essa discussão, ainda recorrendo a Pombo (2005; 2008), há um reordenamento das disciplinas em vista de novas formações disciplinares, classificando-as como: a) ciências de fronteiras, b) interdisciplinas, c) interciências. Ciências de fronteiras são as “disciplinas híbridas que se constituem pelo cruzamento de duas disciplinas tradicionais” (Pombo, 2008, p. 10). Como exemplo, pode-se citar Bioquímica, Psicolinguística e Sociobiologia. As chamadas interdisciplinas – “novas disciplinas que surgem do cruzamento, também ele inédito, das disciplinas científicas com o campo industrial e organizacional” (Idem, *ibidem*) –, a exemplo da Sociologia organizacional, das Relações internacionais. Por fim, as interciências não se referem a uma junção de disciplinas, mas resultam da junção de várias disciplinas que não permitem uma hierarquização entre elas, tais como: Ecologia, Ciências cognitivas, Cibernética. Desse modo, podemos dizer que a interdisciplinaridade não é uma escolha deliberada de uma Instituição, de um planejamento educacional estatal – Ministério de Educação –, mas de uma necessidade da própria “evolução” das ciências, e a Universidade como campo de inovação de saberes, de investigação “vai ter que adoptar, e simultaneamente apoiar, as exigências interdisciplinares que atravessam hoje a construção de novos conhecimentos” (Pombo, 2005, p. 12). Estas, com certeza, não poderão permanecer em divisões por eixos de saber. Isso acarretará também a não divisão de departamentos, áreas e subáreas. Tal fato não justificaria, por outro lado, as divisões por hora/aula tão díspares, hoje evidenciadas por meio da atribuição de uma hierarquia de importância e aderência a um determinado campo

---

<sup>84</sup> A necessidade de disciplinas que se comunicam, que se interligam, está presente na própria matriz dos PPPs, como, por exemplo: bioquímica, saúde e comunicação, biofísica. Essas disciplinas estão classificadas dentro das divisões clássicas das ciências, mas certamente já não o são.

de investigação, que indiretamente mantém a visão objetivista, especificista, ainda que nos discursos essa visão seja refutada.

Retomando a conversa acerca da distribuição de carga horária nos PPCs, sobretudo aquela reservada ao estágio, é bastante expressiva, e isso é muito importante quando se defende o valor da prática para a aprendizagem. Ingold (2010) chama a atenção para a abordagem da aprendizagem enquanto informação e reforça que aprendemos quando praticamos, a partir da noção de *Skill*, recusando a ideia de que a nossa capacidade racional nos autoriza a desenvolver certas habilidades, mas antes, essas são desenvolvidas no próprio fazer.

Estes pressupostos são, especificamente, que o conhecimento é informação, e que seres humanos são mecanismos para processá-lo. Devo argumentar que, pelo contrário, nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática (Ingold, 2010, p. 7).

No entanto, se o estágio for muito mais alicerçado na parte técnica do fazer, seguindo um programa predeterminado, o desenvolvimento de habilidades, na perspectiva do autor, será completamente perdido. Para Ingold (2010), a separação entre capacidades inatas e conhecimentos adquiridos não dá conta de explicar como os conhecimentos são transmitidos historicamente. Para ele, estas explicações estão no que ele chamou de propriedades emergentes de sistemas dinâmicos. É preciso estar atento a como os sistemas são constituídos e reconstituídos ao longo do tempo (Ingold, 2010, p. 10). Uma vez que as formas orgânicas são geradas em virtude das relações que mantêm com o meio ambiente e não expressas, como se acreditava, são, outrossim, sistemas em desenvolvimento. Portanto, as formas e as capacidades dos seres vivos são desenvolvidas não por propriedades da ordem dos genes (interna), nem por informações sistematizadas adquiridas (externa), mas por um processo que se desenvolve em suas vivências, já que estas resultam de sua imbricação com o meio. Desse modo, desenvolver habilidade não se dá por uma transmissão de informação, por um plano metodológico bem estruturado, ou por enculturação, mas por práticas dirigidas, em que uma geração transmite à outra uma educação da atenção (Ingold, 2010)<sup>85</sup>.

A solução, eu afirmo, é ir além da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas, através de um enfoque sobre as propriedades emergentes de sistemas dinâmicos. Habilidades, sugiro eu, são melhor compreendidas como propriedades deste tipo. É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva

---

<sup>85</sup> A educação da atenção foi discutida no segundo capítulo.

a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção (Ingold, 2010, p. 7).

No que concerne à disciplina de Programa de Integração Academia, Serviço e Comunidade – PIASC, exclusiva da UEBA 1, de viés interdisciplinar, esta se encontra na interface das discussões da Saúde Coletiva, da implantação do SUS e dos princípios doutrinários propostos pelo sistema. O componente também faz um levantamento dos diagnósticos das condições de saúde da população e dos serviços prestados pelo sistema, e de acordo com o levantamento dos diagnósticos, promove planejamento estratégico situacional. Esse componente é oferecido em três semestres, e, ao propor uma aproximação da realidade e da prática dos serviços de saúde, rompe com a visão de uma assistência pautada em técnicas preestabelecidas (tecnoassistência), transmitidas como padrões estabilizados de experiências passadas. O referido componente procura evidenciar o papel das práticas a partir das interações que os sujeitos-atores mantêm em suas relações cotidianas, na perspectiva de construção de uma proposta focada na ação democrática do cuidado em saúde. “Práticas que forjam inovações vividas e tornam as experiências fonte de recriação do novo” (Pinheiro; Mattos, 2006, p. 14). Nesse sentido, podemos inferir que a noção de “experiência” aludida se assemelha à de “vivências”, proposta pela educação da atenção, já que se pauta no fazer, no copiar, no sentido atribuído por Masschelein (2008)<sup>86</sup>, e como ressaltou Ingold (2010, p. 15-16), “sob a orientação de praticantes já experientes, num ambiente caracterizado por suas próprias texturas e topografia, e coalhado de produtos de atividade humana anterior”.

As iniciativas de uma prática de saúde que se distanciasse do modelo flexneriano<sup>87</sup> são uma demanda das discussões sobre gestão em saúde. Ainda que não se possa argumentar que este modelo não esteja ainda orientando os serviços de saúde e a formação, “o rápido e contínuo desenvolvimento científico-tecnológico conduziu o modelo flexneriano ao topo e o derrubou do mesmo” (González; Almeida, 2010, p. 552). Segundo os autores, isso foi causado pelos gastos excessivos com variações diagnósticas e tratamentos, o que, em países com condições mais deficitárias, só agravou a manutenção desse modelo. De acordo com os autores citados, com o desenvolvimento, na Europa, do “Estado de Bem-Estar Social”, e com a “Medicina Social” na Inglaterra, foi impulsionada a discussão sobre a assistência, que passou por um

---

<sup>86</sup> Já discutido no capítulo 2.

<sup>87</sup> Já mencionado no capítulo três, esse modelo que se originou nos Estados Unidos, e posteriormente se difundiu no mundo, baseado na medicina científica, orientou a formação em saúde. “Suas principais características são: a segmentação em ciclos básico e profissional, o ensino baseado em disciplinas ou especialidades e ambientado em sua maior parte dentro de hospitais (Sakai *et al.*, 2001; Gil *et al.*, 1996 *apud* González; Almeida, 2010).

processo de reforma, tendo em vista a prevenção e a integralização dos serviços de saúde. A partir da década de 40, o modelo de uma medicina preventiva surgiu nos Estados Unidos na medida em que uma crise na visão especializada e fragmentada de ciência era a base da saúde. Movimento esse que, nas Américas, se desenvolveu nos anos 50 (González; Almeida, 2010).

Procurava-se, dessa forma, ao criticar a biologização do ensino, calcado em práticas individuais e centradas no hospital, não somente introduzir outros conhecimentos, mas fornecer uma visão mais completa do indivíduo. A citada integração biopsicossocial tem aqui as suas origens, e o modelo da medicina integral, numa apropriação da expressão "comprehensive medicine", aparece na versão latino-americana, colocando ênfase na medicina de família "integrada" no plano da comunidade (Nunes, 1994, p. 7).

Dois movimentos acerca da formação dos profissionais de saúde resultaram dessas discussões: Medicina Comunitária e Integração Docente Assistencial (IDA). A medicina Comunitária "buscava uma medicina simplificada, retornando no tempo, buscando a medicina anterior à grande explosão tecnológica" (González; Almeida, 2010, p. 553), voltada às camadas mais desprotegidas e mais vulneráveis da população. Já a proposta do movimento IDA, associado à indicada anterior, incentiva a participação estudantil em projetos extensionistas, focados em uma abordagem epidemiológica e social, desenvolvendo a inserção da academia na comunidade (González; Almeida, 2010). "No entanto, essas estratégias não modificaram o ensino hospitalocêntrico e a prática fragmentada em inúmeras especialidades (Feuerwerker; Marsiglia, 1996; Marsiglia, 1995 *apud* González; Almeida, 2010, p. 554).

Medidas para alcançar essas novas metas de assistência foram sendo engendradas, após a Reunião de Alma Ata, em 1979, que deu ênfase à Atenção Primária, que culminou, no Brasil, com a Reforma Sanitária<sup>88</sup> e, posteriormente, com o SUS. As discussões após a Alma Ata acerca da inserção dos serviços de saúde na comunidade evidenciaram que os serviços precedem a universidade, portanto, esta não deve pretender estruturá-los. Segundo González e Almeida (2010), a IDA, que aproximava a Universidade à comunidade, ficou limitada, não podendo efetivar o que sua expressão indicava (González; Almeida, 2010, p. 555).

Nesse cenário, ressalta-se que a integração propriamente dita, da assistência, ficou restrita a uma execução mecânica de um plano predeterminado, em que a intervenção permanece presa aos modelos já consolidados, curativistas e especializados, que não incentivam o autocuidado e a própria promoção à saúde (González; Almeida, 2010). Se o compromisso dos processos formativos em vista de um modelo universal de saúde, e o perfil dos profissionais

---

<sup>88</sup> Esta reforma foi implantada a partir da Constituição Federal de 1988.

ainda estiverem afinados com a visão fragmentária do saber, de cunho especificista, isso pode conduzir à sua manutenção com uma roupagem nova. Trata-se da viabilização do empobrecimento de nossa capacidade criativa e imaginativa, na medida em que as contingências e as condições econômicas e sociais nos solicitem inovações e mudanças, e a criação de “novo roteiro” implique descompassos com o cabedal de práticas fundadas sobre esses paradigmas.

Isso requer afirmar que a saúde se assenta em duas vertentes excludentes, uma que visa a uma prática hegemônica, pautada no modelo biomédico; e uma outra, focada em vista da integralidade, do autocuidado, da humanização dos serviços. O que nos leva a questionar dessa forma, no sentido da condução de disciplinas dentro da proposta da integralidade dos serviços e de assistência, se elas rompem ou mantêm esse modelo? Certo é que elas abrem caminho para essa discussão. Os seminários interdisciplinares, propostos pela UEBA 2, têm a mesma abordagem do PIASC, e computam uma carga horária um pouco superior às de PIASC. A UEBA 3 não possui nenhuma dessas duas disciplinas voltadas para esse enfoque.

## 7 EXPLORANDO DADOS TEXTUAIS – USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS

### 7.1 Breves observações do Software IRAMUTEQ

Como aludimos na metodologia, a recorrência da análise de conteúdo e do programa estatístico IRAMUTEQ, entendidos enquanto técnicas de análises, tiveram como intenção viabilizar o manejo dos dados e nos fornecer maiores indicativos na condução das análises. Com o auxílio da tecnologia, dados complexos e conteúdos de volume muito extensos puderam ser mais rapidamente selecionados, separados, classificados, facilitando, assim, o andamento da pesquisa. “A interface entre dados textuais e informática não é novidade e remonta à década de 1960” (Justo; Camargo, 2014, p. 42). No entanto, como ressalta Lahlou (2012, p. 37), o software não é o método e os resultados não são as análises<sup>89</sup>; ele é apenas um instrumento de exploração de dados, e cabe ao pesquisador avaliá-lo, sendo que a qualidade da análise irá depender disso.

Segundo Justo e Camargo (2014), o uso dos softwares de análise se desenvolveu nos anos 80, a partir dos computadores de uso pessoal, e hoje já estão disponíveis em mais de 20 diferentes ferramentas. No Brasil, a intensificação do uso dessas ferramentas ocorreu na década de 90 (Idem, Ibidem). O uso da ferramenta de análise textual IRAMUTEQ, no Brasil, se iniciou a partir de 2013, em que foram feitas adaptações para a língua portuguesa (Idem, Ibidem, p. 44). Ainda que sejam análises estatísticas, o pesquisador precisa ter cuidado com o domínio do objeto da pesquisa, e com as técnicas de análise no tratamento dos dados. Uma etapa considerada importante é a de construção dos *corpora*<sup>90</sup>. Justo e Camargo (2014, p. 45) afirmam que “os materiais de um corpus devem ter apenas um foco temático e devem ser tão homogêneos quanto possível”.

Ressalta-se que o corpus aplicado à pesquisa foi construído a partir do documento Institucional oficial (PPC), e coube apenas pequenos ajustes, adaptações na formatação do texto, em que se procurou preservar ao máximo o material em sua íntegra original. Convém salientar que não pretendemos executar uma análise exaustiva dos dados, mas de ampliar o grau

---

<sup>89</sup> Pode ser conferido nessa passagem do texto: “But remember: as Chartier and Meunier say, the software is not the method; and as I tried to highlight above, the software outputs are not the analysis. The software is only an instrument for exploration; interpretation is performed by the analyst using her knowledge external to the text” (p. 38).

<sup>90</sup> O *corpus* é construído pelo pesquisador. Ele é o conjunto texto de formas distintas que se pretende analisar.

de confiabilidade das análises de natureza *quali/quant*i, especificando, destacando *as palavras* segundo o interesse da pesquisa.

No âmbito das pesquisas qualitativas, as estatísticas textuais clássicas permitem explorar aspectos formais de um texto ou conjunto de textos, facilitando a identificação de estilos discursivos que caracterizam a produção linguística de determinado autor, grupo, fonte documental ou contexto de coleta (Sousa, 2021, p. 1548).

O software IRAMUTEQ pode realizar diferentes tipos de análises de dados textuais, desde os mais simples, como a do cálculo de frequência de palavras, e as multivariadas, tais como: a) classificação hierárquica descendente; b) análise de similitude; e, c) análise pós-fatorial de correspondência. Para a pesquisa, foram escolhidos: i) nuvem de palavras, e ii) análise de similitude.

A nuvem de palavras é uma das formas de análise simples, em que as palavras serão agrupadas, em virtude de suas frequências, organizadas graficamente. Mesmo sendo de natureza simples, essas análises oferecem uma visão interessante ao mostrarem as interfaces (aproximações) entre elas. A análise de similitude também pode ser um método de análise de dados complementar às análises clássicas, normalmente utilizado nas pesquisas sobre representações sociais (Justo; Camargo, 2014). Seus resultados indicam coocorrências entre os elementos e sinalizam as conexões entre as palavras, o que auxilia a construção de um *corpus* textual (Idem, ibidem). O método de Classificação hierárquica descendente – CHD é mais complexo do que os outros dois. Os dados serão classificados em segmentos de textos, segundo seus vocabulários e, posteriormente, repartidos “com base na frequência das suas formas reduzidas” (Justo; Camargo, 2014, p. 47).

## **7.2 Aplicação de ferramentas tecnológicas para análise textual dos PPCs: uso do software IRAMUTEQ**

### **7.2.1 UEBA 1**

Para a organização desse *corpus*, realizamos a lematização, em que foram efetuados ajustes das seguintes palavras: de “aluno” para “discente”. Além disso, foram unidas palavras compostas com “\_”. Também retiramos as siglas e números, deixando-os por extenso. O índice

de aproveitamento foi de 85,08% dos segmentos de texto (ST), compostos com 6085 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Eliminamos artigos, conjunções, onomatopéias, pronomes e preposições do *corpus*. Destacamos que, das ocorrências, utilizamos apenas as que tinham de 71 até 15 repetições.

**Figura 5** – Nuvem de Palavras da UEBA 1



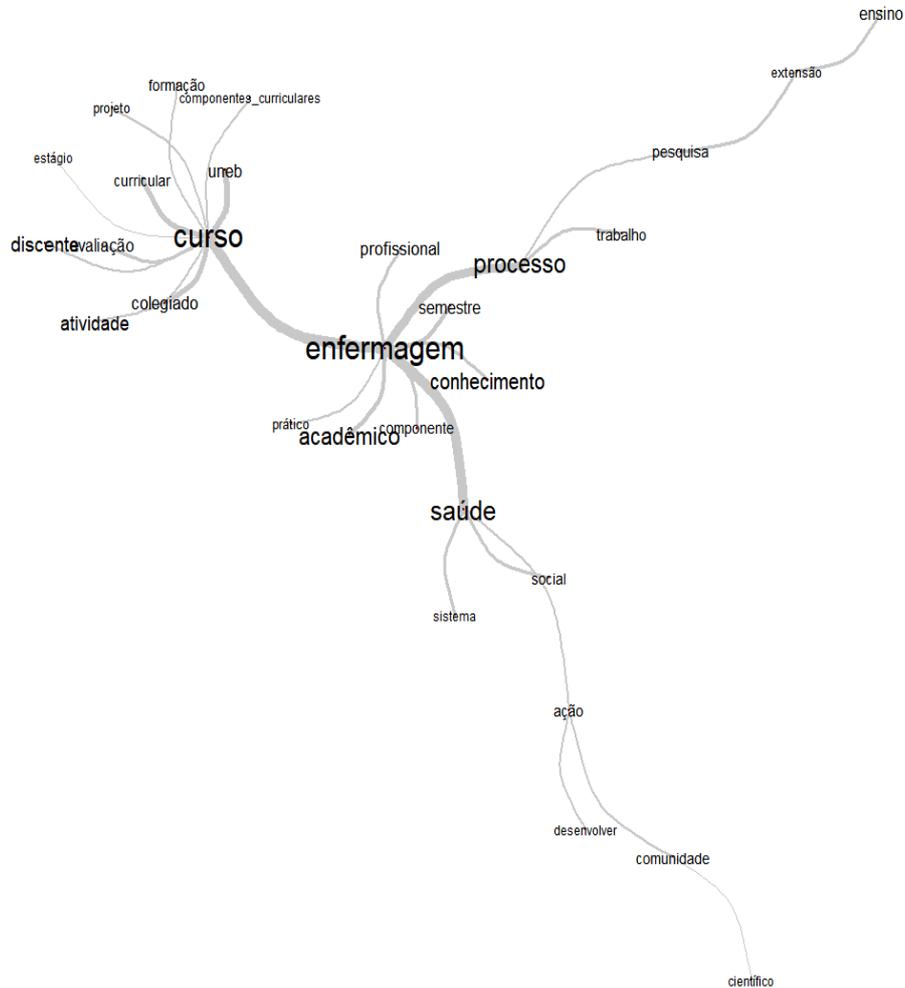
Fonte: Elaborado pelo software IRAMUTEQ.

Pode-se observar, na Figura 5, que os resultados são posicionados aleatoriamente, de modo que as palavras com maior número de frequência são agrupadas e destacadas pelo tamanho da letra: quanto maior for a frequência, maior o tamanho da letra. Assim, de acordo com o indicador de frequência, é possível identificar as palavras mais repetidas, analisadas no *corpus* textual do PPC da UEBA 1. Verificamos que os termos Enfermagem (70 vezes), curso (71 vezes) e saúde (70 vezes) foram os de maior quantitativo de repetições, seguidos de processo (47), acadêmico (43) e conhecimento (34). Na proximidade da palavra acadêmico, podemos destacar as palavras atividade, avaliação, semestre, ensino, curricular. Inferimos, desse modo, uma preocupação com relação ao curso, muito mais centrada nas questões regimentais, de caráter obrigatório, em que são bem definidas as regras de funcionamento de natureza administrativa, disciplinar, que orientam acerca das exigências a serem cumpridas para obtenção do título. Ainda que a palavra conhecimento tenha também destaque na nuvem, observamos que ela está próxima das palavras processo, profissional, componente, o que reafirma a orientação do curso aludida acima. Na proximidade com o termo Enfermagem, não

aparecem palavras como cuidado, humano, humanização, integral, integralidade, respeito, cidadão, o que indica que a frequência dessas palavras não é superior às que estão destacadas no gráfico.

Essa questão nos leva a relembrar o que tratamos quando da discussão acerca do PPP, em que este pode assumir uma ação regulatória ou técnica e emancipatória (Veiga, 2003). Enquanto ação regulatória, o PPC de um curso atende muito mais “a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático [...]” (Veiga, 2003, p.269). As funções técnicas, administrativas e jurídicas são importantes, no entanto, devem estar próximas de questões formativas. O planejamento é o horizonte (no sentido merleau-pontyano do termo) do curso. É a expressão do “olhar de mundo” dos atores envolvidos na sua construção, que podem ou não concordar com os direcionamentos estatais, políticos do processo educativo, e assim exercer o direito de autonomia tão discutido e pleiteado. É importante salientar “a relação de interdependência que existe entre o tipo de educação que se busca fazer e o tipo de planejamento a ela correlato” (Vasconcellos, 2002, p. 98).

**Figura 6** – Gráfico de Análise de Similitude da UEBA 1



Fonte: Elaborado pelo software IRAMUTEQ.

