



TESSITURAS FORMATIVAS E REVERBERAÇÕES DA DICOTOMIA ENTRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS EM UM CURSO DE ENFERMAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA

Formative Weavings of Lived Teaching Knowledge and Reverbs of the Dichotomy Between Natural Sciences and Human Sciences in a Nursing Program at a Public University in the State of Bahia

Texturas formativas y reverberaciones de la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias humanas en un curso de enfermería en una universidad pública del estado de Bahía

Sueli Lago Pinheiro¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1684-8551>

E-mail: sbonfimlago@gmail.com

Leonardo Rangel dos Reis²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5644-6250>

E-mail: leonardorangelrreis@gmail.com

Resumo: A conversa da educação institucional com a epistemologia é complexa. O estatuto científico ainda orienta, em certa medida, a criação curricular e a formação. Isso faz com que as epistemologias adotadas nos currículos dos cursos não fiquem restritas à comunidade acadêmica, atingindo as escolas e as comunidades extraescolares. Apesar da distância que nos separa da modernidade, a contemporaneidade parece manter as bases epistemológicas ainda pautadas na valorização da cognição e nas suas dicotomias, dando lugar a muitas críticas. Na tentativa de apresentar caminhos ou ultrapassamentos de suas crises, no sentido de indicar outros modos de fazer-pensar os encontros e desencontros do ser humano no/do/com (o) mundo e nas criações curriculares e suas bases epistemológicas, o presente estudo visa se debruçar na compreensão do Projeto Político Pedagógico - PPP do curso de enfermagem, de uma Instituição Pública do Estado da Bahia, buscando identificar os processos formativos emergentes das tessituras do referido currículo em sua dimensão oficial. A metodologia baseou-se em estudo de caso e análise documental e recorreu-se ao uso do software de linguagem lexical de dados, o IRAMUTEQ, para corroborar com a análise dos dados. Observou-se que o curso é organizado em eixos estruturantes que distinguem bem enfaticamente a

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, BA, Brasil.

² Instituto Federal da Bahia (IFBA). Salvador, BA, Brasil.

formação em humanidades e disciplinas científicas, perpetuando grande parte dos dualismos presentes no projeto modernizador.

Palavras-chave: currículo oficial; curso de enfermagem; educação da atenção.

Abstract: The relation about the educational institution coupled with epistemology is complex. The scientific constitution still guides, in certain ways, the curricular development and the pedagogical formation. This ensures that the epistemologies adopted in curricula don't stay strict to the academic community, reaching schools and extra-schools settings. Despite the distance that separates us from the community, contemporary times seems to keep the epistemology foundations, rooted in the glorification of cognition and its inherent dichotomy, opening spaces for criticism. In effort to present ways or overcome the crisis, by pointing out other ways of creating and thinking the encounters and dissonances of the human being in the world, as well curricular creations and their epistemological foundations. The present study aims to examine the political-pedagogical project (PPP) of a nursing degree program at a public institution in Bahia, investigating the formative processes emerging within the Formative Weavings of Teaching Knowledge of the curriculum under analysis in its official dimension. The methodology was based on case studies and document analysis. The study drew on lexical data analysis software, IRAMUTEQ, to support the data analysis process. It was observed that the curriculum is organized around thematic axes that clearly delineate humanistic formation and natural science courses, perpetuating a significant portion of the dualism inherent in the project of modernity.

Keywords: official curriculum; nursing program; education of attention.

Resumen: El diálogo entre la educación institucional y la epistemología es complejo. El estatus científico aún guía, en cierta medida, la creación curricular y la formación. Esto significa que las epistemologías adoptadas en los planes de estudio no se limitan a la comunidad académica, sino que llegan a las escuelas y a las comunidades extracurriculares. A pesar de la distancia que nos separa de la modernidad, la contemporaneidad parece mantener fundamentos epistemológicos aún basados en la valoración de la cognición y sus dicotomías, lo que genera numerosas críticas. En un intento por presentar vías o maneras de superar esta crisis, con el fin de indicar otras formas de pensar sobre los encuentros y desencuentros del ser humano en/de/con el mundo y en las creaciones curriculares y sus bases epistemológicas, este estudio pretende profundizar en la comprensión del Proyecto Político Pedagógico (PPP) del curso de enfermería en una institución pública del Estado de Bahía, buscando identificar los procesos formativos que emergen de las texturas de dicho plan de estudios en su dimensión oficial. La metodología se basó en un estudio de caso y un análisis documental, y se utilizó el software de lenguaje de datos léxicos IRAMUTEQ para corroborar el análisis de datos. Se observó que el curso se organiza en ejes estructurantes que distinguen claramente entre la formación en humanidades y disciplinas científicas, perpetuando gran parte de los dualismos presentes en el proyecto de modernización.

