UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSELY DA SILVA MATOS LIBERATORI

A GRAMÁTICA DO CONCEITO DE CUIDADO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO EM ENFERMAGEM

SÃO PAULO

2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSELY DA SILVA MATOS LIBERATORI

A GRAMÁTICA DO CONCEITO DE CUIDADO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO EM ENFERMAGEM

Exemplar apresentado ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação. Linha de pesquisa: Filosofia e Educação.

SÃO PAULO
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

d695g da Silva Matos Liberatori, Rosely
A Gramática do Conceito de Cuidado - contribuições para o ensino em Enfermagem / Rosely da Silva Matos Liberatori; orientadora Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. -- São Paulo, 2021.
106 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Cuidado. 2. Enfermagem. 3. Ensino. 4. Linguagem. 5. Filosofia. I. Cornelia Gottschalk, Cristiane Maria, orient. II. Título.

LIBERATORI, Rosely da Silva Matos. **A gramática do conceito de cuidado: contribuições para o ensino em enfermagem.** [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo; 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.ª Dr.ª _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Membro titular: Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Membro titular: Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Agradeço...

Primeiramente aos meus filhos João Miguel e Maria Carolina pela compreensão nos momentos em que fiquei ausente.

À minha mãe Sueli e ao meu pai Francisco pelo apoio durante toda a minha formação.

Ao meu esposo Leandro por cuidar de mim nos momentos de turbulência.

À Professora Cristiane por me acolher e me acompanhar durante a produção deste trabalho.

Aos amigos e amigas do grupo FELP pelos momentos de partilha e troca de ideias.

Muito obrigada.

Homenagem às trabalhadoras e trabalhadores de enfermagem: auxiliares de enfermagem, técnicas e técnicos de enfermagem, enfermeiras e enfermeiros:

A todos vocês que saem de casa de madrugada,
Que retornam quando o sol já se pôs,
Que passam a noite em claro à beira de um leito,
Enquanto seus filhos nos pesadelos repentinos da noite,
Não têm seus colos, pois que vocês estão a acolher os pacientes.

A todos vocês que são linha de frente,
Que o salário não paga o tempo dedicado,
Que a aposentadoria não coloca em descanso,
Pois distante.

A todos vocês que o trabalho precarizado adoece
Que o governo desfalece,
Que os órgãos de classe se emudecem,
Que a sociedade enaltece,
Mas que logo se esquece.

Que o cuidado na sua mais ampla gama de significados
Seja palavra viva
Que atiça e que
Transforma, revoluciona e protege
Envolve com a indumentária
E não faz chorar os seus.

Que o cuidado enquanto práxis
Se fortaleça no espaço público,
No cotidiano,
E sobretudo nas instituições que ensinam a cuidar

Que a ação de cuidar
Prevaleça no mundo
E que se faça justiça
À memória dos que se foram...cuidando
E que não permita que a história se repita,
Jamais!

Ano de 2020

RESUMO

Esta dissertação compreende uma crítica ao uso unívoco do conceito de cuidado, bem como a concepções de ensino que reduzem a complexidade do ato de ensinar à mera aplicação de métodos e estratégias. A perspectiva teórica tem como base as ideias da segunda fase do pensamento de Ludwig Wittgenstein, para quem o significado de um conceito é seu *uso* na linguagem, constituído a partir de regras de *natureza convencional* que aprendemos do interior de distintos *jogos de linguagem* e que passam a constituir o que o filósofo denomina de *a gramática do conceito*. Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa é compor uma *visão panorâmica* da gramática do conceito de cuidado. Para isso, apresento exemplos de *jogos de linguagem* relacionados ao uso desse conceito. Os exemplos selecionados foram: cuidado como ação subversiva, em que apresento a história de mães que lutam pelo acesso à Cannabis medicinal para poderem cuidar de seus filhos; a noção de cuidado de si, demonstrada por Michel Foucault a partir de uma historiografia do conceito de cuidado entre os gregos; e, enfim, o cuidado entre o Céu e a Terra praticado por povos indígenas. Esses exemplos se prestam a elucidar que não há uma essência comum a todas as aplicações do conceito de cuidado, mas apenas elos de ligação, em maior ou menor grau, entre esses significados. Na esteira dessa discussão, defendo a ideia de que a forma como se concebe o conceito de cuidado repercute na maneira como se ensina esse conceito. Concluo que o ensino do conceito de cuidado requer espaço no currículo dos cursos de Enfermagem, bem como na formação de professores, visando uma crítica reflexiva, de modo a possibilitar o acesso à pluralidade de possibilidades de ensinar e conceber esse conceito. Evitamos, assim, a colonização da capacidade de reflexão, ao percebermos como cada grupo, em seu respectivo contexto e cultura, organiza suas ações no mundo. O resultado é um ensino menos dogmático e mais compreensivo da realidade cultural e cotidiana.

Palavras-chave: Cuidado. Enfermagem. Ensino. Linguagem. Filosofia.

ABSTRACT

This dissertation entails a critique of the univocal use of the concept of care, as well as of teaching conceptions that reduce the complexity of teaching to the mere application of methods and strategies. The theoretical perspective is based on the ideas from the second period in the thought of Ludwig Wittgenstein, to whom the meaning of a concept is its *use* in language, constituted from rules of *conventional nature* we learn from the interior of varied *language games*. These rules become what the philosopher terms as *the grammar of the concept.* In this regard, the main aim of the research is to compose a *panoramic vision* of the concept of care's grammar. In order to do that, I present examples of language games related to the use of this concept. The selected examples are as follows: subversive care, in which I report the story of mothers who fight for the access to medical Cannabis in order to take care of her children; the notion of selfcare, as presented by Michel Foucault by means of a historiography of the concept of care among the Greek; and, eventually, care between Heaven and Earth among indigenous populations. These examples aim at elucidating that there is no common essence to all of them, but only links connecting these meanings to a minor or greater extent. In the wake of this debate, I sustain that the way the concept of care is conceived resonates in the way it is taught. My conclusion is that the teaching of the concept of care demands space in the curriculum of Nursing courses, as well as in the formation of professors, towards a reflexive critique, allowing for the access to a plurality of possibilities to teach and conceive this concept. By doing so, we avoid the colonization of the ability to reflect, as we notice how each group, in its respective context and culture, organizes its actions in the world. The result is an understanding and less dogmatic teaching of the cultural and daily reality.
Keywords: Care, Nursing, Teaching, Language, Philosophy.

SUMÁRIO

RESUMO vii

ABSTRACT viii

SUMARIO ix

INTRODUÇÃO 10

Origem do meu problema de pesquisa 10

CAPÍTULO 1: Enfermagem como profissão 15

1.1 Algumas considerações epistêmicas 20

1.2. Algumas ideias sobre ensino em enfermagem 24

CAPÍTULO 2: Algumas ideias wittgensteinianas e o papel da linguagem na constituição de sentido dos conceitos 36

2.1. Uma breve biografia do autor 37

2.2. O papel da linguagem na formação dos nossos conceitos 45

CAPITULO 3: Terapia filosófica e a composição da gramática do conceito de cuidado 58

3.1. Compondo a gramática do conceito de cuidado: Convido-os a *ver* cuidado como uma ação subversiva 58

3.2. Compondo a gramática do conceito de cuidado: a noção de cuidado de si – alguns exemplos da história 61

3.3: Compondo a gramática do conceito de cuidado: o cuidado entre o Céu e a Terra e as Bibliotecas vivas 66

CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

REFERÊNCIAS 102

INTRODUÇÃO

Origem do meu problema de pesquisa

Meu trabalho parte de algumas experiências pessoais que tive durante a minha formação em Enfermagem, da vivência profissional como enfermeira de unidade de terapia intensiva em hospital e como profissional envolvida com o ensino de alunos de graduação em Enfermagem. As recordações são várias, mas selecionarei algumas por reconhecer nelas as que me motivaram a refletir sobre o significado de cuidar e de ensinar a cuidar.

Primeiramente, recordo-me de uma aula sobre o tema da drogadição. Em uma das aulas, esse tema foi abordado na perspectiva do tratamento, e o discurso recorrente era o de que o cuidado ao paciente drogadito deveria ser baseado em evidências científicas. Dentre as evidências científicas, havia espaço para muitas ações comprovadas, mas não havia lugar, por exemplo, para grupos de autoajuda direcionados para dependentes químicos.[1] Para a disciplina, as ações dos referidos grupos não tinham eficácia comprovada na recuperação desses pacientes.

Para mim, essa mensagem soava como algo, no mínimo, intrigante, pois cresci ouvindo da minha mãe que um parente distante "tinha se livrado" do consumo de cocaína frequentando as reuniões de grupos como esse. Meu exemplo não era representativo para poder falar em eficácia de tratamento e recuperação da drogadição e, assim, segui aguardando resultados de pesquisas para tratamento em drogadição que fossem eficazes para um número maior de pacientes. Esperava também por uma problematização sobre o consumo de substâncias psicoativas como parte da história da humanidade, mas isso também não estava em questão. Para esse tema, eu ficaria aguardando por uma abordagem histórica, filosófica ou antropológica em outro momento.

Ao me formar, trabalhei como enfermeira em uma unidade de terapia intensiva, que atendia pacientes adultos e idosos com afecções clínicas e cirúrgicas agudas, que corriam risco de morte ou que necessitavam de observação e cuidados intensivos e continuados. Trabalhava

[1] Os grupos de autoajuda representam uma das formas de participação da sociedade civil, que organiza e desenvolve um ambiente que encoraja interações sociais através de atividades de grupo, com o propósito específico de reabilitar ou apoiar pessoas com os mesmos problemas de saúde. Como exemplo, cito o grupo de autoajuda dos Narcóticos Anônimos, autodenominado como uma irmandade ou sociedade sem fins lucrativos, de homens e mulheres, para quem as drogas se tornaram um problema maior. São pessoas em recuperação que se reúnem regularmente para ajudar uns aos outros a se manterem limpos (livres do uso das drogas), compartilhando suas vivências, sofrimento e esperança. Disponível em: <https://www.na.org.br/o_que_e_narcoticos_anonimos__problemas_com_drogas_nos_podemos_ajudar.html>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

no plantão noturno e me recordo de um episódio que ocorreu há mais de dez anos como se fosse hoje.

Na passagem de plantão, comunicaram-me que uma das pacientes não tinha mais prognóstico e que as medidas adotadas seriam de cuidados paliativos.[2] A ênfase na passagem de plantão referia-se ao fato de que uma amiga da paciente, que era médica, gostaria de tentar uma última alternativa terapêutica com vistas à recuperação.

Essa amiga havia recém-chegado da Europa e trazia uma terapêutica alternativa adotada em países daquela continente. Após conversa com os responsáveis da instituição, foi dito a ela que não foi autorizada a adoção do tratamento alternativo devido à falta de evidência científica. Ela poderia continuar visitando a paciente e amiga, mas sem realizar qualquer procedimento que fugisse dos protocolos institucionais.

Naquela noite, foi visitar a amiga e, inconformada, conversou comigo: "Se eles não têm mais nada a fazer por ela, por que não permitem que tentemos um último recurso?"[3] Eu a ouvi e respondi com silêncio. Ela foi embora e, naquela madrugada, sua amiga morreu.

Esse episódio me intrigou por um bom tempo: uma mistura de impotência e desconhecimento, carregada de questionamentos sobre o quanto estamos, de certa forma, reféns de instituições, o quanto decisões sobre nossas vidas podem ser tomadas tendo como base apenas um referencial, que pode não ser aquele que mais desejamos.

---

[2] Sobre cuidados paliativos, apresento a definição encontrada no site da Academia Nacional de Cuidados Paliativos (ANCP), que implica: "Proteger. Esse é o significado de paliar, derivado do latim *pallium*, termo que nomeia o manto que os cavaleiros usavam para se proteger das tempestades pelos caminhos que percorriam. Proteger alguém é uma forma de cuidado, tendo como objetivo amenizar a dor e o sofrimento, sejam eles de origem física, psicológica, social ou espiritual. Por esse motivo, quando ouvir que você ou alguém que conhece é elegível a cuidados paliativos, não há o que temer". Disponível em: <https://paliativo.org.br/cuidados-paliativos/o-que-sao>. Acesso em: 5 de outubro de 2018.

[3] Atualmente, temos a seguinte situação no Brasil: os programas de Uso Compassivo, de Acesso Expandido e de Fornecimento de Medicamento Pós Estudos são as três formas de a indústria oferecer medicamentos experimentais a pacientes vítimas de patologias até então sem tratamento no país.
O Programa de **Uso Compassivo** é a autorização emitida pela Anvisa para que a indústria execute determinado programa assistencial no Brasil, fornecendo medicamento novo, promissor e ainda sem registro na Agência. O programa também permite que a empresa seja autorizada a importar medicamentos não registrados no país, que tratam doenças raras e graves.
O **Acesso Expandido** é um programa de disponibilização de medicamento novo, promissor, ainda sem registro na Anvisa ou não disponível comercialmente no país, que esteja em estudo clínico em fase III, em desenvolvimento ou concluído. Essa modalidade é voltada para o grupo de pacientes portadores de doenças debilitantes graves que ameacem a vida e sem alternativa terapêutica satisfatória.
O **Programa de Fornecimento de Medicamento Pós-Estudo** é a disponibilização gratuita de medicamentos pela indústria, aos voluntários que participaram da pesquisa e que se beneficiaram do medicamento durante o desenvolvimento clínico. A medida se aplica aos casos de encerramento do estudo ou quando finalizada a participação do voluntário no programa de uso compassivo.
As solicitações são analisadas de acordo com os critérios de gravidade e estágio da doença, e da ausência de alternativa terapêutica satisfatória no país para a condição clínica e seus estágios. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-autorizacao-para-uso-compassivo-acesso-expandido-e-fornecimento-de-medicamento-pos-estudo>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

Essa história nunca saiu da minha cabeça. Questionava-me sobre os limites das contribuições científicas e passei a ter uma preocupação especial com o modo como o conhecimento é construído. Qual o lugar de outras abordagens para os fenômenos que perpassam a vida humana? Dito de outra forma, qual a racionalidade aceitável socialmente que sustenta as práticas de cuidado?

Passados alguns anos, mudei minha trajetória profissional e passei a atuar no ensino de Enfermagem para alunos de graduação. Comecei a perceber a ênfase dada no discurso recorrente de que o ensino deve ser pautado em metodologias mais eficazes para o aprendizado. Esse discurso permeia a postura exigida do professor – que deverá se adequar e incorporar metodologias mais ativas de ensino – e a postura desejável do aluno – que deverá buscar o conhecimento, mostrando-se, assim, um aluno ativo.

Ainda não sabia ao certo o caminho que deveria percorrer para encontrar respostas para minha principal inquietação: a dúvida quanto à possibilidade de encontrar uma forma ideal de cuidado e de ensino do cuidado em Enfermagem. Até que uma experiência pessoal me fez perceber o quanto carregamos dentro de nós, crenças, as mais diversas, que nos são apresentadas como regras a seguir, como condição para o entendimento do que é cuidado e do que é cuidar.

Após o nascimento do meu primeiro filho, tudo aconteceu de forma radicalmente diferente do que planejei a partir dos ensinamentos em obstetrícia que adquiri durante a graduação em Enfermagem. Fui ensinada que a melhor forma para parir é por via vaginal, cientificamente comprovada como a via que traz mais benefícios à mãe e ao bebê; e que o melhor cuidado que podemos oferecer ao bebe é a amamentação, com livre demanda, de modo a garantir todos os nutrientes necessários durante os primeiros seis meses de vida da criança.

Ainda na graduação, incomodava-me o fato de *naturalizarem* o ato de amamentar, pois pensava nas mães soropositivas para HIV, que não poderiam amamentar seus filhos, e nas mães adotivas, pensava o quão perversa era essa associação naturalista, mecanismo excludente de mães que não poderiam ou não desejavam cumprir os requisitos acima expostos.

Segui e me deparei com a impossibilidade de cumprir os requisitos outrora propostos: parto normal e amamentação exclusiva. Fato é que não consegui nem uma coisa e nem outra. A primeira, penso hoje, por uma noção de tempo da nossa sociedade, que não respeita o momento em que um bebê deseja vir ao mundo; e a segunda porque percebi que, definitivamente, não me acalentava em nada o ato de amamentar: aquilo era doloroso para mim, física e mentalmente.

O resultado foi uma depressão pós-parto, de modo que comecei a me sentir cuidada somente após conversas com pessoas mais flexíveis, durante os diálogos do cotidiano, na linguagem simples e popular que encontramos nas periferias das grandes cidades, em vilas, ruelas, nos vizinhos, nas avós despossuídas do conhecimento acadêmico, mas que acumulam sabedoria imensurável.

O cuidado também surgiu durante a leitura de um livro de Filosofia, sugerido por uma professora da época da graduação em Enfermagem, que abordava a questão do amor materno. O livro intitulado *Um amor conquistado*: o mito do amor materno, da filósofa francesa Elisabeth Badinter, escrito no início dos anos 1980, salvou-me!

O problema que me afligia, portanto, era o discurso do absoluto, totalizante e invariável. Os pressupostos que começo a relativizar são os que buscam a exatidão e a verdade inquestionável para a definição e demarcação do entendimento sobre o cuidado em Enfermagem. Comecei a perceber que minha inquietação era axiológica, relacionada aos valores inerentes à produção do conhecimento, à forma como o conhecimento me fora transmitido e à produção de cuidado. Esses valores convergiam para um certo dogmatismo, mas que poderiam ser equacionados ou apaziguados pela Filosofia.

Entendo a Filosofia como disciplina que compreende uma dimensão reflexiva que possibilita nos interrogarmos sobre o mundo. Por meio do discurso, da argumentação e do debate público, penso ter descoberto o caminho que deveria percorrer a propósito da temática apresentada. Nesse sentido, a arte, a ética, a imaginação e o discurso dissidente são atitudes filosóficas carregadas de valores inestimáveis, que podem ser aliados dos seres humanos que não se satisfazem com respostas reducionistas, que tentam abarcar, de maneira unívoca, distintas formas de ser, estar e compreender o mundo. Encontrei a Filosofia como companheira dos recalcitrantes e insatisfeitos!

Motivada e convencida de que o entendimento sobre questões relacionadas ao conceito de cuidado e ao seu ensino em Enfermagem requerem uma abordagem filosófica que proporcione uma forma adicional de olhá-las, busquei inspiração nas ideias do filósofo Ludwig Wittgenstein, mais especificamente na segunda fase do seu pensamento, que coloca em relevo o papel da linguagem como elemento vital para a constituição do significado dos conceitos.[4] Para o autor, a Filosofia é uma atividade prática, e o significado de um conceito é o uso que fazemos dele em determinado contexto. Desse modo, a Filosofia wittgensteiniana ajuda a

[4] Para Wittgenstein, a linguagem é uma atividade guiada por regras. Assim como um jogo, a linguagem possui regras constitutivas que ditam o que faz sentido (GLOCK, 1998, p. 225).

multiplicar pontos de vista, recorrendo a exemplificações e comparações, suscitando desejáveis reflexões numa sociedade marcada pelo modelo da eficiência, que busca a padronização de respostas para a condução das vidas humanas.

Professores de Enfermagem serão convidados, enfim, a realizar uma reflexão sobre os usos que fazem do conceito de cuidado, tão caro à profissão, e das suas formas de transmissão, não necessariamente abandonando os usos que foram ensinados, mas reconhecendo como legítimas outros usos que dependem dos contextos nos quais foram mobilizados.

CAPÍTULO 1: Enfermagem como profissão

Florence Nightingale é considerada a fundadora da enfermagem moderna, obtendo projeção por sua participação como voluntária na Guerra da Criméia, em 1854.[5] Nasceu na cidade de Florença, na Itália, no dia 12 de maio de 1820, e faleceu no dia 13 de agosto de 1910, em Londres. Definiu a enfermagem assim:

> A arte de enfermagem é a mais bela das artes e, considerada como tal, requer pelo menos tão delicado aprendizado quanto a pintura ou a escultura, pois que não pode haver comparação entre o trabalho de quem se aplica à tela morta ou o mármore frio, como o de quem se consagra ao corpo vivo" (HORTA, 1968, p. 1).

No Brasil, tivemos Anna Justina Ferreira Nery. Nascida em 13 de dezembro de 1814, na Bahia, e falecida no dia 20 de maio de 1880, no Rio de Janeiro. Após servir como voluntária na Guerra do Paraguai (1865-1870),[6] foi nomeada enfermeira, sendo destacada de forma heroica como uma das mais ilustres mulheres da história do Brasil e da Enfermagem.

A análise histórica demonstra que enfermeiras foram conquistando espaço ao longo do século XX, disputando terreno com a categoria até então detentora de poder, representada pelos médicos, em sua maioria, homens, tanto nos ambientes hospitalares quanto na atenção primária à saúde.

De acordo com Santos e Faria (2008), desde os primeiros tempos da Primeira República no Brasil, apesar de a medicina hospitalar ditar as regras e os rituais de consagração dos cursos pioneiros de enfermagem, a década de 1920 foi um período instaurador de espaços importantes de auto-organização, como a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), além de centros de excelência no exterior e do contato das lideranças nacionais com o movimento internacional, cujo eixo gravitava em torno do Conselho Internacional de Enfermeiras.

Atualmente, no Brasil, a enfermagem é composta por auxiliares e técnicos de enfermagem e por enfermeiros com formação em curso superior. Todos desempenham papéis de extrema relevância para a sociedade por contribuírem com a promoção e a recuperação da saúde da população, atuando na prevenção e na cura de doenças biopsíquicas, promovendo o conforto e a qualidade de vida quando as possibilidades de cura já não estão mais presentes, além da contribuição para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o acesso aos

---

[5] Disputa entre a Rússia e as forças aliadas da França, Inglaterra e Turquia, na península da Criméia, que se projetava no Mar Negro. A guerra acontece como reação às pretensões expansionistas russas na região (OGUISSO, 2007, p. 65 e 81).

[6] Com a entrada do Brasil na Tríplice Aliança, juntamente com Uruguai e a Argentina, em 1865, Anna Nery, aos 51 anos, viu seus filhos partirem para a Guerra contra o Paraguai e, em uma carta destinada ao Presidente da Província da Bahia, Manuel Pinto de Souza Dantas, datada de 08 de agosto de 1865, ofereceu-se para cuidar dos feridos de guerra (CARDOSO; MIRANDA, 1999, p. 342).

serviços de saúde. Inserem-se em instituições, grupos, comunidades diversas, atendendo todas as faixas etárias desde a concepção até após a morte, levando como conceito básico de sua atuação o *cuidado* do outro.

A palavra cuidado faz parte da linguagem corrente do cotidiano dos profissionais de enfermagem, sendo empregada durante as atividades que envolvem o ensino de futuros profissionais e considerada um marco distintivo da profissão. No Brasil, esse marco foi disseminado por Wanda Aguiar Horta, enfermeira que definiu a enfermagem como:

> A ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, de torná-lo independente dessa assistência, quando possível, pelo ensino do autocuidado; de recuperar, manter e promover a saúde em colaboração com outros profissionais. Cabe à enfermagem fazer pelo ser humano àquilo que ele não pode fazer por si mesmo; ajudá-lo ou auxiliá-lo quando parcialmente impossibilitado de se autocuidar; orientá-lo ou ensiná-lo; supervisioná-lo e encaminhá-lo a outros profissionais (HORTA, 1968, p.3).

Dessa forma, entendo que a complexidade do ato de cuidar exige que tenhamos sensibilidade para reconhecer o sofrimento do outro e suas necessidades de acolhimento, destreza e habilidade técnica para amenizar ou eliminar uma dor física através de procedimentos ratificados cientificamente. Devemos, ainda, reconhecer e assumir que a arte é necessária para aliviar as dores da alma.

Wanda Horta desenvolve uma teoria que procura explicar a natureza da enfermagem, seu campo específico e sua metodologia de trabalho. Apresenta a enfermagem como uma ciência aplicada, composta por teorias[7] que buscam sistematizar conhecimentos, tornando-se, dia a dia, uma ciência independente, valendo-se, para isso, dos conhecimentos e princípios científicos das ciências físico-químicas, biológicas e psicossociais. Horta define o cuidado de enfermagem como a ação planejada, deliberativa ou automática da enfermeira, resultante de sua percepção, observação e análise do comportamento, situação ou condição do *ser humano* (HORTA, 1974, p. 13). Sua teoria ficou conhecida como Teoria das Necessidades Humanas Básicas.

Wanda Horta desenvolveu o Processo de Enfermagem, um modelo com etapas a serem seguidas de modo a assistir os pacientes. As enfermeiras deveriam seguir essas etapas na seguinte ordem: realizar o histórico de enfermagem (momento e coleta de informações e problemas de saúde do paciente), realizar o diagnóstico de enfermagem (identificação das necessidades de enfermagem, bem como estabelecer o grau de dependência de enfermagem),

[7] A palavra teoria aqui está associada à capacidade de responder problemas empíricos, suscitar hipóteses para refutar ou confirmar conhecimento. Mais tarde, veremos que a proposta wittgensteiniana não é a criação de uma teoria e, sim, de manter vivo em nós o exercício da reflexão filosófica. Tomo emprestada essa ideia do autor para propor a reflexão filosófica sobre o conceito de cuidado e o ensino em Enfermagem.

planejar a assistência de modo a solucionar os problemas encontrados a partir do levantamento dos problemas e diagnósticos de enfermagem e, por último, fazer com que a assistência oferecida evolua periodicamente, mantida ou reformulada. O processo de enfermagem é adotado até os dias de hoje como ferramenta que organiza e sistematiza a assistência de enfermagem, permitindo readequações quando necessárias, seja no ambiente hospitalar ou domiciliar, para pacientes de diversas faixas etárias.

Outra teórica da enfermagem que nos ajuda a ampliar o conceito de cuidado é Madeleine Leininger. A autora trouxe a importância de um enfoque antropológico na prática de enfermagem, noção que ficou conhecida como Teoria do Cuidado Transcultural. Leininger trabalhou em uma clínica que atendia crianças com transtornos mentais de origens culturais diversas. Para ela, as enfermeiras e os outros profissionais de saúde não conseguiam reconhecer e apreciar o importante papel da cultura no processo de cura dessas crianças. Então, decidiu realizar um doutorado em antropologia, conduzindo pesquisa de campo nas Terras Altas Orientais de Papua Nova Guiné.

A enfermagem transcultural, para Leininger, tem como foco o estudo da análise comparativa de diferentes culturas quanto ao comportamento relativo ao cuidado em geral, ao cuidado de enfermagem, bem como aos valores, crenças e padrões de comportamento relacionados à saúde e à doença. O objetivo de sua teoria é desenvolver um corpo de conhecimento científico e humanizado, capaz de possibilitar a prática do cuidado de enfermagem universal e culturalmente específica. Afirmava, ainda, que o objetivo da enfermagem transcultural vai além da apreciação de culturas diferentes, estendendo-se ao conhecimento e à prática profissional culturalmente embasada, conceituada, planejada e operacionalizada (GUALDA; HOGA, 1992, p. 76).

Leininger define cuidado como fenômeno de assistência, apoio ou facilitação a outro indivíduo ou grupo com necessidades antecipadas ou evidentes, com a finalidade de melhorar a condição humana ou o estilo de vida. Inclui, ainda, a definição de diversidade cultural do cuidado, tomando a variabilidade do significado dos padrões, valores ou símbolos que envolvem o cuidado (GUALDA; HOGA, 1992, p. 77).

Esta autora acreditava que a teoria transcultural seria capaz de predizer e explicar os padrões de cuidado humano das diversas culturas, bem como possibilitar a identificação de valores, crenças e práticas populares e profissionais. Para ela, o cuidado de enfermagem com finalidade terapêutica poderia ser culturalmente validado, sendo também o elemento que distingue a enfermagem de outras disciplinas. Colocava a ação de cuidar como elemento central

para a perpetuação da espécie humana: “A preservação e manutenção do cuidado como um atributo humano é essencial para a sobrevivência dos seres humanos e das culturas através dos tempos” (*Ibid.*, p. 79).

Dessa forma, Leininger propôs o que denominou "Sunrise Model". Segundo esse modelo, representado por um sol nascente, a superfície do sol engloba a cosmovisão, que se relaciona com as dimensões estruturais, sociais e culturais. Caminhando em direção ao núcleo do sol, encontramos os valores culturais, crenças e modos de vida, que são perpassados pela linguagem e estão em inter-relação com os fatores tecnológicos, religiosos, filosóficos, sociais, de parentesco, políticos, jurídicos, econômicos e educacionais. É no núcleo dessa estrutura que todos esses fatores exercerão influência nas expressões, práticas e padrões de cuidado relacionados à saúde, à doença e à morte.

Para Leininger, indivíduos, grupos, famílias, comunidades e instituições elaboram seus sistemas de cuidado, que podem ser do tipo popular ou profissional. O cuidado de enfermagem está entre esses dois polos. Suas ações e decisões têm como objetivo a manutenção, a preservação, a negociação, a acomodação, a repadronização e a reestruturação do cuidado cultural, de modo coerente e harmônico pela saúde e o bem-estar.

A fim de atender às necessidades de indivíduos e grupos, a autora sugere a utilização de método derivado da etnografia, que denominou Etnoenfermagem, uma abordagem qualitativa na busca de ideias, perspectivas e conhecimentos sobre cuidado e cultura, a partir de pesquisa de campo e da escuta de pessoas, pois considerava que não era suficiente partir das categorias cunhadas pelos próprios pesquisadores para compreender como pessoas, grupos e povos pensam e executam práticas de cuidado.

Outro ponto importante ressaltado pela autora é o de se testar a validade da teoria geral da enfermagem transcultural, pois, na medida em que as enfermeiras se tornam capazes de predizer o comportamento tanto cultural quanto do cuidado de enfermagem de maneira mais confiável, encontrarão os princípios, generalizações e leis da enfermagem, possibilitando-lhes controlar ou regular suas intervenções (GUALDA; HOGA, 1992, p. 80). A autora criticou os órgãos formadores de enfermeiros pela ausência de abordagem desses aspectos nos currículos dos cursos de graduação, por julgar que a compreensão dos padrões de vida é essencial para uma boa assistência de enfermagem (*Ibid.*, p. 76).

Apesar de existirem inúmeras outras propostas teóricas para pensar a enfermagem e o cuidado em enfermagem, optei por apresentar as concepções desenvolvidas por Florence Nightingale e Wanda Horta, pois ambas afirmam que o campo da Enfermagem relaciona-se

com a ciência e com a arte, enquanto Leininger, além de reforçar o papel da Enfermagem enquanto ciência, tem a sensibilidade de conceber a importância da cultura para pensar o cuidado. A todas essas concepções, filio-me também. A meu ver, o cuidado em Enfermagem não se esgota na linguagem científica, que, embora imprescindível na prática e no ensino, pode não ser o bastante. Muitas vezes, é necessário recorrer a outros campos do conhecimento para que as demandas de cuidado sejam atendidas, como podemos ver nestes trechos, retirados do estudo "O cuidado da enfermeira à dimensão espiritual da pessoa idosa hospitalizada":

> Tinha uma idozinha em processo de morte e aí uma das filhas conversou que queria trazer a família para se despedir. A coordenação autorizou. A gente fez uma roda ao redor da mãe dela e aí fizemos uma oração, e nesse momento houve o desencarne, não é? Foi um momento fantástico. Um desencarne tranquilo, e todos os filhos, naquele momento agradeceram e disseram que não podia ter acontecido de forma melhor. É um acontecimento que me marcou e nunca vou esquecer. Até hoje eu me sinto bem por ter podido ajudar e ter contribuído. Água Marinha
>
> Eu cuido através de saber as preferências dele, que ele também possa pedir para um frei visitar. Teve paciente que a gente já ofertou um instrumento musical, era do candomblé, e gostava de fazer os batuques. Esmeralda
>
> A gente tenta atender a demanda de todos no que a gente pode. Preciso que venha um pastor. E nunca deixar eles perderem a fé, porque é muito importante para o tratamento, e a gente vê isso. Eles se apegam muito. De fazer cirurgia espiritual aqui. Diamante
>
> É tentar na medida do possível, atender essas necessidades, se ela tem e gosta de ouvir o rádio, vai ter o direito dela de ouvir. Se gosta de tocar o pandeiro dela, a partir do momento que não incomode, toca. Zafira
>
> Colegas presenciaram que vieram pessoas do candomblé e quiseram dar banho de pipoca,[8] e o hospital respeitou. Pedra do Sol
>
> Ele pede a presença de um padre, enfim, um pai de santo. Jade
>
> Para que ele consiga ter a fé, a crença dele melhora até o quadro clinico dele, porque eu acredito que tem muito a ver. Fluorita (VERAS et al., 2019, p. 250).

Com esses exemplos, podemos perceber que o que estava em questão era o *sentido* de práticas de cuidado com respaldo religioso-espiritual. Cuidamos de seres humanos que demandam cuidados de diversas ordens, previsíveis e inimagináveis, que podem requerer outras abordagens, filosóficas, espirituais ou religiosas, para que sintam-se cuidados.

