

# Pontos, conexões e costuras:

tecendo uma experimentação a partir da pedagogia científica de Bachelard

Maria Flávia Gazzinelli<sup>(a)</sup>  
 Marconi Moura Fernandes<sup>(b)</sup>  
 Amanda Nathale Soares<sup>(c)</sup>  
 Viviane Gonçalves Barroso<sup>(d)</sup>

## Romper com as amarras: o desafio proposto

Apresentamos, neste artigo, o relato de uma proposta da disciplina Teoria do Conhecimento e da Educação nas Práticas Educativas em Saúde, do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa disciplina, estudantes de Mestrado e Doutorado têm de desenvolver uma experimentação, a ser vivida pelos pares, fundamentada em pensadores clássicos da educação e do conhecimento, como: Durkheim, Freinet, Dewey, Vygotsky, Paulo Freire e Bachelard.

Para isso, os estudantes são divididos em grupos, cada qual responsável por estudar mais profundamente um teórico e propor, aos demais, uma experimentação a partir dele. Essa experimentação deve ser capaz de produzir conhecimentos e engendrar acontecimentos em sala de aula. Acontecimento, aqui, é entendido não como o que acontece, mas como o que é no que acontece<sup>1</sup>.

Movidos por esse desafio, criamos uma intervenção inspirada em Gaston Bachelard. Encontros com Bachelard, propiciados por leitura prévia, adensaram as conversas e as atividades durante a experimentação proposta. A orientação inicial dada aos estudantes consistiu em fazer uma síntese sobre as ideias do autor e as brechas por ele abertas para se pensar a educação em saúde (Imagem 1).

A centralidade da pedagogia de Bachelard é o entendimento de que o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo saberes mal estabelecidos e superando o que é obstáculo à espiritualização. Segundo ele, precisamos reconhecer o caráter radicalmente contingente de nossas crenças e descer aos porões para descobriremos as condições históricas em que elas se transformaram em verdades incontestáveis<sup>2</sup>.

A temática escolhida para a experimentação foi a doação de órgãos e transplantes. Além de estar presente no cotidiano de parte da população, repercutindo nas relações pessoais, familiares e sociais, esse é um assunto difundido por campanhas nacionais, que compõe discursos coletivos, gera interpretações e opiniões diversas e contribui para a construção de conhecimentos sobre o assunto. Consideramos, também, o fato de o tema ser relevante para a turma, formada, majoritariamente, por profissionais da saúde.

<sup>(a)</sup> Departamento de Enfermagem Aplicada, Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Alfredo Balena, 190, Campus Saúde. Belo Horizonte, MG, Brasil. 30130-100.

flaviagazzinelli@yahoo.com.br

<sup>(b)</sup> Psicólogo. Belo Horizonte, MG, Brasil. marconimf@yahoo.com.br

<sup>(c)</sup> Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, Brasil. amandanathale0708@gmail.com

<sup>(d)</sup> Caixa de Assistência dos Funcionários do Banco do Brasil. Belo Horizonte, MG, Brasil. vivianebarroso@uol.com.br

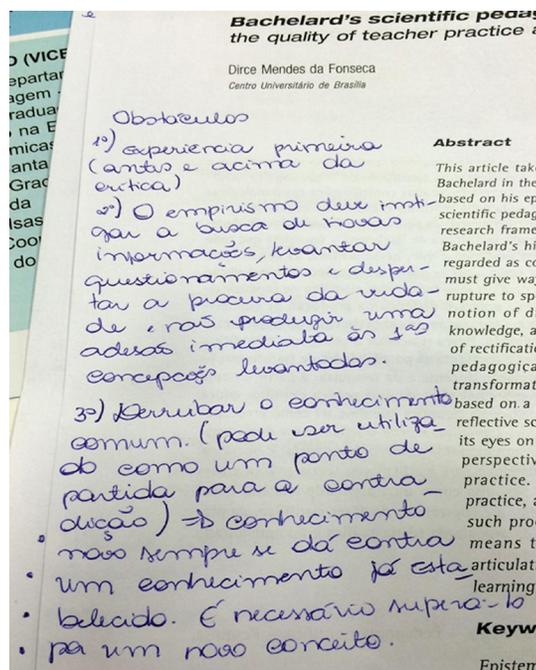


Figura 1. Articulações e planos do grupo

Como estratégia de ensino, empregamos casos de pacientes fictícios, inseridos no contexto da doação de órgãos sólidos. O método de ensino segundo o qual se aprende por meio da ruptura com o senso comum em direção ao conhecimento elaborado, base da Pedagogia Científica de Bachelard, serviu de referência para a experimentação.