Palabras clave: currículo oficial; curso de enfermería; educación en cuidados.

1 INTRODUÇÃO

A conversa da educação institucional com a epistemologia é estreita. Os estatutos científicos orientam de certa forma a criação curricular e a formação. Normalmente estes são estruturados pelos paradigmas vigentes e aceitos na comunidade acadêmica. Salienta-se que problemáticas epistemológicas não estão restritas à comunidade acadêmica, mas, seus ultrapassamentos atingem as escolas e as comunidade extra escolares. Fazendo uma pequena digressão, e dialogando um pouco com a educação grega - ainda que muitas ressalvas a esse modelo de educação possam ser postas - Jaeger (1995, p. 3), afirma que a educação grega consiste em um "[...] princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual". Então, caberia perguntar quais são as peculiaridades humanas que prescindem de serem transmitidas? A educação, ainda segundo o autor, teria a característica de ser um legado passado a partir de dois níveis: o individual e o coletivo. O individual, relaciona-se às buscas pelo autoconhecimento, trata-se de se constituir através das aventuras e desventuras, dos encontros e desencontros que ajudam a compor as tessituras de uma vida; já a dimensão coletiva, envolve questões de natureza política e diz respeito aos modos de organizações e convivências das pessoas, também se trata da gestão dos assuntos da polis. Para o Grego, importa, em última análise, o seu agir consciente, na medida em que a efetivação do conhecimento que adquiriu interessa não exclusivamente a ele, mas à comunidade. Nesse sentido, a educação é sempre pertencente à comunidade (Jaeger, 1995). Destaca-se que a partir desse movimento, duas dimensões do humano são ressaltadas: interior (conhecimento de si), exterior (relação com a comunidade), esta última vinculada a sua condição de existência: corporalidade. E com isso os modos de apreensão do real também são definidos de duas formas: sensível e intelectual (racional). Daí a separação radical proposta por Platão, entre corpo e alma, sobrepondo a "natureza racional" como única capaz de atingir o conhecimento verdadeiro, relegando a percepção, considerando-a como fonte de insegurança e erro. Retomando a questão da educação enquanto dirigida à comunidade, as relações de alteridade dependem de um ser incorporado. Os seres humanos não são almas desincorporadas, pelo menos não no mundo da vida. Sem corpo não há mundo e sem mundo não há corpos (Merleau-Ponty, 1999).

O legado dessa separação radical entre domínios distintos, se intensifica na modernidade, subordinando às apreensões e vivências que se desdobram no/do mundo como representações que se constituem na consciência. Os acontecimentos são transformados em representações, a capacidade de realizar experiências que não passem pelo crivo da razão é desvalorizada. Dessa maneira, parte-se do princípio de que todo acesso ao mundo é mediado por representações, daí a separação entre o mundo-em-si e o representado (o para si). A modernidade com seu centramento na epistemologia, deposita todo o empenho investigativo nas explicações do acesso que a consciência tem no/do mundo, não se trata mais de uma educação integral que

trabalhará com os modos de vida comunitários³, mas de um modo de transmissão endereçado ao desenvolvimento da cognição.

Uma questão que é pouco abordada nas ciências sociais e na educação é o vínculo criado entre cognitivismo e individualismo. A perspectiva individualista, pelo menos em parte do chamado mundo ocidental, floresce no momento em que a formação almejada passa a se voltar mais ao desenvolvimento da cognição (paradigma cartesiano).

Essa forma de compreensão orientou a criação de critérios científicos que, baseados na separação entre natureza e cultura, estabeleceram a separação entre ciências naturais e ciências do espírito (ou humanas). Essa visada contribuiu com a delimitação de campos específicos dos saberes – por meio da criação de especializações e disciplinas, – sob o crivo de exigência do princípio da racionalidade. O acesso ao conhecimento inicia um processo de estratificação que vai intensificando-se e enclausurando-o em círculos especializados, perdendo-se de vista as dimensões integradoras ou de ligação das questões humanas e mais-que-humanas (questões ambientais, de preservação da natureza; questões estéticas, éticas, etc.). Como ressaltou Husserl (2012), houve um desvio na compreensão da racionalidade e isso afetou as ciências humanas, que também passaram a adotar critérios lógico-matemáticos no estudo dos seus “objetos” de investigação.