O Gráfico de “Análise de Similitude” se baseia na teoria dos grafos. Ele permite avançar um pouco mais na compreensão sistemática dos dados, das coocorrências das palavras presentes no *corpus*. Indica as ramificações das palavras centrais para outros termos que se conectam entre si, possibilitando inferências acerca de determinadas ligações lexicais, a partir da estrutura de construção do texto, dos significados mais gerais e de suas especificidades. Salientamos que quando as interconexões forem mais próximas e mais frequentes, as linhas serão mais espessas.

Observamos que a palavra Enfermagem mantém uma conexão mais forte com as palavras curso, processo e saúde. E essas conexões vão ficando menos espessas com as palavras

prática, componente, conhecimento, profissional. No hub superior, considerando a palavra Enfermagem no centro, podemos ver a palavra curso e suas conexões com as palavras uneb, colegiado, curricular, e, com linhas menos espessas, formação, projeto, discente. Já no hub inferior, que liga Enfermagem à saúde, identificamos as seguintes frequências mais significativas: social, sistema, ação, comunidade.

As conexões mais próximas da palavra Enfermagem indicam que há uma preocupação com o curso, com relação à formação, ao currículo, ao colegiado, aos discentes etc. A identificação da palavra saúde de forma bem espessa é tranquilamente compreensível e naturalmente podemos inferir que o curso de Enfermagem tenha como uma de suas centralidades a questão da saúde. O que não ficou tão compreensível foi identificar que a palavra científico aparece no hub inferior, ligada à saúde, mas com uma conexão muito tênue, fina, revelando que as conexões do *corpus*, mais específicas, com relação a essa frequência, não são tão destacadas. Interessante é que, no PPC, o sentido de formação proposto ressalta o aspecto técnico-científico como importante ao curso. Outra questão bastante peculiar é a palavra comunidade aparecer com uma conexão pouco espessa à saúde e bem distante de Enfermagem. Lembramos, nesse contexto, que o modelo de saúde comunitária é um dos referenciais bastante presentes no currículo da UEBA 1, principalmente por que este apresenta em sua matriz curricular a disciplina de PIASC, que intenta exatamente essa aproximação – além de ser evidenciado no meio acadêmico, nas pesquisas, nas produções, o debate da relação entre universidade/sociedade/comunidades/movimentos sociais/trabalho (Arroyo, 2003; 2007; 2015; Tonet, 2006; Saviani, 2008; Severino, 2000; Frigotto, 2015). Uma medida acadêmica, institucional, que se dirige no sentido dessa aproximação (comunidade/academia), é a de curricularização da extensão. A questão da relação universidade/comunidade pode ser vista, ainda que de forma transversal, nos anos 80, a partir da reforma sanitária de 1986, que prevê, em primeiro plano, analisar as relações entre saúde e doença “em toda a sua extensão por meio dos indicadores de saúde, da organização das instituições que atuam no setor, da produção de medicamentos e equipamentos, e da formação dos trabalhadores de saúde” (Pereira; Lima, 2008, p. 17). Desse modo, segundo os autores, a reforma está associada, imbricada a uma reforma social, em que as questões de saúde estão incorporadas com a “economia, trabalho, educação salário, habitação, saneamento, transporte, terra, meio ambiente, lazer, liberdade e paz” (Idem, Ibidem). E com os projetos de extensão, a vivência dos estudantes com as questões efetivas do campo de saúde podem significar experiências interessantes para a própria formação no sentido de suas práticas.

Outra questão que nos chamou bastante atenção é que a palavra formação não aparece diretamente ligada às palavras conhecimento, pesquisa, extensão, ensino. Na verdade, aparecem em ramificações opostas, e com linhas bem pouco espessas. Observamos que não aparece a palavra cidadania, tão comumente ressaltada nas discussões sobre educação e formação – ainda que esta tenha sido aludida no PPC e nas indicações propostas no documento das DCN.

Certamente, a noção de cidadania é recorrente nos debates educacionais. “O tema da cidadania é bastante complexo. Não é de admirar-se pluralidade de abordagens nos estudos que se ocupam do debate” (Muzzatto; Silva, 2021, p. 3). Não caberia, aqui, abrir espaço para discutir a noção de cidadania empregada nos vários períodos históricos, mas, destacar que, nas discussões sobre educação, a questão da democracia e da cidadania é considerada como noções afins. Afinal, uma boa parte dos pesquisadores educacionais reconhece que os sujeitos são identificados como pertencentes a um espaço geográfico e político e devem atuar nele, não de qualquer modo, mas como sujeitos conscientes de seus direitos e de seus deveres. Com certeza, formar sujeitos de direitos e deveres não se reduz a prepará-los para o espaço público, mas, também, instruí-los em relação aos seus direitos individuais. “O cidadão não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autônomo, capaz de julgar por si seus interesses e os da nação” (Dubet, 2011, p. 291).

O número de frequência da palavra cidadania no PPC não foi muito expressivo, mas é mencionado no texto, quando se refere às diretrizes da formação. Essa incongruência pode ser indicada pelo fato de que alguns objetivos e argumentos vão se tornando apenas “decorativos”, “emblemáticos”, perdendo a força de seu sentido; vão se esvaziando, e colocados como adereços, mas sua efetividade cada vez mais distante. Acreditamos ser o caso da noção de cidadania. Dentre as muitas possibilidades que justificaria isso, poderíamos destacar a banalização de seu sentido, a crise dos valores sociais, as dificuldades econômicas e a subjugação do trabalhador ao mercado. E a educação, dentro desse panorama, em seus currículos oficiais, assume o compromisso de formar cidadãos(ãs) críticos(as)/reflexivos(as)/racionais, em vista de muni-los de arcabouços teóricos-técnicos-científicos-humanos que o tornem sujeitos autônomos, emancipados. Talvez isso não passe de utopia e sirva muito mais como discursos “encantatórios e vagos” (Dubet, 2011, p. 291), possivelmente porque as diretrizes nacionais educacionais estejam, de certa forma, “contaminadas” e “as contradições culturais do capitalismo instalaram-se no coração do programa institucional” (Dubet, 2011, p. 300).

### 7.2.2 UEBA 2

Na organização do *corpus* da UEBA 2, realizamos a lematização, em que se deu o ajuste das seguintes palavras: de “aluno” para “discente”. Além disso, foram unidas palavras compostas com “\_”. Foram retiradas as siglas e números – deixando-os por extenso apenas, seguindo os mesmos procedimentos realizados na UEBA 1. O aproveitamento foi de 88,5% dos segmentos de texto (ST), com 8116 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Foram eliminados artigos, conjunções, onomatopéias, pronomes e preposições do *corpus*. Utilizou-se apenas as ocorrências que tinham de 98 até 20 repetições.

**Figura 7** – Nuvem de Palavras da UEBA 2

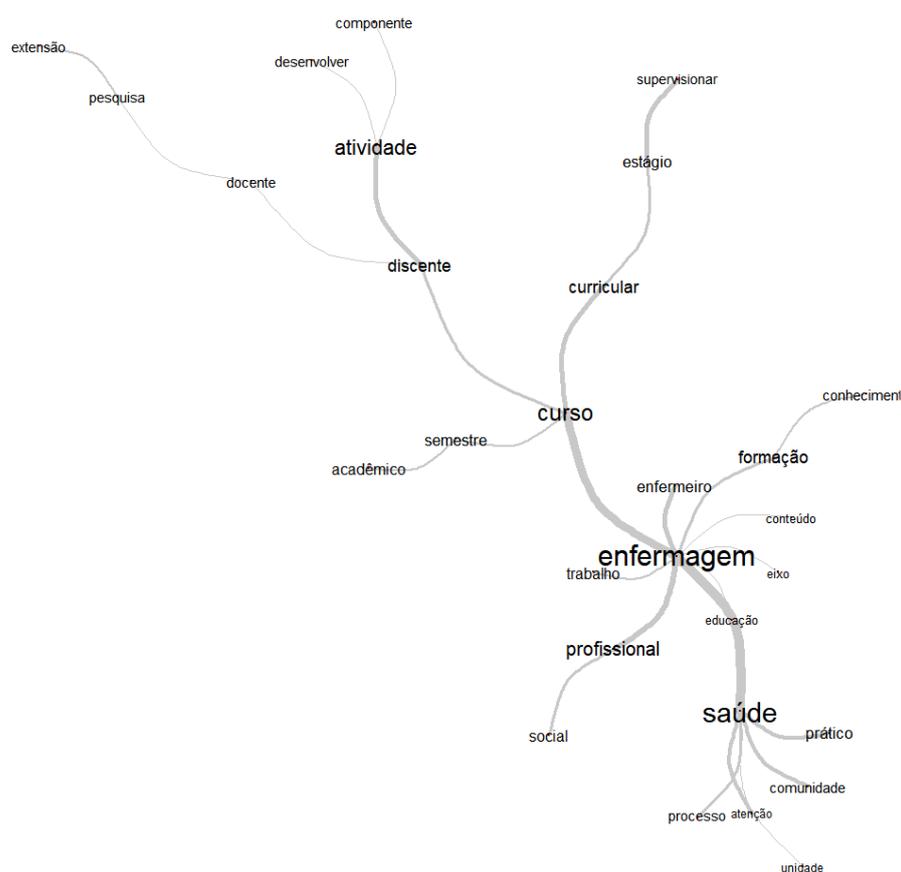


Fonte: Elaborado pelo software IRAMUTEQ.

Na Nuvem de Palavra da UEBA 2, destacamos que as palavras de maior número de frequências são: saúde (98 vezes), Enfermagem (94 vezes) e curso (61 vezes). As palavras destacadas que estão mais próximas de Enfermagem são: curricular e prático. Nas proximidades da palavra saúde, muitas palavras têm praticamente a mesma frequência, com pequenas variações e observamos também que o maior agrupamento está localizado em suas imediações. Assim como na UEBA 1, não aparecem as palavras cuidado, humanização, respeito, integralidade e cidadania. Também revela uma aproximação com termos que conduzem a uma compreensão de priorização dos aspectos regimentais do curso. A palavra saúde, em suas proximidades, tem como mais destacados os termos: curso, discente, atividade, estágio e profissional; um pouco mais equidistante aparecem as palavras formação, conhecimento, social

e comunidade. Inferimos que, em primeiro plano, a noção de saúde está muito mais correlacionada com a de profissionalização, no sentido do cumprimento legal, de requisitos institucionais que certificam uma formação. Certamente que o PPC reflete um instrumento que orienta acerca de uma formação institucional formal, o que causa estranhamento como já ressaltado na aplicação do software IRAMUTEQ a UEBA 1, é que o destaque em torno da frequência dessas noções é muito acentuado.

**Figura 8** – Gráfico de Análise de Similitude da UEBA 2



Fonte: Elaborado pelo software IRAMUTEQ.

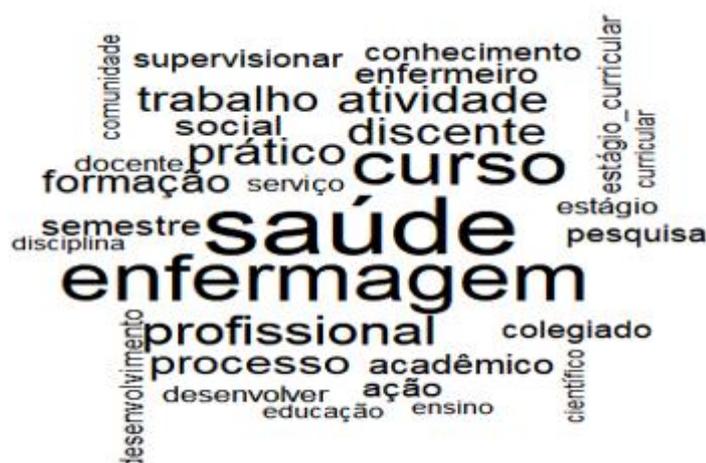
Na análise do gráfico de similitude, ficou mais clara a relação de proximidade de algumas noções às palavras centrais (no sentido de maior frequência), tais como: Enfermagem, curso e saúde. Observamos que a palavra curso liga-se diretamente às expressões discente e atividade. Discente, por sua vez, em um dos ramos, está próximo de: docente, pesquisa e extensão; já atividade está ligada diretamente a: desenvolver e componente. Podemos observar

que as ligações estão estabelecidas dentro da lógica de construção do processo formativo comumente empregada. Observamos que a primeira conexão é estabelecida com o discente e, a partir daí, o desmembramento dos procedimentos e o destaque dos atores envolvidos, por exemplo, docente, pesquisa e extensão. O hub inferior (considerando Enfermagem a palavra central) aparece ligado a trabalho, profissional, educação, e também está coerente, como aludimos acima, dentro das exigências comumente estabelecidas socialmente. O graduando é preparado para o trabalho, para exercer uma profissão, e deve, portanto, adquiri-la nas instituições de ensino. A palavra educação está em um dos ramos, enquanto formação, conhecimento, conteúdo e eixo estão em outro. Acreditamos que, no sentido estrutural do processo formativo, as conexões apresentadas pela árvore de similitude revelam certa coerência, exceto o que destacamos acima. Mesmo assim, ainda se mantém um comprometimento muito próximo com as questões regulamentares, legislativas, administrativas e burocráticas, indicando-se as instâncias e os atores diretamente ligados. Isso nos leva a acreditar que o documento também apresenta um viés mais “regulatório e técnico” (Veiga, 2003), já aludido anteriormente. Aproveitando o questionamento, já apresentado há algum tempo, por Minayo (2001, p. 12), em que a autora discute a complexidade do conhecimento e a escolha de métodos para ensiná-lo, poderíamos também, hoje, nos indagar: “Como garantir a possibilidade de um acordo fundado numa partilha de princípios e não de procedimentos?”.

### 7.2.3 UEBA 3

Para a organização desse *corpus*, foi realizada a lematização. Os procedimentos foram os mesmos empregados para as outras duas UEBA. O índice de aproveitamento foi de 88% segmentos de texto (ST), com 9553 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Foram eliminados artigos, conjunções, onomatopeias, pronomes e preposições do *corpus*. Foram utilizadas apenas as ocorrências de 134 até 20 repetições.

**Figura 9** – Nuvem de Palavras da UEBA 3



Fonte: Elaborado pelo software IRAMUTEQ.

Observamos, na Nuvem de Palavras, que o padrão apresentado pelas outras duas UEBA se mantém. As três palavras com maior frequência são: saúde (134), Enfermagem (104) e curso (97). Assim como a UEBA 2, a palavra saúde foi a de maior número de repetição. Na UEBA 1, os desvios quantitativos foram quase inexistentes, sendo a palavra curso a que apresentou uma unidade acima das outras duas. Próximo à palavra Enfermagem aparecem as palavras: profissional (63), processo (47) e acadêmico (35). Podemos identificar que a palavra educação já aparece com uma frequência bem inferior, próxima à palavra ensino. Mais uma vez é destacado no documento do curso seu aspecto mais regulatório.

Acreditamos que, no cenário atual, o neoliberalismo e o sistema econômico, baseados no capital, principalmente no foco do capital humano, realizam uma verdadeira “revolução” em relação ao tempo escolar. Faz-se necessário equacionar o tempo de uma graduação e o que é considerado importante para a formação: o currículo. Nesse sentido, é comum, nas reuniões pedagógicas, a expressão: “muito engessado”, e, a partir disso, observa-se os esforços das Instituições de ensino para diminuir custos e garantir eficiência, com menor gasto e, conseqüentemente, menor tempo de horas escolares. Justifica-se, pois, a preocupação com o cumprimento dos requisitos necessários à formação, mais voltada à profissionalização.

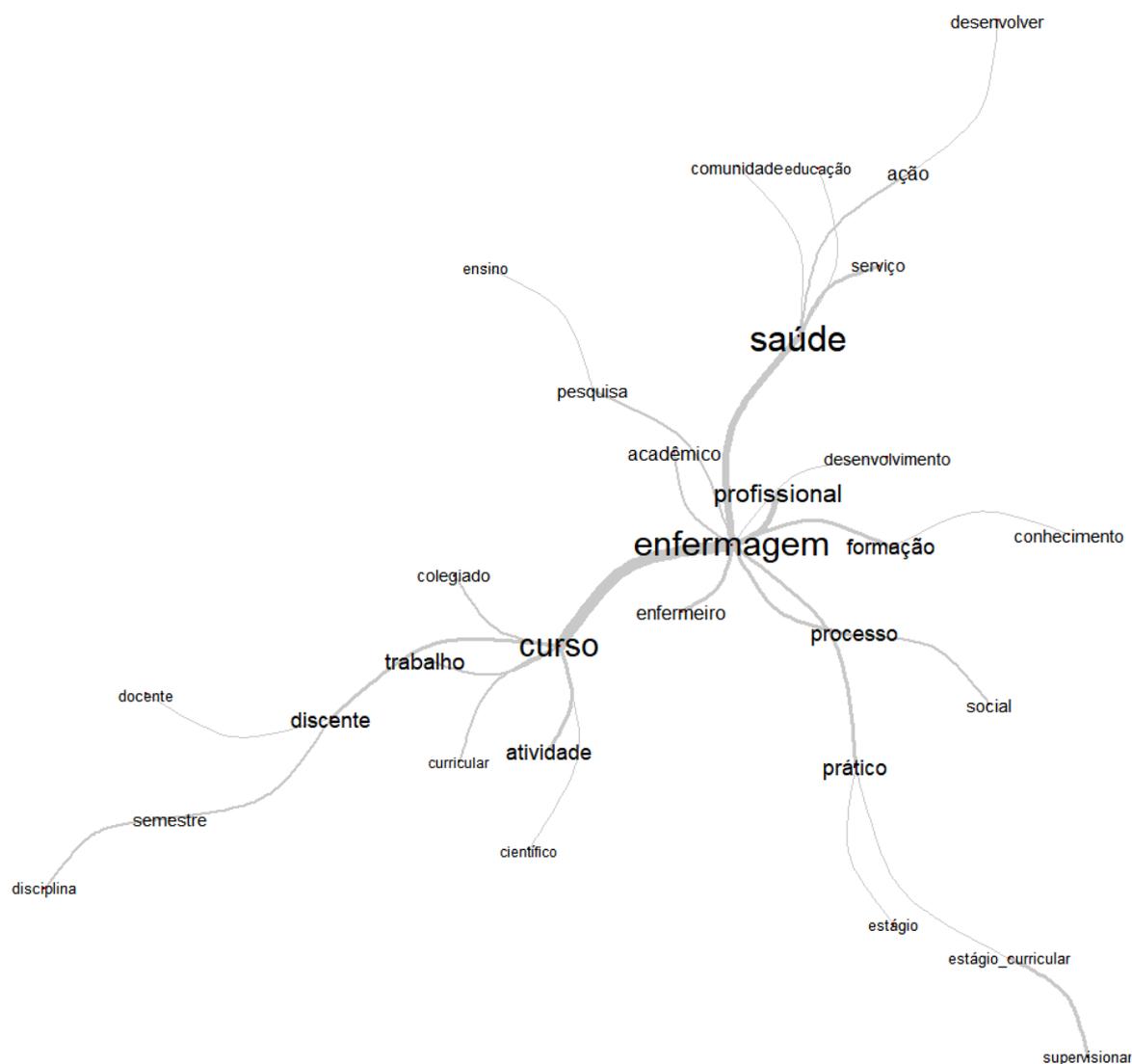
É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar, avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula (Veiga, 1995, p. 30).

É importante salientar que a citação acima, em que Veiga chama atenção acerca da construção do tempo escolar, tem 30 anos e as reformas curriculares nacionais e as diretrizes curriculares são mais recentes. O fato incide em uma outra questão: a da autonomia. Os dados quantitativos estão sempre regulando as nossas ações na academia<sup>91</sup>; é claro que as ações se dão no espaço e no tempo, porém, o que nos causa estranhamento é o modo como é pensado esse tempo. É preciso observar quais resultados são almejados e em quanto tempo eles devem ser realizados, cumpridos. Isso se traduz na cotidianidade das relações exercidas no interior de uma instituição, em que o tempo de formação e os resultados *quanti* tornam-se critérios de competência e eficiência. Desse modo, é colocado no “imaginário” da comunidade acadêmica que é necessário cumprir rapidamente as etapas e ter ciência desse processo, ou seja, investir nas ações para, no tempo estimado, realizar o objetivo da instrução: graduar-se, mas não de qualquer forma, investindo em seu currículo. Garante-se, em última instância, uma formação voltada à obtenção da certificação.

---

<sup>91</sup> Está no bojo do processo formativo a cobrança ao discente de publicações, sempre sendo computado por número –, quanto mais publicações, maior seu reconhecimento, participações em eventos, com vistas, também, visando ao quantitativo. Aos docentes essas questões também não são diferentes.

**Figura 10** – Gráfico de Análise de Similitude da UEBA 3



Fonte: Elaborado pelo software IRAMUTEQ.

A palavra Enfermagem, no Gráfico de Similitude, apresenta uma linha mais espessa com a palavra curso, lembrando que a análise de similitude considera as coocorrências e as conexões entre as palavras. Podemos observar que a palavra formação aparece de forma isolada, ligada à Enfermagem, com uma conexão pouco espessa com a palavra conhecimento, situando-se na árvore em oposição à ligação entre as palavras Enfermagem e curso. Na conexão da palavra Enfermagem com a palavra curso, as conexões são estabelecidas em relação aos

requisitos de regulamentação, legalização para obtenção da formação, ainda que palavras como estágio, estágio curricular e supervisionar estejam ligadas à palavra prático em um outro hub (considerando Enfermagem a palavra central). Praticamente não aparece a conexão da palavra científico com a palavra curso, e ela aparece no gráfico em posição oposta à palavra conhecimento. A palavra discente está localizada no gráfico em “galho” diferente em relação às palavras ensino e pesquisa. E a ligação entre docente e discente é praticamente imperceptível.