[8] Pipoca ou doburu na língua ioruba é uma preparação com milho, que estoura ao ser aquecido, com um alto valor energético. Contém ácido fólico, magnésio, selênio, vitaminas A, E, cálcio e fósforo. Além de ser uma preparação muito consumida no dia a dia, não só pelos filhos de santo, é utilizada para banhos, descarrego e cura. É a oferenda preferida de Omulu, um orixá poderoso, guerreiro, caçador, destruidor e implacável. A ele, são atribuídas as doenças e epidemias. Assim, a pipoca pode, também, ser utilizada como remédio, principalmente para as doenças de pele. As pipocas são chamadas de "Flores de Omulu", pois esse orixá teve problemas de pele quando criança e utiliza roupas de palha para cobrir suas cicatrizes (BARBOSA, 2018, p. 16).

É salutar que, durante o ensino em Enfermagem, tenhamos como objetivo o ensino do cuidado cientificamente comprovado. No entanto, uma formação que almeja atender as demandas de cuidados relacionadas a diversas dimensões da vida humana não deve se furtar a reconhecer esse conceito de forma mais ampla. Refiro-me ao cuidado que acontece no território, o cuidado invisível do mundo doméstico, dos filhos, dos idosos e de pessoas em processo de adoecimento que são cuidadas em seus respectivos lares; o cuidado na tribo, no refúgio, nos territórios marginalizados. As práticas de cuidado e de ensino de cuidado estão presentes em diversos contextos e são exercidas por diversos atores sociais, mas é necessária uma linguagem compartilhada no reconhecimento das relações de sentido para operar com esse conceito, a partir dos diversos contextos citados.

1.1 Algumas considerações epistêmicas

A ciência moderna [9] nasce com uma proposta de separação radical das esferas da vida, reivindicando para si um conhecimento que traria resultados positivos para o progresso da humanidade, pois, ao conhecer a natureza, permitiria ao homem dominá-la. Em um breve resumo cronológico, encontramos a raiz e os desdobramentos desse modo de conceber a ciência.

Francis Bacon (1561-1626) foi o primeiro e maior representante dessa concepção de ciência. Para ele, conhecer é poder, e, para ser caracterizado como conhecimento racional, esse modelo de ciência pressupõe unidade no método e unidade no objeto, ou seja, homogeneização, pautada na observação e na experimentação. Para Bacon, a racionalidade correspondia à ciência e ao emprego adequado de um método.

No período chamado Iluminismo (século XVIII), pensadores europeus passaram a utilizar o modelo de estudar as ciências naturais – e suas leis – para analisar a sociedade, com o intuito, num primeiro momento, de enterrar o obscurantismo da igreja. No século seguinte, a filosofia positivista, que tem como representante o francês Auguste Comte (1798-1857), reformularia o modo de ver e compreender a realidade por meio da ciência, que seria responsável pelo progresso. Além disso, essa ciência seria objetiva e capaz de compreender e dar respostas aos fenômenos universais.

[9] Adoto o termo ciência como atividade capaz de confirmar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas, em busca de uma universalidade, no sentido de que seus resultados sejam válidos para todo e qualquer sistema de crenças.

Para Comte, a humanidade atravessa três etapas progressivas na maneira de pensar (leis dos três estados), demarcadas hierarquicamente na seguinte ordem: o estado teológico, em que os fenômenos são explicados pelas entidades sobrenaturais; o estado metafísico, em que os fenômenos são explicados por meio de entidades abstratas; e o estado positivo-científico, em que os fenômenos são explicados a partir de leis extraídas da observação e experimentação dos fatos do mundo. O principal objetivo de Comte era realizar um projeto universal de regeneração da vida humana fundado na ciência, que possibilitasse a criação de valores universais capazes de explicar os fatos do mundo por meio da observação e da experiência, propondo intervenções exatas para os problemas dos homens em âmbito político, social ou da natureza. Como sistema filosófico, busca a regularidade dos fatos como forma de chegar ao conhecimento universal pelo emprego de métodos experimentais das ciências da natureza e da matemática. Assim como existiam as leis da física, deveriam existir leis do social. Portanto, era necessário encontrá-las por meio da observação e da verificação dos fatos humanos, de modo a elaborar generalizações.

No estado positivo-científico, o homem encontraria todas as respostas para as desordens de seu espírito, e a sociedade teria atingido o seu ápice de evolução. Só será conhecido aquilo que os métodos das ciências naturais nos permitam conhecer: eis o primado do método científico como meio cognoscitivo! Com ele, a fé repousa sobre a racionalidade científica como solução dos problemas da humanidade para o alcance do progresso.

Nesse cenário, ganharão espaço disciplinas como a Estatística, de modo a garantir a validade e a confiabilidade dos resultados oriundos do método científico, elaborando-se modelos quantitativos para a interpretação de uma suposta homogeneidade nos objetos estudados. A evidência científica passa a ser expressa pela exigência matemática. Segundo João Ribeiro:

> O século XIX marca o triunfo do cientificismo, que reconhece uma só natureza material, que engloba e explica o mundo dos valores e o mundo dos fatos, seduzido pelo progresso contínuo. O Estado Positivo é, pois, o termo fixo e definitivo em que o espírito humano descansa e encontra a ciência (RIBEIRO JÚNIOR, 1982, p. 8).

O positivismo triunfou como referência de racionalidade e perdura até os dias de hoje. Ao prometer explicar os fatos do mundo, a ciência positivista impôs como necessidade para o conhecimento do mundo a adoção de métodos rigorosos de investigação científica, em cujos resultados poderíamos confiar, pois seriam capazes de nos mostrar regularidades de um fenômeno, para que, na sequência, realizemos generalizações a partir das quais interpretamos o mundo.

Os chamados críticos da *received view*[10]contestaram a ideia originária de Bacon de que a atividade científica deveria ser a aplicação de um método compreendido como um conjunto de regras estáveis. Essa concepção de ciência foi criticada por filósofos da ciência como Paul Feyerabend, que nos alerta que nenhuma teoria ou sistema de racionalidade deve ser protegido da crítica. Segundo o autor, a ciência é tão somente um dos muitos instrumentos que as pessoas inventaram para lidar com seu ambiente, pois nem a ciência nem a racionalidade são medidas universais de excelência.

De acordo com Feyerabend:

> Não há uma "visão de mundo científica", assim como não há um empreendimento uniforme denominado "ciência" – exceto na mente dos metafísicos, mestres-escolas e políticos que tentam tornar sua nação competitiva. Ainda assim, há muitas coisas que podemos aprender das ciências. Mas também podemos aprender das humanidades, da religião e dos remanescentes de tradições antigas que sobreviveram ao furioso assalto, da civilização ocidental. Nenhuma área é unificada e perfeita, poucas áreas são repulsivas e completamente despidas de mérito. Não há nenhum princípio objetivo que possa nos afastar do supermercado 'religião' ou do supermercado 'arte' e possa nos conduzir para o mais moderno, e muito mais caro, supermercado 'ciência'. Acrescentando-se a isso que saúde e doença são conceitos culturalmente dependentes, vemos que há domínios, como a medicina, em que não há uma resposta cientifica à questão. Isso não é realmente uma desvantagem. A busca por uma orientação objetiva encontra-se em conflito com a ideia de responsabilidade individual que, supostamente, é um importante ingrediente de uma era 'racional' ou científica. Ela mostra medo, indecisão, anseio por autoridade e um desprezo pelas novas oportunidades que agora existem: podemos construir visões de mundo com base em uma escolha pessoal e, assim, unir, para nós e nossos amigos, o que foi certa vez separado por uma série de acidentes históricos (FEYERABEND, 2011, p. 316).

Para o autor, é sinal de presunção pressupor que se tem soluções para pessoas de cuja vida não se compartilha, e cujos problemas não se conhece. Ele reconhece como fato que a ciência ocidental reina suprema por todo o globo, contudo, a razão disso não foi um discernimento de sua "racionalidade inerente", mas o uso de poder (as nações colonizadoras impuseram seus modos de vida). Feyerabend nos lembra que foram incorporadas como práticas científicas ações, ideias e percepções que, antes, eram ligadas aos modos tradicionais de vida, do senso comum, consideradas menos importantes. Ele traz exemplos da história para ilustrar suas observações:

---

[10] Segundo Azanha: "Em síntese elaborada por F. Suppe os críticos da *received view* partilhavam das seguintes teses (em contraposição à ciência positivista): 1) a observação possui uma carga teórica: a *Weltanschauung* (traduzido aqui como visão de mundo) determina ou influi em como se considera, se descreve ou se interpreta o mundo; daí que defensores diferentes observem coisas diferentes quando consideram os mesmos fenômenos.; 2) o significado depende da teoria: os termos descritivos (tanto teóricos como de observação) usados em uma ciência experimentam uma mudança de significado quando são incorporados a uma teoria ou são usados juntos com ela; [...] daí que as mudanças da teoria se traduzam em mudanças de significado; 3) os fatos possuem uma carga teórica: o que se considera um fato é algo que é determinado pela *Weltanschauung* associada à teoria, neste sentido, não há um conjunto neutro de fatos que permita julgar a adequação relativa de duas teorias em competição" (AZANHA, 2011, p. 170).

> Quando Copérnico introduziu uma nova visão do universo, ele não consultou antecessores científicos, ele consultou um louco pitagórico, Filolau. Adotou suas ideias e ele manteve-as a frente de todas as regras do método científico. Mecânica e ótica devem muito aos artesãos; a medicina às parteiras e bruxas. E em nossos dias temos visto como a interferência do estado pode fazer avançar a ciência: quando os comunistas chineses não se deixaram intimidar pelo julgamento de especialistas e ordenaram a volta da medicina tradicional às universidades e hospitais, houve uma gritaria em todo o mundo de que a ciência estaria em ruinas na China. Muito ao contrário ocorreu: a ciência chinesa avançou e a ocidental aprendeu com ela (FEYERABEND, 2009, p. 8).

A reflexão feita até aqui nos mostra que não há um princípio único decorrente da ação científica de pensar sobre o mundo capaz de resolver todos os problemas que nos colocamos – para o escopo deste trabalho, o conceito de cuidado e o ensino em Enfermagem. Pensar sobre o conceito de cuidado e o ensino em Enfermagem com a linguagem científica é uma entre diversas abordagens possíveis do tema.

O conhecimento científico pode ser sintetizado como um conjunto de hipóteses que podem ser confirmadas ou refutadas experimentalmente, publicamente e em diálogo transparente com a comunidade científica e com a sociedade como um todo. Desde a seleção dos fenômenos a serem investigados, passando pelas escolhas teóricas para explicar o problema em questão, a produção da verdade depende da aprovação dos membros pertencentes ao contexto do qual emerge o conhecimento construído, e esse contexto requer ser explicitado, para que a linguagem científica seja compreendida pelas demais pessoas da sociedade.

A linguagem científica tem como uma de suas regras a objetividade. Entendo que a objetividade é um valor importante às ciências, em relação ao qual devem ser feitos esforços para ser alcançada. No entanto, no campo do ensino, a objetividade que transcenda os valores locais, colocando-se como um valor universal, superior a outras formas de conhecimento, tende a desvalorizar os saberes produzidos no cotidiano da sala de aula ou nas relações intersubjetivas. Além disso, transpor as regras da linguagem científica para todo e qualquer objeto de estudo pode fazer recairmos no cientificismo, tal como descrito pela filósofa Susan Haak.

Susan Haak (2012) formula uma lista de seis sinais que indicam a presença do cientificismo, a saber:

1. Usar as palavras “ciência, “científico”, “cientificamente”, “cientista” etc., de maneira honorífica de seus termos e seus cognatos, como termos genéricos de louvor epistêmico; deferência às ciências (apropriação exagerada);

2. Adotar as maneiras, os símbolos, a terminologia técnica etc., das ciências, sem ter em conta sua utilidade real, usar métodos da ciência para exibição e não como uso sério, capaz de predizer e controlar nossas vidas;

3. Uma preocupação pela demarcação, isto é, por traçar uma clara linha entre a ciência genuína, a coisa real, e os impostores "pseudocientíficos";

4. Uma preocupação correspondente com a identificação do "método científico", que se presume explicar como as ciências foram tão bem-sucedidas;

5. Buscar nas ciências as respostas para perguntas que estão além de seu escopo;

6. Negar ou macular a legitimidade ou o valor de outros tipos de investigação, além da científica, ou o valor de certas atividades humanas distintas da investigação, como a poesia ou a arte.

A autora critica os que defendem que qualquer coisa que não seja ciência não é boa, ou os que acreditam que conhecimento pragmaticamente útil é desmerecido: para ela, são cortinas de fumaça que escondem o pensamento raso (*Ibid.*, p. 16-17).

Na didática apresentação de Haack sobre o cientificismo, as noções descritas nos itens 5 e 6 relacionam-se ao que comecei a elaborar na introdução deste trabalho: ter um conceito, no nosso caso, o conceito de cuidado, durante o ensino em Enfermagem passa pela aquisição de uma linguagem científica para operar com esse conceito. No entanto, essa linguagem não é suficiente para dar conta da complexidade da vida humana, e de suas demandas de cuidado, quando pensamos em relações de sentido e nos valores associados ao uso de um conceito.

Como você define cuidado? Cientificamente, ora! Essa resposta é interessante menos pelo que afirma do que pelo que silencia. Minha crítica é que, ao privilegiarmos uma única forma de conceber o conceito de cuidado , renunciamos a outras possibilidades que podem ser igualmente interessantes e necessárias. Defendo que os significados existentes atribuídos ao conceito de cuidado e ao ensino em Enfermagem são tantos quantas forem as formas de estarmos no mundo. Não se trata de uma demarcação, definida por uma oposição no modo de pensar, mas, sim, de ampliarmos nossa visão.

1.2. Algumas ideias sobre ensino em enfermagem

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Enfermagem do ano de 2001, em seu artigo 3º, definem que:

> O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A definição apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais abarca diversos saberes como necessários para a formação do enfermeiro. Suas exigências não se restringem ao domínio do campo científico, sendo necessário o desenvolvimento de um espírito crítico e humanista, assentado em princípios éticos. Indo além do que está descrito nas diretrizes, e interessada em acompanhar as discussões sobre ensino em Enfermagem, realizei uma busca na literatura sobre o tema do ensino em Enfermagem, nos anais dos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEN)[11] correspondentes ao período entre 2014 e 2016.

De maneira geral, os resumos expandidos consultados consideram que o modelo de ensino de graduação a ser seguido para a formação de enfermeiros deve ser orientado por um referencial teórico centrado no aluno e ancorado em propostas de inovação com vistas ao progresso e à evolução do ensino, a fim de tornar o processo educativo mais eficaz. Para alcançar esses objetivos, as chamadas "metodologias ativas" seriam os instrumentos necessários que garantiriam um ensino de qualidade. Sob essa perspectiva, para Mix e Chaves (2016), caberia aos mentores dos currículos e projetos pedagógicos, nas diversas instituições de ensino superior em Enfermagem, compreender o avanço das políticas públicas no campo da saúde, e traduzi-las em processos pedagógicos que permitam práticas inovadoras, com uma proposta de ensino disposta ao ineditismo.

Já para Vaccari e Riegel (2016), é necessário romper com o modelo tradicional do ensino com ênfase na transmissão de conhecimento. Para Winters, Prado, Waterkemper e Kempfer (2016), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. Para autores como Saraiva, Bosco Filho e Medeiros (2014), o atual contexto planetário, em particular, a materialização do Sistema Único de Saúde (SUS), exige um processo de formação em saúde/enfermagem que estimule o pensar bem articulado aos valores ético-morais que estão postos. Propõem, então, a construção de estratégias mais unificadoras na perspectiva de produzir saberes e práticas mais totalizadoras.

A partir das ideias defendidas pelos autores citados acima, o aluno deve buscar o seu próprio conhecimento de forma contínua e ativa, com ênfase em seu protagonismo em relação ao processo de aprendizagem. O professor passa a ser chamado de facilitador ou tutor, enquanto questionador e não fornecedor de respostas, devendo *abolir* a transmissão

[11] Esse seminário acontece a cada dois anos, e é organizado pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn – Nacional), entidade que congrega profissionais da área dispostos a realizar debates e discussões sobre a formação de profissionais de enfermagem.

do conhecimento de forma unidirecional, pois, assim, estimulará a capacidade crítica e reflexiva do aluno.

Em relação a metodologias de ensino, trago um trecho presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais que enfatiza a expressão "aprender a aprender"[12] para ilustrar o que está sendo discutido:

> V - A implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e **aprenda a aprender**; VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o **aprender a aprender**, o **aprender a ser**, o **aprender a fazer**, o **aprender a viver juntos** e o **aprender a conhecer** que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001; grifos meus).

O trecho extraído das DCNs requer uma análise crítica em relação à ideia de "aprender a aprender". Para tal, apoiar-me-ei no apontamento feito por José Mário Pires Azanha:

> Pode-se perguntar: o que há de errado em 'aprender a aprender"? Ocorre que a expressão é um despropósito gramatical. Há verbos que não podem ter a si mesmos como seu objeto, é o caso de 'aprender'. Literalmente, a expressão 'aprender a aprender' é opaca, não diz nada, não significa nada, talvez por ser auto referencial [...] nossa insistência no caráter defectivo da expressão deve-se também ao fato de que na sua ampla difusão em textos pedagógicos e até mesmo em documentos oficiais, ela é uma sementeira de confusão; professores sinceramente empenhados na melhoria de suas próprias práticas podem ficar desnorteados por não conseguirem atinar em como proceder para que seus alunos aprendam a aprender. Na sua interpretação literal, a expressão pode acabar conduzindo a uma paralisia pedagógica (AZANHA, 2006, p. 17-18).

Concordando com Azanha, acrescento que a expressão parece sinalizar para um esvaziamento de sentido do espaço escolar e da sala de aula. No caso da Enfermagem, esvaziamento dos laboratórios de ensino, dos estágios em unidades de saúde e também do papel do professor, na medida em que reforça a ideia de que o aluno deve ser estimulado a construir e buscar conhecimento sozinho, retirando do professor o papel de alguém que, além de transmitir conteúdo, transmite experiência e vivências. A meu ver, descuidadamente, "aprender a aprender" expressa a renúncia do ato de ensinar.

---

[12] Encontramos essa expressão no Relatório para a UNESCO, intitulado "Educação: um tesouro a descobrir – Educação para o século XXI", também conhecido como Relatório Jacques Delors (1998). Nesse relatório, encontramos os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Aprender a aprender faz parte do aprender a conhecer que propõe o conhecimento de uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Segundo descrito no relatório, ao aprender a aprender, beneficiar-nos-íamos das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida (DELORS, J. et al., p. 101). Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

Um dos trabalhos consultados nos anais dos SENADENs sintetiza a concepção que tem norteado a pesquisa educacional em Enfermagem no ensino superior. Reproduzo um trecho abaixo:

> Já a nova pedagogia, considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade; e de uma ação inspirada filosoficamente na ciência lógica para uma ação de inspiração experimental, tendo, como base, contribuições da biologia e da psicologia. A essência da atividade educativa passa a ser a relação interpessoal [...]. Quanto à autonomia do indivíduo na construção do conhecimento, há duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas; e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. O processo de aprendizagem, ensinagem e avaliação no ensino superior é repensado para atender ao público que está chegando a universidade (MACHADO, 2016, p. 278).[13]

Começa a ser apresentada, aqui, uma demarcação que divide duas concepções de ensino. Denominarei como "ensino tradicional em Enfermagem" a concepção que é refutada nas publicações consultadas, e como "ensino ativo em Enfermagem" a concepção que surge como o modelo necessário que promete tornar o ensino mais eficaz. O ensino tradicional, segundo os anais consultados, é representado por aulas expositivas que se assemelhariam a um monólogo, com conteúdos prontos, sendo o professor o ator principal do processo. De acordo com Heidemann, Machado e Perez (2014), pensar numa aula exclusivamente tradicional parece não figurar mais como uma possibilidade de sucesso escolar. Visto dessa forma, o ensino tradicional não conseguiria oferecer respostas para um mundo dinâmico e com rápidas mudanças tecnológicas.

Em contraposição ao modelo intitulado como ensino tradicional em Enfermagem, o modelo de ensino ativo em Enfermagem pauta-se especialmente nas chamadas estratégias inovadoras e ativas, responsáveis pelo sucesso na formação de espíritos críticos, capazes de atuar e transformar a realidade quando estiverem inseridos como profissionais de enfermagem no mundo do trabalho.

A meu ver, o principal problema em eleger as metodologias ativas como responsáveis pelo êxito no ensino é que a mensagem que acaba sendo transmitida é a de que o ensino pode ser reduzido à aplicação de um método, como se ele fosse autônomo do papel e da importância

[13] Embora a ideia colocada por Machado tenha origem nas ideias de Dewey, o próprio Dewey se defende das críticas recebidas. Quem colocou tudo como escola tradicional foi a escola nova. Dewey foi contrário a essa polarização, como veremos adiante.

da experiência dos professores. Em última instância, como se bastasse escolher um método entre tantos existentes e aplicá-lo. Essa preocupação metodológica limita e restringe possibilidades diversas de conceber o ensino, como veremos adiante.

Detalhando um pouco mais a excessiva dimensão dada à adoção de métodos com a finalidade de tornar o ensino efetivo, destacarei algumas considerações sobre a estratégia de simulação realística, tão disseminada entre as publicações consultadas nos anais dos SENADENs. A prática de simulação realística é um método de ensino que vem ganhando destaque nos cursos na área da saúde. Segundo a definição do Centro de Simulação de Harvard, ela consiste em "uma situação criada para permitir que pessoas experimentem a representação de um evento real, com o propósito de praticar, aprender, avaliar, testar ou entender sistemas ou ações humanas" (QUILICI et al., 2012, p. 5). [14]

Na enfermagem, as pesquisas mostram que tem sido crescente a adesão a esse método. Autores como Oliveira afirmam que:

> A utilização de paciente simulado para o ensino da consulta de enfermagem é uma opção promissora pela fidelidade psicológica que proporciona, pois os resultados dos estudos demonstram que a simulação clínica com participação de atores contribui na aprendizagem experiencial por proporcionar uma *vivência autêntica*, em ambiente controlado, com intenção pedagógica planejada, capaz de despertar sentimentos verdadeiros que mobilizam os estudantes para um protagonismo na busca do conhecimento (OLIVEIRA, 2014, p. 16; grifos meus).

Podemos perceber, pela citação acima, que se acredita que a estratégia de simulação seria capaz de reproduzir fielmente um contexto real de atuação clínica. A meu ver, essa relação é temerária, na medida em que pode ser o prelúdio da substituição da vivência clínica nos ambientes institucionais de ensino – hospitais universitários, unidades básicas de saúde, centros de atenção psicossocial, dentre outros – por vivências em ambientes simulados e controlados em laboratório.

A meu ver, a atividade prática simulada em laboratório apresenta duas implicações: permitir que alunos realizem treino de habilidades num ambiente controlado antes de realizarem determinado cuidado no paciente real, no sentido de instrumentalizá-los para que se sintam seguros antes de realizar a prática no paciente (esse seria o aspecto desejável e necessário do

[14] A operacionalização dessa estratégia consiste em colocar o aluno para atender um caso clínico, num ambiente simulado, podendo ser filmada ou não a sua atuação, tendo em média de 10 a 15 minutos para desenvolver a cena e atingir o objetivo proposto. Antes de entrar em cena, o aluno recebe algumas instruções referentes à composição do cenário: limitações e possibilidades dentro dele. O atendimento será feito em um ator, que simula um paciente, ou em um manequim (robô). Após o término do atendimento, o aluno passa por uma discussão, chamada *debriefing,* em que pode assistir à filmagem e ver sua atuação. Consequentemente, o tutor/professor/instrutor/supervisor levanta pontos positivos e pontos a serem melhorados na atuação.

método); mas também contribuir para que haja um distanciamento da vivência prática, na medida em que estudos afirmam que a estratégia é capaz de reproduzir fielmente a vida real.

Outro tema discutido, e baseado no apoio das metodologias ativas de ensino, como promissor para a formação de enfermeiros é o ensino do pensamento crítico (PC). Autores como Oliveira et al. (2016) afirmam que as estratégias de ensino que mostram melhor efetividade no ensino do PC são aquelas que envolvem o uso de metodologias ativas. Enfatizam a necessidade de desenvolvimento de estudos com o objetivo de implementar e avaliar novas estratégias de ensino pautadas em alto rigor metodológico, desenvolvidas em projetos multicêntricos de investigação.

Retomando a crítica ao ensino tradicional em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico, Lima e Cassiani (2000) afirmam que:

> O corpo docente precisa enfatizar o processo mental em que os alunos se engajem em mais atividades de resolver problemas de enfermagem, fazendo inferências clínicas dos dados raciocinando dedutivamente. [...] É importante que as enfermeiras sejam ensinadas como pensar ao invés do que pensar. [...] Confirmamos que o método tradicional de ensino ainda predominante entre os professores não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico porque não permite a participação ativa do aluno, condição fundamental a tal desenvolvimento (LIMA; CASSIANI, 2000, p. 28).

Os autores citados defendem que, para alcançar o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de enfermagem, é necessária a elaboração de desenhos de pesquisa que sejam capazes de medir e provar qual a estratégia mais efetiva para ensinar os alunos a serem críticos. Mais uma vez, aparece o ensino tradicional como aquele que não seria capaz de formar alunos com esse perfil, na esteira do que podemos perceber na pesquisa realizada:

> As dificuldades na utilização desses métodos [ativos] estão relacionadas ao fato de estudantes e professores estarem acostumados com o método tradicional, exigindo mudança de postura de ambos para que haja adaptação aos novos métodos. Indicam, portanto, que é necessário que haja um acompanhamento sistemático dos estudantes e avaliação contínua, visando evidenciar se a aprendizagem está ocorrendo a contento quando se utilizam tais métodos (PINTO, 2016, p. 980).

Essa pesquisa trouxe como resultado que os métodos de estudos de caso, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em equipes e as tecnologias on-line contribuem para a formação do enfermeiro com uma aprendizagem ativa, e que os professores devem mudar de postura de modo a incorporarem o que há de mais promissor em termos de estratégias de ensino.

Podemos ver, a partir dessas pesquisas, que o ensino ideal em Enfermagem é aquele que visa o progresso e a efetividade, na tentativa de superar uma visão supostamente ultrapassada de ensino, por exemplo, a do ensino tradicional, visando o ensino ativo em enfermagem ao

incorporar regras da linguagem científica para o ensino, como se toda a complexidade que envolve o ensino pudesse ser reduzida à escolha de estudos que comportam mais ou menos evidências.[15]

Sobre essa polarização entre ensino tradicional em enfermagem e ensino ativo em enfermagem apresento a tabela abaixo na qual elenco os conceitos e expressões encontradas no interior dessas duas concepções (Tabela 1).

Tabela 1 Concepções de ensino em Enfermagem: conceitos, expressões e polarização semântica.

Ensino tradicional em Enfermagem	**Ensino ativo em Enfermagem**
Centrado no professor	Centrado no aluno
Transmissão de conhecimento pelo professor	Construção do conhecimento pelo aluno
Aluno passivo	Aluno ativo
Aula expositiva	Metodologias ativas de ensino
Ênfase na aprendizagem do conteúdo	Ênfase no processo de aquisição do conhecimento: métodos
Fragmentado	Totalizante
Professor	Tutor/Facilitador que cria as possibilidades do conhecimento
Instrução/Treinamento/Memorização/Repetição	Reflexão/Crítica
Provas como meio de avaliação	Avaliação formativa/processual
O importante é o conhecimento socialmente produzido	O importante é a construção de novos conhecimentos
Esforço	Interesse
Disciplina	Espontaneidade
Quantidade	Qualidade

Elaborei o quadro acima a partir de como percebo a demarcação entre duas concepções de ensino. As propostas elencadas no que está denominado como "Ensino ativo em Enfermagem" (lado direito) ganham força no atual contexto. Por meio da expressão adjetivada "metodologia ativa", impõe-se uma ruptura, como se houvesse um passado que deveríamos deixar para a história. Os termos alocados nos respectivos campos não são propriedade dos mesmos, mas são alocados dessa forma para representar a construção dos dois paradigmas apresentados.

John Dewey (1999), na primeira metade do século XX, alertava para o risco de euforia e adesão incondicional a teorias pedagógicas progressistas de modo dogmático, sem um exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Conforme esse autor, em seu texto intitulado

[15] Segundo Harden et.al. (2009), sobre o ensino de profissionais de saúde baseado em evidências: "é necessário passar da educação baseada na opinião para a educação baseada na evidência". *Best Evidence Medical Education* incentiva uma cultura ou ethos em que a tomada de decisão ocorre nesse contexto.

“A educação tradicional frente a educação progressiva”, historicamente, a humanidade tende a pensar e a formar oposições extremas onde não encontraríamos possibilidades intermediárias para pensar o ensino.

Segundo Dewey, os problemas no campo da educação não são resolvidos somente com a adoção de um novo modelo para o ensino, sendo necessário um exame crítico, pois uma atitude de liberdade reivindicada pela escola progressista pode se tornar tão dogmática quanto o modelo da escola tradicional, do qual se busca distanciar.

Alinhada ao que Dewey coloca sobre a atitude dogmática, que sai em defesa de uma concepção de ensino em detrimento de outra, também concordo que, sem um exame crítico dos pressupostos que sustentam cada uma das concepções de ensino, não perceberemos seus possíveis efeitos sobre o ensino, no caso, as concepções de ensino em Enfermagem apresentadas até aqui. Na esteira desse debate, não me coloco na posição de aderir integralmente a uma das duas concepções. Sendo assim, distancio-me de um espírito conciliador que almeje unidade, pois, na verdade, minha busca é pela diversidade, pela multiplicidade de formas de conceber o ensino, para que o contexto e os alunos tenham suas necessidades atendidas. A exigência da padronização e da uniformização pode implicar em exclusão e desejo de forçar que a realidade concreta seja moldada ao paradigma teórico proposto.

Tenho um ponto de discordância em relação ao denominado “ensino ativo em Enfermagem” ligado aos valores associados ao mote, a saber, que o conhecimento que o aluno busca por conta própria seria mais desejável e importante que aquele adquirido com a transmissão de conteúdos pelos professores. Segundo essa concepção, professores exerceriam influência secundária no ensino dos alunos. Corrobora esse papel secundário o apelo metodológico que reduz o ensino à implementação de metodologias variadas, denominadas ativas, na tentativa de serem implementadas sem ao menos se ter conhecimento da realidade concreta em que esse ensino acontece: em sala de aula, nos laboratórios de ensino e nos campos de estágio.

Como já mencionado, a ideia que reivindica a centralidade do método como garantidor de sucesso no ensino tem origem em Francis Bacon. Analogamente, Comênio, na obra intitulada *Didática Magna*, transpôs as ideias de Bacon sobre a ciência para o campo da Educação, como pode ser observado neste trecho: “se todas estas regras forem observadas escrupulosamente, será quase que impossível que as escolas falhem na sua missão” (AZANHA, 2011, p. 38). Esse ideal persiste até os dias de hoje, como pudemos ver nos trabalhos sobre ensino em Enfermagem que defendem a implementação de metodologias ativas como

garantidoras do êxito no ensino. O valor atribuído ao método encontra respaldo na ideia de que todos [os alunos], ao seguirem o método previamente estipulado, alcançarão os mesmos resultados.

Como nos lembra Azanha, ensinar não se reduz à aplicação de um método. Além disso, penso que a formação intelectual do professor de Enfermagem, *assim como a sua experiência clínica no cuidado aos pacientes*, sejam elementos importantes e necessários para a atuação no ensino. Assim como é de interesse público o desenvolvimento de espírito crítico nos futuros profissionais de Enfermagem, é igualmente importante que tenhamos alunos *treinados* e *instruídos*, por exemplo, na realização de procedimentos para salvar a vida dos pacientes.

As pesquisas em voga relacionadas ao tema nem sempre privilegiam situações educacionais concretas, desconsiderando, assim, a riqueza do real, e recaindo naquilo que José Mario Pires Azanha denominou de *abstracionismo pedagógico*, que é descrito por ele como uma expressão:

> Indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a "princípios" ou "leis" gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (AZANHA, 2011, p. 42).

Os princípios fundantes das concepções de ensino em seu caráter abstrato não conseguem abarcar a concretude do real, no qual residem contradições e ampla gama de significados. A produção de um discurso abstrato sobre a realidade educacional ignora a dinâmica do ensino no cotidiano, fazendo com que esse mundo prático perca sua autonomia em face de uma racionalidade a que deve se subordinar.

Por cotidiano, quero me referir a contextos tais como: a sala de aula, o laboratório onde acontece o treinamento de habilidades, campos de estágio nas instituições de saúde, domicílios, campos de refugiados, aldeias indígenas, albergues e espaços onde pode acontecer o ensino de enfermagem. A ânsia por determinar de que forma deve ser feito o ensino desloca os professores dos contextos onde estão, enquadrando-os em uma pretensa racionalidade idealizada.

Há a necessidade, para a investigação em Educação, de que o pesquisador tenha uma formação sólida. Azanha nos diz:

> A preparação para a pesquisa em educação tem mais a ver com a solidez da própria formação pedagógica do que com eventuais cursos sobre metodologias ou epistemologias. O estudo aprofundado de problemas fundamentais de educação, nos seus aspectos científicos, históricos e filosóficos, não pode ser substituído pela aprendizagem de discutíveis roteiros metodológicos (*Ibid.*, 2011, n.p.).