Apesar da distância que nos separa da modernidade, a contemporaneidade parece ainda manter essa base epistemológica pautada na valorização da cognição e nas dicotomias, dando lugar a muitas críticas. Na tentativa de apresentar respostas, caminhos, ou o ultrapassamento de suas crises, no sentido de indicar outros modos de fazer-pensar os encontros e desencontros do ser humano no/do/com (o) mundo, surgiram alguns autores e autoras⁴ com estudos que desafiam os enrosocos do projeto modernizador. Esses podem contribuir com a “decifração dos impasses da razão contemporânea”, na perspectiva de apresentar “a superação do horizonte estreito” em

³ Tomamos a Grécia antiga como exemplo apenas para apontar o desenvolvimento do que se convencionou chamar processo civilizador, que nasce na Europa e se espalha pelo resto do mundo, a partir do processo de colonização. Porém, como já dá para notar, educar nessa chave é muito mais um saber levar adiante os valores de um modo de vida comunitário como legado das gerações mais velhas às gerações mais novas, para que o mundo possa continuar existindo. Essa disposição educativa é bem comum em vários grupos geralmente chamados de comunidades tradicionais. A lógica do processo civilizador, refém do cognitivismo, tenta transformar os encontros mundanos e os afetos que se desdobram a partir deles em abstrações. Estas não precisam ser mais sentidas, apenas pensadas. É importante que se diga que o tipo de pensamento requerido por essa lógica da representação não diz mais respeito à faculdade que advém dos encontros, das forças e afetos mundanos, pois agora ele é tomado como representação que se encontra alojada “dentro” de uma pessoa.

⁴ Poderíamos ter ido em várias direções, escolhendo as importantes perspectivas decoloniais ou contra-coloniais, mas para a escrita desse artigo optamos por centrar a análise em Maurice Merleau-Ponty (1999), filósofo francês, e Tim Ingold (2012), antropólogo inglês, por compreender que são dois europeus que desenvolvem projetos com várias possibilidades propositivas e críticas ao referido projeto modernizador eurocêntrico.

que a contemporaneidade estava mergulhada” (César, 2011, p. 15-16). Se, por um lado, a manutenção dos corolários modernos ainda é bastante presente, por outro a crise propiciou “a identificação dos limites, das insuficiências estruturais” (Santos, 2006, p. 41) e as fragilidades de seus fundamentos.

Ao se apropriar da questão e endereçá-la ao campo da educação, entendendo que a mesma diz respeito a vários ramos do saber e está emaranhada em diversos modos de organizar o conhecimento, consideramos que a educação está comprometida e compromissada com essas crises e as tentativas de ultrapassá-las. Implícita ou explicitamente, a educação tem de equalizar quais posições serão adotadas para refutar ou confirmar os modos de fazer-pensar dualistas, como o princípio ontológico que coloca a natureza de um lado e a cultura de outro, modo de operar ainda tão comum nos estudos e pesquisas em educação.

Nesse sentido, advoga-se que o estudo da corporeidade pode levar a compreensões mais integradas, em que os movimentos dos currículos e os direcionamentos formativos que derivam deles, possam ampliar as compreensões das nossas frequências, sintonias e entrelaces no/do/com (o) mundo. Porque, as provocações e indicações que essa abertura ao diálogo promove, reivindica modos de *sentirfazerpensar* que refutam os dualismos tão comuns à manutenção dos estatutos epistemológicos que ainda orientam as políticas de formação e a criação dos currículos.

Por isso, o presente artigo toma como ponto focal de investigação, a matriz curricular de um curso de enfermagem, de uma Instituição Pública do Estado da Bahia, buscando identificar os processos formativos emergentes das tessituras do referido currículo em sua dimensão oficial. A escolha do curso, deve-se à posição e defesa que o mesmo adota em seu projeto político: i) de estar atento à integralidade do humano, e ii) focar no princípio do cuidado, tendo em vista que a área de saúde, mais especificamente a enfermagem, tem o corpo como horizonte a ser investigado e cuidado. Essa pretensão formativa no currículo oficial do curso justifica descrições e análises do projeto político pedagógico (PPC), acreditando-se que o currículo oficial pode nos dizer muito acerca dos modos de *sentirfazerpensar* os lugares da epistemologia na educação, bem como as orientações formativas que derivam dela.