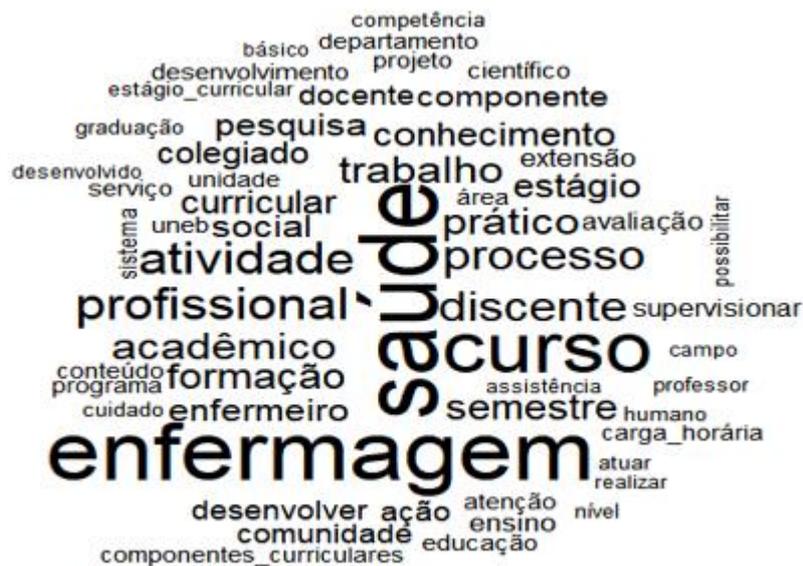
Provocar um debate que traga para o centro a questão da formação, certamente, apresentará dissonâncias. Hoje, a noção de formação humana integral ultrapassa os domínios do conhecimento e da cultura, e toca em outros temas pungentes que as sociedades enfrentam, de cariz tanto científico, como tecnológico e, principalmente, econômico. A educação pode assumir um papel “indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2010, p. 5). A partir da formação do capitalismo e na consolidação do sistema com a Revolução Industrial do séc. XIX, o sentido da formação incorporou, na educação, a questão do trabalho humano. “O que era inteiramente deixado de lado nesse processo de formação do humano era a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza” (Tonet, 2006, p.10). Ainda segundo o autor, houve uma transformação significativa na noção de formação. Para ele, houve uma verdadeira inversão de sentido entre trabalho e formação cultural.

Se trouxermos essa questão para o cenário atual, não é de se espantar as exigências em relação às competências e às habilidades requeridas para a formação. Estas refletem muito mais os interesses das demandas de mercado e de atendimento em vista de alimentarem o próprio sistema. Essa necessidade de “formar para o trabalho” com o tempo naturalizou-se. E observamos que a noção de “preparação ‘integral’ nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender aos interesses da reprodução do capital” (Tonet, 2010, p. 13). Talvez isso justifique a preocupação central das conexões das palavras apresentadas no gráfico de similitude no que concerne às ligações de seus ramos, em que as linhas mais espessas refletem, como já aludimos, proximidades e destaques com questões de natureza das exigências regulamentares e legais da formação.

#### 7.2.4 Comparação dos três *corpus*: UEBA 1, UEBA 2, UEBA 3

Para organização desse *corpus*, foi realizada a lematização, que se deu com os ajustes das seguintes palavras: de “aluno” para “discente”. Além disso, foram unidas palavras compostas com “\_”. Retirou-se as siglas e os números, deixando-os por extenso apenas. O aproveitamento foi de 94,27% segmentos de texto (ST) com 23734 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Foram eliminados artigos, conjunções, onomatopeias, pronomes e preposições do *corpus*. As frequências utilizadas nas ocorrências consideraram as palavras que tinham de 302 até 35 repetições.

**Figura 11** – Gráfico da Nuvem de Palavras da comparação das UEBA 1, 2, 3



Fonte: Elaborado pelo programa IRAMUTEQ.

**Figura 12** – Gráfico de Análise de Similitude da comparação dos *corpus*



Fonte: Elaborado pelo programa IRAMUTEQ.

O padrão de conexões, como já era previsto, se mantém em relação às repetições e às coocorrências já observadas no *corpus* vistos em separado, em que as palavras curso, Enfermagem e saúde são as de maior frequência. Observamos que as palavras pesquisa,

extensão, ensino, estão dispostas em ramos distintos das palavras discente e docente, e a palavra projeto aparece bem pouco espessa e em um ramo isolado. A palavra formação não aparece também ligada a conhecimento, e esta última aparece ligada a profissional. E a palavra científico aparece ligada à palavra curso em posição bem separada em relação à palavra conhecimento, que também aparece em posição distinta à da palavra conteúdo. A palavra humano está diretamente ligada à palavra trabalho e está ligada à Enfermagem (tomada como central), e aparece bem pouco espessa, o que indica uma fraca frequência de coocorrência. Causa-nos uma certa estranheza a disposição, uma vez que as discussões sobre as práticas de saúde incidem diretamente sobre a humanização dos serviços. Dentro da perspectiva dos cursos e da formação, isso certamente deveria indicar uma forte ligação, aparecendo no gráfico com bastante coocorrências (espesso), uma vez que, nos documentos do PPC, é ressaltada a noção de humanização como uma de suas prioridades.

A relação entre trabalho e a educação exige cautela. Certamente, o trabalho tem um importante papel na vida em sociedade. Requisitos do que é ser bom profissional, principalmente quando se trata de um profissional de saúde, são importantes. A questão é especificar qual a noção de formação que está sendo defendida e orientada pelo currículo proposto. Independentemente de qualquer outra coisa, a escola e a universidade pretendem e se põem a formar pessoas – pelo menos ideologicamente, é o que a maioria dos pesquisadores da área afirmam.

Na medida em que se aceita que a educação tem como finalidade a formação, e com isto não se está a ignorar a sua relação com o trabalho, é preciso definir bem o seu papel. É a escola aquela que, enquanto institucionalizada, reconhece a um cidadão a condição de formado, graduado. Então, socialmente, culturalmente e politicamente, já está definido onde ela se insere. “É aí que estamos e é aí que a escola está” (Arroyo, 2001, p. 34). Enquanto professores, “é aí que devemos nos colocar, porque muitas vezes não estamos aí” (Idem, *ibidem*). Como salienta o autor, muitas vezes, a preocupação com a formação está muito mais centrada em questões técnicas, que ele considerou como miúdas, porque, muitas vezes, elas escamoteiam o verdadeiro papel da educação. “Somos educadores, educadoras, somos formadores de alguém” (Arroyo, 2001, p. 34).

## 8 RETOMANDO A ANÁLISE DOS DADOS E SUAS IMBRICAÇÕES COM A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO

### 8.1 Sobre a análise das categorias elencadas da UEBA 1, 2, 3

As categorias de análises elencadas, que interessam especificamente à pesquisa, já mencionadas anteriormente (vide tabela na metodologia), foram destacadas no PPC dos cursos e procurou manter a terminologia utilizada nos próprios documentos. As pequenas alterações foram efetuadas apenas no intuito de organizar e estruturar os referidos dados.

#### 8.1.1 Sobre as categorias de análise da UEBA 1

Os dados foram organizados segundo a Tabela 9 apresentada abaixo:

**Tabela 9** – Abordagens das categorias nos PPCs – UEBA 1

<b>Categoria</b>	<b>Interface</b>	<b>Abordagem</b>
	Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais;</li> <li>- Generalista crítico-reflexiva;</li> <li>- Estruturada no foco técnico-científico;</li> <li>- Pautada em valores éticos, humanísticos, criativo e democrático;</li> <li>- Inteirada do contexto político, social, cultural tanto no âmbito nacional, como regional e local.</li> </ul>
Educação	Curriculo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado na articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assistência;</li> <li>- Voltado para a realização de atividades teóricas e práticas;</li> <li>- Focado na promoção da integração entre o ensino/serviço/comunidade;</li> <li>- Centralizado no planejamento e implementação de educação permanente;</li> <li>-Pautado no modelo interdisciplinar disciplinar/transdisciplinar;</li> <li>- Direcionado no acompanhamento dos modelos epistemológicos explicativos de saúde-doença;</li> <li>- Orientado na promoção dos aspectos integrativos do conhecimento;</li> <li>- Atento ao conhecimento das teorias da Enfermagem;</li> <li>- Voltado à preparação do profissional para: gestão, cuidado e educação.</li> </ul>

	Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltado para a pessoa, para a família e para a comunidade nos diferentes níveis de atenção;</li> <li>- Centrado na conformidade com os determinantes sociais, éticos e humanísticos;</li> <li>- Atento ao desenvolvimento do conhecimento atrelado às novas tecnologias tendo em vista a melhoria do cuidado;</li> <li>- Zeloso com a qualidade do cuidado;</li> <li>- Vigilante com as necessidades relativas à promoção, prevenção e reabilitação da saúde;</li> <li>- Comprometido com os princípios doutrinários do SUS.</li> </ul>
Enfermagem	Humano (Humanização)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado na atenção a qualidade da assistência;</li> <li>- Voltado para o respeito aos princípios de humanização;</li> <li>- Proativo na promoção e atuação em programas de cuidado integral de acordo com as políticas públicas;</li> <li>- Respeitoso às diversidades, para contribuir com as garantias dos direitos sociais;</li> <li>- Atento à compreensão da natureza humana em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas, biológicas e sociais, em vista à atuação;</li> <li>- Ponderado em relação a dimensão da relação indivíduo/sociedade;</li> <li>- Comprometido com o reconhecimento e a importância dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo do processo saúde-doença;</li> <li>- Reconhecedor da saúde como condição e direito à vida.</li> </ul>
Corpo	Biológico/fisiológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprometido com o modelo morfofuncional do corpo humano;</li> <li>- Ponderado em relação à análise e ao estudo do corpo humano: partes e fisiologia.</li> </ul>
	Afetivo/simbólico	- Não identificado textualmente no PPC.
	Ambiente/cultura	- Focado na análise biopsicossocial.

### 8.1.2 Sobre as categorias de análise da UEBA 2

Ainda de acordo com a metodologia de análise das categorias elencadas, assim como foi elaborada a tabela da UEBA 1, abaixo segue a tabela referente à análise da UEBA 2:

**Tabela 10** – Abordagens das categorias no PPCs – UEBA 2

<b>Categoria</b>	<b>Categorias de interface</b>	<b>Abordagem</b>
Educação	Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genaralista, crítico/reflexiva;</li> <li>- Voltada para o entendimento do contexto político-social e cultural em âmbito nacional e regional;</li> <li>- Voltada para uma prática de promoção, proteção, recuperação e reabilitação da saúde;</li> <li>- Direcionada a uma visão global, consciente, coerente com os avanços tecnológicos e científicos;</li> <li>- Pautada em conhecimentos humanísticos, éticos;</li> <li>- Direcionada ao desenvolvimento do conhecimento da Enfermagem enquanto holístico e social;</li> <li>- Voltada para as discussões sobre gênero e diversidade.</li> </ul>
	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltada para o modo de vida do ser humano;</li> <li>- Atenta às discussões sobre a relação dos indivíduos com o contexto social, cultural e da saúde;</li> <li>- Centrada na interdisciplinaridade e na transversalidade de conteúdos;</li> <li>- Dirigida a promover o incentivo à pesquisa e as atividades extensionistas;</li> <li>- Voltada para o modelo clínico e epidemiológico;</li> <li>- Atualizada com as discussões acerca dos avanços tecnológicos e de empreendedorismo;</li> <li>- Voltada para os aspectos, científicos, técnicos, práticos do conhecimento;</li> <li>- Voltada para o incentivo à pesquisa.</li> </ul>
Enfermagem	Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirigida aos diferentes ciclos da vida, ancorados nos princípios do SUS;</li> <li>- Baseada na perspectiva da integralidade e da assistência humanizada;</li> <li>- Classificada como ciência/arte;</li> <li>- Centrada na pessoa, na família e na comunidade;</li> <li>- Centrada nos princípios éticos, estéticos, legais, humanísticos e científicos.</li> </ul>
	Humano (Humanização)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada na perspectiva de atender às reais necessidades da sociedade;</li> <li>- Atenta ao respeito pelo ser humano independentemente de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;</li> <li>- Direcionada a ações pautadas na ética;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautada no desenvolvimento de diálogos nas relações interpessoais;</li> <li>- Orientada de acordo com os princípios éticos e bioéticos que afetam os seres humanos;</li> <li>- Dirigida à compreensão da natureza humana (expressões, dimensões, fases evolutivas);</li> <li>- Voltada para o reconhecimento das estruturas e formas de organização social, suas transformações e expressões;</li> <li>- Direcionada ao reconhecimento do ser humano enquanto totalidade;</li> <li>- Atenta ao respeito do exercício da cidadania;</li> </ul>
Corpo	Biológico/fisiológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do corpo humano: anatomia, morfologia, fisiologia;</li> <li>- Estudo dos processos patológicos (saúde/doença).</li> </ul>
	Afetivo/simbólico	- Não abordado textualmente no PPC.
	Ambiente/cultura	- Não abordado textualmente no PPC.

### 8.1.3 Sobre as categorias de análise da UEBA 3

Seguimos com o mesmo procedimento, apresentando as categorias elencadas no PPC da UEBA 3, dispostas na tabela a seguir:

**Tabela 11 – Abordagens das categorias nos PPCs – UEBA 3**

<b>Categoria</b>	<b>Interface</b>	<b>Abordagem</b>
Educação	Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltada para os aspectos da humanização, de acordo com os princípios éticos competentes;</li> <li>- Direcionada à perspectiva da integralidade humana;</li> <li>- Centrada na visão crítica /reflexiva;</li> <li>- Generalista, apoiada nos princípios do SUS;</li> <li>- Centrada em aspectos sociais e holísticos.</li> </ul>
	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voltada para o ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>- Direcionada à aprendizagem na perspectiva clínica, epidemiológica, técnica e ética;</li> <li>- Voltada para a capacitação da docência (técnicos);</li> <li>- Ancorada nos modelos transdisciplinar, interdisciplinar e multiprofissional;</li> <li>- Direcionada à revalorização dos conhecimentos populares;</li> <li>- Voltada à superação das ciências biomédicas.</li> <li>- Direcionada ao desenvolvimento do raciocínio crítico e clínico em contextos psico-biológicos, social, cultural e humano e do conhecimento autorreflexivo.</li> </ul>

---

Enfermagem	Cuidado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseada no entendimento de uma categoria reconstrutiva;</li> <li>- Atenta às necessidades do SUS dirigidas à comunidade/sociedade;</li> <li>- Direcionada a uma visão integral à pessoa, a família e a comunidade;</li> <li>- Entendida enquanto uma assistência humanizada;</li> <li>- Centrada na consideração de uma dimensão de ciência/arte;</li> <li>- Entendida enquanto sistema de redes de atenção à saúde.</li> </ul>
	Humano (Humanização)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada na responsabilidade social;</li> <li>- Focalizada na consideração do homem como agente de transformação da comunidade/sociedade;</li> <li>- Analisada enquanto compreensão da natureza humana nas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas, biológicas e social e suas fases evolutivas;</li> <li>- Direcionada ao respeito à diversidade cultural, social, étnica, física, religiosa;</li> <li>- Pensada na perspectiva da inclusão social;</li> <li>- Direcionada ao respeito a valores como: compromisso, cooperação e empatia.</li> </ul>
	Corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada no estudo das patologias dos sistemas do corpo humano;</li> <li>- Estruturada através da organização anatômica;</li> <li>- Direcionada às análises biológicas, morfológicas e morfofisiológicas.</li> </ul>
	Afetivo/simbólico	- Não abordado textualmente no PPC.
	Ambiente/cultura	- Não abordado textualmente no PPC.

---

## 8.2 Explorando as categorias elencadas (discussão sobre os resultados encontrados nos documentos)

Nesse tópico, trabalharemos com as ponderações (análises), retiradas dos PPCs, especialmente com o direcionamento proposto para o processo de formação e construção

curricular dos cursos analisados. Nesse sentido, foram elencados os temas<sup>92</sup> que normalmente são destacados na construção dos currículos e que interessam à pesquisa. A escolha por categorizá-los visa atender às exigências metodológicas<sup>93</sup> da academia. Para tanto, como já mencionado anteriormente, adotamos a análise de conteúdo de Bardin (1977).

A educação enquanto Instituição está sob o regime e sob os jogos de forças no interior das relações de poder, das ideologias e da dominação comum à governabilidade, nas relações que Foucault (2014) chamou de saber-poder. Nos PPCs dos três cursos das UEBAs, foi destacado que eles foram formulados tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem – DCN, que orientam a formação, ao que se designa como perfil do futuro profissional. Essa questão indica que a construção de um PPC atende a uma série de regras preestabelecidas, como carga horária mínima, competências e habilidades pré-definidas etc., que buscam padronizar o que é eleito como formativo em cada área e, ao fazê-lo, também nos diz o que não deve ser considerado do âmbito da formação. Nesse sentido, a organização disciplinar curricular deve atender às exigências normatizadoras comuns ao campo da saúde, e mais especificamente à área da Enfermagem. Ainda no caso dos cursos de saúde, o currículo deve alinhar-se ao Sistema Único de Saúde – SUS, em seus princípios doutrinários<sup>94</sup>.

A mudança no modelo assistencial também apontou para uma necessária transformação do perfil dos futuros trabalhadores da saúde, por meio da adoção de estratégias dirigidas ao campo da formação e desenvolvimento dos profissionais, construídas com base nos princípios e diretrizes do Sistema Público de Saúde, além de fundamentadas no conceito ampliado de saúde; na utilização de metodologias que considerem o trabalho em saúde como eixo estruturante das atividades; no trabalho multiprofissional e transdisciplinar; na integração entre o ensino e os serviços de saúde; e no aperfeiçoamento da atenção integral à saúde da população” (Winters; Prado; Heidemann, 2016, p. 249).

As várias modificações curriculares do curso de Enfermagem sempre estiveram em debate, constituindo-se através de lutas que culminaram em vários encontros regionais e nacionais. Grande parte dos discursos que emergem desses encontros e da subsequente mudança curricular que eles podem provocar tem por finalidade redefinir o modelo de saúde

---

<sup>92</sup> Podem ser entendidos também como elementos de um discurso.

<sup>93</sup> Todo trabalho acadêmico deve ter uma metodologia como requisito básico. E a escolha deve atender à utilização das metodologias já consolidadas e reconhecidas.

<sup>94</sup> Como já colocamos anteriormente, a partir da VIII Conferência de saúde de 1986, que modificou o sistema de saúde, culminando com a implantação do SUS, a partir da Constituição de 1988, que estabeleceu que a saúde é um direito e um dever do Estado oferecer seus serviços. “... a constituição de 1988, o Brasil amplia os direitos em saúde, consolidando, no artigo 196 da Constituição Federal, o princípio de que "saúde é direito de todos e dever do Estado", pautado nos princípios da universalidade, integralidade de assistência, preservação da autonomia, igualdade da assistência à saúde, direito à informação, divulgação de informações, utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, participação da comunidade” (Winters; Prado; Heidemann, 2016, p. 249).

que, nos anos 60, era o biomédico, voltado para as políticas de saúde curativistas, e substituí-lo pelo modelo centrado na prevenção. No entanto, nem toda a construção do currículo fica a cargo do poder verticalizado estatal. Essa dimensão é conhecida como foco prescritivo ou oficial do currículo e caracteriza-se pelo estabelecimento de normas, diretrizes e regras que têm de ser adotadas e seguidas em todo território nacional.

Se essa construção prescritiva do currículo estiver assentada em posições fragmentárias da realidade, não atenta às novas abordagens, no sentido do saber, do conhecimento, e dos jogos de poder, irá reproduzir o estabelecido e atravancar o surgimento da mudança, da novidade. Por outro lado, atenderá muito mais aos interesses de uma camada que impõe sua ideologia e “fabrica” seus autómatos, como projeto de manutenção de sua dominação. Essa dimensão da educação, conhecida pelos especialistas como reprodutora do *status quo*, consiste numa “fonte de alimentação” e de “realimentação” do sistema. Por isso, Foucault (2011, p. 4) alerta: “não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder [...]”.

De acordo com as considerações obtidas no direcionamento curricular proposto nos PPCs acerca da categoria: Educação e das categorias de interface: Formação - Currículo, ponderamos o seguinte: todas as UEBA reafirmam o direcionamento da construção do PPCs de acordo com as DCN<sup>95</sup>. A formação é generalista, humanista, crítico-reflexiva, voltada para os princípios da ética, com foco na preservação da integridade do indivíduo, e afinada com os princípios do SUS. Na UEBA 2, são destacadas as questões de gênero e diversidade; e na UEBA 3 alude-se à formação permanente.

No que se refere ao currículo, é comum aos três cursos a abordagem clínico-epidemiológica, o ensino na perspectiva interdisciplinar, o desenvolvimento da capacidade técnico-científica-prática do conhecimento, o incentivo à pesquisa e às atividades extensionistas. As UEBA 1 e 2 ressaltam a questão de desenvolver o empreendedorismo. Já a UEBA 3 alude à revalorização dos conhecimentos populares e da superação do modelo biomédico. Dentro desse panorama, podemos ressaltar que alguns termos utilizados nos chamam atenção, tanto no sentido do direcionamento da formação, quanto no entendimento da construção da matriz curricular, por meio da estruturação disciplinar do currículo.