Como afirma o autor, a explicitação do ponto de vista teórico é condição indispensável para uma efetiva investigação científica sobre educação, e a atividade científica não se faz apenas com a adoção de um único método. A primazia do método como revelador de fatos encontra contrapontos na história da ciência, como exemplificado abaixo:

> Para Ginzburg, o termo [serendipity] pode ser associado a práticas milenares que visavam, em certas situações, a alcançar – a partir de indícios – o conhecimento não diretamente acessível à experiência humana. O caçador debruçado sobre o rastro do animal, o pescador atento à direção do vento, o sacerdote que examina as vísceras de animais sacrificados, o médico que aplica a orelha ao peito do doente e outras situações análogas nada mais são do que exemplos de práticas que constituíram ao longo do tempo na tentativa de – superando as limitações do aqui agora – organizar a observação para que ela pudesse conduzir a conjecturas sobre o não observado ou o não observável diretamente. Muitos saberes, desligados entre si, e aparentemente sem nada em comum, como os saberes venatório, divinatório, médico, filológico, policial etc. filiam-se, contudo, a um mesmo modelo de investigação, que Ginzburg chama de "paradigma indiciário" e que se contrapõe a modelos buscados pelas ciências físicas de Galileu (AZANHA, 2011, p. 154).

De acordo com a citação acima, para Ginzburg, há outros métodos férteis como formas de investigação, que penso podermos adotar para pensar o cuidado e o ensino de cuidado. Ao elegermos a primazia dos métodos científicos *per se,* com o objetivo de estabelecer relações de causa e efeito, acabamos por desconsiderar pistas que muito podem nos revelar para ampliarmos nosso repertório de significados em relação à maneira de se pensar e fazer o ensino em Enfermagem.

Como já foi mencionado, para Azanha, o mais importante é a postura intelectual do pesquisador e as perguntas que levantará sobre seu objeto de estudo, cujas respostas dependerão de sua formação intelectual, assim como o alcance de seus desdobramentos. Como lembrado por ele, o desenvolvimento da ciência não produziu, diretamente, tecnologias educacionais, mas influiu de modo profundo na mentalidade dos educadores, que passaram a privilegiar as premissas científicas em detrimento de outros saberes capazes de promover reflexões sobre o ensino. Segundo o autor:

> [...] despertando neles [os profissionais da educação] uma exacerbada atitude pró-ciência e um persistente esforço de racionalizar a educação a partir de resultados científicos e que sem uma fundamentação científica não se concebe a eficiência e nem sequer a viabilidade da ação educativa. É fácil imaginar as possíveis distorções dessa mentalidade cientificizada, mas não científica, a fazer as mais extravagantes ilações para o âmbito da educação a partir do que se supõe sejam conquistas definitivas da ciência (AZANHA, 1978, p. 13).

Refletindo sobre o ensino em Enfermagem a partir do que foi exposto até aqui, proponho a superação do debate que coloca o ensino tradicional em oposição ao ensino ativo em

Enfermagem, assim como o conceito de cuidado apoiado estritamente em bases científicas[16] em oposição a diversas outras possibilidades de concebê-lo, por exemplo, apoiado na arte. A intenção é reaproximar objetos que foram colocados num plano idealizado, no caso, o conceito de cuidado e o ensino em Enfermagem, com o contexto pragmático do qual emergem, com diferentes formas e apresentações.

A transposição acrítica dos métodos científicos para responder perguntas relacionadas ao conceito de cuidado e ao seu ensino reduz seus significados àquilo que pode ser medido, como se a enfermagem devesse se adequar estritamente aos protocolos de uma ciência eminentemente empírica, desconsiderando-se, assim, seus aspectos humanos. A crítica tem como alvo o desejo de generalização e a transposição dos métodos científicos como capazes de responder questões que fogem ao seu escopo.

De modo a alargar a possibilidade de compreensão sobre o ensino e o conceito de cuidado, recorrerei às ideias filosóficas de Ludwig Wittgenstein, na segunda fase de seu pensamento. Para o filósofo, o que confere sentido ao *uso* de um conceito é o acordo feito na *linguagem* pelos membros de uma determinada forma de vida. Por isso, a proposta wittgensteiniana é de observarmos como usamos nossas palavras. Por linguagem, entende-se uma atividade humana composta por regras de natureza convencional, em que as palavras, o não-verbal, a escrita, a corporeidade são meios que usamos para nos expressarmos e atribuirmos sentido aos fatos do mundo. A linguagem é também culturalmente situada. Enfim, para Wittgenstein, ter uma linguagem é ter uma visão de mundo.

Wittgenstein propõe que adotemos a filosofia enquanto modo de vida, uma "atividade" que esclareça nosso pensamento e que promova a terapia do dogmatismo em que facilmente caímos ao usarmos nossas palavras. Essa terapia não almeja respostas verdadeiras ou falsas, mas, sim, elucidar o pensamento, mostrando-nos como empregamos nossas palavras, em oposição a exemplos de empregos diversos. Como nos lembra Wittgenstein, "§325 [...] o que os homens aceitam como justificativa – mostra como eles vivem e pensam" (WITTGENSTEIN, 1999, p. 112).

O estudo do conceito de cuidado não tem a intenção de propor novas teorias, mas de reconhecer o papel da linguagem na elaboração e na atribuição de significado, constituindo, assim, a gramática do conceito, como veremos adiante. Além disso, aguçar nosso olhar para

[16] Para Kuhn, num determinado momento histórico, a comunidade científica é capaz de avaliar e criticar as práticas científicas individuais de seus membros apenas porque partilham de um paradigma científico vigente que, tacitamente, envolve uma concepção do que é legítimo ou não na investigação científica (AZANHA, 2011, p. 141).

outros aspectos relacionados ao conceito de cuidado pode nos possibilitar refletir sobre o ensino, na medida em que a maneira como ensinamos pode refletir nossa concepção de cuidado.

CAPÍTULO 2: Algumas ideias wittgensteinianas e o papel da linguagem na constituição de sentido dos conceitos

> As pessoas dizem, por vezes, que não podem fazer qualquer juízo sobre isto ou aquilo porque não estudaram filosofia. Eis um disparate irritante, porque o pretexto é o de que a filosofia é uma espécie de ciência. As pessoas falam dela quase como poderiam falar de medicina. Por outro lado, podemos dizer que quem nunca levou a cabo uma investigação do tipo filosófico, como, por exemplo, a maior parte dos matemáticos, não se encontra equipado com os órgãos visuais adequados a este tipo de investigação ou pesquisa. Quase da mesma maneira que um homem que não está habituado a procurar flores ou amoras, ou plantas na floresta, não encontrará nenhuma, porque os seus olhos não estão treinados para as ver e não sabe onde deve procurar. De modo semelhante, alguém pouco versado em filosofia, passa por todos os lugares em que se encontram escondidas na relva as dificuldades, ao passo que alguém que com ela tenha contactado determinar-se-á e pressentirá que há uma dificuldade ali perto, embora ainda a não consiga ver. E não é motivo de admiração, para quem saiba quão longamente até mesmo o homem que tem prática da filosofia e que sabe que há aqui uma dificuldade tem que procurar até encontrar. Quando algo está bem escondido é difícil de encontrar (WITTGENSTEIN, 1980, p. 49).

A filosofia, para Wittgenstein, é uma prática que busca o desenvolvimento do olhar, para colocarmos em relevo questões filosóficas no percurso da vida. Dessa forma, somos convidados a fazer filosofia, independentemente da área de estudos em que estejamos inseridos. No campo da linguagem, Wittgenstein rompe com a ideia de uma definição única e universal para os conceitos. Para ele, o conceito não tem um significado em si, o significado está em seu *uso,* em um contexto linguístico, podendo ser expresso de diversas formas.

Falar sobre o conceito de cuidado de uma perspectiva wittgensteiniana implica descrever a gramática desse conceito. Por gramática, podemos entender as regras de sentido para o emprego de uma palavra, no caso, a palavra "cuidado", de modo que esse conjunto de regras constituirá o significado do conceito de cuidado. As regras podem exercer um papel normativo ou apenas indicativo, que orienta como a palavra deve ser usada.

As palavras servem para falar sobre o mundo, sendo o principal foco de interesse o *sentido* invocado quando elas são empregadas. Por exemplo, entre os povos indígenas, podemos não encontrar a palavra cuidado, como a conhecemos, para se referir a práticas relacionadas à higiene, mas podemos perceber práticas e expressões que denominaríamos enquanto tal, de modo a tornar possível uma determinada organização do mundo a partir das palavras que possuímos.

Para Wittgenstein, a linguagem não tem uma estrutura universal, mas é a partir dela, como elemento culturalmente condicionado, que são estabelecidos os sentidos das palavras, conforme veremos adiante. A filosofia wittgensteiniana se propõe a descrever as regras de uso das palavras. Ao descrevê-las, mostramos como são, não como deveriam ser. É a partir da

concretude do uso que a proposta filosófica se coloca: relativizar os usos das nossas palavras. Como salienta Wittgenstein, "nunca teremos como tarefa reduzir seja o que for a qualquer outra coisa, ou explicar seja o que for. A filosofia *é* na verdade 'puramente descritiva'" (WITTGENSTEIN, 1992, p. 49; grifo do autor).

Antes de nos debruçarmos sobre as ideias wittgensteinianas para entendermos sua proposta filosófica, optei por apresentar um breve relato de sua biografia, por ter encontrado em sua história de vida, a transformação de uma postura dogmática por uma mais flexível diante dos fatos do mundo, a valorização das habilidades manuais, do contato com o silêncio da natureza, da necessidade de um tempo consigo mesmo, como formas de lidar com o sofrimento, além de encontrar beleza e sentido para a vida nas trivialidades do cotidiano.

2.1. Uma breve biografia do autor

Ludwig Josef Johann Wittgenstein nasceu em 26 de abril de 1889, em Viena. Foi o oitavo e último filho de uma das famílias mais ricas da Viena dos Habsburgo. Após a morte de seu pai, Wittgenstein abriria mão de toda a sua fortuna, conforme consta na biografia escrita por Rey Monk (1990): *Wittgenstein*: o dever do gênio. Filho de família judia convertida ao protestantismo, cresceu envolto a uma atmosfera de forte cultura e respeitabilidade (*Ibid.*, p. 23).

O lar dos Wittgenstein foi um centro de vida artística, e, em particular, de música. Esse ambiente garantiu a Wittgenstein algo que mais tarde ele denominaria "bom treinamento intelectual pré-escolar", que se resumia, no caso, à música do classicismo vienense e a uma certa vertente da literatura alemã capitaneada por Goethe, que rejeitava o nacionalismo e a fé no progresso, característicos da atitude preponderante na cultura europeia do século XIX e do início do século XX (GLOCK, 1998, p. 21). Wittgenstein era o filho caçula, teve quatro irmãos, três dos quais viriam a cometer suicídio, e teve também três irmãs. O suicídio de um dos irmãos de Wittgenstein ocorreu em consequência de não ter se sentido obedecido pelos soldados que estavam sob sua liderança durante a Primeira Guerra Mundial; o dos outros dois, Hans e Rudolf, devido à pressão do pai para se tornarem empresários da indústria (MONK, 1990, p. 28).

Durante grande parte da infância, Wittgenstein foi considerado o filho menos dotado entre os irmãos: não mostrou precocidade musical, como um de seus irmãos, tampouco talento para a literatura e as artes. Além disso, começou a falar tardiamente, a partir dos quatro anos. Desde cedo, contudo, mostrou habilidades práticas, interesses técnicos e considerável destreza manual, habilidades que seu pai havia tentado estimular nos irmãos mais velhos, sem sucesso (*Ibid.*, p. 29). Wittgenstein não foi enviado à mesma escola secundária que seu irmão Paul, mas

para uma escola mais técnica, menos acadêmica, a escola Realschule de Linz. Temia-se que não fosse aprovado no rigoroso exame de entrada das escolas secundárias, porém, isso se deveu, especialmente, à impressão de que uma educação mais técnica acolheria melhor seus interesses.

Ele passou três anos na escola, de 1903 a 1906. Do que foi conservado de suas notas escolares, é mostrado que, em geral, não foi um bom aluno. Se adotarmos as letras de A a E para qualificar seu desempenho, somente duas vezes obteve nota A, em ambos os casos, em estudos religiosos. Tinha dificuldades de fazer amigos na escola. Para os demais alunos, Wittgenstein parecia (como mais tarde diria a sua irmã Hermine) de outro mundo (*Ibid.*, p. 31).

A maior influência intelectual de Wittgenstein nessa época não veio de nenhum professor, mas de sua irmã Margarete ("Gretl"). Considerada intelectual na família, estava em dia com os avanços contemporâneos, as artes e a ciência, era a mais preparada para abraçar novas ideias e desafiar pontos de vista. Foi uma precoce defensora de Freud, de quem, inclusive, foi paciente (*Ibid.*, p. 32).

O senso de dever em relação ao pai levou Wittgenstein a seguir seus estudos de engenharia. Inicialmente engenharia mecânica em Berlim, de 1906 a 1908. Porém, acabou se interessando pela ciência aeronáutica, quando foi para Manchester estudar engenharia aeronáutica (MONK, 1990, p. 42). A partir dos estudos em Engenharia Aeronáutica, começou a se interessar por matemática, após ter lido o livro de Bertrand Russell *Os princípios da matemática*. A leitura desse livro seria um acontecimento decisivo na vida de Wittgenstein (*Ibid.*, p. 45), o que fez com que ele perdesse o interesse pelos empreendimentos aeronáuticos e passasse a se interessar pelos princípios da matemática.

Assim como seus outros irmãos, Wittgenstein passou uma parte da sua vida pensando em se suicidar, sensação que só foi superada após ter apresentado um trabalho em lógica para Bertrand Russell, que lhe disse que ele "tinha jeito" para filosofia (*Ibid.*, p. 35). Em 1 de fevereiro de 1912, Wittgenstein foi admitido como aluno do Trinity College, em Cambridge, tendo Russell como supervisor (*Ibid.*, p. 55). Em 1913, acabou indo à Noruega, pois precisava de solidão e, assim, ficaria longe da sociedade e das obrigações e expectativas impostas pela vida burguesa. Montou uma cabana e viveu entre os campesinos, enquanto trabalhava em sua obra sobre lógica (*Ibid.*, p. 101). Wittgenstein passou boa parte de sua vida com a necessidade de se ausentar do convívio em sociedade para refletir sobre seus sentimentos e ideias: ora estará na cabana na Noruega, na aldeia de Skjolden, região de Bergen, ora buscará emprego em monastérios para se dedicar às tarefas manuais, como uma forma de descansar a mente.

Em 28 de julho de 1914, a Áustria declarou guerra à Sérvia. Wittgenstein uniu-se ao exército austríaco como voluntário em 7 de agosto de 1914. Embora fosse patriota, os motivos de Wittgenstein para se alistar no exército iam além do simples desejo de defender seu país. Sua irmã, Hermine, acreditava que tinha a ver com "um intenso desejo de assumir uma tarefa difícil e fazer algo além do trabalho puramente intelectual" (*Ibid.*, p. 117). Passou dois anos no exército, até que o destinaram à primeira linha, quando começou a pensar no valor espiritual que isso lhe acarretaria. Para ele, a função poderia aproximá-lo da morte, o que traria luz à sua vida (*Ibid.*, p. 118). O que o salvou do suicídio foi a transformação pessoal, a conversão religiosa que havia ido buscar na guerra (*Ibid.*, p. 121).

Ao comentar a crítica que Nietzsche faz ao Cristianismo, Wittgenstein rebate que não se trata de afirmar se o Cristianismo *é verdadeiro (*grifo do autor), mas se oferece alguma ajuda ao enfrentar uma existência que, de outro modo, resulta insuportável e absurda (*Ibid.*, p. 127). Foi justamente nesses anos de guerra que, nos intervalos das missões e combates, Wittgenstein escreveu o *Tractatus Logico-Philosophicus,* que só seria publicado em 1921. Sua participação na guerra encerra quando é preso na cidade de Trento, na Itália.

A partir do término da Primeira Guerra Mundial, decidiu se tornar professor primário. No pós-guerra, a Áustria inaugurou o Movimento de Reforma da Escola, sob a liderança de Otto Glóckel, e Wittgenstein interessou-se em ministrar aulas para crianças carentes do interior do país. Em 1920, fez um curso preparatório para ser professor, matriculou-se na escola de formação de professores de Viena em setembro de 1919 e obteve o diploma requerido em julho de 1920. No verão desse ano, trabalhou como jardineiro no monastério de Klosterneuburg, próximo a Viena, como forma de tentar lidar com seus conflitos internos. Para ele, o trabalho duro parecia funcionar como uma espécie de terapia (MONK, 1990, p. 188).

Wittgenstein atuou como professor primário entre 1920 e 1926, tendo lecionado na cidade de Trattenbach. Seus métodos de ensino assemelhavam-se a alguns dos princípios básicos do Movimento de Reforma. Desse modo, os *exercícios práticos* tinham um importante papel no seu ensino. Por exemplo, ensinava anatomia às crianças com o esqueleto de um gato, ensinava astronomia observando o céu à noite, ensinava botânica identificando as plantas durante os passeios no campo e ensinava arquitetura identificando os estilos construídos durante uma excursão por Viena (*Ibid.*, p. 191; grifo meu).

Durante as atividades de ensino, Wittgenstein desenvolveu a contribuição mais duradoura para a reforma educacional na Áustria: um dicionário ortográfico para ser usado nas escolas primárias (*Ibid.*, p. 217). A necessidade do referido dicionário foi reconhecida pelas

autoridades austríacas. O desenvolvimento do dicionário se deu com o estímulo e o acompanhamento de Wittgenstein para que os alunos elaborassem seus próprios dicionários. Durante as aulas de alemão, e quando o tempo os impediam de saírem da sala de aula, Wittgenstein escrevia palavras na lousa para que as crianças copiassem em seu próprio livro de vocabulário. Posteriormente, esses livros eram costurados e encadernados com papelão para formar o dicionário.

Wittgenstein compilou seu próprio dicionário e conseguiu publicá-lo. No prefácio, datado de 22 de abril de 1925, afirma: "quem trabalha em um nível prático é capaz de entender as dificuldades desse trabalho" [...] "Eu nem quero mencionar a enorme disciplina que isso exige" (MONK, 1990, p. 218).

Figura 1. Wittgenstein com seus alunos da escola primária no interior da Áustria. Fonte: <https://www.openculture.com/2015/05/ludwig-wittgensteins-short-strange-brutal-stint-as-an-elementary-school-teacher.html>.

Wittgenstein explica que a necessidade de tal dicionário, e as considerações que determinaram a seleção das palavras e sua ordenação, basearam-se em sua própria experiência como professor ao perceber a necessidade de adaptação do vocabulário aos alunos das escolas elementares da Áustria rural. Dessa forma, algumas palavras em alemão foram suprimidas por não se adequarem à linguagem daquele lugar, assim como foram incluídos expressões e dialetos mais próximos da cultura daquele povo.

Após um problema com alguns alunos e seus pais, devido ao uso de castigo físico para punir os que não se interessavam pelos estudos ou não participavam das aulas, Wittgenstein acabou abandonando o ensino e começou a pensar no regresso à Inglaterra. Na década de 1930, voltaria para pedir perdão aos alunos que havia castigado. Pouco depois de deixar o ensino, visitou um mosteiro para perguntar sobre a possibilidade de se tornar monge. A ideia havia lhe ocorrido várias vezes durante a vida, principalmente em períodos de grande desespero. Naquela

ocasião, o responsável pelo mosteiro disse que não seria possível. Como alternativa, encontrou um emprego como jardineiro no hospital de Hütterldorf, nos arredores de Viena. A jardinagem era uma terapia eficaz, e, ao final do verão, Wittgenstein se sentiu capaz de voltar a Viena e enfrentar a sociedade (*Ibid.*, p. 225). Durante os anos em Viena, começariam os contatos filosóficos de Wittgenstein com os membros do chamado Círculo de Viena, que fizeram com que Wittgenstein voltasse a se dedicar à Filosofia, indo a Cambridge, onde seria professor a partir dos anos 1930.

Um pensador que influenciou o desenvolvimento de Wittgenstein em Cambridge foi Piero Sraffa, economista italiano de inspiração fortemente marxista (MONK, 1990, p. 428). O mais significativo das conversas entre Wittgenstein e Sraffa era a visão antropológica deste sobre os problemas filosóficos. A visão antropológica de Wittgenstein ganha destaque na segunda fase de seu pensamento, quando ele traz a linguagem para seu uso ordinário, onde a relação entre uma palavra e seu sentido pode ser encontrada não na teoria, mas na prática, no cotidiano, no contexto de uso. A linguagem será vista de uma forma menos rígida, e o filósofo substituirá a noção de verdade e exatidão de uma proposição pela noção de sentido.

A partir de então, Wittgenstein dará ênfase a sua ideia de que o importante em Filosofia era vê-la como atividade, capaz de desfazer as confusões conceituais no uso de nossas palavras, pois generalizações e simplificações geravam confusão. Para ele, a Filosofia não poderia se transformar em uma ciência, porque ela não tem nada para descobrir. Os problemas filosóficos são consequência do mau uso da linguagem e da má compreensão da nossa gramática, que seriam dissolvidos por meio da apresentação panorâmica de uma sinopse de trivialidades, como diz o autor (*Ibid.*, p. 280). Em uma de suas aulas, ele tentava explicar que não ofereceria uma teoria filosófica, mas uma maneira de escapar de qualquer *necessidade* de tal (*Ibid.,* p. 283). Wittgenstein era contrário à filosofia como profissão acadêmica, orientava seus alunos mais próximos a buscarem outras áreas como profissão. Para ele, a vida acadêmica era detestável: "os camareiros que arrumam a cama do meu quarto em Cambridge eram preferíveis à inteligência enganadora de professores" (*Ibid.*, p. 302).

No final do primeiro trimestre de 1930, Wittgenstein foi contratado como professor do Trinity College por um período de cinco anos. Em 1934, concebeu a idéia de deixar a vida acadêmica e ir morar na Rússia, onde buscava trabalhar com atividades manuais. Ao abordar os motivos que levavam Wittgenstein à Rússia, Mrs. Pascal, sua professora de russo, observa: "Na minha opinião, seu interesse pela Rússia tinha mais a ver com o ensino moral de Tolstói e com as intuições espirituais de Dostoievski do que com qualquer assunto social ou político"

(*Ibid.*, p. 318). De acordo com Monk, não há dúvidas de que, durante meados de 1930, as simpatias de Wittgenstein estiveram junto à classe trabalhadora e aos desempregados.

Durante suas aulas como professor em Cambridge, Wittgenstein buscava trazer exemplos da fala normal, do ordinário, e usava o vocabulário retirado de revistas como Detective Story Magazine, da Street & Smith (MONK, 1990, p. 330), para falar de filosofia com seus alunos. Um tema recorrente nas aulas de Wittgenstein era sua preocupação em defender, contra os filósofos, a percepção comum do mundo (*Ibid.*, p. 330). Após esse período, Wittgenstein não tinha mais intenção de continuar lecionando. Pensou, então, que uma alternativa seria ir a Dublin para cursar Psiquiatria. Pediu a Drury, que havia sido seu aluno em Cambridge, que lhe proporcionasse uma visita ao St. Patrick Hospital, para que ele conhecesse alguns pacientes que estivessem mentalmente enfermos. Disse a Drury que se tratava de um assunto que lhe interessava muito. Depois de fazer algumas visitas aos pacientes, escreveu: "veja o homem como são, não como um maníaco! (e o louco como a ti mesmo)"; e, durante as semanas seguintes, foi de duas a três vezes por semana visitar alguns dos pacientes internados (*Ibid.*, p. 358). Wittgenstein dava conselhos a Drury, a fim de lhe amenizar o sofrimento:

> Olhe os sofrimentos físico e mental, você os tem ao alcance de suas mãos, e isso deveria ser um bom remédio para seus problemas. Outra maneira é fazer uma pausa e descansar. Olhe seus pacientes mais de perto, como seres humanos com problemas e desfrute mais da oportunidade que tem de dizer "boa noite" a tanta gente. Só isso já é uma dádiva do céu que muita gente invejaria. Esse tipo de coisa deveria curar sua alma exausta, acredito. Acredito, que de certo modo, não olha os rostos das pessoas suficientemente de perto (*Ibid.*, p. 358).

Esse interesse pelo meio médico, saúde, doença, sofrimento e sanidade voltará a aparecer na sua vida durante a Segunda Guerra Mundial.

Em 1938, Hitler anuncia o *Anschluss*, deixando a Áustria subordinada à Alemanha. Wittgenstein, consequentemente, torna-se cidadão alemão. No entanto, pela ascendência judaica, poderia ser perseguido pelo regime nazista. Wittgenstein recorre para requerer nacionalidade inglesa, o que acabou conseguindo devido ao tempo em que foi professor em Cambridge. Durante os dois primeiros anos da Segunda Guerra Mundial, Wittgenstein falava com frequência de sua frustração por não ser capaz de encontrar trabalho fora da vida acadêmica. A ele, parecia intolerável ensinar filosofia enquanto irrompia uma guerra. Mais que qualquer outra coisa, ele gostaria de contribuir no cenário de guerra, desta vez, contra as forças nazistas. Sua oportunidade de fazer algo nesse sentido chegou por meio da amizade com o filósofo Gilbert Ryle, de Oxford. O irmão de Gilbert, John Ryle, era professor de Física em Cambridge, porém, em 1940, havia regressado ao Guy's Hospital para prestar ajuda diante do

iminente bombardeio alemão à Inglaterra. Em setembro de 1941, Wittgenstein escreveu a John Ryle perguntando se poderia ficar no hospital (*Ibid.,* p. 395). Wittgenstein gostaria de trabalhar em um emprego humilde, com tarefas manuais, renunciando à sua cátedra se necessário. Queria um emprego na zona de bombardeios. O departamento de trabalho do hospital estava disposto a aceitá-lo para trabalhos esporádicos, como reparos hospitalares (MONK, 1990, p. 395).

Wittgenstein começou, então, a trabalhar no Guy's Hospital, porém, não como encarregado de reparações, mas como ajudante na distribuição de medicamentos para várias enfermarias. Depois de pouco tempo, passou a trabalhar como técnico farmacêutico, sendo uma de suas funções preparar pomadas para o departamento de dermatologia. Um membro da equipe disse que ninguém havia produzido uma pomada de tão alta qualidade antes (*Ibid*., p. 396).

Durante sua passagem pelo Guy's Hospital, Wittgenstein não possuía nenhum livro de Filosofia em sua casa, mas muitas revistas de detetive. Uma importante contribuição de Wittgenstein nessa época se refere à investigação médica a respeito de uma definição precisa para identificação e reconhecimento de pacientes vítimas dos bombardeios da guerra que teriam "choque". A palavra choque, como utilizada pelos pesquisadores, estava gerando confusão – uma confusão, digamos, filosófica.[17] De uma perspectiva wittgensteiniana, a busca por uma definição precisa e exata do que poderia ser chamado de choque gerava confusão. O problema foi tratado pelo autor com sua abordagem filosófica descritiva para o uso de um conceito.[18]

Passado esse período, encontramos a versão definitiva do que hoje é a primeira parte das *Investigações Filosóficas (IF)*,[19] preparada durante os dois primeiros trimestres acadêmicos de 1945-1946. Apenas em outubro de 1944, Wittgenstein regressaria a Cambridge e às aulas, agora, essencialmente acerca da filosofia da mente, bem como ao trabalho de composição das *IF*. Assim, podemos dizer que, *grosso modo* (grifo do autor), o desenvolvimento do livro é dividido em três fases, identificáveis da seguinte forma: os parágrafos 1-188 constituem a

[17] Para Wittgenstein, podemos tornar um conceito exato para determinadas finalidades. Por exemplo, na ciência, isso é desejável. Porém, ele nos alerta que devemos ter clareza de que o conceito e sua aplicação se tornarão mais precisos *a posteriori*, e isso não está sendo criticado, pois atende a um uso, é necessário. A confusão está na crença de que esse uso mais específico já tenha uma existência prévia.

[18] Wittgenstein desempenhou um papel importante na entrega do relatório final de pesquisa sobre as características do choque, a começar pelo título do relatório, no qual não consta a palavra choque: "Observações sobre os efeitos gerais da ferida no homem". Com a ajuda de Wittgenstein, os cientistas médicos descobriram que o diagnóstico de choque parecia se apoiar nas opiniões pessoais do indivíduo que o realizava, não em critérios geralmente aceitos. A menos que eles estivessem familiarizados com essas opiniões, não saberiam o que os esperava quando iam examinar um paciente. Apenas denominar o paciente como portador de choque não indicava quais sinais ou sintomas o paciente estava apresentando, como estava doente ou que tratamento era necessário. Isso levou os pesquisadores a descartarem a palavra "choque" em suas várias definições. Dessa forma, o objetivo de Wittgenstein teria sido alcançado: em vez de adotar uma única palavra, como se ela fosse capaz de descrever toda a realidade, os pesquisadores iriam até o paciente examinar detalhadamente suas feridas e descrever o que encontravam, sem, necessariamente, subordinar os achados a uma definição previamente concebida (*Ibid.*, p. 413).

[19] Para mencionar a obra *Investigações Filosóficas*, adotarei a sigla IF.

primeira parte da versão de 1938; os parágrafos 189-421 foram acrescentados em 1944; e os parágrafos 421-693 compõem a versão ampliada de 1945-1946, que, por sua vez, foram compilados dos manuscritos datados de 1931-1945 (MONK, 1990, p. 440).

A hostilidade à filosofia profissional e a aversão por Cambridge foram constantes durante toda a carreira acadêmica de Wittgenstein, porém, nos anos que se seguiram à reconstrução da Europa, esse sentimento se acentuou, resultando em uma visão apocalíptica do fim da humanidade (*Ibid.*, p. 441). O que explicava essa visão e a hostilidade em relação à Filosofia acadêmica era seu ódio ao poder da ciência naquela época, que estimulava a ânsia por generalizações nos filósofos, e que havia produzido a bomba atômica (*Ibid.*, p. 441).

Wittgenstein dizia não saber se preferia que outras pessoas o seguissem em sua forma de fazer filosofia ou que elas mudassem radicalmente sua maneira de viver. Os problemas, para ele, só poderiam ter solução existencial, jamais teórica. Para ele, o que fazia falta era uma mudança de espírito, "a sabedoria é fria, e por isso estúpida, por outro lado, a fé é uma paixão". Para voltar a respirar, não serviria de nada simplesmente pensar corretamente; era preciso agir. Na medida em que se sentia demasiado teórico ou "sábio", sentia-se sem vida (*Ibid.*, p. 446). Seu pessimismo em relação à efetividade de sua obra está relacionado à convicção de que a maneira como vemos as coisas está determinada não por nossas crenças filosóficas, mas por nossa cultura, pela maneira como fomos educados (*Ibid.*, p. 482)

No final de sua vida, Wittgenstein foi, mais uma vez, isolar-se em um monastério. O padre Conrad providenciou tudo para que ele se instalasse em um convento dominicano em Midlands, onde poderia viver como um irmão, fazendo tarefas domésticas, como lavar a louça e, o mais importante, onde poderia estar sozinho. Em janeiro de 1951, porém, a saúde de Wittgenstein arruinou esse plano. Necessitava de constante atenção médica. Na medida em que seu estado de saúde piorava, tinha que viajar a Cambridge cada vez mais frequentemente para se consultar com seu médico, Dr. Bevan.

Wittgenstein sofria de uma anemia atípica, e havia sido diagnosticado com câncer de próstata, para o qual utilizava hormônios. Precisou iniciar tratamento com radioterapia no Hospital Addenbrooke, em Cambridge. Sentia profundo horror diante da ideia de morrer em um hospital inglês. Então, Dr. Bevan lhe prometeu que, se fosse necessário, ele poderia ficar na casa dele ou passar, ali, seus últimos dias. Em princípios de fevereiro de 1951, Wittgenstein decidiu aceitar a oferta de seu médico, mudando-se para Cambridge para morrer na casa dele. Faleceu no dia 29 de abril de 1951, e uma de suas últimas frases foi: "Diga a eles que tive uma

vida maravilhosa" (MONK, 1990, p. 521). Teve um ritual funerário aos moldes católicos, e foi enterrado no cemitério de Ascension Parish Burial Ground, em Cambridge.

Podemos perceber que, ao longo de sua vida, Wittgenstein passou por intensas dificuldades existenciais relacionadas ao seu papel no mundo. Questionava a academia como instituição outorgada para realizar a discussão de problemas filosóficos, e se viu, por muitas vezes, não pertencente ao universo acadêmico. Buscou refugiar-se da sociedade burguesa em sua cabana na Noruega. Em momentos de pensamentos profundamente conturbados, tinha a necessidade do silêncio e da solidão, que lhe proporcionavam ora paz de espírito, ora sentimentos depressivos. Valorizava os trabalhos manuais e as profissões que proporcionassem algum retorno imediato para quem dependesse delas. No decorrer dos anos, deslocou-se de uma postura rígida e inflexível diante dos problemas filosóficos a outra mais flexível em relação aos usos das nossas palavras como pertencentes ao fluxo da vida. Essa transição de uma postura mais rígida para uma mais flexível, assim como a busca por perspectivas diversas para seus conflitos e sofrimentos existenciais, fizeram-me perceber que as ideias wittgensteinianas podem ajudar a colocar em perspectiva os usos que fazemos dos nossos conceitos, permitindo percebermos como, por vezes, somos dogmáticos ao adotarmos uma única perspectiva para atribuir sentido aos fatos do mundo.