O método adotado foi o estudo de caso, em que se optou por categorizar alguns conceitos e elaborar uma tabela acerca das abordagens adotadas no PPC, e subsequentemente analisar esses princípios. Além da aplicação no documento (PPC) de um software de linguagem lexical de dados, o IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), utilizando a árvore de similitude. 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). Observou-se que o curso é organizado em eixos estruturantes que distinguem bem enfaticamente a formação em humanidades e científica. Ressalta-se que a

distribuição da carga horária reflete muito acerca da importância que esses eixos mantêm com os valores formativos.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO DO CURSO (PPC)

O PPC é um dispositivo técnico-teórico emancipatório que, de acordo com a condução de sua formulação e execução, interessa significativamente para que se possa esquadriar 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/a futuro/a 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/a futuro/a 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 dispositivo de resistência e de proposições de inovações.

Costuma-se diferenciar o currículo enquanto prescrito e praticado (Kleim, 2013). O currículo praticado é realizado por um conjunto variado de agentes que estão presentes nos 'espaçotempos' 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, exhibições, ocultamentos etc. O currículo prescrito por sua vez, indica o caminho adotado do percurso metodológico, disciplinar, epistemológico, que irá direcionar a formação, hodiernamente baseado em habilidades e competências orientadas por exigências, afinadas com as visões políticas, econômicas e sociais em seus jogos de força.

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).

3 PERCURSOS, CAMINHOS DE ANÁLISES E CONVERSA COM OS DADOS OBTIDOS

Trata-se de um estudo de caso, de um curso de graduação em enfermagem de uma Instituição Pública do Estado da Bahia-Ba. Inicialmente foi realizado o levantamento de dados relevantes acerca do referido curso. O que se observou em

relação a aceitação e procura é que ele tem crescido bastante no Brasil e o número de formados/as é expressivo. A rede pública em 2013 apresentou 35,6%, em valores absolutos, de profissionais formados/as no país. No Nordeste, o percentual de formados/as 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 (Machado, 2017).

Posteriormente, foram categorizados os direcionamentos propostos para: educação, enfermagem e corpo, expostos no Projeto Político Curricular- PPC de acordo com o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1- Categorias de Análises do PPC

Categorias de Análise das Propostas Pedagógicas Curriculares Apresentadas no PPC	
Categorias	Categorias de interface
Educação	Formação Currículo
Enfermagem (perfil desejado)	Cuidado Humano (Humanização)
Corpo	Biológico Afetivo/simbólico Ambiente/cultura

Fonte: elaboração própria.

Após a categorização dos conceitos de acordo com o direcionamento proposto no PPC, será realizada a análise desses conteúdos conceituais e por fim, será aplicado o software de linguagem lexical de dados, o IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), utilizando a árvore de similitude. A intenção do uso do software foi o de balizar a interpretação dos dados obtidos na categorização. A análise lexical, baseada em repetições de termos, palavras, contribui não só do ponto de vista quantitativo, mas expressa muito mais. Nos indica o modo como os conceitos são articulados, apontando para prioridades e direcionamentos na criação de currículos.

A matriz curricular da UEBA, apresenta uma carga horária total de 4425h. Destas, 870h são de estágio supervisionado. O curso da UEBA também está estruturado em três eixos temáticos: o eixo 1: Enfermagem, saúde e sociedade, visa dialogar em relação ao ser humano, seus modos de vida e sua inserção social, além de abordar aspectos epidemiológicos, questões referentes à biologia, e também aborda questões concernentes ao ser humano através do prisma das ciências humanas; o eixo 2: Enfermagem, cuidado e educação, relaciona 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, é centrado na aplicabilidade prática dos conhecimentos apreendidos ao longo do curso, sempre pautados nos princípios doutrinários e estruturantes do SUS. Os eixos são organizados da seguinte forma: (i) Ciências biológicas e da saúde 780h; (ii) Ciências humanas e sociais 780h; (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.

A matriz curricular atende às classificações 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).

A carga horária do curso com relação às disciplinas, mais especificamente reconhecidas academicamente como da área de humanas: Estudos socioantropológicos (60h), Filosofia e Ética (45h) e Psicologia e saúde (45), é bastante reduzida, uma vez que o PPC valoriza a relação do curso com as chamadas humanidades, seria esperado, dentro dessa perspectiva disciplinar, que elas tivessem maior carga horária, o que não se constata. O indicado na matriz curricular é o que Jaspers (1965) diz em relação à disciplina de filosofia nos variados cursos, que ela não passa de desfaçatez, porque está só para constar, sem que seja levada em conta sua efetiva contribuição. O mesmo parece acontecer com os campos das humanidades acima listados.