A formação é um termo complexo, que está sempre ligada ao contexto político, econômico e social. Segundo Tonet (2006), na sociedade clássica e medieval, os sentidos da

---

<sup>95</sup> No Brasil, a adesão dos currículos dos cursos de Enfermagem, de acordo com as DCN, foi de 72% (Neto *et al.*, 2007).

formação estavam associados à educação do espírito, e o corpo servia apenas como acessório necessário ao trabalho manual (que não era valorizado). “Quando o capitalismo entrou em cena, houve uma profunda mudança nessa ideia da formação humana” (Tonet, 2006, p. 10). Após a Revolução Industrial, no séc. XVIII, e o aparecimento das máquinas, surge também a necessidade de mão de obra especializada para o manuseio destas, e a educação passa a voltar-se para tal demanda, tenendo a atender às novas exigências de qualificação direcionadas ao mercado de trabalho e suas flutuações. A partir desse momento, as relações de produção passam a depender cada vez mais do intitulado “capital humano”, da mão de obra qualificada, formada para as demandas do mercado, no sentido da produção de mercadorias, de bens e serviços. Questões que Marx e outros pensadores, na mesma linha de seu pensamento, desenvolveram significativamente, sendo que não nos falta, hoje, “capital teórico” acerca dessa problemática.

Um outro sentido possível da formação, ressaltado nos PPCs dos cursos analisados, é o de valorização da pessoa. Voltando-se a pensar no sentido da totalidade do ser humano e suas potencialidades, na sua sobrevivência, suas relações, seus envolvimento, e não apenas na utilização de serviços, de formação de mão de obra. Nesse sentido, ela não se reduz apenas à profissionalização. Ela integra e visa outros horizontes. Porém, a educação contemporânea “continua sofrendo com a herança da secularização a ela trazida no bojo das ideias iluministas” (Flickinger, 2011, p. 153). Os ideais iluministas, que advogam a supremacia da razão – tida como garantidora da autonomia dos indivíduos –, buscavam possibilidades de alcançar conhecimentos reais, verdadeiros para controlar e manipular a natureza, em vista das “necessidades humanas”<sup>96</sup>. Esse modo de educar não rendeu resultados positivos para uma parte significativa da humanidade, e o que se vê são desigualdades.

Tendo em vista essas questões, no que concerne à formação proposta nos PPCs, esta se caracteriza como generalista e técnico-científica, que valoriza a capacidade crítico-reflexiva, na perspectiva ética e humanista. Consideramos tratar-se de temas bastante espinhosos, que carecem de muitas ponderações, em vista dos desdobramentos que provocaram à educação. A perspectiva generalista proposta pelos PCN e pelas DCN, no caso específico da saúde, refere-se ao profissional que “supere” a visão pautada em técnicas específicas de atendimento, portanto, refuta a visão tecnicista, centrada na doença, na medicalização, no intuito de

---

<sup>96</sup> Aqui caberia ressaltar que “nossas necessidades” não são necessariamente naturais; elas podem ser engendradas de acordo com interesses de um poder de dominação, e estão bastante envolvidas com a lógica mercadológica do capital, como acabamos de ressaltar.

reconhecer e “conhecer o indivíduo em sua integralidade, de entender o todo como a base do atendimento das necessidades de saúde das pessoas” (Furlanetto *et al.*, 2014, p. 196).

Ao que nos parece, a descrição acima pleiteada, ainda que proponha focar na integralidade do ser humano e pensar na tão discutida questão do todo e das partes, mantém as devidas separações entre os chamados tipos de conhecimentos. O científico, o técnico, reforçado pela visão racional, que suscita um profissional crítico- reflexivo, nos faz lembrar o modelo educacional de viés moderno. Podemos inferir que, no texto dos PPCs dos três cursos, observamos recorrência a alguns argumentos utilizados na escola de tradição tecnicista e escolanovista, por exemplo, quando reforça o sentido de “aprender a aprender”, de “organização racional dos meios” (Saviani, 2008, p. 14), em que aquele que não sabe lidar com os avanços científicos pode receber a pecha de “incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, ineficiente e improdutivo” (Idem, *ibidem*). O que se constata é ainda uma tensão entre uma visão moderna que se pretende abandonar e a manutenção de parâmetros que nos ligam a ela, com muito mais ênfase na produtividade, movida por ideais de eficiência e de desempenho. Enquanto a tradição escolanovista propõe o não diretivismo, a qualidade, a espontaneidade, a tecnicista está centrada na instrumentalidade, na objetividade, o que indica que as duas tradições educacionais estão de alguma forma presentes nos PPCs dos cursos.

Ao nos permitirmos uma pequena digressão, Chauí (2001), na análise de um documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID<sup>97</sup>, afirma que a política está reduzida aos mecanismos da economia, e esta, por sua vez, está reduzida às finanças; que, no fim das contas, está reduzida ao mercado, dando-nos a impressão de que tudo se reduz a ele, e esse seria nosso final da história, o único caminho que poderíamos seguir. Ainda segundo a autora, as modificações no entendimento das relações de trabalho com esse novo modelo de capitalismo (financeiro) naturalizou as relações das classes, que, no “jogo do mercado”, gozam também do status de racional. “O mercado [...] se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também, o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional” (Idem, p. 16).

Nada mais moderno do que esta expansão e consolidação do capitalismo, envolvido numa aura ideológica de liberalismo extremado; nada mais moderno do que esta tecnicização, viabilizada pela revolução informacional. Finalmente, a modernidade está realizando as promessas embutidas em seu projeto civilizatório (Severino, 2002, p. 116).

---

<sup>97</sup> O documento ora mencionado trata-se da análise da educação superior na América Latina e no Caribe. “Documento de Estratégia, Washington, D. C., dezembro de 1997, nº EDU-101, e foi preparado por Cláudio de Moura Castro e Daniel C. Levy” (Chauí, 2001, p. 15).

Retornando ao documento proposto pelo BID, segundo Chauí (2001), o que este propõe é a análise de desempenho das universidades da América Latina e do Caribe e o atrelamento do financiamento de acordo com essa avaliação. Os dados são fornecidos pelas próprias universidades em virtude de solicitações requeridas pelo próprio banco, que, conforme a autora, não necessariamente estão em desacordo com a realidade da universidade, mas, antes, são retratos dela. O fato conduz a uma ideia de normatividade dessas solicitações, portanto, estamos no campo da *ratio*. O que nos interessa destacar é o levantamento do documento que expõe a “inoperância” das instituições tidas como de baixa qualidade de ensino e pesquisa, à exceção de alguns setores privados e da Universidade do Chile. E um outro dado –evasão e alto custo de pessoal –, “o BID insiste que as universidades latino-americanas são arcaicas porque trabalham com um número muito pequeno de alunos por professor” (Idem, p. 19). O que se faz necessário analisar é o custo-benefício, muito gasto e pouco resultado. O que deve ser feito, segundo essa entidade? “O sistema administrativo e a alocação de recursos devem ser orientados para o mercado de trabalho. Vínculos estreitos com as entidades profissionais” (Idem, p. 21).

Enfim, o que se busca, hoje, é o desempenho. Segundo Byung-Chul Han (2015), houve uma mudança de paradigma, porque a sociedade da obediência e da disciplina, bem descrita por Foucault (1994), voltada para a docilidade dos corpos, exercida nos quartéis, hospitais, presídios etc., agora se tornou “uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética” (Han, 2015, p. 13). Segundo o autor, o que não muda é o desejo de produtividade. Ainda que o sujeito do desempenho seja também disciplinado, uma vez que já possui uma “técnica da disciplina”, que lhe é posta como um poder positivo. Esta técnica será muito útil para que os sujeitos possam, num movimento perpétuo de autocobrança, serem competentes e buscarem aprimorar cada vez mais sua eficiência. O autor alude às consequências e ao custo dessa mudança paradigmática, em que problemas que antes não eram tão comuns atingem a saúde mental e tendem a se intensificar. “Doenças neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB)” (Idem, p. 7) são algumas das patologias do séc. XXI. Byung-Chul Han (2015) também alerta que não é por conta da cobrança com responsabilidade e iniciativa que as pessoas adoecem, mas pelo fato de a eficiência ter se tornado um novo princípio que rege grande parte

das condutas sociais e cobra das pessoas que elas sejam cada vez melhores, como novo imperativo presente especialmente nas atividades de trabalho.

Retomando as análises feitas por Chauí (2001), a autora faz um pequeno comparativo do documento do BID com a LDB<sup>98</sup>. Fala-se muito de autonomia nas propostas apresentadas pela LDB, que, na verdade, é autonomia de “gerenciar recursos”. O que se pretende mesmo é ajustar a universidade a esse modelo de “eficiência” e garantir financiamentos (Chauí, 2001).

Quando, na Lei de Diretrizes e Bases, se fala em autonomia e se identifica autonomia com gerenciamento de recursos, quando se fala em racionalização entendida como enxugamento de pessoal, quando se fala em avaliação pela produtividade e quando se fala de flexibilização dos currículos das áreas profissionais, técnicas e generalistas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação simplesmente afirma os princípios do BID, e para garantir seus investimentos (Chauí, 2001, p. 22).

Se se aceita as análises realizadas pela professora Chauí (2001), temos que os PPCs do curso de Enfermagem das UEBAS 1, 2 e 3, que seguem a LDB, estão, de algum modo, organizados de forma transversal com as recomendações do BID. A matriz curricular atenderá a essas expectativas, especialmente, em vista da adequação da formação do futuro profissional, como alguém que é capaz de ser gestor, criativo e inventivo na solução das demandas. Isso nos conduz a alguns paradoxos: como equacionar os princípios doutrinários do SUS, que reivindica um outro olhar a respeito da pessoa humana (direcionado ao cuidado humanizado), com os interesses do mercado, dos financiamentos privados de projetos que coadunam com a lógica do BID?

O processo e formação do enfermeiro, na contemporaneidade, se constituem num grande desafio, que é o de formar profissionais com competência técnica e política, dotados de conhecimento, raciocínio, percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade, devendo estar capacitados para intervir em contextos de incertezas e complexidade (Winters; Prado; Heidemann, 2016, p. 249).

O futuro enfermeiro deve dedicar-se para adquirir competências e habilidades que lhe garantam sua qualidade profissional. Essa questão parece belicosa, sobretudo porque cria tensões entre as “demandas do mercado” e um “atendimento mais cuidadoso e humanizado”. Ao currículo anunciar e propor ao futuro profissional desenvolver capacidades que sejam indicativos da qualidade dos seus serviços, faz-se necessário analisar o contexto em que essas

---

<sup>98</sup> Lei nº 9394, do ano de 1996. A LDB para os cursos de graduação em saúde de 2001 e 2004 também está de acordo com essas observações do BID, tais como cursos generalistas, voltados para a pesquisa (entenda-se produtividade), qualidade de ensino etc.

competências são mobilizadas e para quê. Nas sociedades tecnológicas ou sociedades do cansaço (Han, 2015), a força de trabalho sofre uma depreciação, já não se pode falar mais em estabilidade do trabalhador, afinal, busca-se todo um aparato tecnológico e burocrático capaz de reduzir o quantitativo de profissionais que são facilmente substituídos pelos equipamentos tecnológicos. Sendo assim,

há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (Frigotto, 2015, p. 220).

Moldar-se ao mercado remete-nos à lógica neoliberal da meritocracia, que transfere toda a responsabilidade para os indivíduos, ao ponto de fazê-los acreditar que as competências são fruto das necessidades e servem para aumentar a eficiência e a produtividade, incidindo sobre o desempenho. Esse princípio, já apontado por Han (2015), é bastante sintonizado com o modelo de produção industrial Japonês da década de 1950, chamado toyotismo. Ele mobiliza e pressupõe que a “qualidade total” e o “pouco desperdício” se harmonizam com o direcionamento de verificação do custo-benefício.

Segundo Ramos (2008, p. 119), a organização curricular por competências “buscou promover um encontro entre formação e emprego”. De acordo com a autora, primeiro se define o que o aluno deve “ter capacidade para”, e depois o currículo é estruturado. Dessa maneira, o currículo não é mais pensado em termos de conhecimentos estabelecidos e considerados importantes à formação, mas é mobilizado e voltado para ações concretas, que possam transformar a realidade, em especial a realidade do mundo do trabalho.

Do ponto de vista da hierarquização do saber, o discurso sobre as competências pode ser compreendido como uma tentativa de substituir uma representação hierárquica estabelecida entre os saberes e as práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o puro e o aplicado, entre o teórico e o prático ou entre o geral e o técnico por uma representação da diferenciação, o que seria essencialmente horizontal e não mais vertical (Ramos, 2008, p. 119).

De acordo com essa argumentação, a formação por competências teria um sentido agregador, unificador, em que habilidades, técnicas, valores, saberes seriam direcionados para a realização de atividades em que não seja perdido nenhum recurso, nenhuma potencialidade. Em uma palavra, que tenha um bom desempenho. Em vista disso, os estudantes necessitam adquirir conhecimentos “para entender o que significam e como funcionam, facilitando a ação em situações diversas” (Idem, p. 120), o que diluiria a separação entre saber-fazer,

integralizando-os. Segundo a autora, na França, esse modelo foi chamado de “referenciais de diploma, para a escola, e de referenciais de emprego ou de atividades profissionais, para a empresa” (Idem, *ibidem*). No Brasil, como já mencionado, foram referenciados nas DCN, de responsabilidade do Ministério de Educação.

Ao tomar como campo de convergência a relação entre saber-fazer (habilidade, competências), o futuro profissional deve “ser, ser capaz de”<sup>99</sup>, o que tornaria a sua ação eficaz e eficiente. Do ponto de vista das relações sociais e das relações de trabalho, poderia produzir ações muito exitosas. E poderíamos até dizer que os paradigmas contemporâneos que questionam a teoria cognitivista, a separação entre o todo e as partes, a visão holística da realidade, a separação entre natureza e cultura, poderiam servir como “pseudo-argumentos”, que de alguma forma embasam essa nova proposta pedagógica das competências se, para alguns “distraídos”, não for questionado o que lhe serve como “pano de fundo”, para “manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador” (Frigotto, 2008, p. 71) e para identificar o que realmente essas discussões propõem.

Como acréscimo a esta discussão, aparece a noção de “capital humano”, já referida anteriormente. Segundo Frigotto (2008, p. 67),

a noção de capital humano, que se afirma na literatura econômica na década de 1950, e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a tal ponto de se criar um campo disciplinar na economia (política) da educação – explícita de forma exemplar as duas raízes anteriormente expostas sobre a especificidade do conhecimento nas ciências sociais e humanas.

Frigotto (2008) afirma que intelectuais burgueses buscaram explicar o fenômeno das desigualdades, escamoteando seu principal problema: a propriedade privada e a exploração da força de trabalho. Para tanto, reforçaram, segundo análises do aumento de produção feitas nos Estados Unidos<sup>100</sup>, a força da educação e do investimento dos indivíduos em si mesmo e na saúde, como grandes contribuições para o crescimento econômico. Daí possivelmente se explica hoje a grande corrida por cursos de pós-graduação, especialidades, formação continuada e permanente. Ainda de acordo com suas análises, esta visão de cunho funcionalista,

<sup>99</sup> Segundo Ramos (2008), Tanguy e Ropé evidenciaram que o diploma estaria associado a este “ser capaz de”, à medida que os futuros profissionais adquirirem capacidade gerais, “informar-se, organizar, realizar, comunicar; depois, as capacidades e competências terminais e, enfim, os saberes e o saber-fazer que a competência global são associados” (p. 121).

<sup>100</sup> Frigotto (2008, p. 68) cita o economista Schultz, que escreveu o livro *Capital Humano*, em 1973: “o componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção”.

pragmática, fragmentária, coaduna com a visão neoliberal, originariamente liberal. “Para o pensamento liberal, todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais demarcadas pela busca racional do que é agradável e útil” (Frigotto, 2008, p. 69). E como conclusão, todos estamos em condições iguais de ascensão individual, o que irá depender de nossas escolhas e do investimento de nosso capital, especificamente do capital humano. “Por essa perspectiva, não se estaria rompendo com nenhum dos preceitos educacionais da modernidade capitalista, principalmente aqueles relacionados com o controle e a eficiência social” (Ramos, 2003).

A questão do cuidado em Enfermagem, como já mencionamos, está em posição bastante complexa. Se, por um lado, o cuidado da Enfermagem é um cuidado específico, técnico, por outro lado, se refere às relações intersubjetivas. Segundo Mayeroff (1971, p. 24), cuidar “é a antítese da simples utilização de outra pessoa para satisfazer nossas próprias necessidades”. Nesse sentido, o cuidado é visto em seu aspecto ontológico e ético, e extrapola a visão técnica, instrumental e funcionalista. Considerando essa abordagem, os PPCs indicam que o cuidado deve ser direcionado à integralidade da pessoa humana, vista em seus aspectos biológicos, psicológicos e ambientais. No entanto, ainda que estas questões sejam destacadas, é mencionado, também, o aspecto de gestão em saúde, em que ideais de produtividade e desempenho são requisitos desejados para o futuro profissional. Ideias que podem estar associadas à pedagogia das competências, que incide também sobre a noção de “capital humano”, exposto acima. A categoria Enfermagem e as categorias de interface cuidado, humano (humanização) são muito similares nas três UEBA. No que concerne ao cuidado, todas afirmam que estão de acordo com os princípios do SUS, com a prevenção, a integralidade, a assistência humanizada, o respeito à pessoa, à família e à comunidade e, aliás, a UEBA 1 e a UEBA 2 até classificam a Enfermagem enquanto ciência/arte.

Waldow (2004, p. 26) reportando-se a Griffin (1983), afirma que o cuidado em Enfermagem tem dois aspectos: i) atividade e ii) atitudes e sentimentos. No aspecto da atividade, o princípio do cuidado reconhece quais as necessidades de quem está sendo cuidado, e isso envolve autoconhecimento por parte de quem cuida (suas potencialidades) e atenção (presença). “Assim, Griffin (Op. cit.) sugere que o cuidar apresenta uma conotação diferente ao não se limitar apenas ao aspecto técnico e ao de realização de uma tarefa ou um procedimento” (Idem, p. 26). Ele é, também, uma atitude, um sentimento, movido por empatia e respeito. Nesse sentido, a profissão de Enfermagem, quando centralizada no cuidar em seu aspecto mais amplo, solidariza-se com a vulnerabilidade do outro e o acolhe, “não como uma mera categoria

patológica, ou como um papel (paciente), e sim como uma pessoa única” (Waldow, 2007, p. 95). Essa postura não é indicativo de falta de profissionalismo, não exige, por parte de quem cuida, que se estabeleça relação de intimidade com a pessoa cuidada, porém, indica que há uma preocupação centrada no bem-estar e não na instrumental interação pessoa-objeto, “mas sim uma relação que fortaleça o *self* do outro, capacitando-o para sua autocura e a saúde” (Waldow, 2007, p. 95). Por outro lado, se a centralidade da profissão for colocada na gestão, a formação poderá alinhar-se mais aos aspectos políticos, econômicos que a envolvem, e nesse sentido pode tendenciar a responder positivamente às demandas pautadas nas exigências de mercado que orientam as práticas de saúde, que engendram pseudonoções de cuidado.

Chama-nos a atenção a recorrência das expressões: “assistência humanizada”, “princípios humanizados” ou “princípios de humanização”, destacados nos PPCs e na maioria dos artigos da área de saúde. Infere-se, a partir dessas colocações, que as relações de trabalho em saúde estão desumanizadas? Parece-nos que, ao tratar desses aspectos, se está a chamar atenção sobre eles. Revelando-se como um desejo e, como disse Aristóteles (1973), ninguém deseja o que tem! É possível que o debate relativo à humanização do cuidado esteja no bojo das discussões sobre os modelos de saúde e dos modelos epistemológicos adotados. A recusa do modelo biomédico, que ainda mantém a distinção entre sujeito e objeto, e reforça a divisão das ciências em domínios específicos, alinhada à visão exageradamente especializada e aos avanços dos estudos de anatomia humana, que favorecerem a visão fragmentária do corpo, herdeira da modernidade, foi posta sob suspeita, a partir das noções que refutam as separações ambiente e organismo. “O cuidar, portanto, é visualizado sob uma nova perspectiva, na qual o ser humano é valorizado em sua totalidade” (Waldow, 2004, p. 37).

Segundo Waldow (2004), ainda que muitas reformas no ensino de Enfermagem tenham sido propostas, o direcionamento disciplinar depende da condução que os docentes tomarem. A autora reforça que a manutenção do modelo biomédico ainda é muito preponderante, haja vista a distribuição, nomenclatura e conteúdo das disciplinas que orientam a construção dos currículos.

Nas instituições formadoras, docentes insistem no discurso holístico e pregam o cuidado humano integral, todavia escorregam em suas próprias ideias, e atitudes contraditórias, transmitindo aos estudantes conteúdos médicos e o ensino de um processo de Enfermagem idealizado, mas de difícil viabilização nas instituições de saúde; permanecem enfocando problemas, sintomas e classificação diagnóstica (Waldow, 2004, p. 189).

Essas ressalvas ao direcionamento da formação expostas acima não desconsideram os movimentos dos profissionais educadores na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino do futuro profissional de Enfermagem e de seu reconhecimento<sup>101</sup>. Entendemos que o processo é longo e toda mudança é sofrida. Nesse sentido, para demarcar o percurso empreendido no curso de Enfermagem no Brasil, e os esforços para atender às propostas regulamentadas pelo Estado e às necessidades reais da população, elencamos a situação do curso a nível nacional em seus contextos históricos e o olhar sobre os currículos em vista desse panorama, para tanto, organizamos uma tabela com um quadro resumido do mesmo.