2.2. O papel da linguagem na formação dos nossos conceitos

O papel desempenhado pela linguagem é o destaque da obra de Wittgenstein, sinalizando que o acordo entre os usos de uma palavra se dá na linguagem, e que, ao falarmos sobre um conceito, estamos nos referindo ao sentido para o emprego do mesmo. Sua filosofia sendo de inspiração pragmática, e vista como uma atividade, propõe uma autorreflexão por meio da contraposição entre diferentes noções filosóficas.[20]

Segundo Wittgenstein, quando consideramos que os fundamentos dos conceitos estão fora da linguagem, desconectados de uma forma de vida, e os empregamos de maneira unívoca, acabamos gerando problemas de ordem filosófica, que decorrem de pressupostos metafísicos, quando supomos, por exemplo, a existência de um mundo ideal. Para esse autor, uma expressão não deixa de ter significado por não se referir a um objeto. O significado de uma palavra é o

[20] Os interlocutores filosóficos de Wittgenstein são vários, entre os quais: behavioristas (corrente da psicologia que explica as ações humanas a partir do seu comportamento observável), mentalistas (o significado de palavras consiste em associá-las a certas entidades mentais subjetivas), logicistas etc.

seu papel na vida dos grupos humanos, daí sua aproximação com uma abordagem antropológica.

Por linguagem, podemos entender uma atividade circunscrita por regras, normas, práticas, relações, hábitos, rituais, simbologias, gestos, verbalização, não- verbalização e movimentos corporais (que expressam sentido e são capazes de revelar o significado durante o uso de um conceito) e à Filosofia caberia descrever a gramática de seus conceitos empregados de modo dogmático, tendo em vista esclarecer os problemas filosóficos que decorrem de uma má interpretação do conceito em questão. Por exemplo, ao empregarmos o conceito de cuidado tendo como regra os conceitos e procedimentos científicos, esse uso comporta uma necessidade entre nós, de modo que não abrimos mão dele, pois nos permite atribuir sentido aos fatos do mundo. Porém, é importante lembrar que esse uso decorre de um determinado acordo convencionado entre os homens na nossa forma de vida, mas não descreve as práticas de cuidado humanas em sua totalidade, apenas serve como um modelo, entre outros, que encontramos na vida humana.

Para Wittgenstein, a atribuição de sentido a uma determinada palavra acontece no interior de jogos de linguagem. A expressão "jogo de linguagem" pode ser entendida como uma atividade que pertence a uma forma de vida. Wittgenstein não define jogo de linguagem, mas traz exemplos de como podemos entender essa expressão:

> IF § 23 Comandar, e agir segundo comandos – Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas – Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) – Relatar um acontecimento – Conjeturar sobre o acontecimento – Expor uma hipótese e prová-la – Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas – Inventar uma história; ler – Representar teatro – Cantar uma cantiga de roda – Resolver enigmas – Fazer uma anedota; contar – Resolver um exemplo de cálculo aplicado – Traduzir de uma língua para outra – Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar, *e acrescento, cuidar* (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35-36; grifo meu).

De acordo com a descrição acima, podemos compreender o conceito de cuidado como uma ação pertencente a distintos jogos de linguagem, consistindo em atividades linguísticas que possuem regras, ações, práticas, que envolvem palavras, interlocutores, sensações, gestos, tons de voz que ocorrem no interior de um contexto. Para entender o significado das manifestações linguísticas, vemos que se torna necessária a explicitação do contexto de uso. Na medida em que mudam os contextos, mudam também as formas de aplicação das expressões linguísticas, e, consequentemente, as regras.

Segundo Moreno (2005), os jogos de linguagem serão os novos sistemas de referência que Wittgenstein usará em suas descrições filosóficas, de modo a produzir analogias e ressaltar

diferenças entre significados, descrevendo a aplicação dogmática de jogos por meio da contraposição com outros jogos, variando as circunstâncias e possibilidades de aplicação dos conceitos. No caso desta dissertação, reconheço o jogo de linguagem da ciência como um jogo possível e necessário, que serve como sistema de referência para atribuição de sentido aos fatos do mundo. No entanto, de modo a alargar o entendimento, busco outros jogos de linguagem, que possuem outras regras, em contextos de uso distintos.

Para Wittgenstein, os jogos de linguagem são atividades guiadas por regras de natureza convencional para o uso das palavras. Essas regras são ensinadas explícita ou tacitamente, de modo que, para operarmos com uma palavra, há a necessidade de conhecer as regras como condição para o seu aprendizado. Essas regras são elaboradas pela linguagem, como um acordo entre os membros pertencentes a uma forma de vida. São, também, públicas, compartilhadas pelos seus membros, não fazendo sentido achar que elas estão em algum lugar secreto ou esperar que o interlocutor as descubra por conta própria. De modo geral, precisamos ser ensinados a *ver* como a palavra funciona nos distintos jogos de linguagem. Assim como ensinamos as regras da ciência para operar com o conceito de cuidado no cuidado aos pacientes, podemos ensinar outras regras, de outros jogos de linguagem, visando colocar o aluno em contato com uma multiplicidade de leituras possíveis para a compreensão desse conceito.

Por forma de vida, podemos entender a relação entre linguagem, hábitos, cultura e visão de mundo que caracteriza grupos sociais com práticas peculiares ao seu modo de operar com um conceito, e, consequentemente, organizar a experiência que os circundam, exemplificada pela seguinte passagem das *IF*:

> IF §241 – "Assim, pois, você diz que o acordo entre os homens decide o que é correto e o que é falso? " – Correto e falso é o que os homens *dizem*; e na *linguagem* os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre as opiniões, mas sobre o modo de vida. §242 – Para uma compreensão por meio da linguagem, é preciso não apenas um acordo sobre as definições, mas (por estranho que pareça) um acordo sobre os juízos. [...] (WITTGENSTEIN, 1999, p. 98; grifos do autor).

No interior das formas de vida, existe o solo firme que oferece sustentação para o acordo linguístico feito entre os membros de uma determinada comunidade. Esse acordo estabelece as regras para o emprego de palavras e expressões, configurando seus significados, compreendidos a partir da vontade em reconhecer essas regras como legítimas para o ordenamento da experiência. Como já apresentado, o conjunto dessas regras constituirá a gramática de um conceito, e, nessa gramática, reside a essência que autoriza o uso de uma expressão ou conceito com sentido.

Podemos fazer o seguinte exercício. Perguntemo-nos: por que abraçamos um familiar internado em um hospital ao nos despedirmos dele? Isso é gramatical, é convencional, não discutimos se esse ato é eficaz ou não, agimos assim. Esse ato comporta uma necessidade em nossa forma de vida, condição para nos sentirmos cuidados e acolhidos em um contexto de internação hospitalar. Podemos reconhecer em um abraço uma proposta terapêutica como expressão de cuidado, em que uma ou várias pessoas podem se beneficiar, como relações de sentido, assim como poderia ser a prescrição de um poema.

No jogo de linguagem da ciência, o conceito de cuidado deve ser baseado em evidências, o que significa segurança e eficácia para os pacientes. A confusão surge quando passamos a usar essas regras para classificar *todos* os gestos e práticas associadas ao cuidado como eficazes ou não eficazes, seguros ou inseguros, ignorando que algumas práticas não pertencem ao campo da ciência, mas da ética, da religião, da *vontade* do indivíduo, das relações humanas em geral, podendo revelar prioridades distintas daquelas preconizadas por protocolos institucionais.

Da forma como temos conduzido a discussão até aqui, o sentido está no uso e o uso é guiado por regras, normas e elementos culturais elaborados no interior dos jogos de linguagem, que, em conjunto, constituem uma gramática que nos autoriza a usar o conceito com sentido, operando com força normativa e constituindo uma visão de mundo. Assim, a palavra "cuidado" não tem um significado extralinguístico, que deveria ser buscado fora dos nossos jogos de linguagem, mas se dá no contexto em que a palavra é efetivamente usada, ou seja, é mobilizado de acordo com as regras que os membros de determinada forma de vida foram ensinados a seguir. Para Wittgenstein, aprender o sentido de uma expressão dependerá da maneira pela qual se é capaz de operar com as regras. A internalização dessas regras aconteceria por força do hábito, das crenças, saberes e valores que fazem parte de uma forma de vida. Por exemplo, o uso de uma palavra como "cor" não tem significado a priori, mas o acordo do que se entende por "cor" é dado na linguagem, a partir de regras de natureza convencional.

De acordo com Wittgenstein,

> IF§206 – Seguir uma regra é análogo a: seguir uma ordem. Somos treinados para isto e reagimos de um determinado modo. Mas que aconteceria se uma pessoa reagisse *desse modo* e uma outra *de outro modo* a uma ordem ao treinamento? Quem tem razão? Imagine que você fosse pesquisador em um país cuja língua lhe fosse inteiramente desconhecida. Em que circunstância você diria que as pessoas ali dão ordens, compreendem-nas, seguem-nas, se insurgem contra elas, e assim por diante? O modo de agir comum a todos os homens é o sistema de referência, por meio do qual interpretamos uma linguagem desconhecida (WITTGENSTEIN, 1999, p. 93; grifos do autor).

Ao seguirmos as regras, estaremos incorporando em nossas vidas o significado de uma palavra, o que permitirá a compreensão durante o uso por quem as profere e por quem as ouve, permitindo nossa relação com o mundo.

Para Moreno (2004), o fundamento do sentido nada mais é que um fundamento convencional elaborado no processo de uso das palavras, sob a forma de regras normativas de sentido que vão se cristalizando no interior de nossos jogos de linguagem. Para o autor, a proposta wittgensteiniana é reconhecer "[...] outras formas como sendo legítimas possibilidades de organizar a experiência – ainda que estas novas formas de organização da experiência nos sejam desconhecidas, ou mesmo consideradas estranhas, sem sentido ou absurdas (*Ibid.*, p. 275). As regras, portanto, são estabelecidas no interior das formas de vida, a depender da necessidade percebida por seus membros. No entanto, não são engessadas, podendo ser modificadas. Para Wittgenstein, a origem dos conflitos em torno de um conceito, e, portanto, da linguagem, está na adoção dogmática sobre uma única possibilidade de entendimento do conceito, não o admitindo como expressão de um jogo de linguagem entre tantos outros possíveis.

Vista dessa forma, a filosofia de Wittgenstein não pode ser considerada uma teoria, pois, segundo Moreno, o próprio autor sustenta que "teses limitam nossa percepção para apenas um aspecto dos objetos, aquele colocado por elas: cada tese se torna um sistema de referência a partir do qual passamos a julgar os objetos a serem descritos e, por consequência, a atribuir a eles propriedades que não lhe pertencem, mas que pertencem ao sistema de referência" (MORENO, 2012, p. 75). Wittgenstein não tem como objetivo buscar verdades universais nem formular teorias que sirvam de referências para guiar as práticas humanas, pois emprega a filosofia como uma atividade de elucidação conceitual, convidando-nos a observar o uso que fazemos de nossos conceitos na linguagem ordinária.

Para ele, não há por que recorrer a um suposto mundo de essências *a priori*, pois o sentido do que é dito já está na superfície da linguagem, ou seja, nos diferentes modos como aplicamos nossas palavras e expressões linguísticas. Essa ideia é sintetizada em sua famosa frase: "Não pense! Mas olhe!". Em outras palavras, não elabore teorias metafísicas, não tente generalizar o uso dos conceitos, mas veja como, de fato, empregamos nossas expressões linguísticas.

Para Wittgenstein, nossos conceitos são, inicialmente, vagos, mas, para uma determinada finalidade, podemos precisá-los, sendo necessário apresentar com qual significado o conceito está sendo usado e em que contexto. Podemos perguntar, então: o que é cuidado?

Wittgenstein diria que a pergunta está mal formulada, pois sugere uma resposta única, pautada em uma essência de natureza ontológica das ações que *podem* ser descritas como cuidado. Uma resposta wittgensteiniana seria que o significado não está "colado" à palavra, mas às regras que adotamos para que essa palavra faça parte de nossa vida. Em relação ao conceito de cuidado trabalhado nesta dissertação, podemos entender que, ao nos apoiarmos nas ideias wittgensteinianas, não temos uma resposta exata sobre o significado de cuidado, mas, sim, amostras e exemplos do que seja cuidado, que, à medida em que são apresentados, revelam diversos aspectos desse conceito.

No entanto, a partir da apropriação assentada exclusivamente em um tipo de regra, esse conceito passa a carregar uma *imagem*[21] que nos cega para operarmos com ele em outros sentidos, tornando-se uma referência absoluta para pensar o que seja cuidado. Por exemplo, assumimos, enquanto profissionais de Enfermagem, que o cuidado *deve* ser científico. Não abrimos mão disso, decorrendo dessa imagem o problema ético de uma interpretação dogmática do conceito de cuidado, que passa a ser aplicada univocamente em toda e qualquer situação. Por imagem, entende-se crenças que fomos ensinados a seguir, que exercem uma espécie de poder coercitivo sobre o pensamento, fazendo com que algo seja visto somente de uma maneira. Acaba, portanto, exercendo um papel normativo que estabelece que condições devem ser cumpridas para que algo seja considerado verdadeiro. Na medida em que se estabelece um conceito, outros usos concorrentes são restringidos, dada a força de uma prática de pensamento estabelecida, que é a força da imagem. Assim, o problema conceitual e ético surge quando pensamos que as imagens estão descrevendo uma realidade última, definitiva.

Não se trata, entretanto, de renunciar às premissas científicas que regem nossa operacionalização com o conceito de cuidado. Soaria muito estranho passar a dizer, em nossa forma de vida, que, para que um novo medicamento fosse disponibilizado no mercado, não seriam mais necessárias pesquisas científicas que comprovem a eficácia e a segurança desse medicamento, conduzidas por pesquisadores de universidades e centros de pesquisas espalhados pelo mundo. Do mesmo modo, pode parecer excêntrico a grupos que confiam seu cuidado ao xamã, às garrafadas ou ao benzimento dizer que todos esses procedimentos devem ser submetidos à metodologia científica para terem sua eficácia comprovada.

A questão é que, ao descrevermos práticas de cuidado que não encontram correspondência com os cânones científicos, estas passam a não ter valor, sendo expurgadas do

[21] As imagens são importantes, precisamos dela para viver, comportam uma necessidade, entretanto, tornam-se dogmáticas na medida em que são usadas em todo e qualquer contexto de uso.

repertório de significados possíveis, aprisionados que estamos em uma única imagem do conceito. A partir dos enunciados científicos, que se pretendem universais, tudo o que não for representativo deixa de ser considerado cuidado. Por esse motivo, o exercício filosófico que será realizado aqui, enquanto terapia conceitual, recai sobre as imagens que possuímos dos conceitos, pois essas imagens direcionam o nosso pensamento numa única direção. A força das imagens reside na crença que possuímos de que algo é de determinada maneira, que deve ser compreendido de uma forma não passível de ser contrariada, circunscrevendo limites rígidos para os usos dos nossos conceitos.

Assim, para podermos operar de outra forma com os conceitos em geral, é necessário que tenhamos acesso a outras convenções que relativizem nossas imagens. Daí, surge a ideia de Wittgenstein da terapia filosófica, que tem como objetivo elucidar o pensamento, consistindo em apresentar e descrever situações de uso do conceito no interior de distintos jogos de linguagem, por meio da exemplificação de usos efetivos e mesmo da imaginação de situações inéditas de uso do conceito em questão.

De acordo com Moreno (1995), Wittgenstein aponta problemas quando nos alimentamos de uma única imagem de mundo, e, para ajudar a solucionar essa questão, propõe a exemplificação, um procedimento que tem por finalidade

> [...] fornecer uma visão panorâmica dos usos das palavras, mostrar as conexões entre jogos de linguagem aparentemente muito afastados entre si. [...] A exemplificação não supõe, todavia, que através dos diversos exemplos seja revelada uma propriedade comum a todos eles, que forneceria a ligação rígida unindo os diferentes jogos de linguagem. Pelo contrário, com a exemplificação, Wittgenstein cria, por analogia, situações em que reconhecemos ainda os mesmos usos das palavras, independentemente da existência de propriedades comuns. [...] A visão panorâmica dos usos das palavras consiste em ver como funcionam e, também, como funcionariam nossas palavras nas mais diversas situações – mesmo em situações fictícias onde, todavia, ainda reconhecemos usos admissíveis para nossos conceitos, e usos que não estamos dispostos a admitir (MORENO, 1995, p. 114).

Ao propormos o exercício de realizarmos a descrição de como as palavras são usadas no interior dos jogos de linguagem, acabaremos por compor um painel de distintos jogos de linguagem, em que cada um deles pode nos revelar aspectos possíveis do uso do conceito. Wittgenstein não almeja encontrar algo que seja comum a todos esses jogos, mas estabelecer elos, de modo que possamos fazer uma aproximação com outros usos dos conceitos que já possuímos. Para entender essa ideia, apresentarei a noção de semelhanças de família desenvolvida pelo autor, que permite reconhecer traços de um mesmo conceito, pertencentes a vários jogos de linguagem:

> IF §66 Considere, por exemplo, os processos que chamamos de "jogos". Refiro-me a jogos de tabuleiros, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: "Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam 'jogos'", - mas *veja* se algo é comum a eles todos. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a *todos,* mas verá semelhanças, parentescos e até uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. – São todos '*recreativos*'? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que as envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52).

> IF §67 Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão "semelhanças de família"; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os "jogos" formam uma família. [...] E estendemos nosso conceito de número do mesmo modo que para tecer um fio torcemos uma fibra com fibra. E a robustez do fio não está no fato de que uma fibra o percorre em toda sua longitude, mas sim em que muitas fibras estão traçadas umas com as outras (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52-53).

A ideia de semelhanças de família é introduzida por Wittgenstein para se referir às relações que se estabelecem entre os diferentes usos de um conceito, analogamente ao que ocorre entre os membros de uma família. Por exemplo, suponha que o irmão mais novo de uma família apresente expressões faciais que lembrem o irmão mais velho, mas cuja textura de cabelo que não se assemelhe em nada ao mesmo irmão, parecendo-se muito com a textura de cabelo do pai. Desse modo, não há uma essência que acompanhe todos os membros da família, mas alguns aspectos aparecem em relevo enquanto outros são suprimidos. A noção de semelhanças de família foi inventada por Wittgenstein para se contrapor a uma concepção essencialista e platônica do significado. Mostra-nos que não há, necessariamente, algo comum a todos os usos possíveis de um conceito, mas que podemos perceber diversos aspectos que nos permitem estabelecer elos de ligação entre seus diferentes usos, cujos diferentes sentidos relacionados entre si formam uma contextura.

Ao empregarmos a palavra "cuidado", podemos entendê-la de algumas formas. Apresentarei dois exemplos. Quando nos referimos a alguém que esteja atravessando a rua com farol vermelho, utilizamos a palavra cuidado enquanto expressão enfática: "cuidado!", dizemos em entonação semelhante a um grito, e gesticulamos com as mãos sinalizando preocupação

(por exemplo, levando as mãos à cabeça). O emprego dessa expressão, dessa forma, tem a função de alertar. Emiti-la implica preocupação em proteger, acautelar e garantir a vida de quem atravessa a rua em momento inadequado. Em termos wittgensteinianos, neste caso, estamos fazendo um uso primitivo[22] do conceito, entre outros, que vamos incorporando desde criança, por exemplo, quando somos ensinados tacitamente que não devemos mexer em algum objeto que nos coloca em risco.

Outro exemplo para o emprego da palavra cuidado pode ser encontrado no enunciado: "Plano de cuidado para paciente em fase final de vida". Nesse caso, a palavra está sendo usada para designar práticas, atividades, tarefas que devem ser elencadas de modo a cuidar de alguém nessas condições, com o sentido de não prolongar o sofrimento com procedimentos desnecessários, mas oferecer conforto e dignidade. Neste caso, estamos empregando a mesma palavra em jogos de linguagem mais complexos, que guardam, entretanto, semelhanças de família relativas a seus usos mais primitivos.

Um dos elos que liga os dois sentidos nos exemplos apresentados relaciona-se com o que podemos definir como: preocupação e zelo pelo outro, uma relação de semelhanças de família. Dessa forma, vamos percebendo que não há um único emprego para a palavra cuidado, pois ela está carregada de sentidos diversos. O conjunto desses sentidos constituirá o significado do conceito de cuidado.

Podemos perceber com o que foi discutido até aqui que a filosofia wittgensteiniana almeja fornecer critérios de comparação para relativizar o uso por vezes dogmático que fazemos dos nossos conceitos, o que não percebemos dada a força da imagem e dos modelos de uso que nos são apresentados. Para ilustrar o que está sendo dito, Wittgenstein discorre sobre o uso de modelos para atribuição de significados:

---

[22] Na primeira parte das *IF*, Wittgenstein cita Santo Agostinho, que nas, Confissões, apresenta-nos que: "Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indica-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos" (WITTGENSTEIN, 1999, p. 27). Para Wittgenstein, Santo Agostinho, nesse caso, descreve um sistema de comunicação que representaria uma linguagem primitiva, a qual mostra como as palavras funcionam para estabelecer uma comunicação. Não ocorrendo uma explicação de como a palavra está sendo utilizada, mas, sim, um treinamento que acontece tacitamente. Wittgenstein nos dá mais um exemplo que ilustra o que ele define como linguagem primitiva: "[...] a linguagem deve servir para o entendimento de um construtor A com um ajudante B. A executa a construção de um edifício com pedras apropriadas; estão à mão cubos, colunas, lajotas e vigas. B passa-lhe as pedras, e na sequência em que A precisa delas. Para esta finalidade, servem-se de uma linguagem constituída das palavras "cubos", "colunas", "lajotas", "vigas". A grita essas palavras; - B traz as pedras que aprendeu a trazer ao ouvir esse chamado. – Conceba isso como uma linguagem totalmente primitiva" (WITTGENSTEIN,1999, p. 28).

> O que quero dizer é o seguinte: têm de nos dizer qual é o objeto de comparação, o objeto de que deriva esta maneira de ver as coisas, caso contrário a discussão será constantemente afetada por distorções. Pois quer se queira, quer não, atribuiremos as propriedades do modelo original ao objeto que estamos a examinar à sua luz; e afirmamos com segurança <<será sempre>>. Isto acontece porque queremos dar às características do modelo um ponto de apoio na nossa maneira de retratar as coisas. Mas uma vez que confundimos o modelo e o objeto verificamos que nós próprios atribuímos de modo dogmático ao objeto características que só o modelo necessariamente possui (WITTGENSTEIN, 1980, p. 30).

A crítica de Wittgenstein se direciona à adoção de um único modelo para conceber um conceito, de modo que só teria sentido o que correspondesse ao modelo, como se este fosse capaz de dar conta dos usos das palavras no fluxo da vida. Surge, assim, a importância do método de exemplificação, que coloca em perspectiva os limites dos nossos jogos de linguagem, criando, com isso, um espectro mais amplo de significados possíveis, evitando o uso dogmático dos conceitos que possuímos e ampliando nosso entendimento sobre o mundo. Como diz a célebre frase de Wittgenstein, "os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo" (WITTGENSTEIN, 1968, p. 111).

Os jogos de linguagem servirão como elementos de comparação, podendo ser usados como sistemas de referências ou sistemas de verdades, que carregam uma função normativa acordada linguisticamente entre os membros de uma forma de vida. Esses sistemas nos permitem organizar nossas experiências, mas não devem, necessariamente, encontrar fatos no mundo que a eles correspondam.

Nas *IF*, Wittgeinstein afirma que:

> § 122 Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em "ver as conexões". Daí a importância de encontrar e inventar *articulações intermediárias*. O conceito de representação panorâmica é para nós de importância fundamental. Designa nossa forma de representação, o modo pelo qual vemos as coisas (É isto uma 'visão de mundo'?) (WITTGENSTEIN, 1999, p. 67; grifos do autor).

Notamos, assim, que a possibilidade de criar uma visão panorâmica sobre diversos usos do conceito de cuidado, bem como explicitar as regras que governam os respectivos usos, ajudará a compor uma espécie de álbum desse conceito.[23] Com a elaboração de um álbum que

[23] No prefácio às *IF*, Wittgenstein nos explica que essa obra foi elaborada da seguinte forma: "Após várias tentativas fracassadas para condensar meus resultados num todo assim concebido, compreendi que nunca conseguiria isso, e que as melhores coisas que poderia escrever permaneceriam sempre anotações filosóficas; que meus pensamentos logo se paralisavam, quando tentava, contra tendência natural, forçá-los em *uma* direção. – E isto coincidia na verdade com a natureza própria da investigação. Esta, com efeito, obriga-nos a explorar um vasto domínio do pensamento em todas as direções. – As anotações filosóficas deste livro são, por assim dizer, uma porção de esboços de paisagens que nasceram nestas longas e confusas viagens. Os mesmos pontos, ou quase os mesmos, foram abordados incessantemente por caminhos diferentes, sugerindo sempre novas imagens. Inúmeras dessas imagens estavam mal desenhadas ou não eram características, sofrendo todas as falhas de um desenhista

possa apresentar diferentes usos para o conceito de cuidado, a intenção é persuadir a vontade do interlocutor para olhar de outras formas para o mesmo objeto, como ponto de partida para a elaboração de uma discussão sobre as implicações de transmissão desse conceito, agora, mais "robusto", de uma perspectiva que contemple seus múltiplos sentidos. Dessa forma, o que realizaremos adiante é uma terapia filosófica, com o auxílio do método descritivo de Wittgenstein, que se caracteriza, segundo Moreno (2009), da seguinte forma:

> Procede por "apresentação panorâmica/clara" do que já está à nossa frente, deve, apenas, aguçar o olhar do leitor para relações formais/internas e não empíricas – ou melhor, para *semelhanças* entre situações diferentes. Para isto, será preciso apresentar-lhe o maior número possível de casos sem levantar hipóteses explicativas, para que relações internas possam ser notadas quando o leitor comparar, correlacionar, opuser e ligar as situações a ele apresentadas a partir das aplicações que fizer dos conceitos. [...] O esclarecimento que permite a compreensão consiste em "ver as correlações" internas entre as situações a partir de diversos pontos de vista – o que significa: compreender o sentido em geral, tanto das ações rituais, quanto das ações propriamente linguísticas (MORENO, 2009, p. 158-159; grifo do autor).

A terapia visa persuadir-nos a reconhecer outras regras de distintos jogos de linguagem para o uso do conceito de cuidado, reconhecendo aspectos até então ignorados. Estamos muito mais imersos numa única visão de mundo do que supomos ou temos a coragem de admitir. Não se trata, portanto, de convencer a fazer diferente, mas de reconhecer outras possibilidades de uso do conceito de cuidado, afastando o etnocentrismo em que recaímos ao usar nossas palavras e expressões, ao buscarmos definições comprometidas com a homogeneização do uso das palavras, assentadas nas imagens que possuímos.

Ao contrário da proposta científica, que reduz os fatos do mundo a um menor número de leis explicativas, Wittgenstein não pretende fazer ciência, apresentar teses ou procurar relações de causa e efeito, tampouco critérios de verdade. O que pretende é garantir lugar para diversos usos de um conceito. Neste trabalho, tenho o mesmo objetivo em relação ao conceito de cuidado.

Na filosofia wittgensteiniana não há espaço para abordagens reducionistas, ao contrário, almeja-se a descrição dos diversos usos das palavras por meio de exemplos, a partir dos jogos

---

incompetente. E se estas fossem eliminadas, restariam um número de imagens passáveis, que, no mais das vezes retocadas, deveriam ser ordenadas de tal forma que pudessem dar ao observador um retrato da paisagem. – Assim, este livro é na verdade apenas um álbum (WITTGENSTEIN, 1999, p. 25; grifos do autor).

de linguagem colocados em comparação, de modo que, progressivamente, vamos reconhecendo sistemas de relações. Não cabe, portanto, hierarquizar ou descobrir uma ordem supostamente dada, como supõe um interlocutor idealista; também não é o caso de nos sujeitarmos a definições colocadas *a posteriori*, como supõe o interlocutor empirista, mas de nos apropriarmos dos sentidos que são elaborados pela linguagem no interior de diferentes formas de vida.

Ao entrarmos em contato com formas de vida distintas das nossas, perceberemos que algo que assumimos como natural é, na verdade, convencional. Na medida em que vamos conhecendo outras formas de organizar a experiência em relação ao conceito de cuidado, perceberemos como nossa forma de operar com esse conceito é de natureza convencional, o que permitirá recuarmos na tentativa de hierarquizar práticas de cuidado como mais legítimas ou menos legítimas, a exemplo do que fizeram os representantes do positivismo clássico, que hierarquizaram as sociedades como míticas ou científicas, conforme vimos no primeiro capítulo.

Sob essa perspectiva, e apoiados na análise de Moreno sobre o papel da terapia, observamos inclusive uma atitude ética subjacente à terapia filosófica:

> A passagem pela terapia revela a natureza da verdade e dos fundamentos, e qualquer pretensão à generalização, nesse caso, não será ingenuidade ou falta de perspicácia, mas, no melhor dos casos, descuido para com as próprias imagens ou, então, vontade de dominação (MORENO, 2001, p. 264).

Assim, ao realizarmos a descrição das regras para os diferentes usos do conceito de cuidado, não almejamos uma reconstrução lógica, pois, dessa forma, incorreríamos no desejo de que as manifestações de uso dos conceitos se adequassem a algum sistema de referência, o que nos impediria de conhecer as manifestações genuínas de uso da palavra, e também de lidar com a indeterminação na definição dos conceitos. Por esse motivo, pretendemos direcionar o olhar para como a palavra é, de fato, usada na linguagem ordinária, corriqueira, coloquial, perpassada por hábitos no interior das formas de vida. A terapia nos coloca, então, uma tarefa ética, definida por "uma superação da vontade gramatical tornada dogmática; vontade que engajou-se, por exemplo, na aplicação exclusivista do modelo referencial da significação e colheu, com isso, todas as suas consequências, dentre as quais a concepção de exatidão como o ideal científico para a descrição de objetos e situações– ainda quando nada houver a ser exatamente descrito" (*Ibid.,* p. 258).

A terapia filosófica envolve diversos procedimentos: apresenta diferentes jogos de linguagem para o uso das palavras e, eventualmente, cria novos jogos, para que, por analogia,

possamos perceber de que forma usamos as nossas palavras. Estas podem ser palavras ou sentenças que descrevam uma situação e explicitem o uso para o qual elas servem, mostrando relações que não tínhamos percebido, além de possibilitarem uma releitura de pontos de vistas divergentes sobre o uso dos conceitos.

CAPITULO 3: Terapia filosófica e a composição da gramática do conceito de cuidado

A terapia filosófica introduz diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema – visão panorâmica – ao relativizar imagens dogmáticas que temos dos conceitos. Dessa forma, procurarei, por relações de semelhanças de família, estabelecer elos de ligação para as diversas regras de sentido para o uso da palavra cuidado, tendo como resultado a gramática do conceito de cuidado.

A disposição de diferentes jogos de linguagem do cuidado, à semelhança da elaboração de um álbum, permitirá reconhecermos como nossas palavras poderiam funcionar em outros contextos. Se "os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo" (WITTGENSTEIN, 1968, p. 111), procuraremos, neste capítulo, ampliar nossa linguagem e a compreensão do conceito de cuidado associado a visões de mundo.

3.1. Compondo a gramática do conceito de cuidado: Convido-os a *ver* cuidado como uma ação subversiva

Podemos começar, assim, imaginando a seguinte situação que se dá em nossos jogos de linguagem, pertencentes a nossa forma de vida. Imagine que você estivesse diante de uma criança que apresenta em torno de vinte crises convulsivas por dia, e que fosse refratária ao uso dos medicamentos convencionais e à terapêutica médica já instituída. Compreenderia que seus pais dissessem que, para eles, só faz sentido dizer que essa criança está sendo cuidada quando administram doses de *cannabis* (maconha medicinal) por via oral, ainda que isso implique incorrer em uma transgressão do ordenamento jurídico? Admitiria isso como uma regra para o uso da palavra cuidado?

Apresentarei algumas falas de mães que sofrem ao verem seus filhos dependendo dos compostos fitocanabinóides presentes na planta Cannabis.[24] Essas falas estão disponíveis no documentário intitulado *Ilegal: a vida não espera*: [25]

---

[24] Os usos desses compostos são respaldados cientificamente nos casos de pacientes que apresentam epilepsia, com crises convulsivas de repetição, e acabam sendo muito procurados por familiares e pacientes, que após várias tentativas de uso de medicamentos alopáticos para o tratamento das crises convulsivas, não obtiveram melhora no seu quadro clínico. Os fitocanabinóides presentes na planta Cannabis podem beneficiar pacientes com diversas patologias, por exemplo, quadros neurodegenerativos, câncer, dor, náusea e vômito decorrentes de quimioterapia no tratamento do câncer, distúrbios do sono, ansiedade, melhora do apetite, entre outros. Apesar de seus efeitos benéficos para o uso medicinal muitos pacientes são impedidos do acesso aos compostos, pois precisam encontrar um médico prescritor e terem recursos financeiros para a compra dos compostos já comercializados legalmente. Outra possibilidade de acesso aos compostos da planta é através do plantio, mas para isso faz-se necessário um *habeas corpus* que permita o cultivo doméstico com finalidade medicinal. Fonte: <https://www.cebrid.com.br> e <https://www.researchgate.net/publication/267748241_Cannabis_no_tratamento_da_epilepsia?channel=doi&linkId=5458e9df0cf2cf516483c1d1&showFulltext=true>.