Consideramos o senso comum como o conjunto de saberes capazes de orientar os seres no mundo de forma distinta. Isso tende a agrupar valores e ideologias como manutenção de ordens estabelecidas, a favor de grupos hegemônicos<sup>3</sup>. Bachelard<sup>2</sup> afirma que os conhecimentos do senso comum são provenientes das experiências primeiras dos sujeitos, que, agregadas por arquétipos e preconceitos, constituem causa de estagnação ou regressão no conhecimento, sendo designados como obstáculos epistemológicos.

Inspirados em Bachelard<sup>4</sup>, segundo o qual o ensino deve estar voltado para aquilo que pensamos sobre determinado fato científico, e não para o acúmulo de conhecimentos, criamos a sequência de momentos que comporiam a experimentação. Para nós, condutores da intervenção, estava claro que deveríamos criar condições para que a doação de órgãos fosse entendida a partir de revisões constantes e graduais do conhecimento comum em direção a outro conhecimento, agora elaborado pelas afetações daquele encontro educativo.

A experimentação é uma ação que revela a disponibilidade para os afetos insurgentes do encontro. Sem a qualificação de bom e mau, esse encontro ganha contornos únicos no processo de singularização. É um caminho de incertezas, e esse é o risco que uma prática educativa corre ao se colocar de modo fluido para a emergência do acontecimento. A experiência é o ponto de partida. É ela o mecanismo capaz de promover a ruptura entre o conhecimento comum, a opinião e o conhecimento científico, marcando a interseção entre a proposta de Bachelard e um processo educativo por acontecimentos.

Essa ruptura caracteriza a capacidade de os seres se desterritorializarem, se engajarem em linhas de fuga capazes de promover rupturas com o território anteriormente estabelecido e ensejarem tentativas de reorganização do que foi apreendido, para recomposição e criação de sentidos<sup>5</sup>.

Propusemos, assim, oito momentos para a experimentação: (1) Em busca da afinidade de pensamento: a formação dos grupos; (2) A difícil tarefa de elencar elementos para sustentar as escolhas; (3) O emergir do senso comum: a distribuição dos perfis biográficos; (4) A distribuição dos perfis psicológicos: novos elementos para o fortalecimento do senso comum; (5) Orientação sobre o processo de doação de órgãos sólidos: colocando “em cheque” o senso comum; (6) A distribuição dos perfis clínicos e de publicação científica: a ruptura com o senso comum; (7) A confecção da Arpillera: tecendo as marcas da experiência; (8) Tecendo os retalhos do pensamento.

Esperávamos que esses momentos favorecessem a emergência dos acontecimentos. Consideramos que os acontecimentos são incorporais. Temos os corpos e os pensamentos, com suas ações e paixões, e os estados de coisas correspondentes. Também há forças e intensidades que não se configuram como coisas, não são seres preexistentes ao plano ontológico, não podem ser concebidas com uma forma prévia; apenas transitam de modo fluido no “entre-coisas”. São os acontecimentos que não existem no espaço nem no tempo presente, mas que subsistem nos corpos e nos atos, na tentativa de criar outras formas para o instituído<sup>6</sup>. Partimos do suposto de que esses acontecimentos, em contexto de ensino, não são efeitos do professor nem dos estudantes, mas são efeitos dos encontros desses corpos e pensamentos.

Segue a descrição dos diferentes momentos da experiência, juntamente com as discussões teóricas. Na descrição dos momentos, inserimos fotografias capturadas durante a experimentação da técnica da Arpillera (Momento 8). Concebemos a fotografia menos por sua potência de documentação, fixação identitária e de memórias, e mais em sua força de expansão, como uma multiplicação de sentidos que não conseguem fixar-se em um único instante<sup>7</sup>.

### **Momento 1: em busca da afinidade de pensamento – a formação dos grupos (Imagem 2)**

A experimentação iniciou-se pela divisão da classe em grupos compostos por integrantes de formação acadêmica e atividades laborais similares, respeitando-se a distribuição equilibrada de pessoas por grupo. Tal divisão objetivou buscar alguma homogeneidade de pensamento e julgamento na prática educativa.

Foram formados três grupos. O grupo 1 foi composto por dois psicólogos com experiência em Psicologia Clínica e três enfermeiras com experiência em Saúde da Família. O grupo 2 contou com: duas graduadas em Gestão de Serviços de Saúde, uma enfermeira sem experiência profissional e mestranda em Enfermagem, um farmacêutico com experiência em Saúde Pública e Biossegurança, e um enfermeiro com experiência em Saúde do Trabalhador e Saúde do Idoso, também mestrando em Enfermagem. O grupo 3 incluiu quatro integrantes, duas nutricionistas e duas enfermeiras, uma delas com experiência em Pesquisa Clínica e a outra com atuação em Clínica de Dor. Esse foi o ponto de partida para a experimentação.