**Tabela 12 – Modelos formativos da Enfermagem no Brasil**

Período	Situação da Enfermagem	Contexto histórico
1500 - 1832	- Informal, voltada para higiene, feridas, preparo de chás, limpeza de roupas e ambientes. Marco 1832 – Santa Casa de Misericórdia.	- Domínio do ensino religioso (católico). - Imposição da cultura europeia (portuguesa), sobre indígenas, escravizados e colonos. - Surgimento das primeiras escolas de formação em saúde: medicina, farmácia, parteiras, em 1832.
1890 - 1923	- Ensino formal - visão utilitarista, submissa ao saber médico. - Valorização da técnica pela técnica: Criação da Escola profissional de enfermeiros e enfermeiras, 1890; da Escola Cruz Vermelha, 1916; e, Escola Ana Neri, 1923. - Hospital como espaço de cura e da clínica.	- Desenvolvimento do modelo industrial capitalista. - Desenvolvimento do conhecimento médico. - Centralização do paradigma médico na saúde.
1930 - 1945	- Voltada ao ensino para execução de saberes práticos (subordinados aos médicos) distanciado da realidade social. - Exigência de moral rígida. - Voltada para a recuperação dos corpos para o trabalho.	- Crescimento do parque industrial. - Surgimento da burguesia urbana e da classe média, composta por funcionários públicos e empregados do comércio. - Aumento das demandas sociais. - Criação do Ministério de Educação e Saúde. - Surgimento das primeiras Universidades. - Introdução do ensino profissionalizante no país. - Implantação dos Liceus.

<sup>101</sup> Observa-se que a consolidação e o reconhecimento da profissão que conduziu a formação de Enfermagem para uma viés mais científico, a partir de sua ligação com o Departamento Nacional de Saúde Pública-DNSP. Em 1923, a Escola de Enfermagem Ana Nery, no Rio de Janeiro, ligada ao DNSP, “incorpora o modelo americano, que já havia adaptado o modelo Nightingaliano para suas necessidades tecnicistas, com predomínio do “sistema de treinamento em serviço”, onde “não havia interesse no crescimento intelectual das alunas” (Antunes, *et al.*, 1999, p. 168). A institucionalização inicial do curso adota um “papel utilitarista, complementar e de submissão ao profissional médico, valorizando a técnica pela técnica” (Idem, *ibidem*).

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focada no condicionamento de saberes técnicos em detrimento do saber teórico e filosófico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação das Caixas de Aposentadoria e Pensões – CAPs.</li> <li>- Modificação das CAPs para Institutos de Aposentadoria e Pensão – IAPs.</li> </ul>
1945 - 1964	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação da Lei 775/1949 da categoria profissional de Enfermagem e dos auxiliares de Enfermagem.</li> <li>- Em 1956, existiam 33 escolas para Enfermagem e 41 cursos de auxiliares.</li> <li>- Em 1961, a LDB 4024 cria os cursos de técnicas de Enfermagem, separando ensino superior – enfermeiros, ensino ginásial – técnicos e auxiliares.</li> <li>- 3ª Conferência Nacional de 1963 analisa a saúde como direito social e dever do Estado.</li> <li>- Busca pelo reconhecimento da área como ciência.</li> <li>- Valorização da assistência hospitalar voltada para a atenção secundária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Final da Segunda Grande Guerra.</li> <li>- Surge o Estado Populista-desenvolvimentista que se centrou na aceleração e diversificação de importações, na expansão da indústria nacional e no empobrecimento da classe média.</li> </ul>
1965 - 1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação da demanda de serviços de Enfermagem em virtude do aumento de hospitais.</li> <li>- Assistência voltada para o modelo biológico, individual, curativo e recuperativo.</li> <li>- Ausência de medidas de prevenção e promoção à saúde.</li> <li>- Tendência ao modelo tecnicista de ensino, pautado no Relatório Flexner.</li> <li>- Saúde como bem de consumo e exploração da mão de obra e não investimento com os profissionais enfermeiros.</li> <li>- Assistência à saúde voltada para ações curativas e individuais em hospitais públicos e privados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expansão da economia.</li> <li>- Aumento da contribuição da previdência social, aumento de trabalhadores.</li> <li>- Contribuição previdenciária dos empresários.</li> <li>- Modificação do INPS em Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS.</li> <li>- Unificação do IAPs e a criação do INPS.</li> <li>- Criação dos Hospitais Universitários.</li> <li>- Gastos com a rede hospitalar sem retorno de qualidade e quantidade significativos.</li> <li>- Agravamento da desigualdade social no acesso aos serviços de saúde.</li> <li>- Dificuldade de erradicação de doenças.</li> </ul>
1980 - 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino de acordo com o modelo biomédico, curativo e individual.</li> <li>- Assistência individual, hospitalar e curativa.</li> <li>- Trabalho voltado para a organização hospitalar.</li> <li>- Por direcionamento do MEC, proposta de um novo currículo mínimo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crise econômica mundial de 1982, trouxe para o Brasil desemprego e com isso redução da Previdência Social.</li> <li>- Agravação do quadro sanitário.</li> <li>- Surgem no Brasil doenças como: doenças cardíacas, diabetes, câncer, hipertensão, etc.</li> <li>- Redemocratização do Brasil e a discussão em torno dos direitos do cidadão e do papel social do Estado.</li> </ul>

---

- 
- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modificação da nomenclatura de atendente de Enfermagem para auxiliar de Enfermagem.</li> <li>- Proposta de uma formação problematizadora que procure integrar teoria e prática e o saber com o fazer.</li> <li>- Regulamentação do exercício profissional em 1986, a partir da Lei 7498/86, em categorias: enfermeiros, técnicos de Enfermagem, auxiliares de Enfermagem e parteiras.</li> <li>- Referencial teórico pautado no modelo funcionalista – taylorista que visa a adaptação do funcionário à função.</li> <li>- Valorização do saber científico.</li> <li>- Dificuldade de balizar o referencial taylorista com o direito de cidadania dos usuários.</li> <li>- Busca por competência técnica em vista do reconhecimento (desconhecendo sua força de trabalho).</li> <li>- Reforço no referencial biológico e desconsideração da determinação social no processo saúde-doença.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentativa de reorganização do sistema de saúde.</li> <li>- Surgimento do movimento da Reforma Sanitária.</li> <li>- Realização da VIII Conferência de saúde e o reconhecimento da saúde como direito fundamental do ser humano.</li> <li>- Defesa do acesso universal e da assistência integral.</li> <li>- Predominância das ações de prevenção e promoção à saúde.</li> <li>- Regulamentação do Sistema Único de Saúde – SUS (leis 8080/90 e 8142/90).</li> <li>- Desenvolvimento dos serviços de saúde voltados à atenção primária (o programa de cesta básica, o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e o Programa de Saúde da Família (PSF)).</li> <li>- Proposta de educação continuada para profissionais de saúde, criada pelo MEC.</li> </ul> |
|---|---|
- 

Fonte: Elaborada pela autora, com dados adaptados do artigo de Antunes *et al.* (1999).

No que concerne à categoria de interface – humano (humanização), a problemática não é menos densa. Considerada também como de sentido polissêmico, “humanizar”, “tornar humanamente aceitável” é uma temática historicamente recorrente. Esse tema, no campo da saúde, não recebe um tratamento diferente. Vem sendo discutida há um bom tempo a questão da humanização do cuidado, ainda que se passe a imagem de que seja uma problematização nova. Certo é que “o debate, esforço conceitual e luta por novas possibilidades de organização desses cuidados não são de forma alguma novos no campo da saúde” (Deslandes, 2006, p. 33). E a complexidade das questões que perpassam essa noção lhe confere direcionamentos que nem sempre têm pontos de entrecruzamentos e consensos, uma vez que a humanização do cuidado está no limite de dilemas éticos, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Segundo Deslandes (2006, p. 34), esses debates podem ter dois aspectos: i) a permanência de alguns modelos e conceitos explicativos nesse campo; e, ii) o amadurecimento de certos questionamentos, o abandono de outros e a incorporação de distintas tradições teóricas e disciplinares.

Deslandes (2006) afirma que, em 1972, em São Francisco, ocorreu um simpósio intitulado *Humanizing Health Care* (Humanizando o Cuidado em Saúde), em que se discutiu o que seria humanização ou desumanização do cuidado em saúde e que medidas poderiam ser

implantadas para humanizá-lo. Dentre muitas questões discutidas, a preocupação incidia sobre: a) a relação do paciente com os serviços de saúde (particularmente dos médicos); b) a formação, a informação e a comunicação do processo de cuidados; c) as relações hierárquicas e de poder no processo do cuidado e na tomada de decisões (Deslandes, 2006). Essas discussões tinham como referencial histórico o modelo parsoniano dos anos 50, assentado em uma visão “funcionalista dos papéis do médico e do doente em dado sistema social, lançando luz sobre o cuidado ao enfermo a partir de expectativas da sua função social e chamando a atenção para a interiorização das formas de controle social” (Idem, p. 35), e o modelo interacionista, já preconizado nos anos 60, desenvolvido nos Estados Unidos.

De acordo com Deslandes (2006) e Almeida (2014), Howard, em 1975, em um trabalho de sociologia médica, analisaria o cuidado humanizado e a sua desumanização. Para Deslandes (2006), as práticas humanizadas apontadas por Howard pautam-se nas necessidades fisiológicas, psicológicas do paciente, destacando-se que sejam observadas também questões socioculturais. Para a autora, Howard (1975) elencou práticas que deveriam ser evitadas, tais como: a) tratar as pessoas como coisas (*thinging*); b) como cobaias (*people as guineas pigs*); c) desumanização pela tecnologia (uso de máquinas e pouca interação); d) redução do doente à patologia; e) estigmatização de pacientes (gênero; raça, classe social; eugenia); e, f) neutralidade e objetividade biomédica (pessoas interagindo com *icebergs*) e sugeriu a reorganização da conduta e dos estatutos que orientam a humanização dos serviços. (Deslandes, 2006, p. 37). No Brasil, nos anos 2000, foi implantado pelo Ministério da Saúde o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH) e a questão da humanização é incluída na pauta da 11ª Conferência Nacional de Saúde, posteriormente, em 2003, e será adotada uma política de assistência intitulada Política Nacional de Humanização – PNH, conhecida como “Humaniza SUS” (Deslandes, 2004). Segundo Almeida (2014), nesse documento, é ressaltada a importância de incluir os princípios humanizadores estabelecidos na formação dos profissionais, na gestão e na organização do trabalho em saúde.

Destacamos que, nos PPCs, as mesmas ressalvas sugeridas por Howard (1975) estão presentes, e também nas DCNs do curso, tais como: a) respeito ao humano independentemente de raça/cor, sexo, origem; b) diálogo das relações interpessoais; c) princípios éticos e bioéticos; d) qualidade da assistência; e, e) cuidado integral. Essas premissas evidenciam, por um lado, que as efetividades das mudanças sugeridas pelos órgãos, pelos movimentos dos profissionais, são lentas, tendo em vista que essa discussão é antiga e as demandas são similares. Por outro lado, é possível que os paradigmas epistemológicos, que estruturam os discursos científicos,

não foram ainda incorporados de maneira radical (no sentido de raiz). Consequentemente, as práticas e diretrizes do cuidado ainda estão embasadas na perspectiva crítico-reflexiva de viés racionalista. Assim, a construção curricular assume uma posição ambígua, reconhece as mudanças no campo epistemológico, por exemplo, a relação entre ambiente e organismo, mas continua mantendo os mesmos pressupostos metodológicos, de tendência cartesiano-positivista, centralizados na cura, na doença, reproduzindo os mesmos padrões já refutados.

O que causa estranhamento é que “cuidados humanizados em saúde”, “assistência integral” necessitem de tantos projetos, conferências, simpósios, legislação etc. para que sejam implantados e implementados, se, em sua gênese, já está implícito seu sentido. “En general asociamos lo humano a un valor positivo en sí”<sup>102</sup> (Onocko Campos, 2004, p. 2) e nem sempre isso se evidencia. As coisas não ocorrem por um plano traçado ideologicamente. As organizações são pensadas, segundo a autora citada, como se não tivesse “gente” dentro.

Para pensar un lugar para el concepto “humanizado” en el hospital, es preciso desestabilizar la noción del sentido común que sustenta lo humano asociado a un valor positivo en si. Somos humanos, demasiado humanos, nunca seremos solamente “buenos” (Onocko Campos, 2004, p. 27).

Lembrando que os hospitais, como o maior ou quase total campo de prática da Enfermagem, são espaços de convivência de muitas pessoas, não só de pessoas doentes. São seres humanos suscetíveis às contingências da vida, que têm vontades, frustrações etc. Os hospitais são entidades que enfrentam as mesmas questões que qualquer outra.

El hospital moderno masacra a sus sujetos. A todos sus sujetos. Y a todos ellos de manera diferente, según su inserción institucional. Los usuarios fueron reducidos a objeto hace bastante tiempo por la medicina, pero en ningún espacio de atención de la salud eso es tan fuerte y evidente como en la máquina hospitalaria. En el hospital contemporáneo, los equipamientos tecnológicos (incluyo aquí desde aparatos de resonancia magnética hasta el saber médico) subsumieron el valor de las preguntas más básicas. ¿Cuánto vale una vida? ¿Y cuánto cuesta? (Onocko Campos, 2004, p. 27).

Balizar todos esses aspectos e encontrar caminhos para dirimir tudo que o desumaniza, ultrapassa o limite da formação disciplinar e da lógica analítica, daí a recorrência dos PPCs em pontuar que o currículo é construído numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, e até transdisciplinar. Identificamos, porém, que do ponto de vista de sua organização e distribuição interna, ele é mais voltado para o modelo disciplinar.

---

<sup>102</sup> “Em geral asociamos o humano a um valor positivo em si” (Onocko Campos, 2004, p. 2).

Nos PPCs das três UEBA's, é mencionada a expressão “natureza humana”. Esta noção é carregada de discursos e análises complexas. A modernidade se centrou na perspectiva de definir uma natureza para o homem, mas tendo como ponto mais fundamental definir o que ele pode conhecer e como faz para alcançá-lo. Nesse sentido, determinar os limites e as possibilidades de nossa capacidade de conhecer conduziu a uma investigação acerca da definição de sua interioridade (subjetividade) e de sua exterioridade (percepções). É possível destacar eixos de consenso nas interpretações modernas, de viés psicológico, filosófico, científico, em que se reconhecem “uma subjetividade a ser emancipada e da racionalidade como estratégia de formulação dos mecanismos de controle da natureza e de organização da sociedade por esta subjetividade autoemancipada” (Lima, 2010, p. 63).

Essa subjetividade autoemancipada nos afastou de nossa natureza animal, instintiva, além de especificar claramente que, enquanto homens, somos seres diferenciados, somos racionais. Isso fez Descartes, nas *Meditações Metafísicas* (2000), afirmar que “nossa natureza” é a de um animal racional, recusando, da filosofia clássica aristotélica ao “*zoon politicon*”, que definia o homem como animal político. Para alguns pensadores, como Nietzsche (1999) – talvez o melhor crítico da visão humanista –, a modernidade dentro desse modelo formativo humanista reforçou ideais de altruísmo, de respeito, de virtudes, no entanto, sob o crivo de uma subjetividade que sufocou tudo que era natural, e edificou, sob a égide de uma erudição, uma razão idealista civilizatória, culminando em um “falseamento a que foi conduzida a humanidade, seja na política, na ordem social ou na ordem educacional” (Lima, 2010, p. 64). Essa valorização de uma erudição, pautada em uma racionalidade quase divina, serviu muito mais aos interesses de uma classe, ao jogo de poder, do que propriamente aos interesses coletivos, humanizadores. Padronizou e homogeneizou um ideal para a vida, um ideal de cultura, indicando os determinismos e a liberdade.

A tensão entre estes dois termos, demandando uma revisão consistente da seleta gama de conceitos que os traduzem e esculpem – tais como livre-arbítrio, liberdade, escolha, necessidade e responsabilidade – parece-nos capaz de impulsionar reviravoltas conceituais e filosóficas decisivas na alteração de visões do mundo, refletindo-se nas próprias experiências existenciais individuais e sociais (Aleksandrowicz; Minayo, 2005, p. 515).

Nietzsche (1999) traduz de forma impecável a forma como a visão humanista, herdeira da filosofia da consciência, padronizou as subjetividades, apresentando uma bússola que lhe dá a direção do seu agir, um agir tornado padronizado e instrumentalizado.

Coloca agora o seu agir como ser ‘racional’ sob a regência das abstrações; não suporta mais ser arrastado pelas impressões súbitas, pelas intuições, universaliza antes todas essas impressões em conceitos mais descoloridos, mais frios, para atrelar a eles o carro de seu viver e agir (Nietzsche, 1999, p. 57).

Segundo o autor, o humanismo forjou uma realidade que nos afastou de nossa condição primária, a de animais instintivos e como que, por disfarce, criamos um mundo ideal, que nos separou de nós mesmos, nos transformando em nossos próprios alçózes. Uma vida repleta de “[...] inquietante adoecimento, do qual a humanidade até hoje não convalesceu, o sofrimento do homem com o homem, consigo mesmo: como a consequência de uma violenta separação do passado animal [...]” (Nietzsche, 1999, p. 354). A vigência dessa concepção ainda nos rodeia. Ingold (1995) afirma que, no contexto da civilização ocidental, os conceitos de humano e de animal parecem terem sempre se cruzado, repletos de ambiguidades e de preconceitos.

Por natureza, Ingold (1995) destaca dois significados: i) qualidade essencial que todas as coisas de uma espécie, e somente dessa, possuem; e, ii) natureza como mundo material, o macrocosmos das entidades físicas (externo), distintas de sua representação no plano das ideias (interno). O autor constata que procurar uma noção essencial de ser humano o afastou de si mesmo, colocando-o em uma perspectiva isolada das outras espécies, o que dificulta qualquer aproximação e interação do homem com a natureza. Nesse sentido, com sua integralidade, como defende Ingold (1995), precisamos transcender as fronteiras que opõem conhecimentos referentes à natureza e às humanidades, pois toda investigação acontece no/do/com (o) mundo.

Essa inversão altera completamente os termos da questão. [...] A palavra humanidade, em suma, deixa de significar o somatório dos seres humanos, membros da espécie animal *Homo sapiens*, e torna-se o estado ou a condição humana do ser, radicalmente oposta à condição da animalidade. A relação entre o humano e o animal deixa de ser inclusiva (uma província dentro de um reino) e passa a ser exclusiva (um estado alternativo do ser) (Ingold, 1995, p. 4).

Analisar essa herança conceitual é importante, porque o debate acerca da natureza humana ainda é recorrente. “Segundo essa concepção, somos criaturas constitucionalmente divididas, com uma parte imersa na condição física da animalidade, e a outra na condição moral da humanidade” (Ingold, 1995, p. 5). Ora, aqui, a manutenção do imperativo cartesiano de distinção entre *res cogitans* e *res extensa* é bem marcante. Afinal, criamos uma moral racional, positiva, exatamente porque somos *res cogitans*. “O problema está no fato de que a herança do pensamento dualista invade até mesmo nossa concepção de ser humano, ao nos fornecer o vocabulário com o qual a expressamos” (Idem, ibidem, p. 5).

Enquanto seres naturais, os homens seriam apenas “brutos”, ser civilizado é sinônimo de ser humano. “Tornar-se humano, então, é equivalente ao processo de endoculturação [...] pelo qual toda a espécie está destinada a passar em seu deslocamento desigual em direção à civilização” (Ingold, 2007, p. 7). Com isso, não se está a defender uma “igualdade das espécies”, claro que cada uma resguarda suas idiossincrasias; o que se está a ressaltar é a “afirmação da singularidade da espécie humana, pois, como já mencionei, toda espécie biológica é singular a seu modo” (Ingold, 2007, p. 8), sem esquecer que pertence a um reino comum: o reino animal. A questão que nos parece discutível situa-se ao se considerar que determinadas características humanas possam ser suficientes para “colocar os humanos muito além da animalidade” (Idem, *ibidem*). O esquecimento de nossa animalidade, sustentado pelo discurso antropocêntrico, humanista, quando mantido, ainda que de forma não explícita, pode contribuir na manutenção de padrões já refutados nas discussões sobre cuidados humanizados. É preciso estar atento a essas repetições terminológicas, para que, mesmo de forma não intencional, coloquemos noções que revigoram conceitos que certamente nos distanciam de nossa condição humana. E com isso, direcionar de modo equivocado as relações que mantemos com as coisas e com os outros seres, e, principalmente, com o nosso modo de estar e viver o mundo.

A atenção deve ser dispensada não apenas à terminologia, mas aos discursos políticos que incidem sobre a orientação de cuidados humanizados. Bem como as questões das competências estão de certa forma afinadas com o discurso capitalista-neoliberal, a proposta da humanização pode estar assentada em dualidades, em epistemologias que reforçam as disjunções e fragmentações. Segundo Donnangelo (1979, p. 29), a prática médica tende “a revestir-se mais facilmente de um caráter de neutralidade face às determinações específicas que adquire na sociedade de classes”. Segundo a autora, essa concepção deve ser rompida, e, para tanto, é necessário identificar, nas práticas, o seu comprometimento político, segundo as determinações das próprias estruturas econômico-político-social vigentes (Idem).