[25] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rHehU9kh5_0>. Acesso em: 6 de junho de 2019.

> Já que por lei eu não consigo ter uma coisa que beneficia tanto a minha filha, então eu sou uma traficante.

> Nossa! Você dá pra ela um negócio derivado da *Cannabis sativa*? Mas você traz isso ilegalmente? Eu falei: Trago! Trago porque faz bem pra ela, dá qualidade de vida a ela e é isso que pra mim, pra minha família, mais importa.
>
> Aí se eu paro pra pensar que eu dou três drogas já pro meu filho hoje, que é (sic) o topiramato e o depakene, clobazam um tarja preta pra um bebê de um ano e três meses, por que que eu não posso dar um CDB?[26] Se a luz no fim do túnel é essa e se o CDB dá na maconha, ok! A gente vai usar maconha. Se desse no abacaxi, a gente ia usar a folha do abacaxi, mas não dá.

Agora, a fala do advogado que defende essas mães, de modo a tentar garantir o direito ao cuidado dos filhos:

> O poder que essas mães estão mostrando com esse problema é enorme porque elas não querem saber se tem uma lei que podem criminalizá-las como traficante, que pode dar uma prisão de 5 a 15 anos, elas vão lá e vão importar um remédio proibido à base de maconha para tratar dos seus filhos. É uma demanda social, elas estão querendo tratar seus filhos e estão mostrando pro Estado qual caminho deve seguir. Na verdade, elas estão fazendo política.

No Simpósio Internacional de Cannabis Medicinal, realizado na cidade de São Paulo, uma das falas foi de uma mãe que registrou, durante certo período, o número de crises convulsivas que sua filha apresentava e a diminuição do número de crises a partir da introdução do CDB. Ela apresentou esse resultado em um slide, representando a observação em um gráfico. Fez, então, o seguinte apontamento: "Aí está o estudo clínico que eles querem". E acrescenta: "Não aceitem quando alguém diz pra vocês: olha mãezinha não tem o que fazer! Você sabe o estrago que isso causa? Então não aceitem, corram atrás, briguem, façam barulho". Podemos pensar que a expressão "não tem o que fazer" refere-se à impossibilidade de oferecer cuidado a esses pacientes. A mãe do referido documentário rompe com essa sentença médica e, apoiada nos métodos científicos, desenvolve um trabalho sobre o uso da Cannabis para sua filha, apresentando seus resultados positivos na administração do fitoterápico.

Percebemos que novas regras vão sendo criadas para que a palavra cuidado adquira novos significados e seja incorporada ao fluxo da vida dessas mães, crianças e famílias. Além da regra científica para o uso do conceito de cuidado, incorpora-se outra que denominarei subversiva. O uso da palavra cuidado na circunstância apresentada ganhou sentido tão somente na medida em que foi necessário subverter os sistemas jurídico e médico, enfrentando o conservadorismo da sociedade, como condição para se falar em cuidado. A nova regra para se operar com esse conceito emergiu do cotidiano, da vida real, vivida sob sofrimento.

[26] O termo CDB se refere a um fitocanabinóide encontrado na planta Cannabis.

Essas mães lutam pelo direito ao acesso e administração da Cannabis para seus filhos com inúmeras crises convulsivas. O uso do CDB deixa de ser considerado crime para ser pensado como direito à saúde: portanto, direito ao cuidado, o que é retratado na imagem abaixo (Figura 2):

Figura 2. Marcha da Maconha em São Paulo, 01/06/2019. Fonte: Arquivo da autora.

Nesse contexto, a relação que as mães estabelecem com a maconha medicinal – uma aliada no cuidado à saúde, na prevenção de enfermidades, no alívio do sofrimento e na melhora da qualidade de vida para elas e os filhos – não admite a associação da erva à violência ou a agravos à saúde.

Inspirada na ideia de jogo de linguagem de Wittgenstein, levanto a hipótese de que novos modos de agir acabam engendrando novas regras também no campo da saúde. No jogo de linguagem apresentado, as mães acabam inventando novas regras, ilustradas pelo seguinte enunciado: " Queremos, sim, outras formas de cuidar". Os jogos de linguagem não são estáticos, e as nossas relações com os conceitos dependem da forma como nos relacionamos com o mundo à nossa volta. A linguagem da legalidade e do campo da moral, que tem como regra, muitas vezes, legislar sobre um sofrimento que desconhecem, são, agora, transgredidas por essas mães, pois os limites impostos por essa linguagem e a demarcação rígida de suas regras não satisfazem a necessidade de cuidado dos pacientes e familiares, conforme descrito acima.

O contexto pragmático do qual emergem novas regras para o uso do conceito de cuidado revela a força de situações extremas que essas mães vivem e que as levou a ampliar a gramática desse conceito com novos jeitos de cuidar dos seus filhos. O significado não é inerente à palavra, mas está nas regras que seguimos para que uma palavra adquira sentido no interior de nossas formas de vida.

Muitas vezes, durante o ensino prático em campo de estágio com alunos de Enfermagem, o professor se vê em uma situação de precisar advogar a favor do paciente, quando este, por exemplo, recusa determinadas intervenções terapêuticas, que, para ele, não

fazem sentido. Impõe-se, assim, aos professores a tarefa de dialogar com representantes de outras categorias profissionais para equacionar o problema.

O quanto estamos dispostos a refletir sobre o ato de ensinar como uma prática linguística, ou, nos termos de Wittgenstein, como um jogo de linguagem, enquanto uma atividade guiada por regras, que também podem ser transmitidas a partir das nossas *atitudes* como professores? Será que podemos enquadrar nossas atitudes na chave do que é denominado como ensino ativo, conforme discutido no primeiro capítulo? Penso que qualquer tentativa de emoldurar nossas palavras em modelos pré-determinados forçará que elas carreguem um significado que se adeque ao modelo, não ao contexto pragmático do qual seu sentido emergiu. É essa importância do contexto e da situação, colocada no cotidiano do ensino, que possibilita refletirmos sobre a importância de elucidar o uso dos nossos conceitos. Do mesmo modo, as regras que adotamos para operar com eles nos colocam, de certa forma, um dever ético.

3.2. Compondo a gramática do conceito de cuidado: a noção de cuidado de si – alguns exemplos da história

Tomarei de empréstimo a análise feita por Foucault no livro *A Hermenêutica do Sujeito*, composto por aulas que ministrou em curso no College de France entre 1981 e 1982, em que evidencia como a ideia de cuidado de si foi se transformando durante os anos, culminando na ideia do conhecimento de si. Apresentarei alguns momentos históricos descritos por Foucault, que considero elucidativos para alargar nossa compreensão sobre os sentidos atribuídos ao conceito de cuidado. Esses sentidos foram mudando ao longo do tempo, assim como o papel do mestre nessa prática.

Momento socrático-platônico:[27]aqui, a figura de Sócrates representa alguém que lembra as pessoas a cuidarem de si mesmas, de se ocuparem consigo mesmas, de "despertarem" para algo que está adormecido dentro dos homens, e que deve ser força vital que os impulsiona, no lugar da preocupação em acumular riquezas. Foucault acrescenta que

> Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: "*É* preciso que cuideis de vós mesmos." [...] Parece-me que a *epiméleia heautou* (o cuidado de si e a regra que lhe era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana (FOUCAULT, 2006, p. 11).

As práticas de cuidado a que se refere Foucault nessa passagem são sustentadas por uma sociedade que, na época, justificava que a alguns, abastados, fosse possibilitado um tempo para

[27] Extraído e interpretado por Foucault a partir da leitura do diálogo de Platão intitulado "Alcibíades".

se dedicar à contemplação da alma, em busca da verdade para conseguir governar. Desse modo, e a partir dos registros históricos consultados, essa noção estava circunscrita a uma parcela da sociedade, e não tinha como alvo o corpo biológico, mas o encontro com o "eu interior", revelador da verdade que está na alma. Portanto, voltar o olhar para o "eu interior" e contemplar a alma propiciaria conexão com o divino, onde residem as repostas para a condução de um bom governo.

O cuidado de si era uma forma de se preparar para a vida com a finalidade de governar. A necessidade do cuidado de si inscreve-se, pois, não somente no interior do projeto político, mas também no interior do *déficit* pedagógico. O déficit pedagógico relacionava-se com os questionamentos feitos por Sócrates (o mestre), que fariam com que seus interlocutores percebessem que não sabiam o que supunham saber. Sócrates fazia isso por meio de seu método, a maiêutica socrática.[28]

Foucault lembra que, antes de Platão, havia a tecnologia de si relacionada ao cuidado, descrita da seguinte forma: a técnica de *purificação*, para garantir o acesso à verdade circunscrita aos deuses; a *concentração da alma*, por se acreditar que a alma poderia ser agitada e atingida pelas influências do exterior, devendo ser cuidada a fim de que não se dispersasse; a *técnica do retiro*, compreendida como o desligamento, para se ausentar do mundo em que se encontra, mas sem sair do lugar; e a *prática da resistência*, que fazia com que se conseguisse suportar as provações dolorosas e difíceis, ou, ainda, resistir a tentações.

Entre os pitagóricos, a preparação purificadora estava condicionada ao momento do sonho, já que, para eles, sonhar enquanto se dorme era estar em contato com um mundo divino. Por esse motivo, técnicas de purificação eram importantes antes de dormir, para que a alma pudesse entrar em contato com o divino e interpretar as mensagens vindas através dos sonhos. Algumas técnicas adotadas antes do sono eram: escutar música, respirar perfumes e, certamente, praticar o exame de consciência. Reconstituir o dia inteiro, lembrar-se das faltas cometidas e, por conseguinte, neste mesmo ato de memória, expurgá-las e delas se purificar (FOUCAULT, 2006, p. 61).

Dessa forma, vamos percebendo que, no texto de Platão ("Alcibíades"), na intervenção de Sócrates, o cuidado de si distinguia-se do cuidado do corpo, isto é, da dietética, do cuidado

[28] Método que consiste na existência de um "mestre", personificado à época na figura de Sócrates, que aborda e interpela os cidadãos fazendo-lhes perguntas do seguinte tipo: "O que é a justiça?", ao que os interlocutores lhes davam exemplos de ações que poderiam ser denominadas como justas. Essas respostas não satisfaziam, pois a resposta certa seria aquela com um caráter essencialista, alcançada na medida em que o interlocutor voltasse a busca pela resposta para o "eu interior", na tentativa de relembrar um conhecimento que já existia dentro de si.

dos bens, ou seja, da econômica; e do cuidado do amor, isto é, da erótica (*Ibid.*, p. 216). O conceito estava profundamente relacionado ao preparo para melhor governar, conforme sintetizado abaixo:

> Alcibíades que, pretendendo fazer carreira política e ter a vida de um governante, foi interpelado por Sócrates a propósito daquele princípio que ainda não percebera: não podes desenvolver a *tékhne* de que precisas, não podes fazer da tua vida o objeto racional que pretendes, se não te ocupares contigo mesmo. Portanto, é na necessidade da *tékhne* da existência que se inscreve a *epiméleia heautoú. (cuidado de si)* (*Ibid.*, p. 543).

Sob essa proposta, a incorporação das práticas descritas anteriormente nos permitem perceber que o cuidado de si tem como principal finalidade o cuidado do povo, uma linguagem distanciada do cuidado com o corpo físico, mas que se impõem como uma regra moral àqueles que pretendem governar. Sócrates surge, aqui, como alguém que desperta nos pretensos governantes aquilo que eles acham que sabem, porém que não sabem, e que deverão buscar saber a fim de governar de maneira justa.

Momento do Renascimento da cultura clássica no helenismo: Foucault denominará esse período "uma verdadeira idade de ouro na história do cuidado de si" (FOUCAULT, 2006, p. 101), entendido o cuidado de si como prática, que será fundamentada como um princípio imposto a todos, sem que seja preciso pertencer a estratos sociais mais abastados. Além disso, a finalidade de se ocupar consigo mesmo (cuidar de si) não terá como propósito governar a cidade, sendo uma obrigação para consigo próprio, em que objeto e finalidade são idênticos. Dessa forma, a premissa é que todas as pessoas estariam aptas a cuidar de si mesmas, o que abrange, além do cuidado com a alma, o cuidado com o corpo físico. O adulto se ocupará consigo mesmo de modo a se preparar para a velhice. O cuidado permeará toda a sua vida desde a saída da adolescência.

Em outro momento, notamos uma aproximação com a medicina, conforme reproduzido abaixo:

> Com efeito, desde que a prática de si passa a ter como função maior, ou como uma de suas funções maiores, corrigir, reparar, restabelecer um estado que nunca talvez tenha existido, mas cujo princípio é indicado pela natureza, vemos que nos aproximamos de um tipo de prática que é o da medicina. Certamente, não é preciso esperar o período de que lhes falo (séculos I-lI) para nos apercebermos de que a filosofia foi sempre concebida em relação privilegiada com a medicina. Já em Platão está bem claro. Mais claro ainda na tradição filosófica pós-platônica: o *óntos philosophefn* de Epicuro é o *kat' aléthefan hygiaínein* (cuidar-se, curar segundo a verdade) e nos estóicos, sobretudo a partir de Posidônio, a relação entre medicina e filosofia - mais exatamente, a assimilação da prática filosófica a uma espécie de prática médica _ é muito clara. Musonius afirma: chamamos o filósofo como chamamos o médico em caso de doença". E sua ação junto às almas é simetricamente análoga à do médico junto aos

> corpos. Poderíamos também citar Plutarco ao dizer que medicina e filosofia têm ou, mais exatamente, são *mía khôra* (uma só região, um só território) (*Ibid.*, p. 119).

Vemos a associação do ato de filosofar ao ato de cuidar da alma, e da prática médica ao cuidado do corpo físico. Alma e corpo físico são, agora, objeto de cuidado. Surge, assim, a distinção entre terapêutica e iátrica, sendo a terapêutica uma forma de atividade de cuidados mais ampla, mais espiritual, menos diretamente física que a dos médicos, para a qual reservaram o adjetivo *iatriké* (a prática iátrica se aplica ao corpo). Terapeutas são os que cuidam da alma, além de cuidarem do seu próprio ser e da sua própria alma; médicos são os que cuidam do corpo físico.

Observamos a importância de um autocuidado (da alma, do seu ser) como condição para que se possa ser terapeuta de outros, pois o que se apregoa para o outro deverá, primeiro, estar encarnado em si. Além disso, encontramos a associação de pessoas para praticarem o cuidado de si, ou, ainda, uma escola de Filosofia que constitui, na realidade, um dispensário da alma, lugar onde se vai porque se quer, onde se envia os amigos etc. (FOUCAULT, 2006, p. 121). Em relação ao ensino do cuidado de si, surgirá a figura do mestre: não aquele que, sabendo que o outro não sabe, buscará mostrar a realidade, mas, sim, o que promove a reforma do indivíduo, tornando-o sujeito. Esse mestre será o filósofo.

Foucault resgata fragmentos de um texto de Filodemo referente à escola epicurista, em que encontra a noção de *hegemón*, semelhante à ideia de um guia, que conduziria o jovem da seguinte forma: entre o jovem dirigido e o mestre diretor, era necessário existir uma intensa relação afetiva, como uma relação de amizade que seria permeada por uma "ética da palavra", denominada *parrhesía* (*Ibid.*, p. 169).[29]

Modelo do ascetismo cristão: entre os séculos III-IV, dá-se início o modelo denominado por Foucault ascético-monástico, cristão. Segundo esse modelo, o conhecimento de si está ligado ao conhecimento da verdade, dada no Texto e pela Revelação. É exigido que o coração seja purificado para compreender a Palavra:

> Se quisermos promover nossa própria salvação, devemos acolher a verdade: a que nos é dada no Texto e a que se manifesta na Revelação. Mas não podemos conhecer esta verdade se não nos ocuparmos com nós mesmos na forma do conhecimento purificador do coração. Em troca, este conhecimento purificador de si por si mesmo só é possível sob a condição de que já tenhamos uma relação fundamental com a verdade, a do Texto e a da Revelação. É esta circularidade que, a meu ver, constitui um dos pontos fundamentais das relações entre *cuidado de si* e conhecimento de si no cristianismo. Em segundo lugar, no cristianismo, este conhecimento de si é praticado através de técnicas cuja função essencial consiste em dissipar as ilusões interiores, reconhecer as tentações que se formam no próprio interior da alma e do coração, assim

[29] Foucault define p*arrhesía* como "a abertura do coração, a necessidade, entre os pares, de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente" (FOUCAULT, 2006, p. 169).

> como frustrar as seduções de que podemos ser vítimas. E o método, para tudo isto, é o da decifração dos processos e movimentos secretos que se desenrolam na alma, dos quais é preciso apreender a origem, a meta, a forma. Necessidade, portanto, de uma exegese de si. Este, o segundo ponto fundamental do modelo cristão das relações entre conhecimento de si e *cuidado de si*. O terceiro, por fim, é que no cristianismo o conhecimento de si não tem tanto a função de voltar ao eu para, em um ato de reminiscência, reencontrar a verdade que ele contemplara e o ser que ele é: retoma-se a si, como lhes disse há pouco, para, essencial e fundamentalmente, renunciar a si. Assim, com o cristianismo temos um esquema de relação entre conhecimento e *cuidado de si* que se articula em torno de três pontos: primeiro, circularidade entre verdade do Texto e conhecimento de si; segundo, método exegético para o conhecimento de si; enfim, renúncia a si como objetivo (*Ibid.*, p. 310; grifos meus).

Essa concepção, que renuncia ao conceito de cuidado de si tal como proposto no Renascimento clássico, repercutiu por toda a cultura ocidental. Exemplos tirados da história nos mostram que os cuidados passam a ser realizados por pessoas dispostas a cuidar dos enfermos, em sua maioria, mulheres, escravos e sacerdotes que tivessem desenvolvido um espírito de caridade. O cuidado estava associado a uma ideia de vocação, um dom natural para exercer o ofício de cuidar. Esse cuidado depende do esforço e da renúncia dos prazeres mundanos para que o indivíduo que cuida se coloque à disposição de servir os enfermos.

Momento cartesiano:[30] aqui, a noção de cuidado de si ficará encoberta pela noção de conhecimento. Impõe-se regras que devem ser cumpridas para o acesso à verdade: objetividade, método, formação acadêmica e científica, além de preceitos morais – esforço, verdade e predomínio da busca pelo conhecimento sobre interesses financeiros. Esse momento operará para fazer a distinção entre o primado da exigência de transformação do sujeito como moralmente correto e o sujeito que, por si mesmo, pode ascender à verdade por meio de métodos sofisticados que começam a ser desenhados pela ciência.

É importante fazer um parêntesis: no momento cartesiano, atingimos o período de exaltação do conhecimento, de modo que não será mais necessário que o sujeito se transforme ou cuide de si, mas que esteja em busca da verdade. Percebo como somos herdeiros dessa virada cartesiana, conforme mostrado no primeiro capítulo, ao apresentarmos esforços de professores em encontrarem um método capaz de levar seus alunos a descobrirem a "verdade", ressoando o método preconizado por Comênio, de ensinar tudo a todos. A meu ver, as práticas de cuidado

[30] Foucault define esse momento da seguinte forma: "Pois bem, se fizermos agora um salto de muitos séculos, podemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão somente o conhecimento. É aí que, parece-me, o que chamei de "momento cartesiano" encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar tudo isto. Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. Isto é, no momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade), sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz, em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso" (FOUCAULT, 2006, p. 22).

que almejavam a transformação do sujeito foram esquecidas nos últimos séculos em prol de uma postura que, na modernidade, terá o primado do método como medida para o cuidado, com repercussão, mais recentemente, nas propostas de ensino. Penso que o resgate de práticas voltadas ao cuidado de si – períodos de silêncio, encontro consigo mesmo, treinamento para concentração, cuidado do corpo físico e da alma, valorização do sono e dos sonhos – colocam-se, nos dias de hoje, como práticas de cuidado para professores e alunos, no sentido de restabelecer a importância de cuidar no sentido acima, dos que cuidam e dos que estão aprendendo a cuidar.

Dessa forma, as regras adotadas em outros períodos da história do ocidente, que permitem compreender a ideia de cuidado daquela época, podem vir a ser reconsideradas por nós, ampliando-se a gramática do conceito de cuidado com sentidos éticos, na medida em que incorporamos a diversidade histórica e cultural em que ocorrem. Assim, tanto o ensino como o cuidado seriam regidos por uma ética do cuidado, entendida como aquilo que se ensina em relação aos cuidados com os pacientes, como: protegê-los, ampará-los, escutá-los, acolhê-los, e respeitá-los nos momentos difíceis da vida. Esses cuidados também passariam a fazer parte da relação entre professores e alunos reciprocamente, configurando, pois, uma nova *práxis*.

3.3: Compondo a gramática do conceito de cuidado: o cuidado entre o Céu e a Terra e as Bibliotecas vivas

Muitas regras para o uso do conceito de cuidado acabam sendo invisibilizadas pelo pensamento hegemônico.[31] Veremos, adiante, regras seguidas por alguns povos indígenas que nos farão perceber como eles concebem o cuidado. Podemos atribuir sentido às práticas e enunciados linguísticos de um povo estrangeiro, a como se referem a práticas de cuidado, estabelecendo ligações intermediárias entre o que eles fazem e o que nós fazemos. Além disso, a ideia de semelhanças de família será necessária para alguns aspectos do conceito, de modo a buscar alguma equivalência com as categorias conceituais que fazem parte dos nossos jogos de linguagem, em outras palavras, práticas que nos lembrem e que reconhecemos como práticas de cuidado.

Carregamos a herança, gestada em séculos passados, da divisão entre homem e natureza, subjetivo e objetivo, mente e corpo, ciência e senso comum. A partir dessa divisão, passamos a

[31] Por pensamento hegemônico me refiro ao descrito no primeiro capítulo com raízes nas ideias positivistas, que tem como base a noção de progresso.

pensar de forma fragmentada, e, consequentemente, sem perceber, tendemos a privilegiar alguns usos do conceito de cuidado em detrimento de outros.

Para começarmos a falar de jogos de linguagem entre povos indígenas, adotarei a definição de cultura elaborada por Wittgenstein: "A cultura é uma observância. Ou pelo menos pressupõe uma observância" (WITTGENSTEIN, 1980, p. 121). Cada grupo cultural organiza as experiências que fazem parte de suas vidas à sua maneira, por exemplo, o ato de parir, suas diferentes expressões de dor, cuidados com o corpo do recém-nascido, rituais quanto ao cuidado do corpo depois da morte, cuidados com a natureza, com o cosmos. Essas práticas são aprendidas e ensinadas em um contexto, e podem ter uma força normativa expressa pelo verbal e pelo não-verbal, ou seja, pela linguagem. O contato com as regras adotadas pelos povos indígenas para operar com o conceito de cuidado nos permitirá romper com a dicotomia mencionada, bem como alargar nosso olhar para percebermos como operam outras regras para atribuição de significado ao conceito. As regras da gramática nos autorizam a falar, agir, expressar, dar ordens e, acrescento, cuidar com sentido. Por exemplo, bater o pé, entre os indígenas, é uma ação dotada de significado, que pertence a um jogo de linguagem.

Reconhecermos as regras adotadas pelos povos indígenas para operar com o conceito de cuidado implica conhecer o entorno do uso dessa palavra, os acordos tácitos firmados entre os membros dessa forma de vida, em outras palavras, entender uma linguagem. Na cosmovisão indígena, não existe saúde se o território é destruído. Quando um rio morre, um indígena também morre. Matar o rio é uma forma de matar os indígenas. Além disso, a preservação do território implica preservação da vida, como forma de garantir a subsistência dos descendentes, numa relação de interdependência entre os demais seres vivos e não vivos.

Para ser humano, precisa ser terra, ser água, ser animal. Todos esses elementos são dotados de valor, de modo que o antropocentrismo é substituído em favor de uma relação entre homem e natureza que não comporta hierarquia. O território, a terra e a natureza não compõem apenas a geografia de onde habitam, mas apoiam seu mundo simbólico. Todos esses fatores se inter-relacionam em coextensão de corpo, natureza e respeito à mãe-Terra. Na cosmologia ameríndia, todos os seres são agentes do mundo. Cuidar, na cosmovisão indígena, significa, muitas vezes, um cuidado que integra o bem viver de todos da comunidade ao território. A relação que se estabelece com os recursos que se tem no entorno imediato, tais como as ervas e os rituais de agradecimento à mãe-Terra, além da fé em um ser superior, são regras para o enfrentamento dos momentos de enfermidade.

A noção de corpo é elemento fundamental para compreender o conceito de cuidado, pois, nestes grupos, o corpo não se reduz a uma estrutura biológica constituída por elementos bioquímicos, em reações fisiológicas de equilíbrio ou em reações fisiopatológicas quando em desequilíbrio. O corpo coexiste com elementos da natureza, com os cosmos, com a espiritualidade. Numa cosmovisão indígena, o corpo depende das forças dos homens e das forças dos espíritos para ser consolidado. As enfermidades estão frequentemente associadas a uma transgressão das regras, como o descumprimento de proibições sexuais e alimentares, adotadas como normas de conduta do grupo, avaliadas pelo líder do grupo, pajés ou xamãs, que indicarão se a enfermidade será tratada como doença de branco ou doença de índio.

Em relação à prática de rituais de cura, não busco realizar uma reconstrução lógica, de causa e efeito, na intenção de explicá-los, porque isso nos induziria a trazer seus aspectos ao que nos é mais aceito e familiar, para que seja legitimada pela imagem do conceito de cuidado que carregamos, o que nos impediria de alargar nossa visão para novos aspectos do conceito. Os rituais de cura/cuidado indígenas têm incorporado como regras o respeito à agua, à natureza, aos sonhos, a humanização dos minerais, das florestas, dos animais: elementos que podem ser compreendidos apenas nas formas de vida de onde emerge essa linguagem. O conhecimento produzido pelos povos indígenas relacionado ao que podemos nomear como cuidado não se reduz a uma apreciação da linguagem científica, com vistas à sua validação, mas, sim, descrever relações de sentido que transcendem os limites da linguagem a que estamos habituados.

Ao analisar criticamente a obra *O Ramo de Ouro*, do antropólogo James Frazer, Wittgenstein (2007) propõe uma reflexão sobre um ritual para a chegada da chuva entre os povos de uma determinada tribo. Frazer interpretará esse ritual como um procedimento pré-científico dos selvagens, que, ao cantarem e dançarem, chamam a chuva, como se, de fato, a ocasionassem. Frazer pressupõe que os povos estão buscando relações de causa e efeito, à maneira dos cientistas. Para Wittgenstein, não é essa relação que os membros da tribo buscam, mas uma maneira de expressar seus rituais e simbologia. Dessa forma, Frazer apenas poderia *descrever* a vida desse grupo, dizer: "é *assim* que eles agem". Wittgenstein reforça o papel da descrição gramatical como atividade filosófica que nos permite perceber como as palavras e os conceitos são usados, o que pode ser reforçado com o seguinte trecho: "aqui só se pode descrever e dizer: assim é a vida humana" (*Ibid.*, p. 194).

Para Wittgenstein, à semelhança do ritual estudado por Frazer, nós também temos nossos rituais e crenças, e ajuizamos regras diferentes para atribuirmos sentido aos fatos do mundo. Por isso, não estaríamos autorizados a estabelecer relações hierárquicas entre os saberes

postulados por eles e por nós, a ponto de classificar as sociedades como mágicas, pré-científicas e científicas, representantes de estágios evolutivos da condição humana. Trago essa abordagem crítica feita por Wittgenstein sobre os povos denominados "primitivos" por Frazer para apresentar exemplos relacionados à gramática do conceito de cuidado entre os povos indígenas.

Em pesquisa realizada por Pereira (2012), acompanhando ou entrevistando profissionais médicos e enfermeiras durante atividades assistenciais com população indígena, o autor apresenta histórias emblemáticas que representam os limites da nossa compreensão. Um trecho da entrevista diz:

> À medida que convivia e trabalhava no Xingu, o mais difícil consistia em aprender a lidar com os próprios valores, como "pessoa ocidental, católica e profissional de saúde". A questão que mais incomodava era a compatibilização da "história da valorização da vida a todo custo, o salvar a vida a todo custo" com os valores indígenas sobre a vida. O corpo humano transformou-se num dos meus maiores dilemas, e me interrogava: "Como lutar pela saúde e pela vida se não se compreende o que é saúde e o que é vida para quem as práticas de saúde são direcionadas? (*Ibid.*, p. 521).

O excerto se refere a um episódio em que, diante de uma criança agonizando, a profissional de saúde não aceitava a morte, ao passo em que os membros da tribo já estavam conformados que a criança morreria, que nada mais poderia ser feito. A profissional de saúde indagava os membros da tribo sobre os motivos pelos quais não poderia tentar salvar a criança. Os membros da tribo respondiam que a criança não tinha vida, que o "espírito" havia partido: *"*Mamaé levou embora*"*. Enquanto isso, ao redor da criança, vários membros da tribo, pajés, pessoas com corpo ornamentado, cantos e choros para acompanhar o desencarne da criança. Mesmo assim, a profissional insistiu em levar a criança, de barco, a um posto de referência a três horas da tribo. No meio do caminho, a criança morreu, longe dos membros da tribo e dos rituais de seu povo, com o aumento do sofrimento, que poderia ter sido mais sereno, sem as turbulências da navegação pelo rio. Segundo Pereira (2012), foi preciso que a profissional de saúde se aventurasse pelo rio Kuluene e adentrasse os igarapés do Tuatuari para, enfim, reconhecer os limites de sua compreensão.

Nesse exemplo, podemos perceber um choque entre as regras usadas pela médica para o conceito de cuidado, para definir o que fazer no momento de finitude, em oposição às regras dos membros da tribo, demonstrando a dieta unilateral no uso dos nossos conceitos, que recaem em etnocentrismo pelo uso das nossas palavras. Se compreender um jogo de linguagem implica compreender o contexto de aplicação de uma palavra, então, dentro do modelo de referência indígena apresentado, para além de entender sobre patologia e tratamento, é necessário conhecimento sobre os conceitos de vida e morte para a tribo em questão. No entanto, é possível

reconhecer que temos semelhanças com algumas práticas. Por exemplo, perante uma criança cujo óbito se aproxima, já acompanhada como uma criança fora de possibilidades terapêuticas, também não liberamos a visita de familiares e amigos, se internada no ambiente hospitalar? Não estendemos o tempo de visita? Se ainda em condições, não permitimos que coma a refeição predileta, que ouça a música que mais lhe agrada, que receba a visita de amigos antigos ou se reconcilie com algum desafeto?

Nossas práticas, nesse quesito, não são tão diferentes das da tribo em questão. Sob esse aspecto, é permitido reconhecer traços que se assemelham ao que chamamos de cuidado em fase final de vida, possibilitando que sejamos afetados por suas ideias e práticas, de modo a abrir espaço para o povoamento de referenciais simbólicos durante as práticas de cuidado, por meio da ferramenta filosófica wittgensteiniana de semelhanças de família, como apresentado anteriormente.

Em 2012, o Blog da Revista Premissas[32] entrevistou o enfermeiro Sílvio Ortiz, pós-graduado em saúde pública e índio Guarani-Caiuá, morador da aldeia Jaguapiru, em Dourados. Ortiz atua como enfermeiro-intérprete no hospital universitário, facilitando a comunicação entre a população indígena e os profissionais do hospital. Ele nos conta que seu trabalho é de extrema importância, já que seu povo tem resistência ao ambiente hospitalar, que, na cultura indígena, é associado ao sofrimento e à morte. A permissão para a realização de rituais de reza como condição para que os pacientes indígenas se sintam seguros e, acrescento, *cuidados*, durante uma internação hospitalar tornou-se lei estadual nos hospitais do Mato Grosso do Sul. Segundo Ortiz, na cultura indígena, o ritual de reza é considerado base para que o tratamento médico tenha sucesso.

A imagem abaixo (Figura 3) mostra uma rezadeira[33] durante um ritual de reza e purificação de um bebê de cinco meses internado em um setor do hospital com sintomas de vômito e diarreia.

[32] Essa revista tem como objetivo levantar e discutir assuntos de relevância regional, externos à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), porém com um "olhar" de fontes da universidade, servindo como um instrumento que favorece o conhecimento coletivo, como convite ao debate e ao diálogo com a sociedade. Disponível em: <https://revistapremissas.wordpress.com>. Acesso em: 19 de novembro de 2018.

[33] Na época, a presença da rezadeira da aldeia Bororó foi uma exigência da mãe, índia da etnia Caiuá, para que a criança permanecesse no hospital.

Figura 3. Rezadeira durante ritual de reza e purificação. Fonte: <https://revistapremissas.wordpress.com/2013/09/09/huufgd-respeito-a-lingua-e-as-tradicoes-indigenas>.

Nesse caso, a efetividade do ritual de reza para purificação ou cura da criança não encontra legitimidade nos cânones científicos, tampouco isso se faz necessário para a implementação dessa prática em um contexto hospitalar, pois a noção de regra relaciona-se com o universo simbólico e com os rituais que fazem sentido para os membros da tribo em questão.