A educação institucional está sob o regime e 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. Observou-se, que o destaque proposto no documento no que se refere à formação e ao currículo, enfatizam que a mesma é generalista, técnico-científica, que valoriza a capacidade crítico reflexiva, na perspectiva ética e humanista. A formação generalista refuta a visão técnico-científica como fundamental no atendimento em saúde e propõe a não centralidade na doença e na medicalização, mas, em “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 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 as áreas específicas do saber. Permanece refém da lógica disciplinar e dos seus limites.

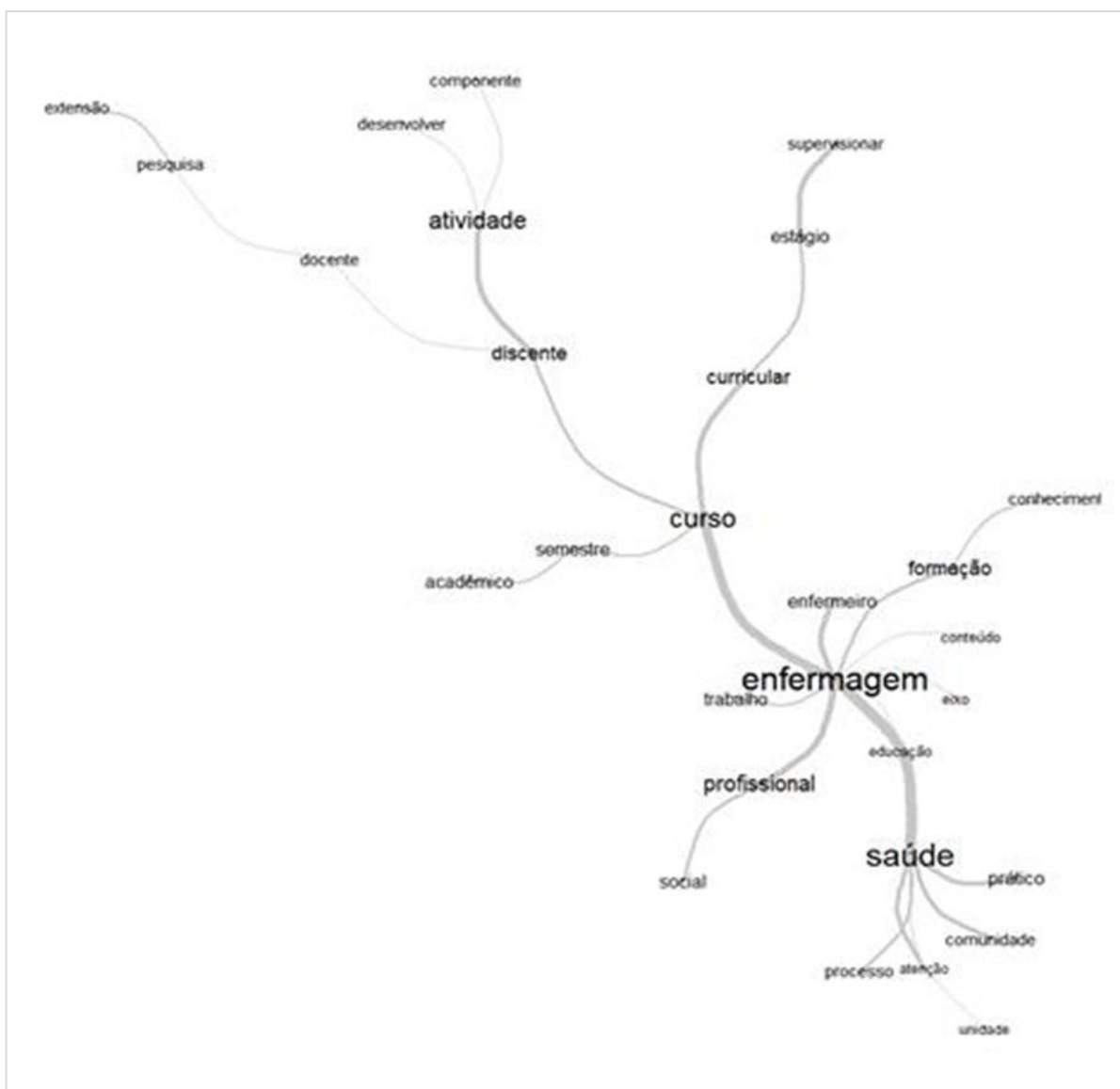
Observou-se no PPC, um reforço a distinção entre domínios científicos e técnicos, reforçado pela perspectiva racional, que suscita um/a profissional crítico-