Como toda profissão, a prática médica, ou dos profissionais de saúde, está permeada por questões políticas e econômicas, como a já referida necessidade de reprodução da força de trabalho. Nesse sentido, observou-se que as práticas da assistência humanizada, expostas nos PPCs, parecem gravitar em torno dessas temáticas problemáticas. Por um lado, as condições do mercado de trabalho exigem da formação desses profissionais competências para exercer sua profissão em vista de valores éticos e humanos, no entanto, há “falta de condições técnicas, de atualização, de recursos materiais e humanos, o que, por si só, torna o ambiente de trabalho desumano” (Fontana, 2010, p. 201). O trabalho multiprofissional também exigirá do futuro

profissional habilidade e potencial de comunicação e capacidade de gestão de coletivos. “Acrescenta-se a isso, os processos não resolutivos da atenção em saúde ou a forma desrespeitosa com que muitos profissionais se relacionam, tornando pior uma situação já precária” (Fontana, 2010, p. 2010). Nesse sentido, a autora citada afirma que é preciso observar as condições de trabalho da equipe de Enfermagem, para que a satisfação no trabalho seja impulsionadora de uma prática humanizada. Quem não se sente valorizado no serviço, tende a não valorizar sua profissão. Os desdobramentos dessa questão não serão desenvolvidos neste trabalho, mas se reconhece a importância dessa discussão para a formação, no sentido da preparação, para futuros engajamentos políticos necessários à prática do cuidado humanizado.

Identificamos que a categoria corpo(corporeidade) e as categorias de interface afetivo/simbólico, ambiente/cultura, central à nossa investigação, nos PPCs dos três cursos, pouco foram abordadas ou indicadas. Para especificarmos melhor, a UEBA 1 e a UEBA 2 ressaltam em disciplinas do eixo de ciências biológicas e da saúde o aspecto anátomo-fisiológico do corpo. Na UEBA 3, pela presença já destacada anteriormente da disciplina de Educação Física, e como esta área tem se aproximado muito das discussões sobre corporeidade (João, 2022), a ementa da disciplina apresenta um tópico sobre corpo e sociedade, além das abordagens anátomo-fisiológicas. Não é possível identificar exatamente qual condução será dada a essa disciplina, uma vez que sabemos que o currículo oficial, prescrito, difere, às vezes, do realizado, do vivido. Nas referências bibliográficas, não foi constatado nenhum título que fizesse referência à corporeidade. Observou-se que, nas duas disciplinas, Educação Física I e Educação Física II, as referências bibliográficas são as mesmas.

A terminologia corporeidade é encontrada inicialmente em obras de Avicena (980-1034) e de Duns Scotus (1266-1308), no período escolástico (Baptista, 2022). Foi no século XX, todavia, que esse debate ganhou força e suas implicações e reverberações se tornaram centrais<sup>103</sup>, principalmente, nas obras de Merleau-Ponty, quando o autor analisou a noção de percepção e apresentou uma nova ontologia (da carne), e com isso recusou a tese das representações mentais como possibilidade de acesso verdadeiro ao real. A terminologia foi utilizada por ele na *Fenomenologia da Percepção* (1999, p. 149), referência fartamente usada nos capítulos iniciais da tese.

---

<sup>103</sup> Essa questão foi discutida no primeiro capítulo.

Ao sugerir a abordagem relativa ao corpo<sup>104</sup>, no sentido da corporeidade, pretende-se “adotar um conceito que procura fugir da concepção de corpo em sua dimensão orgânica específica” (Baptista, 2022, p. 114). Não se trata exatamente de uma fuga ou negação do biológico, mas do acolhimento do corpo a partir da sua dimensão fenomenológica, do corpo vivido ou corpo próprio, como chamou Merleau-Ponty (1999). Considera-se que as repercussões do estudo da corporeidade promovem uma “reviravolta” em torno de toda a construção do saber que, por sua vez, também irá impactar a educação e, conseqüentemente, as criações dos currículos.

A priorização quase exclusiva de um conhecimento de viés intelectual, cognitivo-representacional, eurocêntrico, conduziu-nos a uma pedagogia que nos distanciou do “mundo da vida”, desconsiderando e/ou desvalorizando os saberes adquiridos nas/das/com (as) cotidianidades, das ancestralidades e de outras formas de viver, sentir e estar no mundo. Esses modos de vida e de saber não gozavam de nenhum valor científico, portanto, não eram e ainda não são considerados conhecimentos confiáveis, são tidos como conhecimentos do senso-comum<sup>105</sup>. No entanto, se evidencia que os movimentos sociais, enquanto forças de resistência, têm enraizado novas perspectivas de mundo possíveis, “pela consciência social reeducada pelas pressões populares” (Arroyo, 2003, p. 30)<sup>106</sup>. São essas novas ontologias ou modos de ser e viver que entram em cena e devem ser levados em consideração na construção dos processos formativos. Esses movimentos de enfrentamento (ações) são realizados por sujeitos corporificados. Afinal, são os corpos, seus movimentos e encontros, enquanto dispositivo de luta, que, nas articulações coletivas<sup>107</sup>, se “descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos” (Arroyo, 2003, p. 32). Não nos é permitido mais, hoje, fecharmos os olhos para as mudanças que a sociedade vem enfrentando. Seja no âmbito das relações interpessoais, dos coletivos, ou dos avanços do conhecimento científico, tecnológico. Este último penetrou profundamente todas as relações que mantemos no/do/com (o) mundo. “Sentimos que a cooperação criativa

---

<sup>104</sup> A noção de corporeidade que ora ressaltamos, na verdade, alinha-se com a noção de corpo-próprio, apresentada por Merleau-Ponty (1999), já discutida nesta pesquisa.

<sup>105</sup> Esse tema foi desenvolvido nos capítulos 1 e 2.

<sup>106</sup> As desigualdades sociais, impostas pela exploração das massas, fomentou a organização de grupos sociais que reivindicavam seus direitos. Arroyo (2003) considerou que esses movimentos podem ser compreendidos como uma ação educativa. “O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade” (Arroyo, 2003, p. 30).

<sup>107</sup> A exemplo de movimentos sociais que provocaram mudanças na concepção dos “sujeitos de direitos”, modelos de exclusão e repressão foram recolocados nas discussões centrais ao debate acerca da humanização das condições de vida. Entre esses movimentos, temos: movimentos da comunidade LGBTQIA+, movimentos dos povos originários, movimentos feministas, movimentos acerca do debate éticos nas ciências etc.

entre cientistas, tecnólogos e o público em geral detém o potencial para uma profunda transformação da consciência humana” (Varela *et al.*, 1993, p. 6)<sup>108</sup>.

Desde a Antiguidade clássica, no ocidente, a preocupação em definir como nos apropriamos do real e determinamos o limite e alcance do conhecimento humano é uma questão que é fruto de importantes debates e pesquisas. Com o avanço do conhecimento científico, houve um deslocamento da noção de alma/corpo (espiritual, metafísica), para uma discussão acerca dos aspectos psicológicos/físicos (fisiológicos). No entanto, esse deslocamento manteve, em certa medida, a visão de um homem cindido, como *partes extra partes* de um composto<sup>109</sup>.

Consideramos que Merleau-Ponty se insere como um pensador de seu tempo, que se propõe a superar as perspectivas materialista e espiritualista, a partir da noção de corpo próprio, evocando o sujeito que se encontra situado no/do/com (o) mundo. Ele aponta que a existência é forjada sempre por um misto de espiritual e corporal, que se dá e acontece nos movimentos, nas experiências que o sujeito realiza consigo e com os outros, enfim, na existência de ser corpóreo que se abre ao mundo e se expressa nele, através dele, criando uma espécie de dialética promovida por “um comércio direto com os seres, as coisas e seu próprio corpo” (Pinho, 2014, p. 751).

Mas, dizer que temos um comércio originário com o mundo e que vivemos ou habitamos no seu interior, implica que tal comércio e tal vida sejam inteiramente anteriores a toda espécie de relação de conhecimento entre o sujeito e o objeto. Aqui, a subjetividade ganha outra consistência e nos encontramos em união com o mundo (Cardim, 2007, p. 26).

Ao retomar a questão da saúde, dentro da discussão dos modelos adotados<sup>110</sup>, verifica-se que a relação entre os aspectos psicológicos e fisiológicos é sempre evidenciado e se constitui como um desafio explicar seus imbricamentos. Tal tarefa é desafiadora, principalmente, se o discurso científico ainda estiver apoiado nas dicotomias entre natureza e cultura. É certo que há uma “diferença (quer de um ponto de vista fenomênico, quer de um ponto de vista ontológico) entre alma e corpo, entre espírito e matéria, entre sujeito e objeto” (Pinho, 2014, p. 750). E,

<sup>108</sup> “We feel that the creative interpenetration among research scientists, technologists, and the general public holds a potential for the profound transformation of human awareness” (Varela *et al.*, 1993, p. 6).

<sup>109</sup> Com relação a essa questão, a Gestalttheorie, na discussão sobre figura e fundo, traz grandes contribuições na perspectiva de superar a dualidade mente/corpo. Essa questão foi amplamente abordada por Merleau-Ponty (1999).

<sup>110</sup> Principalmente o modelo que se pauta na integralidade da pessoa e a assistência humanizada. Pensar o humano é pensar em sua condição mais natural; ser um ser corpóreo, que se relaciona e experimenta o mundo no/com o seu corpo. A exemplo, pode-se destacar pessoas que recebem diagnósticos de doenças incuráveis e “milagrosamente” se curam, pessoas que melhoram a partir de orações, de entretenimentos, com remédios fitoterápicos, com massagens terapêuticas etc.

podemos dizer que evidenciar uma homogeneidade do sujeito (psicológico/biológico), nas nossas vivências imediatas, é-nos difícil. Tomamos o nosso interno, segundo uma outra perspectiva de visualização do corpo, no tocante à sua visceralidade, como “dimensões ausentes e recessivas do corpo-vivido” (Ortega, 2008, p. 76). Talvez daí resulte a manutenção de teorias pautadas em dualidades. Naturalmente, as manifestações são autônomas e manifestam-se de modos diversos, porém, não podemos afirmar que há uma separação radical entre elas; são pares, e não propriamente opostos, que habitam o mesmo campo, criando certa unidade.

A medicina, segundo Ortega (2008), a partir do desenvolvimento da anatomia científica, principalmente com a obra de *De humani corporis fabrica*, de Vesalius, publicada em 1543<sup>111</sup>, e das tecnologias médicas de visualização – mediante o avanço dos instrumentos tecnológicos –, aproxima-nos de uma visão antes estranha: a do interior do corpo. Perspectiva eficaz em relação a diagnósticos e à apreensão objetiva dele. Essa objetivação do corpo põe a perspectiva da percepção direta das coisas em dúvida. “O interior do corpo, me provoca uma angústia básica de algo que não posso controlar, que escapa à minha apreensão e, no entanto, me habita” (Ortega, 2008, p. 81). Ainda segundo o autor, a medicina tenta controlar e domar a dimensão fenomenológica do interior dos corpos, utilizando-se de tecnologias de imagens (Idem, *Ibidem*). Porém, essa exposição visceral (imagética) não é suficiente para a apreensão fenomenológica do corpo (enquanto um vivido). Esse modo de apreensão objetivista é visto como uma exposição do interior para o exterior, de maneira indireta, através da utilização das imagens. Essa concepção de um “corpo objeto”, corpo visto em terceira pessoa, que só pode ser apreendido por um “corpo sujeito”, forma o corte epistêmico, tão utilizado na modernidade, que liga o sujeito ao objeto.

Apegamo-nos, historicamente, a acreditar na alma como “parte” nobre, como a parte que, devidamente conduzida, nos apresentará um mundo virtuoso (Platão), ou um mundo reduzido ao pensamento (Descartes). Então, descortinar o nosso dentro (vísceras), os nossos sentidos (percepção), é perder-se do caminho da verdade. Minha nobreza é olhar para dentro, não do ponto de vista das vísceras, mas, do inefável, do transcendente. Como disse Foucault (2013), essa concepção de corpo, como corpo utópico, fez com que o corpo “desaparecesse”.

---

<sup>111</sup> Médico holandês, professor em Pádua. Na Idade Média, o corpo era visto de forma sacralizada. A partir do Renascimento, uma outra perspectiva do corpo começa a ser difundida pela pintura. Esse “novo olhar” do corpo não se deve exclusivamente ao desenvolvimento das ciências e da anatomia, ainda que se reconheça que a dissecação teve um papel importante na forma como o corpo passou a ser visto na modernidade. “Toda essa mudança é perpetrada nos vários campos e num dilema intelectual tumultuado, em que se debatem várias correntes, novas e antigas, e no qual a pesquisa é muita, mas toda a certeza é duvidosa” (Brandão, 2003, p. 291).

Minha alma é bela, é pura, é branca; e, se meu corpo lamacento – de todo modo não muito limpo – vier a sujá-la, haverá sempre uma virtude, haverá uma potência, haverá mil gestos sagrados que a restabelecerão na sua pureza primeira. Minha alma durará muito tempo e mais que muito tempo, quando meu corpo vier a apodrecer. Viva minha alma! É meu corpo luminoso, purificado, virtuoso, ágil, móvel, tépido, viçoso; é meu corpo liso, castrado, arredondado como uma bolha de sabão (Foucault, 2013, p. 9).

Desse modo, a investigação do “corpo sujeito”, ou do corpo vivido, apreendido na imediaticidade das experiências, foi colocado em segundo plano. Com isso, foi desconsiderada a importância da percepção pré-reflexiva. Cabe lembrar que as críticas mais incisivas à ciência moderna foram apontadas a partir das teses apresentadas por Marx (1818-1883), Nietzsche (1844-1900), Freud (1856-1939), no séc. XIX, e que ainda são, de alguma forma, atuais. Nesse sentido, acreditamos que o estranhamento em relação aos PPCs não apresentarem abordagens da corporeidade, ou, do corpo em sua acepção fenomenológica, no sentido do corpo próprio, se dá na medida em que o risco da manutenção dos modelos já refutados da medicina, que incidem nos “cuidados em saúde”, ainda sejam reincidentes.

Acreditamos que a noção de corporeidade, na tessitura curricular, é um dispositivo formativo importante em Enfermagem, imprescindível para uma formação que se coloca na condição de pensar o cuidado levando-se em consideração os aspectos culturais, sociais, éticos, ambientais e científicos, como está expresso nos PPCs. Dado este em virtude de que proposta do estudo da corporeidade incide exatamente em situar o sujeito em sua experiência vivida, em sua história e em seus modos de produzir conhecimento e arte. Se a Enfermagem está situada entre ciência e arte, o estudo das implicações entre as formas de sentir e viver o/no mundo, sejam científicas ou artísticas, lhe serão necessárias na produção das tessituras do cuidado na formação voltada aos processos de saúde, levando-se em conta os aspectos integrais da pessoa humana. Nesse sentido, o estudo da corporeidade, principalmente no que concerne às questões levantadas por Merleau-Ponty (1999), que “irá insistir na abertura da filosofia da vida à ciência, à historicidade, à subjetividade e à cultura” (Nóbrega, 2010, p. 10), deve ser levado em conta quando da construção de uma matriz curricular. “Hoje em dia a ciência é tão dominante que concedemos a ela a autoridade de explicar, mesmo quando ela nega exatamente o que é mais imediato e direto: nossa experiência cotidiana imediata”<sup>112</sup> (Varela *et al.*, 1993, p. 12).

Acrescenta-se que esse debate transcende a noção de corporeidade na sua acepção meramente epistemológica, pois se refletem, de forma transversal, em nossos modos de *sentirfazerpensar* no/do/com (o) mundo. “Considerar o corpo na educação, para além do

---

<sup>112</sup> “In our present world science is so dominant that we give it the authority to explain even when it denies what is most immediate and direct – our everyday, immediate experience” (Varela *et al.*, 1993, p. 12).

aspecto racionalista ou instrumental, é uma tarefa [...], um exame radical de nossa relação com os afetos, com a linguagem, com a sexualidade, com a arte, com a cultura de modo geral” (Nóbrega, 2010, p. 12). Acreditamos que o redimensionamento da formação, quando inspirada na discussão acerca do corpo fenomênico, numa visada mais estreita com a arte e a estética, nos apresenta novos panoramas, abre novos horizontes. Como disse Merleau-Ponty,

mister se faz que o pensamento de ciência - pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral,- torne a colocar-se num ‘há’ prévio, no lugar, no solo do mundo sensível e do mundo lavrado tais como são em nossa vida, para nosso corpo, não esse corpo possível do qual é lícito sustentar que é uma máquina de informação, mas este corpo atual que digo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos (Merleau-Ponty, 1984, p. 86).

Enquanto uma área que detém mais de 50% do total de profissionais do campo da saúde, incluindo auxiliares, técnicos e enfermeiros segundo a OMS, a equipe de Enfermagem abre-nos um horizonte que vislumbra uma possibilidade de efetivar uma proposta educacional que esteja afinada com toda essa problemática. Nessa perspectiva, juntamente com Tim Ingold (2020), que propõe uma “educação da atenção”, propomos uma “pedagogia do corpo”.

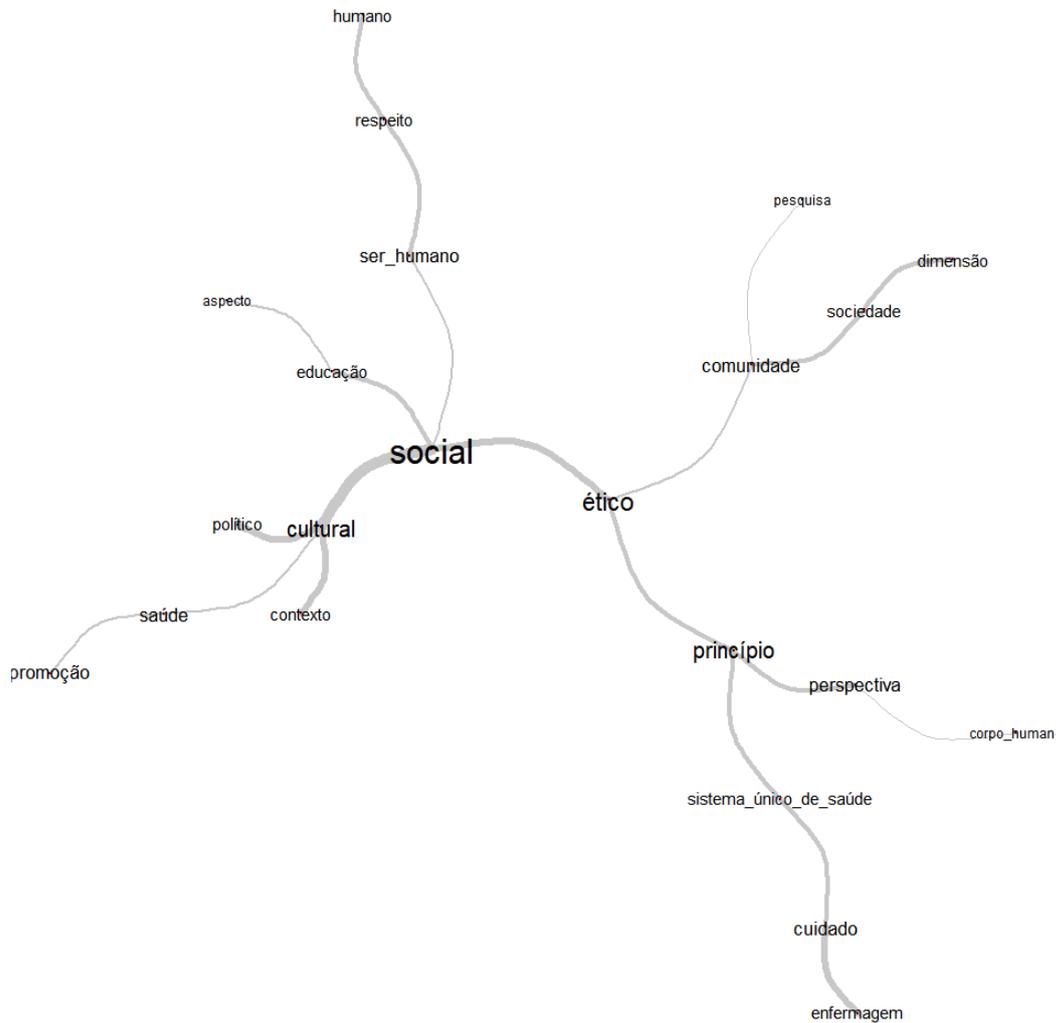
A Enfermagem, quando investiga o cuidado humanizado e centraliza a sua prática, não só na gestão, mas, principalmente, nos movimentos de cuidado com a corporalidade no mundo, terá inevitavelmente de abordar a questão da integralidade. Esta se afigura como uma questão que demanda e permeia o estudo da corporeidade, pois cuidar de sujeitos é cuidar de sujeitos encarnados, tema explorado neste trabalho. Afinal, a apropriação do corpo é diferente de qualquer outra. Quando nos referimos a “nosso corpo”, não o entendemos enquanto partes que o compõem, mas como uma totalidade tomada imediatamente. Não é um corpo pensado como um objeto, mas como um ser engajado, imbricado com os movimentos que realiza e expressa com os outros e no/com o mundo.