Se, para os grupos indígenas da etnia Caiuá, o ambiente hospitalar está associado ao sofrimento, podemos reconhecer uma semelhança de família entre essa percepção e a percepção de Fernando Pessoa (1965, p. 110) quando escreve a quadra "A vida é um hospital":

> A vida é um hospital
> Onde quase tudo falta.
> Por isso ninguém se cura
> E morrer é que é ter alta.

Lembramos, também, que, um dos últimos pedidos de Wittgenstein antes de morrer era que não o deixassem morrer em um hospital, pois, para ele, este era um local associado a algo ruim. Podemos encontrar relatos parecidos entre pessoas do nosso entorno. Mais uma vez, encontramos percepções parecidas sobre aspectos que povoam nossas vidas, passíveis de interpretações e sentidos similares, os quais governam as ações humanas e se expressam linguisticamente com os acordos que fazemos nas nossas formas de vida.

Os seres humanos, ao aplicarem as palavras, nas suas mais diversas formas de manifestação, mobilizam ações e regras que seguem, já carregadas de significado, regras que nem sempre estão explicitadas, mas alocadas no interior de sua gramática, sendo transmitidas tacitamente. Com o objetivo de descrever as práticas associadas ao jogo de linguagem do conceito de cuidado durante a gestação de mulheres de comunidades Embera e Wounaan do departamento de Chocó, foram entrevistadas mulheres indígenas gestantes e líderes indígenas em saúde da comunidade. Essas pessoas nos contam que:

> Em algumas ocasiões, as mulheres são atendidas pelo jaibana,[34] "se faz um tratamento uma só vez durante a gravidez, para que o jaibana veja se há algum jai (enfermidade espiritual) tanto ao bebê quanto à mãe, faz-lhe massagens em todo o corpo, toca a barriga, canta e com isso *cuida* das grávidas e dos bebês, porque são perseguidos por espíritos maus." E9 – entrevistada de número 9 (OVIEDO C. et al., 2014, p. 19; grifo meu).

Vemos que a proteção da gestante e do bebê contra espíritos pertence ao jogo de linguagem do cuidado entre os Embera e Wounaan. Assumir isso implica o reconhecimento do papel de espíritos nessa tribo. Assim, a regra para poder afirmar que gestante e bebê estão sendo cuidados é a que incorpora o plano espiritual à noção de cuidado.

Em estudo de caso realizado por Novo (2011) no chamado Posto Indígena Leonardo, localizado no Alto Xingu, a autora apresenta que a construção da Casai[35] do Posto Leonardo, nos moldes "tradicionais" de casas com uma estrutura em madeira e a cobertura feita em sapé, trouxe alguns problemas por não corresponder ao mesmo sentido que os indígenas atribuem à construção de suas casas. Vejamos o seguinte relato:

> Uma das questões vistas como um problema pelos pacientes são as noites frias, especialmente durante os meses de maio a setembro, não havendo uma estrutura apropriada (como há nas casas "tradicionais" das aldeias) para fazer fogueiras, em função da quantidade de pessoas ali hospedadas e do fato de abrigar muitos pacientes com problemas nas vias respiratórias, sendo impedidos pelos profissionais de saúde de fazerem tais fogueiras para *"não piorar a situação de saúde"*. Uma das soluções encontradas pelos pacientes foi contrariando as indicações dos enfermeiros, arrancar as madeiras que serviam de paredes da Casai para fazer fogueiras, tendo sido esta atitude interpretada pelos profissionais da EMSI[36] como "vandalismo" ou "depredação" – como se simplesmente os indígenas não valorizassem o "patrimônio que possuem" (*Ibid.*, p. 1365).

Vemos que uma regra acordada entre os indígenas é que a proteção contra o frio é fundamental e comumente garantida pela realização das fogueiras. Podemos imaginar que, associada à fogueira, possa estar também presente a necessidade de se sentirem abrigados em grupo, aproveitando o momento para algum ritual ou transmissão oral de conhecimentos, práticas que acabam sendo inviabilizadas pela lógica hospitalar citada anteriormente.

Em artigo que discute o desenvolvimento infantil e a produção social de autonomia entre os Guna ("Kuna"), DIAS (2018), em determinado trecho, aborda a primeira infância[37] desse povo, que vive na porção oriental da costa atlântica do Panamá. Apresento, abaixo, o

---

[34] Jaibana é quem examina a mulher e determina se a enfermidade pode ser tratada pela medicina tradicional ou se deve ser encaminhada à medicina ocidental.
[35] CASAI: Casa do Índio.
[36] EMSI: Equipe Multidisciplinar de Saúde Indígena.
[37] O autor se refere a *primeira infância* como a etapa do ciclo de vida em que uma menina é chamada de *goe bunnor* e um menino é chamado *goe massi.* Essas categorias dependem, em grande medida, da relação que se estabelece com a criança (DIAS, 2018, p. 320; grifos do autor).

trecho que se refere à prática de canções de ninar como reveladora da importância do cuidado com as crianças em relação ao seu desenvolvimento e proteção:

> As canções de ninar destinadas às crianças nessa fase da vida apresentam frequentemente a expressão *wiale na bedaggedi* (lit.: "te vejo triste"), traduzida pelas pessoas bilíngues por "t*e voy a cuidar" (eu vou cuidar de você)* ou "pobrecita/o" (coitadinha/o) (grifo do autor) (grifos meus) (DIAS, 2018, p. 320).

O autor acrescenta que as canções de ninar podem apresentar a forma desenvolvida: *wiale na bedaggedi guoe negauyagine* (vou cuidar de você nesta casa). Nesse verso, *negauyagi* empresta uma imagem verdadeiramente poética à casa (*nega*), que aparece como um ninho (*u*) em cuja cavidade (*ya*) o bebê se encontra posicionado (*gine*). Os versos cantados para as crianças em fase da primeira infância enfatizam a situação de vulnerabilidade e dependência (*Ibid.*, p. 321).

Analogamente, Dias também mostra (*Ibid.*, p. 331) que, entre os Airo-Pai, as mulheres Gunas utilizam as seguintes expressões para se referirem ao cuidado do bebê (Quadro 1):

Quadro 1 Expressões referentes ao cuidado do bebê entre os Airo-Pai

Goe bibbiye be odummoe daniggigueye	Bebezinho, a mamãe está fazendo você crescer
Nana be *niedi* gueye goe bibbiye mmmm	A mamãe *cuida* de você, bebezinho

Para o autor, as canções de ninar exercem uma função nesse grupo: o crescimento do bebê a partir das mães que oferecem cuidado. No último verso acima, o verbo nied aparece com o sentido de "cuidar". Além disso, as canções de ninar fazem parte de um conjunto de prestações em benefício da criança, praticadas em contexto de vigília. Muitas vezes, as mulheres mencionam em seus versos o próprio fato de estarem ali, vigilantes, tocando o maracá,[38] e,

[38] De acordo com Silmara de Fátima Cardoso (Guajajara), há diversas variantes do maracá, consistindo, às vezes, de uma cabaça oca repleta de pedrinhas ou sementes, colocada na extremidade de um pau. Pode ser enfeitado com penas ou pinturas, bem como com trançados de palha, com a qual também podem ser confeccionados. Originando-se do tupi mbara-ká (BODIN, 1978), o maracá está presente em diversas manifestações culturais brasileiras, como o carimbó, e em cerimônias de religiões afro-brasileiras que receberam influências indígenas, como o candomblé de caboclo. [...] O maracá também pode sinalizar o poder espiritual. É utilizado nas cerimonias religiosas, guerreiras, e nos ritos de curas xamânicas. É o aliado que auxilia nos chamados das forças da natureza. Usado pelas tradições de alguns povos indígenas, é uma representação do universo. Assim, pode-se dizer que o maracá é um objeto que tem um aspecto multifário, ou seja, se exprime de muitos modos, apresentando-se sob diversos sentidos. [...] Atualmente, na mesma medida em que é classificado como uma arte étnica, um instrumento musical, pode ser também um objeto de pensamento mágico, utilizado nos rituais de cura ou o responsável pela condução de diferentes rituais entre alguns povos indígenas, como por exemplo, os guajajara e os krikati (CARDOSO, 2014, p. 44).

assim, fazendo o bebê crescer na rede (*Ibid.*, p. 332). O sentido de cuidado é representado pelas ideias de proteção e de fazer crescer, germinar, que têm na música (o ninar) o elemento fundamental para esse desenvolvimento, em benefício do bebê. Incorpora-se uma prática representada pela música e pelo canto, em companhia do instrumento muito presente na tradição dos povos indígenas: o maracá, constituindo-se uma linguagem que os membros envolvidos conseguem compartilhar e reconhecer como uma prática de cuidado.

Em pesquisa realizada por Yajahuanca et al. (2014), os autores buscaram descrever e analisar como a população indígena *Kukama Kukamiria* da Amazônia peruana percebia e avaliava o atendimento oferecido pelos profissionais no posto de saúde de San Regis. De acordo com esses autores, as palavras *kutipa* e *ikaro* se referem aos conceitos do mal e do bem, respectivamente. A *kutipa* é a influência de espíritos de animais, plantas e indivíduos sobre pessoas mais fracas, algo que penetra o corpo, que aliena, causando danos e mal-estar. As pesssoas *kutipadas* apresentam debilidade, imobilidade e tristeza. O conceito de saúde supõe a ideia de purificação e expulsão do dano mediante o *ikaros* – cânticos, oração e/ou proteção, para limpeza do corpo, alma e mente, que permitem extrair e expulsar o mal com o ritual (*Ibid.*, p. 2840).

Podemos perceber que, entre os indígenas *Kukama Kukamiria*, a palavra *ikaros* está associada a forma pela qual se espera que pessoas sejam cuidadas, caso estejam *kutipadas*. Mais uma vez, vemos que o sentido atribuído à prática de *ikaros* passa por uma aproximação com a música, elemento ritualístico e fundamental na saúde da mente, do biológico e do espírito. O conceito de cuidado é fundamentado e regido por essa tríade, não podendo ser empregado de forma fragmentada.

Ainda em relação aos *Kukama Kukamiria*, apresentarei, a seguir, trechos que descrevem a linguagem do cuidado representada por práticas que envolvem diversos membros desse grupo, os quais comungam de um mesmo entendimento de suas regras. Em relação ao processo de gestação, parto e puerpério, encontramos a seguinte descrição:

> As *ligadas* (tomar banho de diferentes folhas de plantas) é uma forma de cuidado que permite eliminar o frio, que pode acontecer quando elas (as gestantes) pegam chuva ou quando estão demasiado tempo na água, lavando roupa no rio, ou resfriadas. Esse cuidado evitará cólicas, e ajudará a mulher a se preparar para o momento do parto, quando o corpo deve estar em equilíbrio: nem frio nem quente, para que haja uma boa dilatação. A partir do sétimo mês da gestação, a *sobadas* (massagem terapêutica no ventre) é utilizada frequentemente como sinônimo de segurança para a mãe e bebê, cujo propósito é *acomodar* (endireitá-lo – posição cefálica) e também manter um ventre flexível e *sem marcas* (estrias) [...]. Nascido o bebê, a parteira realiza a higiene com água morna à parturiente, que fica em repouso por oito dias, com o cuidado de não estar exposta as correntes de ar e ambientes frios. A mulher tem um lenço amarrado na sua cabeça, coloca meias nos pés e algodão nos ouvidos. Durante esses

> dias os familiares podem ver a puérpera e o bebê; também são aceitas visitas de pessoas que tenham *bom espírito* (para evitar as *kutipas*) [...]. Cumprido os oito dias, a parturiente e o bebê tomam banho, que consiste em um preparado de folhas de plantas fervidas feito pela parteira. Só então mãe e filho podem sair do quarto (uma divisão dentro da casa, preparada especificamente para o momento do parto e pós-parto) para integrar-se a todos os membros de sua família. Para ajudar a melhora da saúde do corpo, durante o período puerperal as mulheres costumam fazer um tratamento baseado em cascas de diversas árvores (maiteno, acapurana, cajazeiro, resina de muiratinga, unha de gato) [...] (YAJAHUANCA et al., 2014, p. 2843).

As ligadas e as sobadas pertencem ao universo linguístico que ajuda a denominar práticas relacionadas ao cuidado das gestantes e puérperas. A importância dada aos banhos e chás com ervas permite alargar nossa visão pela compreensão do valor atribuído à natureza por esses povos. Daí, a necessidade de sua preservação, bem como de interditos que são colocados para que não aconteça a exploração do ambiente no entorno. O cuidado à saúde e a proteção contra as enfermidades dependem também de uma relação estabelecida com os espíritos, que podem, em algumas ocasiões, gerar danos à mulher e à criança. Por isso, existe o costume de ocluir orifícios de modo a evitar a possível penetração desses espíritos por essas vias. Algodões, tampões e demais substâncias usadas para oclusão expressam, simbolicamente, o cuidado com o corpo contra um invasor.

Entre as mulheres Embera Katio do Alto Sinú, na região de Córdoba, na Colômbia, o recém-nascido recebe uma série de cuidados por parte de sua mãe na fase de puerpério, com a finalidade de protegê-lo e evitar enfermidades. Esses cuidados se traduzem em uma alimentação exclusiva com leite materno durante os *três* primeiros meses, para que, logo, outros alimentos sejam acrescentados. Também realizam os cuidados com o umbigo, limpando-o com água morna até que ele caia, assim como a proteção do recém-nascido com banhos de plantas medicinais e jaguá (ROMERO et al., 2019, p. 113).[39] Assim, percebemos a forte presença dos elementos da natureza incorporados na linguagem do cuidado entre os membros da tribo desde idades mais tenras.

> Quando o bebê nasce é banhado com água morna e sabão! …Depois de uma lua de nascido, banha-se o bebê com água e folhas de mataraton, folhas de limão e folhas de chiviní para que não adoeça e tenha força!...C8 E2 P1 (Yizaketoma/puérpera).

> Depois que o bebê nasce, eu só lhe ofereço leite materno...! Aos três meses se caça um pajuil, tira-lhe o peito e mói com tempero fazendo uma espécie de almôndega e se chama a uma pessoa mais velha para que esta lhe dê a primeira comida de sal”*C4E3P7*.

[39] Fruto sagrado do qual se extrai sua tintura para curar enfermidades e ornamentar o corpo com tatuagens.

> Eu unto a pele do bebê com a placenta, para evitar erupções cutâneas!... Também coloco um juuajú[40] na mão para protegê-lo dos espíritos malignos, alguns dias após seu nascimento realizamos kipará[41] em todo o corpo para protegê-lo da maldade! C5 E4 P6 (yondrara/adulta).

Com os depoimentos apresentados, podemos perceber a ênfase dada à alimentação como aspecto importante de saúde da criança, e ao elemento espiritual como proteção. Chama a atenção que, aos três meses, ofereçam carne ao bebê, elaborada a partir da extração do coração de um animal, com o sentido de lhe dar força, marcando relações simbólicas de sentido para esse povo. No jogo de linguagem da ciência, o recomendado é o aleitamento materno exclusivo até os seis meses de vida, preferencialmente estendendo-se aos dois anos de idade da criança. É a regra que costumamos adotar para falar em saúde e em cuidado a um lactente.

Ao fazermos a contraposição desses diferentes jogos de linguagem relacionados à alimentação de bebês menores de seis meses, vamos percebendo que não há uma prescrição comum a todos eles, uma "essência" que seja transversal a esses cuidados alimentares. Desse modo, como profissionais de saúde formados em uma linguagem científica, não somos autorizados a dizer o que é saudável ou não para esse grupo, relativizando, assim, nossa maneira de atribuir sentido ao ato de amamentar, com sua função social e simbólica.

Em pesquisa etnográfica realizada por Carrasco H. (1998) na região de Maquewe, ao sudoeste da cidade de Temuco, no Chile, a antropóloga descreve alguns componentes relacionados às concepções de saúde e enfermidade em uma comunidade Mapuche:

> [...] é crucial para a própria subsistência; poder recolher lenha para o fogo e cozinhar, ir em busca de água, *cuidar* dos animais e trabalhar a terra são atividades cotidianas e culturalmente primordiais. O estado de enfermidade deriva da impossibilidade de cumprir com essas atividades, cuidar de si mesmo e finalmente manter a vida [...] (*Ibid.*, 1998, p. 46; grifo meu).

A partir do excerto acima, verificamos que o compromisso com o cuidado de si se impõe como condição para que o entorno e a natureza também sejam cuidados. Aparece a exigência de um comportamento ideal como condição para garantir a saúde e prevenir a enfermidade. Segundo a autora,

> o conhecimento cultural sobre como evitar adoecer e de como evitar que alguma pessoa afete o indivíduo causando-lhe dano, apela para a vivência de situações de risco que só se deixa de correr quando a pessoa e os seus mais próximos vivem em tranquilidade de que não cometeram ações que podem instigar outros a lhes causar danos [...] esse povo possui um marco de referência próprio para viver suas relações com outros povos e com o ecossistema, entendendo que este também possui vida e

[40] Espécie de amuleto utilizado pela etnia Embera para a proteção dos recém-nascidos (ROMERO et al., 2019, p. 113).

[41] Pintura corporal Embera para proteção de espíritos malignos (jai) e das enfermidades, utilizada também para dar força aos bebês (*Ibid.*, p. 113).

> portanto, é igual aos seres humanos e também fonte de intencionalidade (CARRASCO H., 1998, p. 48).

Podemos perceber que a transgressão de regras implica em não cuidado de si e dos que são próximos ao indivíduo que infringiu a regra de convivência, por ter cometido algum dano para seres humanos ou entidades sobrenaturais. Notamos também o respeito ao espaço que pertence originalmente a outros: seres da floresta, árvores, bosques. O medo de adquirir enfermidade em decorrência de ter transgredido regras acaba impondo um código de conduta que deve ser respeitado, pois, do contrário, forças sobrenaturais atuarão sobre seu corpo, causando-lhe doença. Isso será ajuizado pelos demais membros do grupo, que buscarão saber em que momento, e com que atitude, tal enfermidade poderia ser evitada (*Ibid.*, p. 46).

Nesse jogo de linguagem, assentado em regras do campo da moral, percebemos que o conceito de cuidado significa cuidar de si, de suas atitudes, e reforçar o compromisso com o cumprimento das regras de conduta colocadas pelos membros da respectiva forma de vida. Ainda que de maneira bem distante, permite-nos lembrar do *cuidado de si* descrito como prática entre os gregos no período do Renascimento da cultura clássica, em que o cuidado surge como um dever moral, da responsabilidade de todos.

Estudando os povos Kogui, Wiwa, Arhuaco e Kankuano, da Serra Nevada de Santa Marta, na Colombia,[42] León (2016) nos apresenta que o papel que o humano cumpre na ordem cósmica para os indígenas dessa localidade, como evidenciado na dissertação do líder Kogui Arregocés Conchacala Zalabata, funda-se no "cuidado do universo", constituído por todos os seres por eles considerados ontologicamente "irmãos da existência" (*Ibid.*, p. 397). Abaixo, apresento a descrição das regras adotadas pelos membros desse grupo para falar em cuidado do universo, de modo a elucidar a gramática que permite falar com sentido sobre esse conceito.

> Nós indígenas da Serra Nevada nos consideramos como os irmãos maiores da humanidade e nossa principal função é *cuidar* do universo e de todos os seres que lhe conformam. Ao falar em seres, nos remetemos não somente ao que os não-indígenas consideram como seres vivos – animais, plantas, humanos, se não também a tudo que forma parte da natureza – ventos, águas, astros e demais fenômenos existentes. Nessa medida a relação que nós povos indígenas da Serra mantemos com a natureza remete a uma concepção de harmonia e relacionamento com ela considerando o homem um membro a mais; daí que em nossas histórias constantemente se fala que as árvores ou os animais também são gente e vice-versa. Para alcançar esta relação, consideramos a natureza como a Mãe Ancestral, como a mãe espiritual de tudo o que existe (LÉON, 2016, p. 397).

[42] Segundo nota apresentada pela autora, para esses povos, a Serra é seu território ancestral e o cenário do pensamento cosmológico que os configura como guardiões da Lei da Origem e irmãos mais velhos da humanidade: para eles a Serra Nevada de Santa Marta é o Coração do Mundo (LÉON, 2016, p. 406).

Nesse trecho, a palavra cuidar parece exercer uma função normativa, associada com a ideia de proteção: proteção do planeta, do universo, da humanidade, dos seres visíveis e não-visíveis. Esses indígenas colocam-se como guardiões do universo, da natureza e dos povos que habitam o planeta Terra. A ação de cuidar se sustenta como conceito pelo significado que carrega num jogo de linguagem marcado por práticas e ações voltadas à proteção da humanidade, responsabilidade acordada entre os membros do grupo, guardiões da continuidade da vida e cuidadores do universo.

> Entre as distintas funções que tem os sítios sagrados para o cumprimento das normas, estão o de manter todas as espécies animais e vegetais, manter a água, a chuva, prevenir ou curar as enfermidades tanto dos humanos como da natureza, outorgar o poder a cada uma das autoridades, para o ensino da história, para a permanência das diferentes manifestações da cultura, para a solução de conflitos entre as pessoas. Cada vez que se vai executar uma atividade que incida sobre o território, por exemplo, túmulos, preparando o terreno para plantio, colheita, caça, construção de moradias, estradas ou pontes, é um requisito fundamental fazer rituais de pagamento para pedir permissão aos proprietários de cada uma dessas atividades ou dos seres que serão usados neles, para mitigar desequilíbrios e prevenir suas conseqüências, que geralmente assumem a forma de doenças ou conflitos sobre as pessoas que realizaram a ação (*Ibid.*, p. 403).

Nessa cosmologia, impõe-se como regra o equilíbrio entre família, comunidade e universo para se falar em cuidado: não ofender o meio ambiente, os animais, os vegetais nem os minerais. O conceito de cuidado gestado assim tem como regra para uso a responsabilidade compartilhada, elemento que sustenta o cuidado de um povo e do planeta. A natureza pode ser considerada superior aos seres humanos. Ela pode cuidar, mas também *deve ser* cuidada, sendo necessário autorização para poder adentrá-la ou fazer parte dela, até mesmo para retribuir o que, em alguns momentos, foi necessário extrair dela, como água e alimentos, oferecendo em troca rituais de agradecimento e interditos no consumo. A Terra fornece o alimento e, portanto, garante a sobrevivência. O cuidado dessa natureza se constitui na forma de viver de um povo, por meio de imposições místicas, religiosas, culturais e morais.

Percebemos o vínculo entre cuidado humano e cuidado com a natureza. Nessa perspectiva, perde lugar o antropocentrismo como sujeito e objeto de cuidado. Assim, começamos a perceber um cuidado motivado ecologicamente, que ganha força com a noção de território. Ao disponibilizarmos nosso olhar para mais esse aspecto do conceito de cuidado, que funciona como norma para muitos povos indígenas, relativizamos nossa maneira de conceber o conceito de cuidado, incorporando mais uma paisagem para o álbum que inicialmente propus desenhar. Nesse momento, passo a incorporar novas regras para que o conceito de que disponho se alargue, caracterizando uma visão sinóptica. Muitas das ações descritas para pensar em cuidado entre os povos indígenas guardam escassa relação com o cuidado chamado científico.

As regras são outras, é o que podemos chamar de leito do rio desse povo, a rocha dura onde o significado está enraizado, em que a gramática autoriza o que é falar com sentido, não subjugado pelo empírico. Qualquer definição para a palavra cuidado não comportará sua magnitude, dadas todas as possibilidades de formas de vida existentes no mundo, como vimos até o momento.

Em etnografia realizada por Reig (2018), encontramos, também, o sonho exercendo a função de prover cuidado às pessoas:

> Zaida não encontrava a medicina que curasse seu filho, porém uma noite a *mãe* de um arbusto visitou seu filho enfermo em sonhos e lhe disse que teria que preparar o remédio, e assim conseguiu se curar. Em outro caso, Iría e Ramiro nos contaram como o toé[43] e o piñón[44] ajudam a *ver* o invisível. Enquanto sonha a planta te cura, assim eles relatam em suas próprias palavras: "[É] sua mãe, que é uma velhinha dizem, ela te diz o que você tem, [...] e se você vai querer que ela te cure ou não" (*Ibid.*, p. 199).

A comunicação entre as mães – espíritos – das espécies que curam as pessoas, além de acontecer no bosque e sob condições especiais – dieta, jejum, concentração e fé –, também se desenvolve em sonhos, um meio poderoso de circulação de informação entre não-humanos e humanos. A comunicação através dos sonhos pode ser feita por animais, plantas ou qualquer outro ser com alma, e é uma forma habitual de se transmitir conhecimento (REIG, 2018, p. 199). Só podemos ver a importância e o significado dos sonhos para esse grupo a partir do seu reconhecimento como algo elaborado pela linguagem que atribui sentido a uma atividade simbólica: sonhar! Os sonhos, em muitas sociedades ameríndias, são fontes legítimas de acesso ao saber para o cuidado do corpo e a cura das doenças que afligem os membros de uma tribo. Dessa forma, coloca-se como regra que a sacralidade do sono permite acesso à saúde e o cuidado das pessoas da tribo.

No Hospital Makewe, da etnia Mapuche, localizado no Chile, o atendimento feito aos pacientes acontece na seguinte ordem:

---

[43] *Brugmansia suaveolens*, denominado toé na selva peruana, é conhecida pelos índios Matsigenka como "hayapa", "saaro", ou simplesmente "kepigari" ("veneno"). Os Matsigenka a consideram a planta medicinal e espiritual mais tóxica e poderosa, e, portanto, entre as mais perigosas, de sua farmacopeia. Pertencente às *Solanaceas*, a *Brugmansia* contém os potentes alcalóides atropina e escopolamina, usadas até hoje na medicina biomédica. Diferentemente da ayahuasca, que é tomada com frequência, em grupos e por curandeiro e/ou paciente, a *Brugmansia* é tomada raramente, a sós e apenas pelo paciente. O uso frequente de *Brugmansia* é considerado muito perigoso, e pode levar à morte ou à loucura. A *Brugmansia* é o último recurso, a autoridade médica máxima reservada para os casos mais drásticos. Disponível em: <https://plantas-sagradas.net/resumos>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

[44] Planta medicinal de difícil cultivo, originária do México e da Guatemala (TRUJILLO; MADRIGAL, 2005, p. 130).

> Os enfermos são visitados diariamente por uma equipe de saúde. *Esta visita começa com uma saudação em Mapudungun*[45]*, logo conversam sobre os sonhos que os enfermos tenham tido*, fala-se sobre a enfermidade com o enfermo e seus familiares presentes, os exames, os tratamentos a seguir e o prognóstico. Todos os enfermos têm indicações de água de ervas medicinais segundo sua enfermidade, massagem com pomadas de ervas, conselhos cinésicos etc. Quando os enfermos podem andar podem participar de algumas ações do hospital sobretudo em fazer cinesioterapia e psicoterapia a outros pacientes enfermos. As pessoas em reabilitação de consumo de álcool e outras drogas participam em alguns trabalhos administrativos, visitas comunitárias, reuniões de coordenação comunitária, visitas a especialistas Mapuche e conversas sobre "Saúde e pensamento Mapuche" (MINISTERIO DE SALUD, GOBIERNO DE CHILE, 2011, p.13; grifo meu). [46]

Vamos percebendo a importância do sonho no interior do jogo de linguagem do cuidado também entre os Mapuches, que priorizam a descrição dos seus sonhos logo pela manhã, após acordarem, como meio de auxiliá-los no tratamento de suas enfermidades. Com muita frequência, em ambientes hospitalares com pacientes internados, o sono perde sua sacralidade, pois concorre com o barulho das bombas de infusão de medicamentos, dos carrinhos que levam materiais de limpeza e desinfecção, dos calçados dos profissionais, do corre-corre de um plantão com muitas intercorrências etc. Assim, o sono e, consequentemente, os sonhos tendem a ficar em um plano secundário.

Apresento, a seguir, a síntese de uma narrativa da cosmovisão indígena dos Yanomamis, a partir das palavras de um de seus representantes, Davi Kopenawa, encontradas no livro *A queda do céu*.[47] Penso ser possível depreender, desse relato, as regras que regem o conceito de cuidado, bem como o significado do ensino para seus membros. As palavras de Davi oferecem respostas à sociedade dos brancos, que, em sua visão, com o objetivo desenfreado do progresso, arruína a floresta, colocando todos os biomas em perigo. A partir da leitura dessa incrível obra, procurei buscar elementos que nos aproximem, por semelhanças de família, dos sentidos

---

[45] Mapudungun: língua mapuche.

[46] Disponível em: <http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2011/09/Historia-Hospital-Makewe.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

[47] O livro *A queda do céu* foi escrito pelo antropólogo francês Albert Bruce em 1976 a partir de uma pesquisa antropológica na aldeia. Com base nesse estudo etnográfico, a produção textual foi lida para o líder da tribo David Kopenawa, que solicitou que as palavras que fossem levadas ao mundo partissem da narrativa de sua história, biografia e ensinamento sobre a origem do mundo. O título remete à cosmovisão Yanomami da formação do mundo, em que *Omama (*força criadora) finca duas barras de ferro dentro do planeta Terra, as quais sustentariam o céu para que ele não desabasse sobre nossas cabeças. Com a devastação da floresta e exploração do solo pelos brancos, em busca de minérios de ferro e petróleo, essas barras poderiam ter suas estruturas abaladas, fazendo o céu ruir. Para sustentar o céu, os Yanomamis contam com a ajuda dos guardiões invisíveis que *cuidam* do planeta, denominados *xapiris.* As palavras de *Omama* foram: "Impeça as águas dos rios de afundá-la [a Terra] e a chuva de inundá-la sem trégua. Afaste o tempo encoberto e a escuridão. Segure o céu, para que não desabe. Não deixe os raios caírem na terra e acalme a gritaria dos trovões! Impeça o ser tatu-canastra *Wakari* de cortar as raízes das árvores e o ser do vendaval *Yariporari* de vir flechá-las e derrubá-las!". Escavando tanto, os brancos acabarão arrancando as raízes do céu, e seremos todos, brancos e indígenas, dizimados. Com a fumaça dos minérios, do petróleo, das bombas e das coisas atômicas, os brancos farão adoecer a Terra e o Céu (KOPENAWA, 2015, p. 85).

atribuídos ao uso da palavra cuidado, assim como relacionar as respectivas práticas de ensino associadas à transmissão de conhecimento.

Os Yanomamis relacionam-se com a natureza e com seus guardiões místicos – denominados *xapiris*[48] – de maneira muito cuidadosa. O entendimento disso se contrapõem à ideia chave da modernidade, o progresso,[49] como meta a ser atingida, e à noção de propriedade privada, como se fossemos donos da terra. Entre os Yanomamis, essa relação se dá às avessas: é o povo que pertence à Terra. O que o líder indígena nos deixa são palavras de orientação para a preservação do planeta, palavras vindas através dos sonhos,[50] quando em contato com o mundo de *Omama*. O onírico tem fundamental importância na filosofia Yanomami, pois é através dos sonhos que muitos xamãs recebem mensagens de cura, de cuidado e de prevenção de agravos ao seu povo, mensagens intermediadas pelos guardiões *xapiris*, que advertem sobre o cuidado em relação às epidemias (*xawara*).[51]

Quando começou a realizar palestras mundo afora para "alertar" os brancos sobre o perigo da "queda do céu", Kopenawa relata que as características da vida nas cidades sequestram a possibilidade de se manter em tranquilidade:

---

[48] São os guardiões invisíveis, protetores, *cuidadores* da floresta, dos homens e do mundo, protegem da morte dançando e ensinando os xamãs as palavras certas para combater os males, as doenças e as epidemias (*xawaras*). Conta a história que a esposa de *Omama*, a mulher das águas, lhe disse assim: "Crie os *xapiri*, para curarem nossos filhos!". *Omama* concordou: "*Awei!* São palavras sensatas (*Ibid.*, p. 84). As armas dos espíritos *xapiris* para realizarem a cura são: espíritos macaco-aranha desfazem os nós dos laços de algodão que as mantêm presas, as mandíbulas dos espíritos dos peixes pequenos *yaraka si* que retalham os rastros de doença, como os peixinhos disputam os restos de caça abatida jogados nos igarapés, os espíritos abelha e formiga os devoram aos poucos, do mesmo modo que esses insetos se juntam sobre o sangue dos animais que estão sendo trinchados (*Ibid.*, p. 53). Os espíritos poraquê, por fim, são capazes de fulminar a epidemia *xawara* com seus raios, ao passo que o espírito lua a dilacera com suas presas afiadas (*Ibid.*, p. 129).

[49] Na opinião do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, do livro A *queda do céu*, é possível concluir que nos é apresentada a iminência da destruição do mundo, levada a cabo pela civilização que se julga a delícia do gênero humano – essa gente que, liberta de toda "superstição retrógrada" e de todo "animismo primitivo", só jura pela santíssima trindade do Estado, do Mercado e da Ciência, respectivamente, o Pai, o Filho e o Espírito Santo da teologia modernista (VIVEIROS DE CASTRO *In*: KOPENAWA,2015, p. 24).

[50] O sonho, particularmente o sonho xamânico induzido pelo consumo de alucinógenos, é a via régia do conhecimento dos fundamentos invisíveis do mundo, tanto para os Yanomamis como para muitos outros povos ameríndios (VIVEIROS DE CASTRO *In*: KOPENAWA, 2015, p. 38).