O lugar determinado de onde fala cada um dos estudantes – posição básica a partir da qual cada um deles opera, ponto de referência, condição fundamental para o porvir nos momentos subsequentes da experimentação.



**Figura 2.** Similitudes... Encontros.

## Momento 2: a difícil tarefa de elencar elementos para sustentar as escolhas (Imagem 3)



Figura 3. Murmúrios da superfície... Experiência primeira

O próximo passo foi a entrega de instruções para a realização do exercício estruturado e adaptado de “O rim artificial” (disponível em “Coleção de exercícios estruturados para treinamento e educação”). O exercício consistiu em um caso breve, que tratava da doação de um rim por doador falecido, e a existência de cinco pessoas (Abigail, Alberto, Alfredo, Ana e Antônio) na lista de espera para recebê-lo. A atividade incluiu escolher o candidato selecionado a partir das informações disponibilizadas e anunciar os critérios utilizados para esse fim. Apenas um candidato poderia ser escolhido e, portanto, teria chance de permanecer vivo. O principal critério para a escolha desse exercício foi a nossa confiança no potencial transformador do material. Acreditamos que esse material expressa modos de ser dos educadores – suas histórias, suas vivências, as teorias que os acompanham – e não se restringe a uma opção técnica.

Essa proposta baseou-se na ideia de que todo estudante entra em uma situação de ensino com conhecimentos empíricos já constituídos sobre o fenômeno a ser abordado. O objetivo não foi apenas favorecer a aquisição da cultura experimental, mas transformá-la, derrubando os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana. Coerente com Bachelard, não se trata de acrescentar noções ao já constituído, mas de aniquilá-lo – condição necessária para a abertura ao novo.

## Momento 3: o emergir do senso comum – a distribuição dos perfis biográficos (Imagem 4)



Figura 4. Significando singularidades... Quem escolher?

Em seguida, os educadores entregaram os resumos biográficos dos candidatos aos estudantes, que iniciaram as discussões para a escolha do receptor. As informações biográficas continham, sinteticamente, aspectos como: gênero, idade, estado civil, número de filhos, ocupação e momento atual da história de vida.

Notamos semelhança nos critérios pensados pelos grupos 2 e 3 para fundamentar suas escolhas sobre quem receberia o rim: aspectos objetivos como idade e número de filhos. Os dois grupos relataram que trabalharam estabelecendo critérios de exclusão e, depois, buscaram definir o critério preponderante que culminaria na escolha da candidata Abigail. A sobrevivência e o futuro dos filhos foram os critérios que mais pesaram na escolha consensual dos dois grupos pela candidata. Por seu perfil biográfico, abaixo colocado, é possível identificar esses pontos que mais sensibilizaram os grupos e definiram a escolha.

“Sexo feminino, brasileira, 30 anos. Casada há 11 anos. Cinco filhos (um menino de 10, um menino de 8, uma menina de 7, outra de 5 e uma menor de 4 meses). Marido comerciante, possui e dirige um bar e uma pequena lanchonete. Instrução secundária. Nunca trabalhou fora. O casal acaba de comprar uma casa em um bairro bem situado e Abigail está planejando decorá-la para testar sua aptidão e analisar se possui talento para ingressar em curso de decoração de interiores. Participa de vários grupos comunitários ligados a atividades religiosas”.

O grupo 1, ao contrário dos demais, mostrou-se muito incomodado durante essa etapa inicial de escolha, tendo sido necessárias intervenções para que a atividade fosse concluída. Ao considerar a necessidade de assumir um compromisso ético com as pessoas sujeitas a receber o rim, o grupo 1 argumentou que a partir das informações disponíveis não era possível fazer uma escolha adequada. O comentário de um dos integrantes expressa essa indignação com a proposta: “Espera lá. Precisamos evitar o automatismo na escolha”. No contexto de discussão, a frase simbolizava o reconhecimento de que a definição do candidato estava ocorrendo a partir de julgamentos iniciais, assentados em valores individuais.

A existência do grupo 1 foi fundamental para a compreensão do pensamento bachelardiano. O sentimento de estar cometendo injustiça, manifestado pelo grupo, revela a convicção de que os problemas e suas soluções não são equacionados de modo espontâneo, sem pensamento. A esse respeito, Bachelard<sup>8</sup> diz que a opinião pensa mal ao traduzir necessidades em conhecimentos, que não se pode basear nada na opinião; ela, contrariamente, é o primeiro obstáculo a ser superado. E acrescenta que não basta corrigi-la em determinados pontos, mantendo como uma espécie de moral provisória, é necessário transformá-la. Segundo ele, “[...] o espírito científico proíbe que se tenha uma opinião sobre questões que não se compreende”<sup>4</sup> (p. 166).