### **8.3 Aplicação do software as categorias elencadas**

No sentido de analisar as coocorrências, foi aplicado o programa IRAMUTEQ, com prioridade para as frequências das palavras utilizadas na análise categorial. Foram organizados primeiramente os *corpus* de forma individual e, posteriormente, organizado um *corpus* único. Na organização do *corpus* da UEBA 1, foi realizada a lematização, que se deu com os ajustes das seguintes palavras: de “aluno” para “discente”. Além disso, foram unidas palavras

compostas com “\_”. Também foram retiradas as siglas e números – deixando-os por extenso apenas. O aproveitamento foi de 85,08% segmentos de texto (ST), com 6085 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Foram eliminados artigos, conjunções, onomatopeias, pronomes e preposições do *corpus*. Dos resultados, utilizamos apenas as ocorrências que tinham de 71 até 15 repetições. Para a organização do *corpus* da UEBA 2, realizamos os mesmos procedimentos para a lematização. O aproveitamento foi de 88,5% segmentos de texto (ST), com 8116 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Seguindo o mesmo padrão, foram eliminados artigos, conjunções, onomatopeias, pronomes e preposições do *corpus*. Utilizamos apenas as ocorrências que tinham de 98 até 20 repetições. Com relação ao *corpus* da UEBA 3, efetuamos os mesmos procedimentos. O aproveitamento foi de 88% segmentos de texto (ST), com 9553 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Utilizamos apenas as ocorrências que tinham de 134 até 20 repetições. Na lematização do *corpus* da comparação das três UEBA, foram realizados os mesmos procedimentos já referidos dos outros três *corpus*. O aproveitamento foi de 94,27% segmentos de texto (ST), com 23734 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos). Lembramos que também eliminamos artigos, conjunções, onomatopeias, pronomes e preposições. Das ocorrências encontradas, foram utilizadas apenas as que tinham de 302 até 35 repetições. Segue a figura do Gráfico da árvore de Similitude.

**Figura 13** – Gráfico de Similitude da comparação dos *corpora*



Fonte: Software IRAMUTEQ.

Observamos que a palavra social (12 repetições) é a que aparece com a maior frequência, sendo considerada a palavra central. É seguida de ético (7), princípio (7), cuidado (6) e comunidade (6). A palavra ser humano apareceu com uma frequência de 5 repetições. Ao analisarmos a relação entre os ramos, observamos que a linha mais espessa, que indica uma maior coocorrência, está entre a palavra social (palavra central) e cultural; em um outro ramo, a linha menos espessa está ligada à palavra ético. No entanto, as palavras ser-humano e cuidado

aparecem com linhas bem pouco visíveis, bem finas e em ramos distintos. Ressaltamos que a palavra cuidado, mesmo indicando uma coocorrência baixa, aparece entre as palavras sistema-único-de-saúde e Enfermagem, o que indica, como já mencionamos, a preocupação com a formação e com a curricularização, respeitando-se as determinações propostas pelas DCN, e os princípios doutrinários do SUS.

Como já havíamos observado na análise categorial, a menção à noção de corpo nos documentos refere-se quase que exclusivamente ao corpo-humano no sentido anatomofisiológico. Desse modo, no gráfico acima, a palavra corpo está ligada à palavra perspectiva e podemos constatar que a linha é praticamente inexistente. A palavra respeito aparece em um ramo distinto ao de ética. A palavra educação está ligada à palavra social (central); já a palavra saúde liga-se à palavra cultural. Parece-nos, aqui, que as ligações entre as palavras estão centradas no aspecto social tanto da educação, quanto da saúde. Observamos que as linhas que se interligam são pouco espessas, o que indica poucas coocorrências. Parece-nos estranho que educação não aparece acompanhada de formação e nem de currículo. Assim como a expressão saúde não aparece ligada às palavras cuidado, humanização, integralidade, prevenção. Ela está ligada à palavra promoção, o que denota, ainda que com uma linha não muito espessa, o aspecto mais voltado para as questões meritocráticas e neoliberais que envolvem a saúde na atualidade. Observamos, em outro ramo, a palavra político ligada à cultural (tomada como central na análise dessas ramificações), e ligada a outro ramo, com a palavra contexto. Nesse sentido, podemos inferir que, no Gráfico de similitudes, os aspectos culturais e políticos aparecem como polos que se conectam, de forma situada, contextualizada.

O debate das relações que podem ser analisadas entre cultura e política, ou entre sociedade civil e política, já é muito antigo. O cabedal teórico é vasto. Primeiro pela polissemia do termo cultura, e segundo porque as conexões entre Estado e sociedade civil estão transpassadas por questões econômicas, que envolvem interesses específicos nas relações de poder. Além do fato de que historicamente as sociedades são organizadas por classes<sup>113</sup>. E os interesses são determinados por relações de força.

A relação entre as expressões política e cultural “expressa os padrões pelos quais uma sociedade se relaciona com as esferas em que as decisões coletivas são tomadas” (Cerri, 2021, p. 57). Nesse sentido, podemos falar que essa relação é um solo fértil para a construção da democracia e também para evidenciar os conflitos. Essa reação aos poderes impostos por uma

---

<sup>113</sup> Quanto a essa questão, pode-se ver a obra de Marx e Engels, *O Manifesto do Partido Comunista* (2009).

classe, costuma-se denominar de contrahegemonia. “É a partir das práticas sociais, dos valores, da cultura, dos interesses e das racionalidades estabelecidos pelos diversos sujeitos [...] que as diferentes perspectivas ideopolíticas da democracia são produzidas [...]” (Silva; Silva, 2009, p. 11). Esses movimentos expressam as várias ideologias que permeiam determinada cultura. A participação da sociedade nas instâncias institucionais é uma importante construção do tecido democrático.

A educação exerce um importante papel na construção da democracia, na medida em que partilha saberes nos mais variados ramos do conhecimento. A questão é se esses saberes reproduzem os valores hegemônicos ou se se tornam instrumentos de resistência e de debate, fortalecendo as lutas contra-hegemônicas. Cabe aos educadores terem o cuidado com os direcionamentos que orientam o processo de formação. É necessário estar atento aos movimentos sociais, aos direitos dos cidadãos. “A função da educação é levar consciência para os que não têm consciência, para que, tendo consciência, participem politicamente” (Arroyo, 2001, p. 36). A história, porém, nos mostra que nem sempre é assim. A educação pode reproduzir os interesses de uma classe, e, de alguma forma, contribuir com a manutenção das desigualdades advindas desses interesses. E assistimos à insistência de problemas sociais: moradia, trabalho, alimentação etc., que direcionam o desenvolvimento da cidadania para outros patamares. “O reducionismo intelectualizado, cognitivista, da concepção de cidadania” (Arroyo, 2001, p. 42), e a luta por sobrevivência, acreditamos, conduziram a educação para atender a suas expectativas, direcionando o ensino para habilitar o futuro profissional para adquirir competências que atendem muito mais aos interesses de uma política neoliberal, que se misturam a outras demandas, de forma não tão clara, ao que é comumente chamado no meio educacional, como currículo oculto.

## 9 CONCLUSÃO

A história do conhecimento humano sofreu e sofrerá descontinuidades. Paradigmas são substituídos, novos se instauram, em um incessante movimento e, como disse Merleau-Ponty, em alguns momentos, esses movimentos repousam. Desde a Antiguidade clássica ocidental, a perspectiva de entender os fenômenos, de compreender a natureza já era uma inquietação. Posteriormente, a partir da concepção antropológica socrática, a questão de definir a natureza humana passa a ser um desafio. Conhecer verdadeiramente a realidade irá depender da maneira como as faculdades humanas forem direcionadas, bem conduzidas. Essa curiosidade descortinadora do humano resultou em se admitir que a realidade fenomênica pode ser conhecida de duas formas: racionalmente, intelectualmente, ou, sensivelmente, perceptivamente. Dentre as faculdades, a racional (*logos*) garantiria o conhecimento das essências, enquanto que a faculdade sensível nos conduziria a ficar preso às aparências. Nesse sentido, a natureza humana seria um composto de alma e corpo (razão/sensação), em que a alma seria a parte sublime, capaz de executar raciocínios lógicos, interpretativos; e o corpo aquele que, se ligando diretamente à matéria bruta, às sensações, poderia cometer equívocos, erros, por estar preso às aparências.

Observa-se, assim, que a questão epistemológica está atrelada ao conhecimento da natureza humana e de suas potencialidades. Conhecer a alma, essa parte nobre que nos compõe (segundo a tradição clássica), garante, em certa medida, o conhecimento das coisas, naquilo que elas são em si mesmas (caráter ontológico). Evidentemente que nem todos os pensadores advogaram por esses princípios, mas, majoritariamente, essa distinção (corpo/alma) foi reconhecida por muito tempo, e ainda vigora.

Platão pode ser considerado como grande referência ocidental que discutiu a distinção entre alma e corpo. A partir da consideração de uma alma imortal, Platão, em seus diálogos, especialmente no do *Fédon*, apresentou sua tese da imortalidade da alma, e discutiu também acerca do corpo e da cognição. Ainda que ele reconheça nesse diálogo o papel confuso do conhecimento sensível à cognição, ele prioriza e defende que a intelectualidade (razão) é que garante o conhecimento verdadeiro. No entanto, o autor inclui o sensível ao processo de aquisição do conhecimento, visto que será a partir das afecções sofridas através deles que o caminho de ascendência ao verdadeiro irá se efetivar.

Já na Modernidade, o grande filósofo que irá debater a questão da dualidade mente e corpo será Descartes. O autor irá considerar que esse é o ponto de partida para alcançar o

conhecimento verdadeiro e certo. A partir da dúvida metódica, ele propõe o recomeço da fundamentação do conhecimento. Nada ficou mais conhecido na filosofia de Descartes do que o enunciado do *Cogito* (Penso, logo, existo), e este foi seu ponto de partida, ou melhor, a primeira certeza na cadeia de razões, exigência base do novo modelo de conhecimento. Ao trazer os aspectos subjetivos à discussão sobre o conhecimento, Descartes reforça a teoria da representação e coloca toda a cognição na análise do que ele chamava de “conteúdos mentais”. Desse modo, a tese de distinção acaba por priorizar, no conhecimento, a capacidade racional de distinguir o verdadeiro do falso. A dificuldade com relação à tese de distinção, segundo esse modelo racionalista, se deu quando, no mundo da vida, faz-se necessário reconhecer como uma comprovação factual que o homem é um composto de alma e corpo e que estas duas partes mantêm entre si relações estreitas. Isso, de certa forma, obrigou Descartes, após separá-las, como sendo de naturezas distintas, ter que uni-las.

Após as discussões, reverberações da tese de distinção alma/corpo de Descartes ao longo da modernidade, na Contemporaneidade Merleau-Ponty retoma a questão acerca do papel da percepção no processo de produção do conhecimento e coloca o corpo como central a essa discussão. Rejeitando a tese da representação, Merleau-Ponty admite que o corpo é o elo de ligação com o mundo. O autor reconhece que é através da nossa condição encarnada que podemos nos relacionar com o mundo, com as coisas e os outros seres. A percepção é defendida por ele na perspectiva integrada, relacional. Ela não é o somatório de uma série de sensações, ela se dá no movimento dos acontecimentos. O corpo se dirige ao mundo, está aberto às experiências, e o mundo se abre para ele.

Herdeiro da tradição cartesiano-positivista, o pensamento contemporâneo ainda se debate com a metodologia analítica e com a fragmentação do conhecimento. Este foi cada vez mais se especificando, se dividindo em domínios distintos. Tal legado conduziu à perda do sentido de totalidade, e implicou a distinção entre natureza e cultura; e daí a separação das ciências em ciências da natureza e ciências humanas. E, como consequência desta separação, a supremacia das ciências naturais sobre as humanas, uma vez que os seus objetos de análise são tomados como concretos, passíveis de objetividade, de comprovação, de observação em terceira pessoa. As ciências humanas, por sua vez, teriam um objeto considerado não passível de comprovação empírica, acessível somente ao self, prescindindo de objetividade. A subjetividade torna-se subjugada à objetividade. O *status* de científico repousa sobre o solo de critérios objetivistas, o que, historicamente, conduziu as ciências humanas a adotar os mesmos critérios, na perspectiva de aceitabilidade, de reconhecimento. Nesse sentido, as ciências

humanas passaram a entender os movimentos, os acontecimentos, as vivências de um ponto de vista calculável, matematizado. E assim o mundo da vida só passa a fazer algum sentido em termos de mensurações e cálculos.

Na contramão dessa perspectiva, se insurgem muitos pensadores que irão discutir, a partir de uma outra compreensão de mundo, as relações que podem ser estabelecidas entre natureza e cultura. Nesse viés, pode-se destacar as contribuições de Gibson, na psicologia; de Ingold, na antropologia; e o imprescindível reconhecimento de Merleau-Ponty, na filosofia; ao ousar colocar o corpo e a percepção como bases centrais de acesso ao mundo e ao conhecimento, recusando a distinção entre consciência e mundo, entre interno e externo e defendendo que a apreensão do mundo não se dá por um ato reflexivo, mas, antes, por um momento pré-reflexivo, na ordem do acontecimento, das vivências de um sujeito situado.

Essa inversão de prioridade, da relação entre razão e percepção de acesso ao conhecimento, não é vista sem levantar paradoxos. Ainda que a concepção de ciência moderna tenha sofrido muitas rupturas, não é possível minimizar sua força. O discurso da ciência clássica não se faz por descobertas individuais de um pesquisador, mas pelo reconhecimento dessas descobertas. É na comunidade científica que um determinado conhecimento se impõe como verdadeiro e se torna aceito. A dimensão política do saber, atrelada ao sistema capitalista, que visa à utilidade, ao controle, à dominação em prol de lucro, subjuga a ciência aos interesses de uma classe. Aliada a esses interesses, o desenvolvimento da técnica, da indústria, contribui para o avanço científico-tecnológico, que favoreceu a disseminação de ideologias e de lutas de poder em torno do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação, enquanto responsável por formar cidadãos competentes e humanizados para atuar no mercado e na vida social, acompanha ou, pelo menos em tese, deve acompanhar os movimentos de substituição de paradigmas e reconhecer o conhecimento como um processo aberto e dinâmico. O que se observa, haja vista a própria proposta dos *curriculum*, é que o conhecimento permanece assentado em uma visão segregadora, fragmentada de viés moderno. E a acentuada separação dos vários saberes, como filosofia, arte, ciência, dificulta a comunicação entre elas, ainda que, nos discursos sobre formação, se propague a necessidade de pensar a interdisciplinaridade. Certamente, não se está a desconsiderar os esforços de muitos educadores que ventilam a possibilidade de rupturas com o passado moderno e proclamam que já podemos falar em uma pós-modernidade.

Bem, o que ainda temos como realidade na organização das escolas e das universidades são seus campos específicos de conhecimento, seus departamentos e as matrizes curriculares

estruturadas por disciplinas, por eixos temáticos, por atividades teóricas, técnicas e práticas, e, de forma bem rarefeita, as disciplinas interdisciplinares. Reconhece-se que a fragmentação trouxe dificuldades para compreender a complexidade dos saberes e os paradigmas alicerçados nesse modelo não mais respondem às expectativas científicas, sociais e culturais. A normatização dos valores econômicos e políticos, no entanto, direcionam a construção do processo formativo, que visa ao atendimento das exigências de mercado, que retroalimentam os ideais liberais-capitalistas, por um lado; e, por outro, mantêm o modelo analítico/racionalista que reconhecidamente avançou muito no desenvolvimento das ciências e da tecnologia.

A formação e a construção curricular, em vista do crescimento das especificidades do saber, necessitam rearticular o modo de como lidar com a diversidade e manter o diálogo entre eles. Acreditamos que um dos passos iniciais (já indicado por muitos pesquisadores) foi o de rever o modelo dicotômico, cognitivista, representacional que ainda orienta, não exclusivamente, mas, predominantemente, os modos de *versentirfazer* da educação. Cabe lembrar que essa discussão incide em uma outra questão: a da corporeidade, que, a partir de meados do século XX, vem se configurando como presente nos debates sobre epistemologia, e sobre as dualidades causadas pelo mesmo corte epistêmico: organismo/ambiente, natureza/cultura, sujeito/objeto.

Tomamos a ideia de corporeidade, a partir da noção apresentada por Merleau-Ponty de corpo-próprio. Um corpo que não é constituído apenas de órgãos, mas que se reconhece como um sujeito existente, situado. Ele não é uma coisa em meio a tantas outras, não é uma máquina automatizada como pensava Descartes, e também não é uma consciência pura, mas movimento, sensibilidade, que se expressa de maneira criativa nos fluxos, nas redes de relações que experimenta no/do/com (o) mundo. Desse modo, o filósofo recusa pensar a razão e a percepção como domínios distintos, ao contrário, acredita que, entre elas, o que acontece é um jogo colaborativo, criativo, que só um sujeito encarnado pode compreender e viver, a partir do que ele chamou de reversibilidade, em que a mão que toca é ao mesmo tempo tocante e tocada. Portanto, a mão se apresenta simultaneamente como sujeito e objeto, não se esquecendo de que essa separação é apenas metodológica e não ontológica.

A proposta de uma “pedagogia da corporeidade” tem como intuito trazer os pressupostos da compreensão de uma epistemologia do corpo para a educação. Além de trazer à discussão a visão reducionista de corpo (corpo como objeto), tal projeto propõe também outras orientações acerca do conhecimento, da vida, da cultura e do ambiente, nas relações com os intramuros da universidade. Consideramos-na como um lugar privilegiado de debates acerca da

ciência, da ética, da cultura, da política, da economia etc. e de seus paradigmas vigentes. Propõe-se, outrossim, rever os paradigmas que foram reconhecidamente sustentados na noção de dualidade entre racionalidade e sensibilidade, em que a primeira sempre gozou de primazia.

Por acreditarmos que o curso de Enfermagem se situa em uma zona de complexidade entre um saber que tendência à instrumentalidade, a técnica, a administração, a gestão e a pensar o corpo do ponto de vista do organismo, de suas partes, e ao mesmo tempo pensar o corpo a partir dos movimentos, das interações, das ambiências e principalmente do cuidado (em dimensão ampliada), postulamos que a noção de uma epistemologia da corporalidade pode ser significativa para repensar a formação e o currículo e, com isso, ser um campo aberto de discussão na educação em saúde, em que outros modos de *versentirpensar* possam direcionar a construção de outras formas de *sentirfazerpensar* o cuidado humanizado, questão nevrálgica do curso e da área.

Assim, propomos uma “pedagogia corporificada”, que se aproxima da proposta de Masschelein, de uma “pedagogia pobre”, bem como da de Gibson e Ingold, de uma educação da atenção. Pedagogia pobre no sentido de não exclusivamente intelectualizada, conteudista, pré-orientada, e no caso da enfermagem enquanto ciência, mas voltada a instrumentalidade, que nos impede de sentir no/do/com (o) mundo sua pulsão. Essa visão intelectualizada da educação preconiza a superioridade do olhar crítico/reflexivo, que, na verdade, não passa de um olhar já previamente direcionado, planejado, pavimentado pelo predomínio da racionalidade-lógica. Por isso, o autor propõe uma “educação existencial”, mais centrada nos aspectos ontológicos do conhecer.

A educação da atenção, na mesma perspectiva da educação existencial proposta por Masschelein, também recusa a ideia da educação como transmissão de informações. Ingold afirma que conhecer é um penetrar nas coisas, é deixar que elas cresçam e se tornem uma parte do que somos. Ele chamou esse processo de aprendizado de redescobrimto dirigido, em que a noção de mostrar é o que caracteriza o guiar, ou, dirigir. Mostrar algo, ou alguém, é fazer esse alguém ou esse algo presente para o outro, de modo que a apreensão seja direta, ou seja, aconteça nos movimentos do olhar, do ouvir, do sentir. A função do guia é criar situações em que o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder, assim, ‘pegar o jeito’ da coisa. A pedagogia corporificada propõe que as percepções corpóreas, enquanto possibilidade de abertura de um sujeito no/do/com (o) mundo, não sejam reduzidas a um conhecimento de suspeição e dúvida. Ao contrário, na compreensão dos fenômenos, o corpo não é um instrumento informativo do que

existe e a consciência o juiz que arbitra sobre essa percepção, dando-lhe seu significado e verdade. Ela, na verdade, forma-se a partir das próprias experiências e vivências de um corpo em situação, não por representações mediatizadas, idealizadas.

É sempre na ordem de um inacabamento, de um horizonte de possibilidades que o mundo aparece às percepções, que acolhe e seleciona a paisagem e a toma como fenômeno, como uma figura que desponta de um fundo: perspectivado, imprevisível, imperfeito, criativo. Desse modo, uma pedagogia corporificada recusa, por um lado, o intelectualismo, as noções dicotômicas, tais como alma/corpo, interno/externo, natureza/cultura, organismo/meio. Essas noções centralizaram e reforçaram a construção dos *curriculum* com um viés mais voltado para a transmissão, com valorização voltada para os aspectos técnicos, instrumentais do conhecimento. Com isso, houve um afastamento da educação da vida, dos cotidianos, da emoção, ou seja, da existência e, por outro lado, uma recusa à visão mecanicista do corpo. Realizou-se, pois, uma aposta de que o debate da corporeidade, enquanto relação de linhas que se cruzam e se entrecruzam em movimentos contínuos entre o psíquico e o biológico, nos convida a repensar o fazer do cuidado, principalmente, quando o cuidar para o caso específico da Enfermagem, e de um modo geral para a área de saúde, liga-se diretamente ao cuidar da vida, da qualidade de vida, da permanência da vida. E que a vida, em seu tecer sempre indeterminado, em suas linhas que cruzam, entrecruzam, emaranha, se mistura, possa nos fazer reconhecer que o nosso envolvimento com o mundo esteja sempre aberto ao novo, ao debate, ao inconcluso.