[51] O termo *xawara* significa fumaça. Essa fumaça pode ser a fumaça da exploração dos minérios e metais, considerada inimiga e maléfica, pois está associada ao desenvolvimento de doenças entre esses povos, consequência da exploração do solo em busca de elementos para serem comercializados entre os brancos. "*Omama* enterrou os minérios para que ficassem debaixo da terra e não pudessem nunca nos contaminar. Foi uma decisão sábia e nenhum de nós jamais teve a ideia de cavar o solo para tirá-los da escuridão! Essas coisas maléficas permaneciam bem enterradas, e nossos maiores não ficavam doentes o tempo todo, como ficamos hoje" (KOPENAWA, 2015, p. 363). "O que chamamos de *xawara* são o sarampo, a gripe, a malária, a tuberculose e todas as doenças de brancos que nos matam para devorar nossa carne". Somente os xamãs conseguem ver os espíritos da epidemia, os quais eles denominam da seguinte forma: seres da tosse, *thokori*, que rasgam as gargantas e os peitos ou os seres da disenteria, *xuukari*, que devoram as entranhas e também os seres do enjoo, *tuhrenari*, os da magreza, *waitarori*, e os da fraqueza, *hayakorari*. Eles não comem caça nem peixe. Só têm fome de gordura humana e sede de nosso sangue, que bebem até secar (*Ibid.*, p. 366).

> Para os que cresceram no silêncio da floresta, ao contrário, a barulheira das cidades é dolorosa. É por isso que, quando fico lá muito tempo, minha mente fica tampada e vai se enchendo de escuridão. Fico ansioso e não consigo mais sonhar, porque meu espírito não volta à calma (KOPENAWA, 2015, p. 437).

O apreço à capacidade onírica é de extremo valor para os Yanomamis, pois é através dos sonhos que eles obtêm as revelações de cura e de como deve ser conduzida a vida no grupo. Para sonhar, é necessário dormir, e isso significa que o sono precisa ser de qualidade, sem interrupções. Mais que isso, é necessário preparo corporal e psíquico que leve a um estado de serenidade e calma, livrando da ansiedade que Davi acabava desenvolvendo quando se encontrava na cidade. O sonho, e o sonhar, ocupam um lugar central na vida dos Yanomamis, incompatível com a vida agitada das cidades. Davi lembra de seus sonhos desde criança, e nos conta um pouco sobre sua criação, com destaque para a participação de seu padrasto em sua formação, como podemos ver no excerto abaixo:

> [Meu padrasto] assim como minha mãe, ele *cuidava* muito bem de mim. Era um homem de sabedoria, um grande xamã. Quando eu acordava aos prantos, à noite, ele me tranquilizava, dizendo: "Saia desse sonho, volte desse estado de fantasma! Não tenha medo! São os ancestrais animais *yarori* que você está vendo. Quando você crescer, se quiser, farei com que beba pó de *yãkoana*[52] e eles construirão sua casa junto de você. Então será sua vez de poder chamá-los". Depois, fazia passes sobre mim com as duas mãos, enquanto soprava. Eu ia me acalmando aos poucos (KOPENAWA, 2015, p. 94; grifo meu).

Podemos reconhecer a linguagem do cuidado associada à ideia de acolhimento, que acalma ao mesmo tempo em que encoraja. Também podemos perceber que, para se pensar em cuidado, impõe-se a necessidade de reconhecer o papel dos seres invisíveis na vida do povo:

> Quando eu era menino, também costumava adoecer. Era muito frágil. Os seres maléficos da floresta e os da epidemia não paravam de implicar comigo. Com o tempo, os xamãs começaram a se cansar de trabalhar tanto para me curar. Então, estenderam minha imagem numa tipoia *yaremaxi*[53] e a esconderam na casa do espírito morcego. A salvo, na escuridão, ficava fora do alcance dos predadores. Por mais que eles procurassem por toda parte, não conseguiam mais encontrá-la. Assim faziam os antigos xamãs. Para protegerem as criancinhas das doenças, eles às vezes também as escondiam na canoa do espírito anta. Sua própria filha *cuidava* dos pequenos: lavava-os, ninava-os, brincava com eles enquanto navegava pelas águas, longe dos seres famintos de carne humana. Foi assim que eu finalmente parei de ficar doente com tanta frequência (*Ibid.*, p. 96).

---

[52] *Yãkoana hi* ou *Yãkoana a*: *Virola elongata*, ucuuba-vermelha; árvore de cuja resina é fabricado o pó alucinógeno *yãkoana a,* cujo principal princípio ativo é a dimetiltriptamina. Utilizada em bebida ou pó soprado nas narinas com a finalidade de entrar em contato com os *xapiris e vê-los dançar* (KOPENAWA, 2015, p. 597).

[53] *Yaremaxi hi*: *Brosimum utile*, amapá-doce, garrote, amapá-mururé, janitá; árvore cuja entrecasca batida serve para fabricar tipoias para os recém-nascidos. (*Ibid.*, p. 598).

Vemos que, além da presença dos seres invisíveis como "guardiões do cuidado e da proteção", as ações que representam cuidar são definidas como higiene, fazer dormir, brincar e proteger dos seres famintos, tirando a criança do alcance de seres maléficos para impedir que fiquem doentes. Há certa estrutura de cuidado que antecede a necessidade de cura, de remediar uma situação. Na medida em que se tem conhecimento da floresta e dos seres que a habitam (visíveis e invisíveis), é possível prever os males. Para evitá-los, é necessário cuidar.

Davi relata que os xamãs conseguiam tirar as doenças de seu corpo com os passes, ao mesmo tempo em que ornamentavam seu corpo com imagens e enfeites: amarravam, nos braços, braçadeiras de crista de mutum com penas caudais de arara; em torno da testa, uma faixa de rabo de macaco cuxiú-negro; colocavam penas de papagaio nos lóbulos das orelhas e cobriam os cabelos de penugem branca. Esses ornamentos protegeriam Davi, pois alertariam os espíritos quando seres maléficos se aproximassem. Esses espíritos avisavam o xamã, para que este pudesse expulsar esses seres. Os adereços simbolizam o cuidado como proteção contra os maus espíritos da floresta. A linguagem do cuidado, nesse caso, passa pelo ornamento, que está associado à proteção.

Para eles o uso das palavras deve ser materializado em ações culturalmente acordadas e traduzidas em ações concretas de falar e fazer. Isso pode ser reconhecido na crítica ao ato de orar dos povos brancos:

> Para nós, todas essas palavras de branco a respeito de *Teosi*[54] são sem valor. Se a imagem de um de meus filhos for capturada por um ser maléfico gavião *koimari*, de nada vai adiantar eu esconder o rosto com as mãos para falar com *Teosi* tentando curá-lo, em vez de chamar meus *xapiris*. Se eu apenas fechar as pálpebras como se estivesse dormindo, para dizer "Pai *Teosi*, proteja esta criança! ", ninguém vai responder: "*Awei*[55]*!* Vou *cuidar* dele! ". Meu filho morrerá e só me restará minha dor. É só. Quando se imitam as palavras de *Teosi* não se vê nada: nem os seres maléficos, nem o mal das plantas de feitiçaria, nem os espíritos da epidemia. *Teosi* deve ser preguiçoso, já que não faz esforço algum para nos curar, nem quando estamos agonizando. Morremos à toa, sem ele nem se preocupar. Ao contrário, os *xapiris* demonstram muito empenho em nos vingar. Por isso censuram *Teosi* como faríamos com um xamã indolente: "Os brancos dizem que você é poderoso. Você alega saber curar, mas nunca o vemos trabalhar! Você nunca sai da rede! Você foge da luta contra os seres maléficos! Você só sabe ficar repetindo palavras de medo e de morte!" (KOPENAWA, 2015, p. 278; grifo meu).

[54] *Teosi* vem do português "Deus". Essa "gente de "*Teosi*" são os missionários evangélicos fundamentalistas da organização americana New Tribes Mission (NTM), que fizeram sua primeira visita ao alto rio Tootototobi (*Weyahana u*) em 1958, quando Davi Kopenawa devia ter dois ou três anos. A NTM foi fundada, nos Estados Unidos, em 1942, por Paul W. Fleming, e tem sede em Sanford, Flórida. É conhecida, no Brasil, como Missão Novas Tribos (MNTB) (KOPENAWA, 2015, p. 610).

[55] Interjeições utilizadas de modo recorrente para introduzir falas citadas: "*Awei!*", que marca aprovação (*Ibid.*, p. 52).

Os guardiões do cuidado, representados pelos *xapiris*, são seres que protegem e cuidam, mesmo que não estejam materializados. A ideia de cuidar e proteger está interlaçada com a ideia de agir, fazer alguma coisa para o enfrentamento dos seres maléficos.

Davi nos conta que os Yanomamis são outros, "diferentes dos brancos", que suas carnes não têm marcas de vacinas, que não possuem remédios contra as epidemias *xawara*. A proteção de seus corpos, de seu ser, provém do ar puro da floresta. Vemos que a floresta é personificada como agente de cuidado, de modo que, para os Yanomamis, não é possível conceber a vida sem as florestas. Essa é uma regra que se impõe pela manutenção da vida, do cuidado e da proteção dos homens, animais, plantas, pedras e seres invisíveis. As epidemias cortam as árvores, cortando também a vida dos Yanomamis, pois faz com que eles morram. Sendo assim, podemos afirmar que a floresta viva corresponde à vida, garantindo cuidado e proteção a todos os seus habitantes. Olhar para uma floresta é *vê-la* como objeto e agente de cuidado. A terra se machuca, sente dor, requer ser cuidada. Se os brancos contaminam as águas dos rios em busca de explorar o ambiente, a água fica doente. A floresta também fica doente. Por isso, precisa ser cuidada e, caso adoeça, precisará ser curada. A cura pressupõe que algo ou alguém adoeceu, já o cuidado pressupõe mais que isso: seu sentido se estabelece na prevenção, na proteção, em evitar o sofrimento, passando a ser o cerne da preservação da floresta, dos homens e de toda a cultura desse povo.

Quando Davi nos conta a respeito do preparo para se tornar xamã, percebemos que o processo dura muito tempo. Como ele mesmo diz, assemelha-se ao tempo que os filhos dos brancos levam para aprender a escrever. É um preparo que requer cuidado, cautela, tempo, entrelaçado por períodos de profundo silêncio, uma espécie de encontro consigo mesmo. Lembramos, em certa medida, do preparo de si entre os gregos, que se debruçavam sobre seu interior com a intenção de buscar respostas verdadeiras, por exemplo, para governar. Entre os indígenas, é no momento dos sonhos que será possível obter respostas, trazidas pelos xapiris, para se ter boas condutas quanto à proteção dos Yanomamis, o cuidado e a cura dos males que afligem seus membros.

> O preparo para se tornar xamã leva tempo. Para ver os xapiris é preciso beber o pó de *yãkoana* durante muito tempo de modo que os nossos xamãs mais velhos abram os caminhos deles até nós. Isso leva muito tempo. Tanto quanto os filhos de vocês levam para aprender os desenhos de suas palavras (KOPENAWA, 2015, p. 111).

Chama-nos atenção a ideia de temporalidade apresentada como caminho longo a ser percorrido para atingir um objetivo, no caso, tornar-se xamã, além do papel fundamental dos

“mestres” xamãs mais *experientes* como aqueles que mostram os caminhos dos espíritos e os dos seres maléficos (*Ibid.*, p. 137).

O ensino, o tempo, o cuidado e a experiência dos xamãs mais velhos se entrelaçam como elementos que permeiam a formação do futuro xamã, responsável pelo cuidado e a cura dos membros do grupo. Isso nos permite descobrir aspectos que contribuem para alargar nosso pensamento em relação ao ofício de formar alguém para *cuidar* de seu povo. Quando buscamos descrever o sentido atribuído ao ensino entre os Yanomamis, deparamo-nos com alguns aspectos, sintetizados a seguir, a partir de minha leitura da obra em questão.

Os mais velhos são o que podemos chamar de “bibliotecas vivas”, conselheiros importantes para a salvação do ecossistema planetário. Possuem saberes que estão localizados no cotidiano, nas práticas, no corpo, nas palavras, no canto. Esse conhecimento é sua ciência, e seu ensino baseia-se na transmissão oral. Existe uma transmissão de conhecimento que passa de geração em geração, corporificada e valorizada a partir da narrativa dos membros mais velhos do grupo, desvelando, assim, a importância da memória para a manutenção da cultura desse povo. As palavras exercem força na linguagem desse povo. Termos como “sonho” abrangem e carregam toda a sua história, e ocupam centralidade em seu modo de vida, pois é através do sonho que surgem as mensagens que orientam as decisões a serem tomadas. Em outras palavras, a interpretação dos sonhos é algo colocado dentro do arcabouço do que deve ser ensinado pelos xamãs. Palavras são ensinadas, transmitidas, confiadas a outros, para que entrem em suas mentes. Para garantir essa tradição, a *memória* deles é “longa e forte” (KOPENAWA, 2015, p. 75).

Durante a transmissão das palavras, o líder Yanomami pede ao antropólogo que registre essas palavras em peles[56] de imagens, porém, para os Yanomamis, as palavras ganham força no pensamento, não sendo necessário terem livros. Ainda que os livros desapareçam, as palavras estarão guardadas na mente, não podendo ser destruídas, percebemos a centralidade da memória, capaz de guardar e sustentar todas as palavras. A meu ver, as palavras poderão sair de circulação na medida em que esse conhecimento corporificado sucumbir às epidemias.

Por analogia, podemos perceber que parte do que definimos por “escola” equivale ao próprio corpo dos indígenas. O livro *A Queda do Céu* foi escrito como elemento intermediador

[56] Pele, aqui, refere-se a papel, pois, na cosmovisão Yanomami, as árvores são dotadas de vida, e, por isso, seu casco é considerado uma pele, à semelhança da pele dos humanos ou dos animais. Dessa forma, escrevemos em folhas, que são parte da “anatomia” de um ser vivo, a saber: a árvore. Essa vivacidade atribuída à arvore parece explicar por que esse povo não enfatiza a escrita, na maneira como nós a conhecemos, pois, cada página ou livro escrito, implica a destruição de árvores. A árvore é elemento sagrado, que deve ser preservado, não derrubado para registrarmos os fatos. Estes devem ser guardados no pensamento ou inscritos no corpo das pessoas com tinta de urucum. “Imagem” refere-se à escrita ou aos desenhos feitos na pele, “no papel”.

da linguagem, na medida em que é essa forma de acesso às palavras que os brancos conhecem. Nossa cultura livresca é desconhecida entre os Yanomamis, cuja escrita é impressa em pensamento e no corpo.

> Meu único professor foi *Omama*. São as palavras dele, vindas dos meus maiores, que me tornaram mais inteligente. Minhas palavras não têm outra origem. As dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria (*Ibid.*, p. 65).

Para os indígenas Yanomamis, a linguagem é constituída de palavras que correspondem à vivência pessoal e de grupo no cotidiano. Somente pelo uso coerente entre fala e prática, é possível entender o sentido das palavras, que são transmitidas por uma figura de autoridade pela qual se tem apreço, Omama. Davi faz uma crítica em relação à leitura que os brancos fazem em "peles de imagens", pois as pessoas acabam lendo um conteúdo escrito por pessoas que nunca viram, com os quais não conviveram, e acabam reproduzindo as palavras sem, de fato, compreendê-las. Entre os Yanomamis, a palavra é ligada à ação vivida e ao entendimento de que a genealogia é fundamental para que possam empregar as palavras com sentido.

As longas conversas ao redor da fogueira e o tempo em que se leva para a formação de um xamã nos mostra como esse grupo atribui forte significado ao treinamento da escuta atenta por parte do aprendiz. A oralidade sustenta a transmissão de saber e, consequentemente, a transmissão de cuidado para com o universo Yanomami. Depreende-se, também, a importância da preparação e do treinamento para que alguém seja conhecido como portador de conhecimento profundo, isto é, um xamã. As ordens não são necessariamente expressas com palavras, mas sustentadas pela cosmovisão Yanomami, envolvidas por rituais, cantos e práticas de cuidados. Em um trecho sobre o ritual de preparo para ser xamã, Davi nos conta o papel de demais entidades da floresta e suas respectivas atribuições:

> Sem virar outro, mantendo-se vigoroso e preocupado com o que nos cerca, seria impossível ver as coisas como os espíritos as veem. Por isso os *xapiri* dizem do iniciando: "Se continuar robusto, não ouvirá nossa voz!". Então, os espíritos morcego sopram em nós suas plantas de feitiçaria, para nos enfraquecer e nos manter em estado de fantasma. Os *xapiri* também se aplicam em tirar de nós o menor cheiro de restos de comida, pois são muito preocupados com limpeza [...]. Também lavam cuidadosamente nossa boca e peito, para acabar com todo o cheiro de carne queimada. Friccionam nossa pele até apagar dela tanto as fragrâncias das mulheres como os cheiros de fumaça, os odores da cópula e fedores de excrementos. Se a pele estiver contaminada pela epidemia *xawara*, não hesitam em arrancá-la como a de um sapo venenoso *yoyo*, para jogá-la no rio. Depois, nos esfregam com vigor, usando água dos igarapés das montanhas. E por fim nos recobrem com uma nova pele, enfeitada com penugem branca e pintura de urucum. São os espíritos das folhas, dos cipós e das árvores que vêm nos limpar primeiro. São eles também que rasgam nosso peito e aumentam seu tamanho para que os outros *xapiris* possam nele construir sua casa. Assim é [...]. Outros espíritos nos fazem renascer como crianças. Assim voltamos a ser recém-nascidos, ainda vermelhos do sangue do parto. Então as mulheres espíritos

> cortam nosso cordão umbilical e nos lavam com água límpida. Colocam-nos sobre um leito de penugem branca, no qual gesticulamos como bebês! Quando choramos, as mulheres espíritos dos macacos cairara e das ariranhas *proro* nos embalam em seus braços. Amamentam-nos e *cuidam* de nós. E mais tarde, quando largamos o seio e crescemos, elas nos ensinam os cantos dos *xapiri*: "*Arererererere!*"[...] Depois a imagem de *Omama* e as dos demais *xapiri* nos oferecem seus enfeites. Amarram uma faixa de rabo de macaco cuxiú-negro em torno de nossas testas e prendem em nossas braçadeiras tufos de penas de papagaio e caudais de arara. E finalmente enfeitam nossos corpos com desenhos de urucum vermelho e preto (KOPENAWA, 2015, p. 141).
>
> Quando ficamos assim arrumados, carregam-nos para as costas do céu e lá nos depositam no meio de uma clareira, onde fazem sua dança de apresentação. O chão dessa clareira é um grande espelho salpicado de penugem branca que cintila com uma luminosidade ofuscante. É tudo ao mesmo tempo magnífico e apavorante. É nossa imagem que os *xapiri* levam desse modo, para consertá-la. Primeiro a extraem de dentro de nosso corpo, para depositá-la em seus espelhos celestes. Enquanto isso nossa pele, muito enfraquecida, queda-se estendida na praça de nossa casa, na floresta. Então os espíritos extraviam nosso pensamento e nossa língua, para nos ensinar a sua. Depois nos dão a conhecer o desenho da floresta, para que possamos protegê-la. Os *xapiri* são estupendos e resplandecentes. Parecem muito pequenos e frágeis, mas são muito poderosos. A partir de seus espelhos, revelam-nos a aproximação das fumaças de epidemia, dos seres maléficos da floresta ou dos espíritos do vendaval. Os brancos não conhecem isso. No entanto, é assim que, desde sempre, nossos maiores têm se tornado xamãs. Apenas seguimos seus passos (KOPENAWA, 2015, p. 142).

Vemos que as ações de higiene para eliminar o odor são feitas com o auxílio dos espíritos das folhas com a finalidade de realizar uma "purificação", para que, posteriormente, o corpo do iniciante ao xamanismo seja enfeitado. O ato de amamentar aparece com uma finalidade de fazer se desenvolver, crescer e cuidar. Amamentar não é um privilégio dos seres humanos, mas também dos espíritos de animais que participam desse ritual de iniciação. Podemos depreender que se atribui grande importância ao papel da amamentação, proveniente de outras entidades, como fonte de energia para o desenvolvimento de um xamã.

A elaboração das palavras e sua externalização dependem dos espíritos dos animais, como veremos abaixo. Davi enfatiza a importância desses seres para a constituição dos Yanomamis:

> Foram as imagens dos sabiás *yõrixiama*, dos japins *ayokora* e dos pássaros *sitipari si*, todos donos dos cantos, que arrancaram minha língua. Pegaram-na para refazê-la, para torná-la bela e capaz de proferir palavras sábias. Lavaram-na, lixaram-na e alisaram-na, para poder impregná-la com suas melodias. Os espíritos das cigarras a cobriram com penugem branca e desenhos de urucum. Os espíritos do zangão *remoremo moxi* a lamberam para livrá-la aos poucos de suas palavras de fantasma. Por fim, os espíritos sabiá e japim puseram nela as de seus magníficos cantos. Deram-lhe a vibração de seu chamado: "*Arererererere!*". Tornaram-na outra, luminosa e brilhante como se emitisse raios. Foi assim que os *xapiris* prepararam minha língua. Fizeram dela uma língua leve e afinada. Tornaram-na flexível e ágil (*Ibid.*, p. 154).

O sentido das palavras depende do trabalho realizado pelos espíritos dos animais da floresta, pois são eles que impregnam e modificam a língua para proferir palavras belas, de

modo que o ato de ensinar não se restringe ao papel desempenhado pelo xamã, estendendo-se aos demais seres da floresta, igualmente dotados de autoridade, de maestria.

A formação do xamã não se esgota quando se passa a exercer esse ofício, mas requer o exercício de atividades e ações que visam a preservação do seu espaço, de modo a manter a atração dos espíritos xapiris. A ação de cuidar aparece, então, como sustentáculo da saúde, do espaço e do grupo. Deve-se cuidar do espaço, e o xamã deve se autocuidar, de modo a se tornar atraente para as benfeitorias dos xapiris:

> Um xamã deve dedicar tempo para *cuidar* de sua casa de espírito, se ficar abandonada ele pode ficar muito doente. Para manter boa saúde, deve renovar seu teto de folhas e limpar bem sua clareira quando é preciso. Mas isso não é tudo. É também necessário que ele dê de beber *yãkoana* com frequência aos espíritos que a habitam. Caso contrário, eles fugirão e sua moradia, uma vez abandonada, envelhecerá por si só, vazia e silenciosa. Os *xapiris* não permanecem na sua casa se seu pai não *cuidar* bem deles. (IKOPENAWA, 2015, p. 164; grifos meus).

A palavra cuidar e (descuidar) é recorrente para se referir à preservação e à proteção da casa e dos espíritos que nela habitam, como condição para que a morte não se aproxime do xamã. O cuidado dá o tom em relação à segurança que se pode obter de um xamã e ao tempo em que ele poderá proteger seu grupo. Vai se tornando mais nítido o sentido atribuído aos xapiris: guardiões do cuidado, protetores ininterruptos das vidas dos que estão sob sua proteção. Não apenas previnem os agravos, mas também alertam sobre os perigos, em um *cuidado* que tem como significado a precaução, o zelo. Isso acaba por demarcar que o cuidado aparece como elemento estruturante de estar nessa forma de vida.

Kopenawa conta que gostaria de aprender a *cuidar* dos caminhos dos espíritos queixadas, para que não fujam. Além disso, reforça a ideia de que os animais são dotados de humanidade e, por isso, afastam-se quando maltratados. Mesmo no momento da caça, é preciso ter *cuidado* com a maneira de abater o animal:

> Quando se tem mesmo fome de carne, é preciso flechar a presa com *cuidado*, para que morra na hora. Assim, ela ficará satisfeita por ter sido morta com retidão. Caso contrário, fugirá para bem longe, ferida e furiosa com os humanos (*Ibid.*, p. 206).

Percebemos que a linguagem do cuidado envolve uma técnica, a valorização da habilidade manual como condição para que a morte do animal seja justa e correta. Essa técnica precisará ser aprendida, especialmente com os mais velhos e com os caçadores mais habilidosos. Palavra é ação, portanto envolvida por técnicas. As palavras são carregadas de significados, e se materializam em ações: um “saber-como” que é transmitido de geração em geração.

Quando Davi menciona o ensino das crianças, a mensagem é de que a mente se abre às palavras com o passar dos anos, quando se fixam nas pessoas, pois não nascem com elas, mas são transmitidas e ensinadas por uma autoridade adulta. Crianças e adultos saem para caçar e pescar juntos, e as crianças se ocupam de imitar tudo que os adultos fazem. A partir dessas ações, considera-se que começam a pensar direito, tomando exemplos dos mais velhos e, também, das vozes da floresta para realizar suas próprias ações. Ensina-se as habilidades por meio da ação, do exercício, do cotidiano, de práticas que sustentam a sobrevivência, habilidade que está registrada nas mãos dos mais experientes, não em *peles de imagens*.

Em sua biografia, Davi Kopenawa nos conta que a epidemia devorou sua mãe e seu tio quando ainda eram muito jovens e fortes. A febre foi tão avassaladora que sua mãe acabou morrendo em poucos dias, de modo que Davi nem pôde *cuidar* dela. A expressão *cuidar dela* aponta para um cuidado que aconteceria no sentido de restabelecer a vitalidade e preservar a vida de sua mãe. Entre os Yanomamis, é esperado que os mais velhos morram primeiro que os jovens, mas as epidemias acabam impondo uma mudança nesse curso natural. Quando Davi adoeceu por tuberculose, precisou ser internado em um hospital. Em seu relato, conta-nos que ficou confinado por muito tempo até obter a cura. Durante esse intervalo, esforçou-se para aprender as palavras dos brancos:

> Os outros doentes, as enfermeiras e os médicos sempre faziam esforços para falar comigo. Então caprichei para imitar suas palavras, uma por uma, devagar, como um papagaio werehe57. Havia também uma escola no hospital. Eu compareci algumas vezes, mas não aprendi grande coisa. O importante é que eu tinha feito um amigo entre os doentes. Foi ele que me ensinou muitas palavras e um pouco de escrita. Era muito melhor para mim ficar livre e aprender com ele (KOPENAWA, 2015, p. 288).

Depreende-se do excerto acima a importância atribuída ao aprendizado da *linguagem* dos brancos como forma de sobrevivência. Em termos wittgensteinianos, aprender as regras do jogo de linguagem dos brancos, para conseguir "jogar". Outro elemento importante é que, para a relação de ensino e aprendizado acontecer, Davi precisou estabelecer uma relação de confiança e amizade com um paciente disposto a lhe ensinar, pois a maneira como o ensino estava estruturado no ambiente escolar não lhe trouxe experiências de aprendizado. Ao contrário, precisou criar um vínculo com uma pessoa de confiança para se sentir seguro e disposto a aprender. Mais uma vez, aparecem relações de amizade, de afeto ou confiança como meios de aquisição de conhecimento, seja sobre cuidado, seja sobre outros assuntos. Essas

[57] *Amazona farinosa*, papagaio-moleiro

relações não aparecem explicitamente como elementos importantes nas pesquisas sobre ensino em enfermagem discutidas no primeiro capítulo.

A outra mensagem que Kopenawa nos passa, e que ajuda a esclarecer o que discutimos no primeiro capítulo, é que não é frutífero adotar uma única estratégia de ensino como a mais promissora e adequada a todos os alunos, em qualquer contexto, pois a homogeneização pode ser elemento que exclui em vez de agregar e acolher. Assim, o sentido atribuído a práticas de ensino entre os Yanomamis pode ser sintetizado com a seguinte reflexão de Davi:

> O que eles chamam de educação, para nós são as palavras de *Omama* e dos *xapiris*, os discursos *hereamuu* de nossos grandes homens, os diálogos *wayamuu* e *yãɨmuu* de nossas festas. Por isso, enquanto vivermos, a lei de *Omama* permanecerá sempre no fundo de nosso pensamento (KOPENAWA, 2015, p. 391).

São recorrentes, no texto, as seguintes expressões: "Gostei muito dessas palavras", "Essas palavras não são boas", "Aquelas palavras eram tortas", "Resolvi lhes fazer uma visita, para escutar suas verdadeiras palavras", "Essas novas palavras eram direitas", "Nessas viagens, ouvi pela primeira vez outros índios defendendo suas terras com palavras firmes.", "Meu pensamento ganhou firmeza e minhas palavras aumentaram.", "Dizeres que fazem caminho no pensamento", "É nossa terra e essas são palavras verdadeiras", "palavras de amizades", "palavras tortas", "palavras boas", "palavras ruins", "Queremos convencê-los com nossas palavras, não com nossas flechas". Vemos a importância atribuída à origem das palavras, sua circulação, sua força. As palavras são sustentadas no pensamento pelos espíritos, são estruturantes das crenças desse grupo. As palavras são usadas para convencer os brancos a cuidar da floresta, a protegê-la. Palavras certas usadas cotidiana e rotineiramente vão entrando no pensamento e imprimindo significado no pensamento e no corpo das pessoas, de modo que, quando outros Yanomamis começam a se interessar pelas palavras dos brancos, Davi faz uma ressalva:

> Seu pensamento passava o dia todo tomado só pela palavra das mercadorias. Não paravam de pedir, em língua de fantasma: "Quero uma faca, um facão, uma bermuda, sandálias, cartuchos, biscoitos, sardinhas!". Suas antigas palavras sobre a floresta e as roças encolheram em suas mentes até silenciarem (*Ibid.*, p. 353).

Podemos perceber a importância das palavras para manter acesa a chama que ilumina o pensamento Yanomami, de modo a não se deixar "contaminar" pelas palavras dos brancos. Na medida em que as palavras deixam de ser usadas, de circular, de deixar de fazer parte das conversas nas redes, nas fogueiras, vão perdendo representação e expressividade no grupo. Desse modo, palavras relacionadas ao cuidado precisam se manter vivas, pois perder as próprias palavras é levar um povo à morte. As palavras e suas ações correspondentes constituem uma

linguagem. Entender essa linguagem nos permite entender todo um modo de vida convencionalmente instituído.

Davi nos conta que quando alguns Yanomamis tiveram acesso a objetos trazidos pelos homens brancos, como facões e armas, pensaram: "Devem ser mesmo engenhosos, para possuírem tantos objetos valiosos!" (*Ibid.*, p. 409). A partir disso, começaram a se interessar por essas mercadorias, que nomearam *matihi*.[58] A palavra *matihi* é utilizada para nomear objetos de valor social para os Yanomamis. A meu ver, quando eles usam a palavra *matihi* para nomear os bens dos brancos, é porque o significado de possuir esses bens configura um valor social para o grupo, inclusive com a possibilidade de que esses objetos sejam usados como defesa do povo. Dessa forma, de uma perspectiva wittgensteiniana, o significado se manifesta no *uso* dessa palavra. Além de estar sendo usada para nomear os objetos, a palavra *matihi* veicula um sentido, expressando os valores que são importantes para os Yanomamis quando a empregam. Ainda em relação ao uso das palavras, Davi relata que, entre eles, a história é transmitida sem que seja necessário desenhar palavras (escrevê-las), pois as mentes dos Yanomamis não são esquecidas, ao que percebemos a importância da memória para esse povo. Na interpretação de Davi, a escrita dos brancos serve para que as palavras não fujam de perto deles, pois suas mentes são fracas e esquecidas. Logo, as palavras não fincam raízes duradouras, precisando marcar seu traçado em peles de imagens para não serem esquecidas.

O canto é considerado uma linguagem, por meio da qual é possível ensinar. Os xamãs ensinam as palavras dos cantos dos xapiris, permitindo "crescer" o pensamento. Dessa forma, diz Kopenawa, os xamãs ensinam a "pensar direito". Como nunca param de escutar as palavras, estas vão sedimentando no interior do pensamento, e isso é um método de estudo, lembra: " É esse nosso modo de estudar e, assim, não precisamos de peles de papel" (KOPENAWA, 2015, p. 458).

Transmitindo e ensinando novas palavras, vamos percebendo que essa prática sustenta a vida na floresta, onde a circulação de "belas palavras" – ensinadas e aplicadas através das ações, dos gestos, dos cantos – constituem um jogo de linguagem, que nomeio com a "bela palavra" *cuidado*. Conforme nos orienta Wittgenstein, o modo de agir comum aos membros de uma forma de vida acaba constituindo um sistema de referência, expresso pela linguagem, a partir da qual se passa a interpretar o mundo. A narrativa indígena comporta uma visão de mundo, composta por enunciados que Wittgenstein chamará de proposições gramaticais. As

[58] Os bens preciosos, cinzas funerárias e adornos plumários eram designados pelo termo *matihi* (pl. *pë*), que, atualmente, costuma ser empregado também para as mercadorias dos brancos (KOPENAWA, 2015, p. 617).

proposições gramaticais são certezas que não se consegue pensar ao contrário. Constituem uma racionalidade, são as regras que se aprende a seguir: raciocina-se, nomeia-se e atribui-se sentido aos fatos do mundo a partir delas.