Assim, o grupo 1 definiu, por sorteio, o candidato Alfredo. A ideia do sorteio originou-se do sentimento compartilhado pelo grupo de que cada ser humano possui singularidades e necessidades que lhe são próprias, o que significa a assunção de um compromisso ético perante cada uma dessas pessoas.

Neste Momento 3, a experimentação rachou aberturas para revelar um obstáculo epistemológico citado por Bachelard<sup>2</sup>: a experiência primeira. Ao escolherem um receptor para o rim, baseados em aspectos objetivos, os grupos 2 e 3 mostraram-se mais vinculados à experimentação do que à sua explicação científica. Enfatizaram as imagens dos possíveis doadores, sedimentaram-nas em suas opiniões e desconsideraram as possíveis ideias. O grupo 1 tentou escapar às imagens primeiras, facilmente construídas com os perfis biográficos, mas ainda era preciso avançar para seguir em direção aos conhecimentos científicos.

#### **Momento 4: novos elementos para o fortalecimento do senso comum – a distribuição dos perfis psicológicos**

Sequencialmente, foram entregues, aos grupos, os perfis psicológicos dos candidatos. Os estudantes foram então forçados a revisitarem os critérios de escolha a partir das novas informações (breve resumo das histórias de vida, características de cada um, percepção da equipe de profissionais que avaliou os candidatos quanto à expectativa em relação à doença). O próximo passo seria definir se permaneceriam com a escolha do mesmo candidato ou se mudariam a indicação. Os critérios utilizados para a escolha deveriam ser novamente explicitados.

O grupo 1 manteve a posição de que o sorteio era a forma mais justa de definição do candidato, uma vez que os perfis psicológicos, na visão do grupo, não agregaram aspectos que pudessem alterar o julgamento realizado. Novamente, foram partilhadas ponderações que remeteram ao senso de justiça necessário para a escolha, tendo sido questionado o “valor do julgamento” a partir de aspectos subjetivos. A candidata sorteada foi Ana.

Os grupos 2 e 3 utilizaram critérios de escolha pautados em aspectos morais, como a importância social da família. O grupo 2 modificou sua escolha inicial justificando que, segundo as informações psicológicas sobre Abigail, a candidata anterior, seus filhos poderiam ser cuidados pela avó. Outros aspectos indicados como intervenientes na substituição da candidata Abigail foram a resignação diante da possibilidade de morte e o fato de o marido ser trabalhador e capaz de garantir a sobrevivência dos filhos.

O grupo 2 decidiu pelo candidato Antônio. Aspectos reconhecidos pelo grupo como “negativos” presentes em outros perfis, como o gosto por aventuras perigosas, pautaram a decisão. Foi considerado, ainda, que a esposa de Antônio não trabalhava, condição que poderia prejudicar os filhos, caso o candidato não sobrevivesse. O fato de Antônio ser um pai dedicado foi igualmente um fator que pesou na escolha. O perfil psicológico de Antônio, explicitado abaixo, revela os aspectos que fundamentaram a decisão:

“Apesar de sua origem humilde (nasceu e criou-se em uma favela), tem boa formação e aparenta não ter a menor ligação com marginais. É extremamente devotado a sua família e parece ser um ótimo marido e um pai dedicado. A capacidade de crescimento profissional de Antônio é, todavia, limitada, e seu rendimento na escola secundária não foi dos melhores, apesar de não possuir antecedentes de delinquência e de ser sempre reconhecido por seus mestres como um estudante bastante esforçado. É pouco provável que consiga concretizar seus planos de ter uma oficina própria. Ele deverá continuar como empregado até o fim de sua vida. Sua esposa tem curso de secretariado e boas condições para conseguir emprego, apesar de Antônio tê-la desencorajado, pois fizeram um acordo mútuo de que ela deveria dedicar-se somente ao lar e aos filhos. Antônio parece não ter consciência da gravidade de sua enfermidade”.

O grupo 3 manteve a escolha inicial e registrou que os aspectos psicológicos contribuíram para que a definição por Abigail fosse feita “com a consciência mais tranquila”. Em geral, o grupo afirmou que a exclusão de determinados candidatos foi feita tomando como referência os demais perfis psicológicos e que, novamente, a importância da família e o impacto da morte para os filhos suportaram a escolha.

A ideia de oferecer os perfis psicológicos dos candidatos apoiou-se no suposto bachelardiano de que é impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Segundo o epistemólogo, aquilo que se crê saber sobre algo ofusca o que se deve saber.