Salientamos, assim, que não estamos a propor uma disciplina que trate da corporeidade, ainda que isso possa ser um passo em direção à questão. O que se vislumbra é que o PPC de um curso, enquanto um instrumento de construção democrática e autônoma, recuse os direcionamentos que priorizem os aspectos cognitivistas, representacionais, informativos, diretivos do processo de aprendizagem, e recuse também a tendência dos direcionamentos adotados na educação, afinados com os interesses do mercado, e, desse modo, transforme de vez a educação em uma mercadoria. E com certeza, muitos empenhos de pesquisadores, professores já nos apontam outros caminhos, e é preciso estar atento a eles, para que possam ser canalizados e novos “horizontes” se apresentem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. A. T. de. **A construção internacional do conceito de Atenção Primária à Saúde (APS) e sua influência na emergência e consolidação do Sistema Único de Saúde no Brasil**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- ALEKSANDROWICZ, A. M. C.; MINAYO, M. C. de S. Humanismo, liberdade e necessidade: compreensão dos hiatos cognitivos entre ciências da natureza e ética. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 513-526, 2005.
- ALMEIDA, D. V. Humanização dos cuidados em saúde: ensaio teórico reflexivo fundamentado na filosofia de Emmanuel Lévinas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 767-75, 2014.
- ANDRADE, R. G. de. O realismo Platônico: Uma resposta possível no Fédon ou sobre a imortalidade da alma. **Letras Clássicas**, n. 2, p. 127-140, 1998.
- ANTUNES, M. J. M.; SHIGUENO, L. O.; MENEGHIN, P. Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica. **Rev. Esc. Enf. USP.**, v. 33, n. 2, p. 165-74, jun. 1999.
- APOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ARAÚJO, H. F. de. **A estetização da alma pelo corpo no Fédon, de Platão**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Trad. Mário da Gama Cury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Pensadores)
- ARROYO, M. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- ARROYO, M. A universidade e a formação do homem. *In*: SANTOS, G. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AZEVEDO, D. de S.; CAMINHA, I. O. Ser no mundo, mundo vivido e corpo próprio segundo Merleau-Ponty. **Dialektiké**, 2015. (Dossiê Filosofia do Corpo / Dossier Philosophie du Corps)
- BALDWIN, T. Merleau-Ponty – 1908-1961 (Verbete). *In*: MARZANO, Michaela (Org.). **Dicionário do corpo**. São Paulo: Loyola; Centro Universitário São Camilo, 2012.
- BAPTISTA, T. Corporeidade e epistemologia. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 112-135, 2022. ISSN 1984-9605.

BARBARAS, R. **Investigações filosóficas**: em direção a uma fenomenologia da vida. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 1977.

BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BENJAMIN, W. **Imagens do pensamento**: sobre o haxixe e outras drogas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENOIST, J. Corpo objeto /corpo sujeito. *In*: MARZANO, Michela (Org.). **Dicionário do corpo**. São Paulo: Loyola, 2012.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2020.

BONITA, R.; BEAGLEHOLE, R.; KJELLSTRÖM, T. **Epidemiologia básica**. Tradução e revisão científica Juraci A. Cesar. São Paulo: Santos, 2010.

BRANDÃO, C. A. L. O corpo do Renascimento. *In*: NOVAES, A. **O homem-máquina**: a ciência manipula os corpos. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. **Política Nacional de Humanização - PNH**. 1. ed. Brasília, Distrito Federal, 2013.

BUB, M. B. C.; MEDRANDO, C.; SILVA, C. D. da; WINK, S.; LISS, P.-E.; SANTOS, E. K. A. dos. A noção de cuidado de si mesmo e o conceito de autocuidado na Enfermagem. **Texto-Contexto Enfermagem**, n. 15 (Esp), p. 152-157, 2006.

BURNET, J. **Filosofia Grega**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Laboratório de Psicologia Social de Comunicação e Cognoção. UFSC, 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 10 out. 2021.

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 323-336, 2017.

CAPALBO, C. Maurice-Merleau-Ponty: A percepção e a corporeidade – o cuidar do corpo numa perspectiva de totalidade. *In*: PEIXOTO, A. J.; HOLANDA, A. F. (Coords.). **Fenomenologia do cuidado e do cuidar**: perspectivas multidisciplinares. Curitiba: Juruá, 2011.

- CARDIM, L. N. **A ambigüidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.
- CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, v. especial, 2013. ISSN 1517-1256
- CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. **Cultura, percepção e ambiente**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. (Coleção antropologia hoje)
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CERRI, L. F. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Topoi**, v. 22, n. 46, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02204603>.
- CESAR, C. M. **Crise e liberdade em Merleau-Ponty e Ricoeur**. São Paulo: Ideias & Letras, 2011.
- CESAR, C. M.; SANTOS, C. W. A noção de crise em Husserl e a discussão acerca de sua superação. **Revista Estudos Filosóficos**, n. 10, 2013. ISSN 2177-2967
- CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CHAUÍ, M. Merleau-Ponty: da constituição à instituição. **Cadernos espinosanos: Estudos sobre o século XVII**, Universidade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, n. 20, 2009.
- CHÂTELET, F. **Uma História da Razão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- CHIODP, M. Do corpo como res extensa de Descartes ao corpo próprio merleau-pontyano. **Dialektike**, v. 1, 2017.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHUL, H. B. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.
- COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Enfermagem em números**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COLLIÈRE, M.-F. **Promover a vida**: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de Enfermagem. Lisboa-Porto-Coimbra: Lidel, 1999.

COLLOT, M. **Poética e filosofia da paisagem**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013. (Organização da tradução Ida Alves)

COREN-Ba. Conselho Regional de Enfermagem. **Enfermagem em dados**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CORTE, M. G.; SILVA, D. L. G. da; MELLO, G. B. O processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais de Santa Maria/RS. *In*: CORTE, M. G. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 1992.

DECOTELLI, A. O Corpo e sua função condicional no Fédon de Platão. **Revista Contemplação**, n. 12, p. 81-95, 2015.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

DESCARTES, R. **Regras para Orientação do Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DESCARTES, R. **Princípios da filosofia**. Lisboa: Edições 70, 1997.

DESCARTES, R. **Discurso do método; Meditações; Objeções e Respostas; As Paixões da Alma; Cartas**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. de L. La experiencia y la investigación educativa. *In*: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara (Orgs.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

DONANGELO, M. C.; PEREIRA, L. **Saúde e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

DORAN, M. **Conversations avec Cézanne**. Trad. de Julia Vidile. Paris: Editions Macula, 1978. p. 30-42.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Rev. Bras. Educ.**, v. 16, n. 47, 2011.

FARIA, E. (Org.). **Dicionário escolar latino-português**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962.

FALABRETTI, E. A pintura como paradigma da percepção. **DoisPontos**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 201-226, 2012.

FAVORETO, C. A. O. A prática clínica e o desenvolvimento do cuidado integral à saúde no contexto da Atenção Primária. **Rev. APS**, v. 11, n. 1, p. 100-108, jan./mar. 2008.

FEITOSA, Z. M. L. A questão da acrasia na filosofia de Platão. **Prometeus**, ano 10, n. 23, 2017.

FIALHO, N. H. Chão desigual. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Educação Contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009.

FLICKINGER, H-G. Herança e futuro do conceito de formação bildung. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, 2011.

FONTANA, R. T. Humanização no processo de trabalho em enfermagem: uma reflexão. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 11, n. 1, p. 200-207, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, p. 783-813.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico**. As heterotopias. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: N - 1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos Depois: Regressão Social e Hegemonia às Avestas. **Revista Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

FURLAN, R.; BOCCHI, J. C. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 445-450, 2003.

FURLANETTO, D. de L. C.; BASTOS, M. M.; SILVA JUNIOR, J. W.; PINHO, D. L. M. Reflexões sobre as bases conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais em cursos de graduação em saúde. **Com. Ciências Saúde**, v. 25, n. 2, p. 193-202, 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALLO, S. **Currículo (entre) imagem e saberes**. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.

GAUKROGER, S. **Descartes: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

GEOVANINI, T.; MOREIRA, A.; SCHOLLER, S. D.; MACHADO, W. **História da Enfermagem: Versões e interpretações**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York/London: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOLDSCHMIDT, V. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. São Paulo: Loyola, 2002.

GOMES, J. R.; CAMINHA, I. de O. Do corpo como res extensa de Descartes ao corpo próprio de Merleau-Ponty. **Dialektike**, v. 1, 2017.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. de. Movimentos de mudança na formação em saúde: da medicina comunitária às diretrizes curriculares. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 551-570, 2010.

GRABOIS, P. F. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à Antiguidade. **Ensaio Filosóficos**, v. III, 2011.

GUANAMBI. Informações sobre o município e a prefeitura. Cidade Brasil: Estado da Bahia. **Cidade-Brasil**, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br>. Acesso em: 22 maio 2023.

GUENANCIA, P. **Descartes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GUEROULT, M. **Descartes: selon l'ordre des raisons; L'Ame e Dieu**. Paris: Albier Éditions Montaigne, 1953.

- HADDAD, A. E.; PIERANTONI, C. R.; RISTOFF, D.; XAVIER, I. de M.; GIOLO, J.; SILVA, L. B. da. A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006.
- HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- HEGENBERG, L. **Introdução à filosofia da ciência**. São Paulo: Herder, 1965.
- HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Textos Escolhidos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores)
- HUMANIZA SUS. Biblioteca Virtual em Saúde. Ministério da Saúde: Secretaria de Atenção à Saúde, 2013. Política Nacional de Humanização – PNH. Disponível em: [saude.gov.br](http://saude.gov.br). Acesso em: 5 dez. 2023.
- HUSSERL, B. **História da Filosofia Ocidental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- INGOLD, T. **Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- INGOLD, T. Sobre a distinção entre evolução e história. **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, Niterói, UFF, n. 1, 1995.
- INGOLD, T. Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre mente, cuerpo y cultura. In: SÁNCHEZ-CRIADO, T. (Ed.). **Tecnogénesis: la construcción técnica de las ecologías humanas** (Vol. 2). Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red, 2008.
- INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta para a vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.
- INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- INGOLD, T. O que é um animal? **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia**, Niterói, EdUFF, n. 22, p. 129-150, 2007.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

JAEGER, W. **A Paidéia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOÃO, R. B. Concepção de corporeidade/ subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da educação física. **Movimento**, v. 28, e28036, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118352>.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKPF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Orgs.). **Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro**. Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio, 2014.

KANT, I. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? Tradução de Márcio Pugliesi. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

KLEIN, S. F. **Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo Chaves – Espírito Santo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAHLOU, S. Text Mining Methods: An answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, v. 20, n. 38, p. 1-38, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2020.

LANDIM FILHO, R. L. **Evidência e verdade no sistema cartesiano**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIMA, J. F. L. de. A crítica ao humanismo em educação e as repercussões sobre o discurso pedagógico no cenário contemporâneo. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 1, p. 62-69, 2011.

LONG, A. A. (Org.) **Primórdios da Filosofia Grega**. São Paulo: Idéias e Letras, 2008.

LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, 2006. ISSN 1807-2836.

LUNARDI, V. L. A sanção normalizadora e o exame: fios visíveis/invisíveis na docilização dos corpos das enfermeiras. In: WALDOW, V.; LOPES, M. J.; MEYER, D. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LUZ, M. Fragilidade Social e Busca de Cuidado na Sociedade Civil de Hoje. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ; IMS ABRASCO, 2006.

MACHADO, M. H. (Coord.). **Perfil da Enfermagem no Brasil: relatório final**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de José Barata Moura. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MASSCHELEIN, J. E- educando o olhar: A necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**, 2008.

MANZI FILHO, R. **Em torno do corpo próprio e sua imagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MAYEROFF, M. **A arte de servir ao próximo para servir a si mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MERLEAU- PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

MERLEAU-PONTY, M. **A união da alma e do corpo em Malebranche, Biran e Bergson**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas: Papirus, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação – CAPES**. Disponível em: [www.gov.br](http://www.gov.br). Acesso em: 4 jun. 2024.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: conhecimento e cultura. Sobre a qualidade na educação básica. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de educação a distância, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOUTINHO, L. D. S. **Razão e experiência: ensaios sobre Merleau-Ponty**. Rio de Janeiro: Editora da Unesp, 2006.

NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009.

NETO, D. L.; TEIXEIRA, E.; VALE, E. G.; CUNHA, F. S.; XAVIER, I. de M.; FERNANDES, J. D.; SHIRATORI, K.; REIBNITZ, K. S.; SORDI, M. R. L. de; BARBIERI, M.; BOCARDI, M. I. B. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 60, n. 6, p. 627-634, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os pensadores)

NIGHTINGALE, F. **Notas sobre enfermería**: qué es y qué no es. Barcelona: Masson S.A., 1990.

NÓBREGA, T. P. da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NOGUEIRA, J. C. A percepção como revelação do mundo: Fenomenologia de Merleau-Ponty. **Reflexão**, v. 32, n. 91, p. 19-26, 2007.

NUNES, E. D. Saúde Coletiva: História de uma idéia e de um conceito. **Saúde e sociedade**, v. 3, n. 2, p. 5-21, 1994.

NUNES SOBRINHO, R. G. **Mito e Argumento no Fédon**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

OGUISSO, T. As origens da prática do cuidar. In: OGUISSO, Taka (Org.). **Trajatória histórica e legal da Enfermagem**. São Paulo: Manole, 2007.

OLIVEIRA, F. I. da S.; RODRIGUES, S. T. Críticas Gibsonianas à perspectiva representacionista da percepção visual. **Ciências e Cognição**, v. 6, 2005.

OLIVEIRA, M. de F. V. de O.; CARRARO, T. E. Cuidado em Heidegger: uma possibilidade ontológica para a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 2, p. 376-380, 2011.

OMS. World Health Organization. State of the world's nursing 2020: investing in education, jobs and leadership. OMS. Disponível em: <https://www.who.int/publications>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ONOCKO CAMPOS, R. Humano demasiado humano: un abordaje del malestar en la institución hospitalaria. In: SPINELLI, H. (Org.). *Salud Colectiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004. p. 103-120.

ORTEGA, F. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PALLASMAA, J. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Trad. técnica Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PASCAL, G. **Descartes**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. Trabalho, educação e saúde: referências e conceitos. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os pensadores)

PLATÃO. **Fédon**. Trad. Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva, 1988.

PLATÃO. **República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

PHILONENKO, A. **Reler Descartes: o Génesis do Pensamento Francês**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. Implicações da integralidade na gestão em saúde. *In*: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de (Orgs.). **Gestão em redes: práticas de avaliação, formação e participação na saúde**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

PINHEIRO, R.; GUIZARDI, F. L. Cuidado e Integralidade: por uma genealogia de saberes e práticas no cotidiano. *In*: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. **Cuidado: as fronteiras da integralidade**. Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ; IMS ABRASCO, 2006.

PINHO, R. V. Corpo, educação e pedagogia em Merleau-Ponty. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, n. 2, 2014.

POLIGNANO, M. V. História das políticas de saúde no Brasil: uma pequena revisão. **Cadernos do Internato Rural**, Faculdade de Medicina, UFMG, v. 35, p. 1-35, 2001. Disponível em: [http://www.medicina.ufmg.br/dmps/internato/saude\\_no\\_brasil.rtf](http://www.medicina.ufmg.br/dmps/internato/saude_no_brasil.rtf). Acesso em: 25 nov. 2022.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Conferência proferida no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, realizado em Porto Alegre, Brasil. Pontifícia Universidade Católica: Rio Grande do Sul, Junho de 2004.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, 2008.

PORTOCARRERO, V. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p.72-85, 2011.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, M. N. Currículo por competência. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, S. de S. **A prosa de Dora: uma leitura da articulação entre natureza e cultura na filosofia de Merleau-Ponty**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

RAPIZO, R. Conferência proferida por Rosana Rapizo no evento para comemoração do Centenário de Gregory Bateson, promovido pelo Instituto Noos de Pesquisas Sistêmicas. 18 de setembro de 2004.

REALE, Gi. **Corpo, alma e saúde**. São Paulo: Paulus, 2002.

REIS, L. R. Curriculum inter/multi específicos:fabulações de uma botânica por vir. *In:* CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículo e artistagens: política, ética e estética para uma educação inventiva**. Curitiba: CRV, 2022.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIGO, N. M. O Projeto Político-Pedagógico na contemporaneidade: processo de construção coletiva. *In:* CORTE, M. G. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

ROBINSON, T. M. As características definidoras da alma do dualismo alma e corpo nos escritos de Platão. **Letras Clássicas**, n. 2, p. 335-356, 1998.

ROBINSON, T. M. **A psicologia de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ROBINSON, T. M. Platão: sobre alma, corpo, sexo e gênero. **Hypnos**, São Paulo, ano 9, n. 12, p. 94-101, 2004.

RODRIGO, L. M. A areté como ideal formativo da paideia grega. **Revista Sul Americana de Filosofia**, n. 26, p. 120-132, maio-out. 2016.

SÁ, R. N. de. A noção heideggeriana de cuidado (sorge) e a clínica psicoterápica. **Veritas**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 259-266, 2000.

SALVADOR. Informações sobre o município e a prefeitura. Cidade Brasil: Estado de Bahia. **Cidade-Brasil**, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br>. Acesso em: 22 maio 2023.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. G. rindade. A Função da Alma na Percepção, nos Diálogos Platônicos. **Hypnos**, São Paulo, ano 9, n. 13, p. 27-39, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAUPE, R.; ALVES, E. D. Contribuição à construção de projetos político-pedagógicos na enfermagem. **Rev. latinoam. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 60, 2000.

SCIACCA, M. F. **História da Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

SEMESP. SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO. Instituto de Modalidades Especializadas em Educação. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 12. ed., 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SENHOR DO BONFIM. Informações sobre o município e a prefeitura. Cidade Brasil: Estado de Bahia. **Cidade-Brasil**, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br>). Acesso em: 22 maio 2023.

SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Trad. Edgard Assis de Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p. 117-124, 2002.

SILVA, A. M. da. Nos Interstícios d'a dúvida de Cézanne. *In*: CAMINHA, I. de O.; NÓBREGA, T. P. (Orgs.). **Compêndio de Merleau-Ponty**. São Paulo: Liber Ars, 2016.

SILVA, I. de J.; OLIVEIRA, M. de F. V. de; SILVA, S. É. D. da; POLARO, S. H. I.; RADÜNZ, V.; SANTOS, E. K. A. dos; SANTANA, M. E. de. Cuidado, autocuidado e cuidado de si: uma compreensão paradigmática para o cuidado em Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 43, n. 3, p. 697-703, 2009.

SILVA E SILVA, M. O. Editorial. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 11-12, jan./jun. 2009.

SILVA, C. A. de F. da. O Retorno ao mundo da vida: Merleau-Ponty, leitor de Husserl. **Revista Filosófica de Coimbra**, p. 11-32, 2012.

SILVA, R. M. R. C. A. **A experiência do lógos do mundo estético em Merleau-Ponty pela mediação corpo-percepção-mundo**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

SILVA, A. L. da. O saber Nightingaliano no cuidado: uma abordagem epistemológica. *In*: WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E. (Orgs.). **Maneiras de Cuidar: maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVEIRA, c. a.; PAIVA, s. M. A; de. A evolução do ensino de Enfermagem no brasil: uma revisão histórica. **Ciência, cuidado e saúde**, n. 10, p. 176-183, 2011.

SOUZA, Y. S. A. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 21, 2021. Dossiê Linguagem, Leitura e Escrita.

TEIXEIRA, L. **Ensaio sobre a moral de Descartes**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

TEIXEIRA, G. A. da. **Expansão dos cursos de Graduação em Enfermagem e dos Serviços de Saúde da Bahia e suas implicações para a formação de enfermeiras**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

- TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação: Revista do centro de formação e letras da Unioeste**, v. 08, n. 9, 2006.
- TRABATTONI, F. Reminiscência e metafísica em Platão. **Archai**, Brasília, n. 26, e02607, 2019.
- TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Embodied Mind, cognitive science and human experience**. New York: MIT Press, 1993.
- VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).
- VEIGA, C. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.
- VELHO, O. De Bateson a Ingold: passos na constituição de um paradigma ecológico. **Mana**, v. 7, n. 2, p. 133-140, 2001.
- VERNANT, J.-P. **L'individu, la mort, l'amour**: Soi-même et l'autre en Grèce ancienne. Paris: Editions Gallimard, 1982.
- VERISSIMO, D. S. **A primazia do corpo próprio**: posição e crítica da função simbólica nos primeiros trabalhos de Merleau-Ponty. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.
- XAVIER, C.; GUIMARÃES, K. Uma Semiótica da Integralidade. O signo da integralidade e o papel da comunicação. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. **Cuidado**: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ; IMS ABRASCO, 2006.
- WALDOW, V. R. **O cuidado na saúde**: as relações entre o eu, o outro e o cosmos. Petrópolis: Vozes, 2004.
- WALDOW, V. R. **Cuidar**: expressão humanizadora da Enfermagem. Petrópolis: Vozes, 2007.
- WANZELER, M. C. **Cuidado de si em Foucault**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- WINTERS, J. R. da F.; PRADO, M. L. do I.; HEIDEMANN, T. S. B. A formação em Enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos. **Escola Anna Nery**, v. 2, n. 2, 2016.
- YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZAN, J. de. La ciencia moderna y el problema de la desintegración de la unidad del saber. **Stromata**, v. 39, n. 3/4), p. 311-349, 2019. Disponível em: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/2607>. Acesso em: 22 maio 2023.

ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. **Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade**. São Paulo: FEUSP, 2022.

;