reflexivo/a. Essa visão nos faz lembrar o modelo educacional de viés moderno. Argumentos como: i) “aprender a aprender” e o de ii) “organização racional dos meios” (Saviani, 2008, p. 14), são mencionados. Argumentos esses utilizados na escola de tradição tecnicista e escolanovista. O que nos leva a concluir que não saber lidar, ou conhecer os avanços científicos, certamente receberá a pecha de “incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, ineficiente e improdutivo” (Saviani, 2008, p. 14), reforçando a ênfase na produtividade, movida por ideais de eficiência e de desempenho. Desse modo, se percebe no PPC uma certa tensão exposta nos argumentos utilizados sobre formação e currículo: i) visão de uma assistência integralizada, que valoriza muito mais a totalidade do indivíduo e não a ideia de partes justapostas, de um corpo exclusivamente biofisiológico, ii) o abandono da visão pautada em dicotomias, própria da modernidade e a refutação da distinção entre organismo e meio. O reconhecimento de que o organismo e o meio estão interagindo, nos impede de manter separações já arraigadas e não é possível manter as ditas dicotomias. Nos convida, por outro lado, a repensar a epistemologia sobre novos parâmetros, e frases como anteriormente mencionadas da tradição escolanovista e tecnicistas presentes no texto do PPC, indica manutenção de corolários modernos ainda dependentes de dualismos. Ainda que proponha que a formação seja holística e social, que o currículo seja voltado para a interdisciplinaridade, o modelo de organização estruturado por eixos parece distanciar-se da perspectiva de integralidade, principalmente se se observa a distribuição da carga horária e a discriminação das disciplinas por áreas, colocando-se disciplinas como estatística, TI, no eixo de humanidades, e disciplinas de filosofia e antropologia, transformadas em filosofia e ética, e, estudos socioantropológicos, com carga horária limitada. Também é mencionado no PPC a importância da abordagem humanística para o curso, no entanto a carga horária total do curso, está mais voltada às disciplinas de cunho mais instrumental.

No tocante a coleta de dados com o uso da ferramenta de análise textual IRAMUTEQ, este se ateve a construção do corpora⁵, a partir do documento Institucional oficial (PPC), e coube apenas pequenos ajustes, adaptações na formatação do texto. O programa pode realizar vários tipos de análises (Justo; Camargo, 2014), optou-se pelo modelo de análise textual da árvore de similitude. 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. Segue gráfico obtido:

⁵ O corpus é construído pelo pesquisador. Ele é o conjunto texto de formas distintas que se pretende analisar.

Figura 1 – Gráfico de Análise de Similitude da UEBA



Fonte: Software IRAMUTEQ

Na análise do gráfico de similitude, ficou mais explícita 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 se liga 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. Em que é reafirmada a importância da profissionalização, enfatizando a relação entre formação e trabalho. A primeira conexão estabelecida com a palavra curso é discente e, a partir daí, o desmembramento dos procedimentos regulamentares (curricular, estágio, supervisionar), e o destaque dos outros atores envolvidos, por exemplo, docente,

pesquisa e extensão, aparecem com uma linha bem mais fina, identificando menor conexão, aproximação. O hub inferior (considerando Enfermagem a palavra central) aparece ligado a trabalho, profissional, educação, como mencionamos acima, essa visão indica coerência com a necessidade da mão de obra qualificada, no sentido do desempenho, capacitação, habilidade. O que sugere a concepção de graduação como preparação para o trabalho, para exercer uma profissão. Portanto, a formação atrela-se ao processo de capacitar para melhor atender e ser útil às demandas do mercado.

A palavra educação está em um dos ramos, enquanto formação, conhecimento, conteúdo e eixo estão em outro. Na lógica instrumental da formação, salientamos que o documento está coerente, quando conecta enfermagem (palavra central a trabalho, profissional), no entanto, educação não está diretamente relacionada com formação, conhecimento, conteúdo, então percebe-se que o documento mantém certa proximidade 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), desconsiderando sua força de resistência e transgressão. Desse modo, observa-se que palavras como cuidado, humanização, integralidade, etc. não são mencionados no corpus. Se a proposta é de “humanização da saúde”, caberia a alusão desses conceitos atrelados a formação e a criação curricular? Acredita-se que a enfermagem, seguindo a tradição de sua mais ilustre representante, Florence Nightingale (1820-1910), pensa a profissão a partir do triângulo: cuidar – educar – pesquisar (Geovanini *et al.*, 2002), em que o cuidado é uma questão central ao curso, e alguns profissionais da área o colocam como campo epistemológico do curso (Waldow, 2007). Nesse sentido, o cuidado é ponto nevrálgico da elaboração do currículo e acredita-se que sua discussão é importante e necessária. O entrelace entre o cuidado e a profissão de Enfermagem (Collière, 1999, p. 33), implica que “a missão da enfermeira, sem qualquer dúvida, é tanto de ordem moral quanto técnica”. Assim, esses dois movimentos não podem ser pensados em separado, e devem estar bastante balanceados no currículo.