Neste Momento 4, vinculados às imagens construídas no momento anterior, fixadas em opiniões, os grupos 2 e 3 lançaram-se em generalizações, outro obstáculo epistemológico colocado por Bachelard<sup>2</sup>. As generalizações acontecem quando “leis”, como os aspectos morais que os conduziram às escolhas, tornam-se muito claras, fechadas e impermeáveis ao questionamento científico. Há aqui caminho para uma imobilidade do pensamento, problematizada pelo grupo 1, que declinou da moralidade para a escolha do candidato.

**Momento 5: colocando “em cheque” o senso comum  
– orientação sobre o processo de doação de órgãos sólidos (Imagem 5)**



**Figura 5.** Dando contornos ao conhecimento científico...

Durante as discussões realizadas, era esperado que emergissem dúvidas sobre o processo de doação de órgãos sólidos e o funcionamento da lista de espera dos receptores renais. Assim, os grupos receberam orientações de um de nós, estudantes educadores, que, por possuir experiência na área, explicou como acontece a doação de órgãos sólidos e a indicação do receptor para o transplante renal no Brasil: o processo de doação de órgãos sólidos compõe-se por etapas definidas e interligadas, que compreendem a notificação do potencial doador, o diagnóstico de morte encefálica, a realização da triagem sorológica, a abordagem familiar, a remoção dos órgãos e a realização do transplante. Foi explicado que a indicação do candidato a ser transplantado pauta-se no tempo de espera em lista e nos critérios de compatibilidade imunológica.

Depois de o conhecimento elaborado sobre o tema ser apresentado aos estudantes, observamos que eles começaram a vislumbrar a possibilidade do erro no raciocínio construído. Sobre isso, Bachelard afirma que deixamos de problematizar os fenômenos porque os vemos como verdades naturais, e não como construções históricas. A inserção do conhecimento elaborado na discussão teve o papel de fragilizar a onipresença do conhecimento que construímos colado às nossas trajetórias de vida.

Nesse Momento, portanto, a proposta era desenredar os territórios das escolhas já realizadas para inserir conhecimentos científicos que pudessem romper com os obstáculos epistemológicos evidenciados – a experiência primeira e a generalização.

## Momento 6: a ruptura com o senso comum – a distribuição dos perfis clínicos e de publicação científica (Imagem 6)

Os esclarecimentos do estudante “especialista”, somados aos perfis clínicos dos candidatos (peso, altura, data de inscrição na lista de espera, grupo sanguíneo e resultado de prova cruzada) e à publicação científica sobre o tema, possibilitaram que os grupos rediscutissem a definição do candidato que receberia o rim. Novamente, os grupos precisariam defender a manutenção dos candidatos escolhidos ou modificar a escolha, compartilhando os critérios utilizados.

Os três grupos, após avaliação das novas informações, definiram-se pela candidata Ana.

Registraram que as escolhas apoiaram-se nas informações técnicas. Para além da polêmica acerca de aspectos da história de vida dos candidatos, ficou claro que, para a escolha, bastava observar a ordem na fila e os critérios de natureza imunológica.

Os componentes dos grupos 2 e 3 reagiram a essa última etapa do exercício, mostrando-se responsáveis por suas escolhas anteriores. Sobre isso, os estudantes do grupo 3 registraram sentirem-se particularmente “culpados” pela escolha anterior, que lhes pareceu inadequada após o conhecimento das informações técnicas.

Essa atitude dos estudantes parecia indicar que experimentavam algo conflituoso: seus gestos e suas expressões faciais transpareciam angústia com o acontecimento. Para Bachelard<sup>9</sup>, tal como na psicanálise, o reconhecimento de um passado com erros por meio de um autêntico arrependimento intelectual é fundamental para a criação de novos rumos em direção ao conhecimento.

Seria essa forma de pensar/conhecer/sentir que intencionávamos engendrar nos estudantes? Essa posição do grupo foi discutida por nós para além de uma retificação subjetiva que, para Bachelard, consiste em uma descontinuidade, ou ruptura, com o senso comum e um avanço em relação ao erro advindo da experiência primeira. Em Bachelard<sup>9</sup>, as primeiras experiências com um objeto sempre são fracassadas, constituem obstáculo epistemológico.

Observamos aí uma proximidade com a psicanálise, considerando que o erro e o ato falho são essenciais para pensar o inconsciente, o desejo, a constituição do sujeito. Se um sujeito se constitui a partir da falta, isso marca o modo como ele desejará. Afirmamos que ambas as perspectivas, a psicanalítica e a bachelardiana, tomam como eixo o inacabamento, a falta, algo a se estruturar como sujeito ou como conhecimento.

Tomaremos a noção de desejo como inventividade e ruptura ao preexistente para enfatizar o acontecimento ocorrido na aula. O desejo não é para privilegiados, nem reservado a uma interioridade; será visto como um processo revolucionário imanente. O desejo é aquele que aumenta a potência de agir, sendo a própria essência humana<sup>10</sup>.