Entre os povos indígenas apresentados, o conceito de cuidado tem um conjunto de regras. Uma delas é a de um *sentido de responsabilidade compartilhada* entre os povos que precisam adentrar à floresta, ou que adoeçam e dependam dela para se curarem. Por isso, o sentido de preservação ganha força, pois não se está autorizado a fazer tudo o que se pretende com a Terra sem que haja interditos: havendo transgressão, os remédios e os alimentos não estarão mais disponíveis. Cuidar, proteger, dar, receber e retribuir acabam pertencendo a uma mesma família de significados sustentados no jogo de linguagem do cuidado dos membros da forma de vida em questão.

Desta forma, pudemos perceber a composição de uma paisagem onde encontramos amostras e exemplos de regras para operar com o conceito de cuidado e para pensar o ensino, as quais podem ser ensinadas pelo professor ao tentar fazer com o que os alunos *vejam como* cuidado os aspectos revelados pela terapia filosófica. A cada nova regra vai se constituindo a gramática do conceito de cuidado que nos dirá o que é cuidado, adquirindo um caráter transcendental, ampliando assim nossa capacidade de compreensão da linguagem do cuidado no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de constituição da gramática do conceito de cuidado teve como objetivo esclarecer, de uma perspectiva filosófica, os problemas oriundos de uma polarização quanto a leituras científicas e não-científicas do conceito de cuidado. Consequentemente, procurei superar a dicotomia entre ensino tradicional e ativo, na medida em que iniciei este trabalho sustentando que a maneira como pensamos o conceito de cuidado pode repercutir no modo como o ensinamos.

A partir dos resultados da pesquisa, busquei descrever diferentes sentidos para o conceito de cuidado, assim como diversas possibilidades para o ensino desse conceito. Tais sentidos se expressam, em boa medida, por definições, e definições funcionam como regras. As regras podem ter uso empírico, por exemplo, no caso das leis da ciência para descrição dos fatos do mundo; ou uso gramatical, que funciona como norma e permite atribuir sentido aos fatos do mundo.

Vimos, entre as mães que lutam para garantir o acesso a compostos fitocanabinóides para o cuidado de seus filhos, que essas mulheres inserem uma nova regra de sentido para operar com o conceito de cuidado, na medida em que verbalizam: "se o que permite dar qualidade de vida ao filho é dar maconha, então, é isso que será feito", ainda que, para isso, seja necessário enfrentar o sistema jurídico vigente. São práticas de luta pela sobrevivência adotadas por mães que já fizeram a peregrinação para terem acesso ao cultivo da cannabis medicinal, e que abrem caminho para outras mães passando pelo mesmo problema. Em comunhão, enquanto grupo, reivindicam uma mudança na legislação nacional que venha permitir o cuidado de seus filhos, como apontado na frase escrita por uma delas: "O que eles chamam de droga, eu chamo de remédio da minha filha!". Em outras palavras, "*veja* a cannabis *como* medicamento", incorporando-se, assim, uma nova regra a ser seguida nos cuidados dispensados a determinadas doenças que, no Brasil,[59] já passaram a ser ensinados em alguns cursos de formação de profissionais da saúde.

Vemos que o ensino dos caminhos trilhados por aquelas mães para conseguirem cuidar dos seus filhos passa por compaixão, cumplicidade, confiança e força para enfrentar as

[59] Em 15 de julho de 2019, a Universidade Federal da Paraíba aprovou a criação da disciplina "Sistema Endocanabinoide e Perspectivas Terapêuticas da Cannabis Sativa e Seus Derivados", que aborda o uso medicinal da maconha nos cursos de Biomedicina, Medicina e Farmácia. Fonte: <http://www.ccs.ufpb.br/biomed/contents/noticias/aprovada-a-criacao-da-disciplina-sistema-endocanabinoide-e-perspectivas-terapeuticas-da-cannabis-sativa-e-seus-derivados-que-aborda-o-uso-medicinal-da-maconha>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

adversidades impostas por uma política proibicionista em relação às drogas medicinais. Esse conhecimento está no cotidiano, na rua, nos tribunais e na história do consumo de plantas para a cura de enfermidades. Defendo que possamos trazê-lo ao campo acadêmico, desenvolvendo pesquisas sobre o tema e ensinando os alunos de Enfermagem que o cuidado extrapola protocolos legais e institucionais.

Entre os povos gregos, pudemos perceber que a noção de cuidado de si foi sendo modificada com o passar dos séculos. No entanto, penso que podemos revisitar as práticas de cuidado desenvolvidas por eles, com vistas a repensarmos como temos cuidado de nós mesmos, na condição de professores de Enfermagem, e como reforçamos ou rejeitamos a importância do cuidado na vida dos alunos. Proponho que as práticas de cuidado com o corpo e a alma não sejam reservadas a uma parcela mais abastada da sociedade, mas que se coloquem como um dever moral e ético, capazes de perpassar os distintos grupos sociais, como forma de estabelecer um pacto coletivo a favor do cuidado de todos.

Nesse sentido, cabem algumas reflexões, que procurei desenvolver ao longo do trabalho a partir das seguintes questões: Quais são as regras para o uso do conceito de cuidado que adotamos e incorporamos para nós mesmos, profissionais de saúde e do ensino, que cuidamos e ensinamos a cuidar? De que forma as práticas de cuidado que ensinamos aos alunos e pacientes fazem parte do nosso dia-a-dia? A partir da descrição de diferentes práticas de cuidado e de sua transmissão, concluo com algumas observações de natureza conceitual e ética, remetendo a novas discussões sobre as formas de trabalho a que os profissionais de Enfermagem estão submetidos. Muitas vezes, as condições são precárias, com baixos salários e pouco reconhecimento pelo imprescindível trabalho desempenhado.

Além disso, de que forma reforçamos ou rejeitamos a importância de alunos cuidarem de sua saúde física, mental e espiritual? A importância desses aspectos pode colocar os alunos no centro do processo educativo? O quanto ressaltamos esses aspectos no momento de definirmos os conteúdos programáticos, horários de aulas, estágios, e a demanda de atividades didáticas? Quando afirmamos que o aluno deve buscar o conhecimento, a mensagem transmitida também não é, de certa forma, que ele está sozinho nesse processo, e que isso pode tornar a aprendizagem mais difícil e desgastante? Como resultado da reflexão empreendida a partir dessas questões, proponho que valorizemos a figura do "mestre", à maneira dos gregos, como aquele que estabelece, com o aprendiz, uma relação afetiva e de amizade, permeada pela *parrhesía.* Além disso, é importante que aqueles que ensinam a cuidar também cuidem de si, e

sejam cuidados pelas instituições que se dedicam à tarefa de ensinar a cuidar: escolas, faculdades, universidades e instituições de saúde.

Inspirada pela Teoria do Cuidado Transcultural de Leininger, busquei trazer exemplos de como o cuidado acontece em diferentes grupos culturais, particularmente entre os indígenas. Além do cuidado com o corpo físico, a cura de doenças e a prevenção de enfermidades, percebemos a importância atribuída aos demais seres visíveis das florestas (animais e plantas) e aos seres invisíveis, guardiões dos membros da tribo e do planeta. Para esses grupos, cuidar não é uma categoria destinada somente aos seres humanos, pois animais e plantas adquirem a mesma importância e a mesma necessidade de serem preservados, sendo esta uma condição para a continuidade da existência de todos os seres vivos e do planeta.

Assim como entre os gregos, encontramos, entre os povos indígenas, a importância atribuída ao onírico, capaz de revelar a cura de enfermidades, além de prever e prevenir danos aos indivíduos. Qual o grau de importância que temos dado aos nossos sonhos atualmente? O quanto valorizamos o sono? Dado que, para sonharmos, precisamos de boas noites de sono, qual o lugar de boas horas de sono em uma sociedade marcada pelo preenchimento de, pelo menos, um terço do dia com atividades remuneradas para garantir a sobrevivência?

Esses questionamentos são necessários para percebermos como as condições sociais e econômicas impõem uma força coercitiva para muitos de nós, e acabam nos impossibilitando de priorizar necessidades humanas básicas, como o sono, conforme nomeado por Wanda Horta, É necessário, também, repensarmos o modelo de sociedade vigente, que valoriza o excesso: de trabalho, de atividades cotidianas, de medicamentos (para dormir, acordar, sorrir, manter-se vivo), de estímulos, de comidas industrializadas, em detrimento de períodos de ócio, do encontro consigo próprio, do silêncio, de momentos de contemplação da natureza e descanso.

Em relação ao ensino entre os indígenas, merece destaque o papel do xamã como responsável por transmitir os ensinamentos sobre cura das enfermidades e cuidados dos enfermos, influenciado pelos dizeres e forças dos espíritos guardiões da tribo. Ressaltei a valorização dos membros mais velhos da tribo, uma vez que os sábios acumulam conhecimento incomensurável, visto que esse conhecimento está no corpo, no canto, em histórias contadas em volta de fogueiras e em outros rituais organizados pelos membros da tribo. Como vimos na narrativa da obra *A Queda do Céu*, cada árvore é um ser vivo, a casca do tronco sendo análoga à pele dos humanos. Assim, quando os brancos destroem as árvores para fazer papel, estão destruindo vidas. Os indígenas chamam nossos textos escritos de “peles de imagens”, pois escrevemos na “pele” das árvores. Isso nos leva à seguinte reflexão: enquanto professores, o

quanto refletimos sobre a escassez dos recursos da Terra, seja para a aquisição de insumos para prestar assistência à saúde, seja pela indumentária exigida dos alunos (uniformes, aventais, jalecos) ou da entrega de trabalhos escritos em inúmeras folhas de papel? O quanto as autoridades governamentais se dedicam a pensar uma sociedade mais sustentável de modo a não comprometer o habitat dos demais povos e seres das florestas? Na linguagem indígena, a ameaça ao ecossistema é também uma ameaça à integridade de nossas vidas.

Dado que é um dever moral e ético proteger a Terra, salientei a importância atribuída ao conhecimento socialmente produzido, à transmissão do conhecimento por parte dos membros mais experientes, com destaque para a necessidade de preservação e cuidado da memória, elemento fundamental para guardar o conhecimento acumulado.

Vamos percebendo que um conceito pode ter diversos sentidos, elaborados linguisticamente a partir de regras definidas pelos membros de uma determinada forma de vida. Relativizamos, assim, a aplicação dos conceitos de modo homogeneizante e etnocêntrico. A propósito, as regras que compõem a gramática do conceito de cuidado, conforme vimos nos exemplos apresentados, assim como o papel do mestre, do professor, do xamã, vão alargando nossa compreensão do conceito de cuidado e do ensino desse conceito, tornando-nos menos dogmáticos, e permitindo que vislumbremos novos sentidos e práticas de cuidado e de ensino.

O aluno de Enfermagem, ao adentrar o universo da graduação, traz consigo conceitos que aprendeu desde a infância. Um desses conceitos é o cuidado, como vimos no emprego da referida expressão – "cuidado!" – para alertar alguém que está atravessando a rua em local inadequado. Na medida em que o aluno inicia a formação em Enfermagem, os professores têm a tarefa de ensiná-lo novas regras para o uso do conceito de cuidado, constituindo, assim, a gramática do conceito. Podemos exemplificar algumas regras da seguinte forma (Quadro **2**):

Quadro 2. Regras encontradas nos jogos de linguagem selecionados para a realização desta pesquisa

Jogo de linguagem	Exemplos de regras
Cuidado baseado em evidências científicas	Seguimento de protocolos que envolvem níveis de evidência, segurança e eficácia Pressupostos epistemológicos Regulamentos para o financiamento de pesquisas
Cuidado subversivo	Pressupostos ideológicos Ordenamento jurídico vigente Enunciados normativos
Cuidado de si – registros entre os gregos	Noção de temporalidade Pressupostos metafísicos Função onírica
Cuidado entre grupos culturais diversos	Cosmogonia Relação com o espaço geográfico, com os animais, com as plantas Noção de corpo, saúde, doença e morte Enunciados gramaticais Função onírica

As regras dos distintos jogos de linguagem selecionados nesta pesquisa permitem ampliar nossa capacidade de compreensão, na medida em que nos mostram que o *uso* do conceito de cuidado não é estático. Ao contrário, as regras mobilizadas para operar com esse conceito são acordadas no interior de diferentes formas de vida, condicionadas pelo contexto histórico-cultural e pragmático do qual emergem. Vamos percebendo que os sentidos se relacionam entre si por semelhanças de família.

As regras dos jogos de linguagem apresentadas no Quadro 2 estão ligadas a um *saber que*, este relacionado ao conhecimento teórico, mas também a um *saber como*, caracterizado pelo ensino de habilidades e técnicas, por treinamento e instrução. Além disso, o ensino também pode ocorrer tacitamente, não sendo descrito, na maioria das vezes, em termos formais, pois está ligado a um *saber-fazer* próprio de quem ensina com o corpo, com o gesto, com as mãos. Assim, o professor em Enfermagem ensina modos de agir, e o modo como ele ensina passa a constituir um novo sentido da palavra cuidado. Por isso, o professor é importante, pois ele será um modelo a ser seguido. O *como fazer* permitirá novos sentidos em função de seus diferentes contextos de uso (jogos de linguagem), e as práticas ligadas às palavras vão lhes atribuir sentido.

Para explicitar as regras no interior de um jogo de linguagem, proponho um exercício conforme apresentado por Gottschalk (2007), em que a autora sinaliza as regras que seguimos

para o emprego da palavra cadeira: “servem para sentar”, “são estáveis (não desmontam quando sentamos nelas e tampouco desaparecem)”, “existem”, “não voam”, “a maior parte delas tem quatro pés”, podem ser empurradas” etc. (*Ibid.*, p. 465). Fazendo uma analogia com a palavra cuidado, ao empregá-la, seguimos regras como: promove conforto e higiene, alivia dor e sofrimento, ajuda no processo de nascer, salva o planeta, preserva animais e florestas, transgride ordens pré-estabelecidas, permite contemplar o eu interior, possui um imperativo moral e ético etc, esse conjunto de regras passa a dar sentido ao conceito de cuidado.

Ensinamos, assim, a gramática do conceito aos alunos de Enfermagem. Gradualmente, um novo significado vai sendo atribuído à palavra cuidado, dessa forma, essas regras não são passíveis de serem “descobertas” pelos alunos, mas, sim, precisarão ser ensinadas pelos professores, pois as convenções de uma área nem sempre são passíveis de serem descobertas apenas pelo aluno. Nesses casos, ele precisará ser ensinado a *ver* de forma diferente da que está habituado, de modo a permitir mais que um caminho válido para a aquisição de determinado conhecimento.

Na famosa obra *Da Certeza*, de Ludwig Wittgenstein, encontramos trechos que permitem reunir uma síntese do que foi explicitado até o momento, quanto à necessidade de introdução dos alunos em determinadas regras, como condição necessária à possibilidade de conhecimento sobre o tema em discussão. Nesses trechos, o autor reflete sobre a forma como somos ensinados:

> DC§143 – Contam-me, por exemplo, que alguém subiu a esta montanha há muitos anos. Informo-me sempre sobre a confiança que merece o narrador e se a montanha existia de fato há anos? Uma criança aprende que há informadores fidedignos e não-fidedignos muito mais tarde do que aprende fatos que lhe são contados. Não aprende *de modo algum* que essa montanha existe há muito tempo: isto é, não se põe em questão isso ser assim. A bem dizer, engole essa conclusão justamente com *aquilo* que aprende.
>
> DC §161 – Aprendi uma enorme quantidade de coisas e aceitei-as na base da *autoridade* dos homens; depois achei que algumas dessas coisas se confirmavam e outras não, de acordo com a minha própria experiência.
>
> DC §162 – Em geral considero verdade o que se encontra nos livros de estudo, de geografia por exemplo. Por quê? Eu digo: todos estes fatos foram confirmados uma centena de vezes. Mas como sei isto? Que provas tenho? Tenho uma imagem de mundo. É verdadeira ou falsa? Sobretudo, é substrato de todas as minhas perguntas e afirmações. As proposições que a descrevem não são todas igualmente sujeitas a verificação. (WITTGENSTEIN, 1969, p. 57-59; grifos do autor).

Wittgenstein enfatiza a importância de reconhecer que aprendemos as regras a partir da autoridade de homens, livros, e imagens, as quais nem sempre são passíveis de comprovação,

de modo que as internalizamos pela força do hábito, de crenças, saberes e valores que fazem parte da nossa forma de vida.

Iniciei este trabalho apresentando o uso predominante do conceito de cuidado, que se tornou imagem do conceito. Essa imagem é fixa, como uma fotografia, congelada, estática. Passar pela terapia filosófica nos permitiu ver as palavras como num filme, dinâmicas, ou como um álbum de fotos tiradas de ângulos diferentes. A partir dos diversos exemplos para o uso do conceito de cuidado, dos distintos jogos de linguagem, fomos compondo um álbum dentre outros possíveis, com diferentes fotografias, configurando uma visão panorâmica do uso do conceito de cuidado. A intenção é disponibilizar a vontade do interlocutor para aceitar uma nova possibilidade de entendimento para esse conceito, reforçando a ideia de que o uso da palavra acontece sob as regras que os membros de determinada forma de vida foram ensinados a seguir, como produto cultural, ainda que o tomemos, muitas vezes, por natural.

Passar pela terapia filosófica nos permite, em geral, uma experiência de alteridade, levando-nos a ver aquilo que desconhecíamos, por nos encontrarmos aprisionados em uma imagem que somente permite ver o que está em conformidade com o que vivenciamos habitualmente. Reconhecer os limites da nossa linguagem é o que tenta nos ensinar Wittgenstein, mostrando que as fronteiras que nos separam são convencionais.

Há que se garantir espaço para o ensino de distintos usos do conceito de cuidado, além de problematizar os enunciados dominantes, permitindo o contato com palavras que não nos são familiares e questionando a aceitação de pontos de vista que se propõem abrangentes e uniformizantes.

Neste sentido, proponho pensarmos estratégias de ensino que almejem que os alunos raciocinem de modo diferente sobre determinados problemas complexos e indeterminados, nem sempre redutíveis a resultados mensuráveis. Dessa forma, ao ensinarmos as regras dos distintos jogos de linguagem do conceito de cuidado, proporcionaremos aos alunos ampliarem sua visão de mundo, pois, como nos lembra Wittgenstein: “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo (WITGENSTEIN, 1968, p. 111).

A partir da terapia filosófica wittgensteiniana, concebo que a função do professor é ensinar com vistas a persuadir o aluno a considerar aspectos de um conceito que ele não está habituado a ver, dado que seu olhar tende a se direcionar ao que lhe é habitual, familiar. O surgimento de um novo aspecto do conceito não nos leva a abandonar qualquer crença prévia. Ao contrário, ajuda a compor o pano de fundo que nos permite tecer novas conexões, inventar

novas regras. A expressão *ver como* sugere uma série de comparações, mobilizando a vontade da pessoa para ver de um determinado aspecto não considerado.

Sob essa perspectiva, mais próxima ao pragmático, ensinar pressupõe o ensino de uma linguagem, de códigos, por meio do treino, da memorização e do seguimento de regras de natureza convencional, que é necessário dominar. Essas regras nem sempre são passíveis de serem descobertas pelo aluno, na medida em que, para *ver* um novo aspecto do conceito, eles precisarão aprender novas práticas. Aí, circunscreve-se o papel do professor: ensinar os alunos a *ver* diferentes aspectos de um conceito, pois vemos o mundo e organizamos o nosso entorno a partir dos conceitos que possuímos.

Como colocado por Hanson (1967), a percepção sensível é conceitual. *Ver como* não é um *ver imediato*, de modo que a criança (e, acrescento, qualquer pessoa que esteja sendo iniciada em uma área do conhecimento) precisa ser ensinada a ver de determinada forma. No caso, em relação aos alunos de Enfermagem, *ver* determinada prática como também uma prática de cuidado. Para Hanson, observar e interpretar são ações inseparáveis que se manifestam em coexistência. Dois observadores podem ser colocados diante de um mesmo objeto, ação ou atitude e, no entanto, fazerem observações muito diversas, pois, para o autor, são as pessoas que veem, não seus olhos. Assim, Hanson nos lembra, por meio da frase do astrônomo William Herschell: *"Ver é... arte que precisa ser aprendida"*.

Dessa forma, na medida em que vamos adquirindo e incorporando diversas regras para o uso do conceito de cuidado, seja através de uma instrumentalização teórica, de uma formação intelectual ou de um saber-como, poderemos ensinar os alunos a *verem* novos aspectos do conceito. Azanha (2011) recomenda que o pesquisador em educação não fique somente na teoria, como se ela fosse suficiente para lidarmos com os problemas do ensino, o que o autor definiu como abstracionismo pedagógico; tampouco que fique voltado a descrever o universo empírico onde o ensino ocorre, pois, sem um olhar teórico para analisar os registros realizados, recairá em empiricismo. Azanha propõe, então, que o pesquisador saia desses extremos, considerando o cotidiano escolar para obter uma compreensão teórica das questões educacionais.

Nesse sentido, proponho que olhemos para o ensino do conceito de cuidado nos campos de estágio, centros de atenção psicossocial, hospitais, ambulatórios, rua, tribo, sala de aula: locais que oferecem circunstâncias distintas para o ensino, logo exigindo diversas formas para a transmissão de conhecimento aos alunos. Muitas delas serão desenvolvidas durante o ato de ensinar, pois precisamos admitir a imprevisibilidade que acompanha a tarefa de ser professor,

especialmente, quando estamos em campos de estágio, na vida real, no cuidado aos pacientes que requerem demandas de cuidado. Essas demandas são, em boa parte, previsíveis, mas também inimagináveis, não respondidas nem atendidas por manuais e roteiros educacionais formalmente instituídos.

Aliada às questões conceituais já apresentadas, julgo ser pertinente incluir que a busca por uma essência comum na formação de enfermeiros, em âmbito mundial com pretensão universalista e totalizante, coloca em risco a autonomia e as práticas culturais que permeiam sua formação, bem como a forma de estruturar um currículo para o cuidado humano nas particularidades dos grupos socioculturais. A esse respeito, Gottschalk (2018) propõe que:

> Para além de propostas pedagógicas que incentivem o protagonismo do aluno, talvez também fosse interessante que se partisse da explicitação dos valores em diferentes sociedades, comparando-os entre si; deste modo, possibilitar-se-ia a relativização dos seus próprios valores (sem que isto implique necessariamente no seu abandono), cultivando-se no aluno uma atitude reflexiva, crítica e fundamentalmente, não individualista, que se traduza na cooperação, na solidariedade e outros valores que constituem uma sociedade mais justa e igualitária (*Ibid.*, p. 119).

Pensar no ensino do conceito de cuidado requer espaço no currículo e na formação de professores para uma crítica reflexiva que possibilite o acesso à pluralidade de possibilidades em ensinar e conceber esse conceito. Evitamos, assim, a colonização da capacidade de reflexão, ao reconhecermos a importância de perceber como cada grupo, em seu respectivo contexto e cultura, organiza suas ações no mundo, pensando o ensino de forma menos dogmática e mais compreensiva da realidade cultural e cotidiana. Desse modo, reafirmamos a legitimidade de expressões de cuidado encontradas na vida ordinária, oriundas de grupos culturais e sociais diversos.

O modo como penso o cuidado reflete a maneira como ensinarei esse conceito. Sendo assim, que coloquemos a palavra cuidado no centro de nossas vidas, entendendo-a como linguagem que envolve ação. Como disse Wittgenstein: “mostro aos meus alunos pormenores de uma imensa paisagem, na qual lhes é impossível ser versados (WITTGENSTEIN, 1980, p. 86). Eis a principal tarefa do professor de Enfermagem: ensinar os alunos a *ver* e *viver* a imensa paisagem que reúne distintos aspectos do conceito de cuidado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Paula. HU/UFGD: respeito à língua e às tradições indígenas. **Blog da Revista Premissas**, 2013. Disponível em: <https://revistapremissas.wordpress.com/2013/09/09/huufgd-respeito-a-lingua-e-as-tradicoes-indigenas>. Acesso em:19 de novembro de 2018.

AZANHA, José Mário Pires. Alain ou a Pedagogia da Dificuldade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1978.

_____. **A Formação do Professor e Outros Escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

_____. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

BARBOSA, Jérelci de Jesus Santana. Práticas Alimentares entre Terreiros de Candomblé no Recôncavo da Bahia. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus.

BARROS, Alba Lúcia B. L. de et al. **Processo de Enfermagem**: guia para a prática. São Paulo: COREN-SP, 2015.

CARDOSO, Maria Manuela Vila Nova; MIRANDA, Cristina Maria Loyola. Anna Justina Ferreira Nery: um marco na história da enfermagem brasileira. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 52, n. 3, p. 339-348, 1999.

CARDOSO, Silmara de Fátima Cardoso (Guajajara). Maracá na Escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico. **Moitará**: Revista Eletrônica da Fundação Araporã, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 46-53, 2014.

CARRASCO H, Noelia G. ¿Cómo la Gente Previene Enfermarse? Un acercamiento para comprender la forma en que la gente de una comunidad mapuche protege su salud. Revista CUHSO, Temuco, v. 4 (1), n. 45, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001**. Institui a Diretriz Curricular Nacional do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em:10 de março de 2018.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DEWEY, J. A Educação Tradicional Frente à Educação Progressiva. *In*: ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

DIAS, Diego Madi. Entre a Infância e o Sonho: pedagogia guna da autonomia (Panamá). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, a. 24, n. 51, p. 315-338, 2018.

FEYERABEND, Paul. Como Defender a Sociedade Diante da Ciência. Trad. Paulo L. Durigan. **Escola de Redes**, 2009. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/openscience/page/como-defender-a-sociedade-diante-da-ciencia>. Acesso em: 3 de dezembro de 2019.

_____. **Contra o Método**. São Paulo: Unesp, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 2. ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. Uma Concepção Pragmática de Ensino e Aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, 2007.

_____. Conhecimento e Valores: algumas confusões conceituais no campo da educação. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 28, p. 111-120, 2018.

GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOGA, Luiza Akiko Komura. Estudo sobre Teoria Transcultural de Leininger. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 75-86, 1992.

HAACK, Susan. **Seis Sinais de Cientificismo**. Trad. Eli Vieira Araujo-Jnr. Porto Alegre: Liga Humanista Secular do Brasil, 2012.

HANSON, N. Russell. Observação e Interpretação. In: MORGENBESSER, Sidney. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Cultrix, 1967. p. 127-138.

HARDEN, R. M. et al. BEME Guide No. 1: Best Evidence Medical Education. **Medical Teacher**, Londres, v. 21, n. 6, p. 553-562, 1999.

HEIDEMANN, Miriam et al. Educação em Enfermagem na Era Pós-Industrial: geração y no foco da formação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÂO EM ENFERMAGEM - SENADEn, 14., 2014, Maceió. **Anais...** Maceió: ABEn, 2014. Disponível em: <http://www.abeneventos.com.br/14senaden/anais/trabalhos/trabalho185.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2018.

História Hospital Makewe. **Ministerio de Salud, Gobierno de Chile**, Santiago. Disponível em: <http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2011/09/Historia-Hospital-Makewe.pdf>. Acesso em: 8 de janeiro de 2020.

HORTA, Wanda Aguiar. **Processo de Enfermagem**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1968.

_____. **Enfermagem**: teoria, conceitos, princípios e processo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 7-17, 1974.

KOPENAWA, Davi Yanomami. A Queda do Céu : palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMA, Maria Auxiliadora da Cruz; CASSIANI, Silvia Helena de Bortoli. Pensamento Crítico: um enfoque na educação de Enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 23-30, 2000.

LIMA, Maria do Rosário de Araújo et al. Atuação de Enfermeiros sobre Práticas de Cuidados Afrodescendentes e Indígenas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 69, n. 5, p. 788-94, 2016.

LORA LEÓN, Patricia Magda. Desvendando o Potencial de uma Humanidade "Outra" Através do Pensamento Indígena Serrano. **Polis, Revista Latinoamericana**, Santiago, v. 15, n. 43, p. 393-409, 2016.

MACHADO, Letícia Martins. Avaliação de Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 15., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEn, 2016.

MIX, Paulo Roberto; CHAVES, Simone Edi. Elaboração de Marcadores Pedagógicos como Subsídio para Construção de Projeto Político Pedagógico para o Ensino Superior em Enfermagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 15., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEn, 2016.

MONK, Ray. **Ludwig Wittgenstein**: el deber de un gênio. Trad. Damián Alou. Barcelona: Anagrama, 1990.

MORENO, Arley Ramos. A Força das Imagens. In: MORENO, Arley Ramos. **Wittgenstein**: através das imagens. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. Wittgenstein e os Valores: do solipsismo à intersubjetividade. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 233-288, 2001.

_____. A uma concepção de atividade filosófica. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 275-302, 2004.

_____. **Introdução a uma Pragmática Filosófica**: de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. Introdução a uma Epistemologia do Uso. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. spe 2, p. 73-95, 2012.

MORENO, Arley Ramos (org.). **Wittgenstein**: como ler o álbum?. Campinas: Unicamp, 2009.

NOVO, Mariana Pereira. Política e Intermedicalidade no Alto Xingu: do modelo à prática de atenção à saúde indígena. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 7, p. 1362-1370, 2011.

O que é o Programa de Narcóticos Anônimos. **Associação Brasileira de Narcóticos Anônimos**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.na.org.br/o_que_e_narcoticos_anonimos__problemas_com_drogas_nos_podemos_ajudar.html>. Acesso em: 2 de abril de 2020.

O que são cuidados paliativos. **Academia Nacional de Cuidados Paliativos**, São Paulo. Disponível em: <https://paliativo.org.br/cuidados-paliativos/o-que-sao>. Acesso em: 5 de outubro de 2018.

Obter Autorização para uso Compassivo, Acesso Expandido e Fornecimento de Medicamento Pós-Estudo. **Governo do Brasil**, Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-autorizacao-para-uso-compassivo-acesso-expandido-e-fornecimento-de-medicamento-pos-estudo>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

OGUISSO, Taka. Florence Nightingale. *In*: OGUISSO, Taka (org.). **Trajetória Histórica e Legal da Enfermagem**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2007. p. 65-81.

OLIVEIRA, Larissa Bertacchini et al. Efetividade das Estratégias de Ensino no Desenvolvimento do Pensamento Crítico de Graduandos de Enfermagem: uma metanálise. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 350-359, 2016.

OLIVEIRA, Saionara Nunes de. **Simulação Clínica com Participação de Atores no Ensino da Consulta de Enfermagem**: uma pesquisa-ação. 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OVIEDO C., María del Pilar et al. Comunidades Embera y Wounaan del Departamento de Chocó: prácticas de cuidado durante el proceso de gestación. **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, Medellín, v. 32, n. 2, p. 17-25, 2014.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Limites, Traduções e Afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 511-538, 2012.

PESSOA, Fernando. Quadras ao gosto popular. **Arquivo Pessoa**. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4374>. Acesso em: 17/12/2018.

PINTO, Adriana Avanzi Marques et al. Métodos de Ensino na Graduação em Enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. **Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, Porto, v. 1, p. 971-980, 2016.

QUILICI, Ana Paula et al. O que é simulação e por que simular. *In*: QUILICI, Ana Paula et al. **Simulação Clínica**: do conceito à aplicabilidade. Rio de Janeiro: Athneu, 2012. Cap.1, p.5.

REIG, Mireia Campanera. Humanidad territorializada: madres, dueños y personas que cuidan. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madri, v. 13, n. 2, p. 189-212, 2018.

RIBEIRO JÚNIOR, João. O Que é Positivismo. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROMERO, Javier A. Bula et al. Prácticas de Cuidado Cultural en el Continuo Reproductivo de la Mujer Embera Katio del Alto Sinú. **Enfermería**: Cuidados Humanizados, Montevideo, v. 8, n. 1, p. 59-78, 2019.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro; FARIA, Lina. As Ocupações Supostamente Subalternas: o exemplo da Enfermagem brasileira. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-44, 2008.

SARAIVA, Ana Karinne de Moura et al. Ciências da Vida e Complexidade: um diálogo importante para a formação em Saúde/Enfermagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 14., 2014, Maceió. **Anais...** Maceió: ABEn, 2014.

TRUJILLO, Silvia Blair; MADRIGAL, Beatriz. **Plantas antimaláricas de Tumaco**: costa pacífica colombiana. Medellín: Universidad de Antioquia, 2005.

VACCARI, Alessandra; RIEGEL, Fernando. Simulação Clínica como Estratégia de Ensino e Aprendizagem para o Desenvolvimento das Competências e Habilidades Profissionais do Enfermeiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 15., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEn, 2016.

VERAS, Sylvia Maria Cardoso Bastos et al. O Cuidado da Enfermeira à Dimensão Espiritual da Pessoa Idosa Hospitalizada. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 72, n. suppl 2, p. 247-254, 2019.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura. Metodologias Problematizadoras no Ensino de Enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo das estudantes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 15., 2016, Curitiba. Anais... Curitiba: ABEn, 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Edusp, 1968.

_____. **Da certeza**. Trad. Maria Elisa Costa. Lisboa: Edições 70, 1969.

_____. **Cultura e Valor**. Trad. Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **O Livro Azul**. Trad. Jorge Mendes, Carlos Morujão. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. Observações sobre "O Ramo de Ouro" de Frazer. Trad. João José R. L. Almeida. **Revista AdVerbum**, Limeira, v. 2, n. 2, p. 186-231, 2007.

YAJAHUANCA, Rosário Avellaneda et al. É Preciso "*ikarar os kutipados*": interculturalidade e assistência à saúde na Amazônia Peruana. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2837-2846, 2014.