Por outro lado, sabe-se que evidenciar a perspectiva da totalidade, da integralidade, conduz à discussão em torno dos paradigmas epistemológicos e de suas críticas, que irão reverberar em questões como: representação, racionalidade, dualismos, separação entre mente e corpo, etc. Essas discussões se desdobram no estudo da percepção e da corporeidade. Na contemporaneidade, a importância das conversas em relação a corporeidade tem se intensificado e reorientado a nossa forma de sentir e estar no mundo, em nossos modos de *sentirfazerpensar*. No gráfico acima, não é ventilado nenhuma relação, nem mesmo de forma transversal, com a discussão hodierna relativa ao corpo no sentido da corporeidade, o foco mais forte, ainda é nos aspectos biofisiológicos.

4 POR UMA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE

A valorização do conhecimento racional pós revolução científica (séculos XVIII e XIX), nos legou crenças na credibilidade da capacidade humana de conhecer com maior grau de certeza e de dominar a natureza. Pautado em cisões e dualismos, estabeleceu divisões entre os vários ramos do saber, praticamente os tornando incomunicáveis, colocando-os como domínios com estruturas distintas, em subordinação às apreensões e vivências que se desdobram no/com o 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 indireto que a consciência tem em relação ao mundo. Daí a recusa por qualquer tipo de entrelaçamento possível ao processo do conhecer que leve em conta o atrelamento e pertença ao ambiente, os afetos ou a imaginação. Porém, esse viés das representações, como único acesso ao mundo, já não pode mais ser sustentado. A recusa de uma mente que tudo pode, e um corpo que só atrapalha, já se mostrou insuficiente. Não é possível defender a existência de um corpo que é regido por uma consciência natural que o constitui. Mas ao contrário. É por existir enquanto corporeidade que a consciência pode ser formada (Merleau-Ponty, 1999). Essa apreensão do mundo não se dá por representação, como pregava o projeto moderno, não se sustenta já que,

[...] um movimento é aprendido, 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).

Essa conversa tem repercussões significativas nos desdobramentos epistemológicos e nos modos de sentir-fazer-pensar o/no mundo. Se se parte de um pressuposto de que não há entrelaçamento entre mundo e corpo, recusa-se também que haja a possibilidade dos movimentos, pois sem eles não haveria 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 o movimento apreendido como representação. Então, é preciso reconhecer os lugares da espontaneidade e dos movimentos que a corporalidade engendra nas suas frequênciação e enlances no/do/com (o) mundo, quando se entende que a realidade é sempre dinâmica e está em eterno estado de devir. Estamos apontando para relações processuais que não se deixam esquematizar como procedimento mecânico, porque são topologicamente dinâmicas e emergem de modo singular, nos enlances cambiantes dos corpos no/do/com (o) mundo.

Dessa maneira, as questões curriculares e formativas não podem passar ao largo dessa problemática, afinal, a adoção desses corolários define a organização dos processos educativos e 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 (Japiassu, 1975).

Ainda na direção de uma crítica a “educação da cabeça”, interiorizada, intelectual, Masschelein (2008, p. 36), 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”. Na verdade, Masschelein (2008) entende que “o olhar” não precisa ser educado, mas libertado. Libertar a atenção para que esta possa ser direcionada para “fora”, para ficar livre dos pressupostos já colocados antes mesmo do sentir. No caminhar para “fora” não há um observador à espreita, a medir, calcular, controlar, ou, em outras palavras, teorizar ou interpretar acerca do que está sendo vivido, mas um o desdobramento da atenção em relação a um ser que está ali, presente, atento, sentido, se engajado, e, por isso, vivendo a situação, de maneira incorporada. Estar atento é aprender a envolver-se com o mundo, é se deixar ser transpassado/a, é conseguir encantar-se com as coisas que se encontram ao nosso redor, é sentir-fazer-pensar o/no entorno, não através de uma distância que o separe de nós (sujeitos), como se fôssemos portadores de uma “lupa da verdade”, mas emaranhar-se nele, 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 (2012, 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 objeto 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-tempo de liberdade prática (Masschelein, 2008), para que possamos experienciar com o mundo, no mundo. Isso requer ensinar e aprender a estar presente no presente.