Reconhecendo o desejo como capaz de mover as estruturas estabelecidas na constituição do ser e na produção do conhecimento, o que pretendíamos com a intervenção era criar condições para que aquele coletivo conseguisse implicar-se na produção de novos entendimentos sobre transplantes, ao invés de, simplesmente, assimilar um conceito preconcebido sobre o tema.

O que avaliamos, entretanto, é que, ao internalizarem sem questionamento o conhecimento técnico apresentado, culpabilizando-se pela escolha anterior, os estudantes nada mais fizeram do que julgar-se a partir de um sistema de valores preexistente. Quando se culpam por suas posições



Figura 6. Ponto Cruz... A morte do senso comum

primeiras, analisando-as a partir de parâmetros exteriores a si, limitam-se a fazer uma retificação de suas incongruências. Agindo assim, acabam por desconsiderar que suas concepções podem ser um movimento produtivo em si e por si, repleto de alternativas possíveis. A consequência é que não ocorre a produção de um conhecimento novo, e sim o (re)conhecimento de um saber disponibilizado. Falando em termos de operação mental, admitimos que esses estudantes substituíram um conhecimento tido ali como soberano, o conhecimento comum, por outro, igualmente totalizante, o conhecimento elaborado.

O grupo 1 caminhou na contramão e se sentiu aliviado em conhecer os critérios de seleção, pois tirou o “peso da responsabilidade” de uma escolha. Um dos integrantes alegou que o julgamento assim “parecia mais ético”. O grupo agregou a essa noção a conclusão de que não estavam diante de uma verdade absoluta. Como ocorre com qualquer conhecimento, novos critérios poderiam ser pensados por aqueles diretamente envolvidos com o transplante. Concordamos com o grupo, considerando que se trata de um fenômeno multifacetado, que sofre influência de aspectos históricos e socioculturais.

Diferentemente daqueles estudantes que acataram uma pretensa moralidade para justificarem suas primeiras decisões, estes sustentaram uma posição singular. Pela via do desejo, é possível inventar e produzir novas concepções de sociedade e sistemas de valores. O desejo é uma força que leva o homem a buscar aquilo que aumenta sua potência de agir, um processo preenchido de si que carrega um *continuum* de intensidades, uma conjugação de fluxos e blocos de devires que visam a alcançar territórios outros<sup>5</sup>.

Bachelard designaria esse processo como uma verdadeira catarse intelectual e afetiva necessária para que o saber fechado e estático ceda lugar a um conhecimento aberto e dinâmico. Deleuze diria que a luta contra a opinião dá-se criando conceitos, entendendo conceito não como algo dado, mas como algo que está por criar.

### **Momento 7: a confecção da Arpillera: tecendo as marcas da experiência**

Por fim, os estudantes foram orientados sobre a técnica artesanal da Arpillera (colagem com tecidos) e conheceram algumas produções desenvolvidas no Chile. O intuito era convidar a todos a expressarem e materializarem o vivenciado durante a aula por meio dessa estratégia.

A técnica da Arpillera<sup>11</sup> era um recurso utilizado pelas mulheres chilenas na época da ditadura para expressar seus sentimentos diante das situações de opressão. Era um importante dispositivo político de denúncia e resistência. Por meio dos produtos confeccionados, as chilenas exprimiam o que sentiam e pensavam acerca dos acontecimentos de seu cotidiano.

Quanto aos estudantes, a proposta foi que expressassem, por meio dessa técnica, os sentimentos e os pensamentos provocados pelo percurso pedagógico experimentado. De posse de tecidos de juta, retalhos de várias texturas, cores e estampas, tesoura, agulhas e linhas, os estudantes puderam tornar concreto o acontecimento. Primeiramente, imaginavam o que iriam tecer, o que gostariam de representar, sobre o que partilhavam entre si, quando agrupados. Depois, escolhiam os tecidos, as cores e as estampas, desenhavam as formas desejadas no verso e recortavam. Ao final, costuravam na juta esses retalhos formatados, compondo um todo. Por meio de um movimento que ia das partes para o todo, do individual para o coletivo, os estudantes construíam os significados e os sentidos da prática refletida (Imagem 7).

Na situação de ensino sobre o transplante de órgãos, ao buscarmos integrar imaginação, pensamento, lembranças coletivas e valores íntimos, a Arpillera configurou importante dispositivo para a constituição de novos modos de subjetivação, e constituiu uma potente ferramenta para transformação social e política. Amarrações, conexões e costuras: todas tecidas para marcar uma ruptura com a homogeneidade.

Com tecidos de várias cores e texturas, linhas comuns, de crochê, tamanhos diferentes de agulhas, alfinetes, tesouras, imagens e textos espalhados no chão, criamos uma ambientação que favoreceu a invenção. Percebíamos, pelas posições, como os estudantes dispunham seus corpos no chão, como se brincassem, que se alongavam para alcançar o pedaço de tecido desejado, rompendo com fluxos

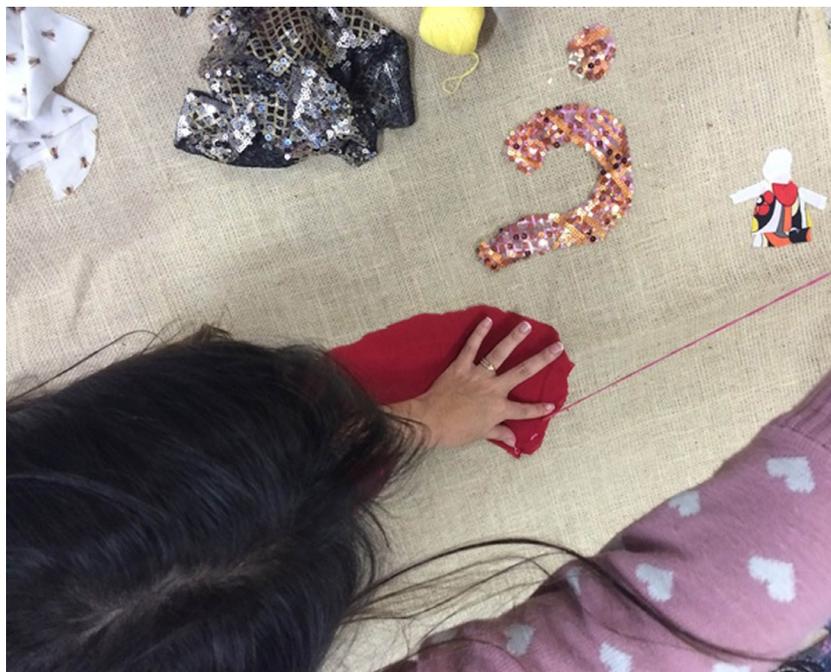


Figura 7. O artesanal, os fluxos de ação e os modos de (r)existir

corporais muitas vezes bloqueados numa sala de aula. Pareciam buscar fluxos que se conectavam com terrenos mais ampliados de seus movimentos e de seus desejos. Costuravam em partes diferentes da tecelagem, criando linhas de conexão e, assim, a sala ia adquirindo novas feições capazes de desordenar o ambiente acadêmico inicialmente estruturado. As produções expressaram isso: bordados que transparecem sensibilidade, intensidade, diferença.

Por meio da interação e do confronto entre diferentes tipos de conhecimento, os estudantes construíram, conjuntamente: peças artesanais que apresentavam figuras comuns, como um rim, símbolos que expressavam a ideia de dúvida (interrogações), julgamento (balanças), morte e vida, além de bonecos ou detalhes que lembravam os candidatos ao transplante. Tal similaridade, apesar das diferentes produções, constitui traço que une os integrantes do grupo, configurando-os como coletivo. A expressão final dos grupos pode ser conhecida pelas imagens 8, 9 e 10.

A análise da Arpillera pode ser arriscada por se tratar de um objeto de pluralidade semântica, que procura fazer leitura mesclada do sujeito e das formas de inscrição social alegóricas<sup>11</sup>. Porém, o que podemos afirmar é que essa técnica ganhou sentido singular para os estudantes, passou a ser metáfora da experimentação vivenciada. Tanto os retalhos de tecidos encontraram, pelo grupo, novas formas, quanto esses estudantes foram interrompidos na continuidade de seu pensamento e criam, no uso e na combinação dos retalhos, novas possibilidades de pensar e agir frente ao problema daqueles que sofrem com uma doença crônica.

Assim, a técnica da Arpillera teve por intuito romper com o obstáculo substancialista, descrito por Bachelard<sup>2</sup>. Ao invés de propor a condensação de todos os conhecimentos em um objeto como substantificação de qualidades, própria do espírito pré-científico e característica desse obstáculo, a Arpillera engendrou uma multiplicidade de sentidos que, não constituindo uma imagem metafórica das opiniões, produziu singularidades, processou outros modos de subjetivação.