Essa questão da experiência é crucial, visto que ela não pode ser compreendida 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 o ambiente. 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), convidando-nos a realizar movimentos e experiências.

Nessa visada da educação da atenção (Gibson, 2015), o que está em jogo é reconhecer a relação entre corpo e mundo. 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. 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). 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, 1999, p. 118).

O corpo de que trata Merleau-Ponty (1984, 1999) 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. Desse modo, *sentirfazerpensar* a educação, e com isso o conhecimento, é reconhecer que antes de uma cabeça que pensa somos um corpo que sente e se constitui através das interações com o entorno, se reconhecendo a partir dessas interações. Dessa maneira, educar passa a ser tido como processo que resulta dos emaranhados, das aberturas, dos movimentos.

Tomando por base o curso aqui aludido da UEBA, ainda que certamente essa questão não seja pontual, mas, abrangente a outras graduações, observou-se que no documento analisado (PPC), não há discussão sobre os sentidos que o corpo pode assumir em relação ao conhecimento. Ainda está mantida a compreensão mais instrumental do corpo, na medida em que se ressalva os aspectos biofisiológicos e as técnicas de cuidado em sua acepção mais burocrática. Assim, o “pensamento deliberadamente se reduz ao conjunto das técnicas de tomada ou de captação que ele inventa” (Merleau-Ponty, 1984, p. 85). 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" (Merleau-Ponty, 1984, p. 86). Desse modo, se faz necessário que a educação e a ciência se voltem para o "mundo sensível", para a experimentação e 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).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Na contramão dessa perspectiva, se insurgem muitas autoras e autores que irão discutir, a partir de 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.

A formação e a criação curricular, em vista do crescimento das especificidades do saber, necessitam rearticular o modo de lidar com a diversidade e manter o diálogo entre eles. Acreditamos que um dos passos iniciais (já indicado por muitas pesquisadoras e pesquisadores) foi o de rever o modelo dicotômico, cognitivista, representacional que ainda orienta, não exclusivamente, os modos de *sentirfazerpensar* na/da educação. 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 tona a perspectiva 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.

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 problematização na educação em saúde, em que outros modos de sentir-fazer-pensar possam direcionar a criação de currículos mais voltados ao cuidado humanizado, questão nevrálgica do curso e da área.

REFERÊNCIAS

- CESAR, C. M. **Crise e liberdade em Merleau-Ponty e Ricoeur**. São Paulo: Idéias & Letras, 2011.
- 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.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FURLANETTO, D. de L. C. *et al.* Reflexões sobre as bases conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais em cursos de graduação em saúde. **Com. Ciências Saúde**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 193-202, 2014. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/periodicos/Reflexoes_sobre_as_bases.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.
- GEOVANINI, T. *et al.* **História da enfermagem**: versões e interpretações. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. New York, London: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2015.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- JAEGER, W. **A Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1965.

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. (org.). **Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro**. Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio, 2014. p. 37–54.

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. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/37537940-9715-41cf-bf80-e845c70b9de0>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MACHADO, M. H. (coord.). **Perfil da enfermagem no Brasil**: relatório final. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MASSCHELEIN, J. E-educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

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 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16848>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVEIRA, C. A.; PAIVA, S. M. A. de. A evolução do ensino de enfermagem no Brasil: uma revisão histórica. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 176-183, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/6967/pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VEIGA, C. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. DOI 10.1590/S0101-32622003006100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

WALDOW, V. R. **Cuidar**: expressão humanizadora da Enfermagem. Petrópolis: Vozes, 2007.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1) Sueli Lago Pinheiro

2) Leonardo Rangel dos Reis

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	X	X	
2. Curadoria de dados			
3. Análise formal	X	X	
4. Obtenção de financiamento			
5. Investigação	X		
6. Metodologia	X		
7. Administração do projeto		X	
8. Recursos			
9. Software	X		
10. Supervisão		X	
11. Validação			
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	X		
14. Escrita (revisão e edição)			

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Tessituras formativas e reverberações da dicotomia entre ciências da natureza e ciências humanas em um curso de enfermagem em uma universidade pública do estado da Bahia”.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisado por:

Cláudia de Carvalho Guarnieri

E-mail: claudia.guarnieri@uol.com.br