Figura 8. Produto - Grupo 1



Figura 9. Produto - Grupo 2



Figura 10. Produto - Grupo 3



Figura 11. Os corpos ao chão... Vazando multiplicidades

Pretendemos, agora, discutir noções vinculadas aos processos de subjetivação que a experimentação permitiu, pois entendemos que houve produção de singularidades, que se concretizou, inclusive esteticamente, pelas afetações, pelas nuances e pelas cores da produção do conhecimento e dos rearranjos subjetivos compostos com a Arpillera. Buscando esse entendimento em Guattari<sup>12</sup>, defrontamos com uma noção de subjetividade entendida pela via da produção e da pluralidade, também nomeada como polifônica. A subjetividade não está estabelecida na determinação de uma instância dominante que guia as outras instâncias, conforme exemplificamos na noção de sujeito psicanalítico, mas numa causalidade única e infinita, fundada na multiplicidade dos modos de subjetivação (Imagem 11).

Ao comporem as telas da Arpillera com retalhos que expressam efeitos das afetações vividas, emergiu toda a polifonia dos modos de subjetivação caracterizada por uma multiplicidade de formas parciais que marcam o tempo. Essas formas possibilitam a efetivação de agenciamentos existencializantes na singularidade e a composição de ritornelos existenciais. Os ritornelos demarcam os cruzamentos dos modos heterogêneos de subjetivação que se efetivam em universos singulares, situam-se no cruzamento de linhas de virtualidade. A imagem produzida estreita as conexões heterogêneas do conhecimento produzido pelas rupturas vivenciadas. Na produção da subjetividade polifônica, a ritornelização possibilita uma unicidade frente aos diversos componentes de subjetivação, pois os ritornelos funcionam como “um nó existencial projetivo”<sup>12</sup> (p. 29), sustentando um motivo existencial. Tal motivo confere, à experiência, uma potência transformadora, relacionada aos sentidos produzidos.

### Momento 8: tecendo os retalhos de pensamentos

As diferentes etapas de discussões nos grupos proporcionaram a desconstrução parcelada e gradativa do senso comum sobre a doação de órgãos e o transplante de rim. Os discentes apresentaram questionamentos sobre o processo de doação de órgãos e transplantes e sobre aspectos bioéticos, a exemplo da justiça na distribuição dos órgãos.

A ação educativa produziu um ambiente de dúvidas e inquietações sobre a temática, possibilitando demonstrar o papel do educador, aquele que desperta, provoca, questiona e se deixa questionar<sup>13</sup>. O emprego da técnica possibilitou visualizar as relações pedagógicas colaborativas, abertas e construtivas entre educadores e discentes, pois as discussões ocorriam de forma interiorizada nos grupos e exteriorizada

com os facilitadores da atividade. É por isso que, por meio da Pedagogia de Bachelard, discutimos o contexto teórico do tema e percebemos erros e acertos que promoveram a desconstrução do senso comum em direção à afirmação do conhecimento científico (Figura 12).

É importante considerar que os aspectos ligados ao senso comum, revelados nas discussões, remeteram às histórias, às culturas e aos valores daqueles sujeitos que viveram a experiência. Esses, apesar das singularidades, estavam ligados uns aos outros, a partir do senso comum sobre o tema e de outras afinidades, como o fato de serem estudantes de pós-graduação na área da saúde. Questões como as de gênero, além de valores ligados à família (por exemplo), parecem ter feito parte das influências durante as escolhas iniciais dos grupos, o que pode variar em outras experiências, construídas por outros sujeitos, em outros contextos.



Figura 12. Retalhando as potencialidades da experimentação...

### Colaboradores

Maria Flávia Gazzinelli participou ativamente da discussão dos resultados, da revisão e da aprovação da versão final do trabalho. Marconi Moura Fernandes participou ativamente da discussão dos resultados, da revisão e da aprovação da versão final do trabalho. Amanda Nathale Soares participou da revisão e da aprovação da versão final do trabalho. Viviane Gonçalves Barroso participou ativamente da discussão dos resultados.

### Referências

1. Deleuze G, Guattari F. O que é a Filosofia. São Paulo: Ed. 34; 1997.
2. Bachelard GA. A formação do espírito científico. 5a ed. Rio de Janeiro: ContraPonto; 1996.
3. Lopes ARC. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. Em Aberto. 1993; 12(58):14-22.
4. Bachelard GA. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 2001.
5. Guattari F, Rolnik S. Micropolítica: cartografias do desejo. 6a ed. Petrópolis: Vozes; 2000.
6. Deleuze G. Espinoza: Filosofia prática. São Paulo: Escuta; 2002.
7. Wunder A. Uma educação visual por entre literatura, fotografia e filosofia. Pol Educ. 2009; 3(1):65-78.
8. Bachelard GA. A epistemologia. Lisboa: Edições 70; 2000.
9. Bachelard GA. O racionalismo aplicado. Rio de Janeiro: Zahar; 1997.
10. Deleuze G, Parnet C. Diálogos. São Paulo: Escuta; 1998.
11. Campos LJ, Alquatti R, Pereira I. Artesanato, cultura e turismo: o discurso estético-político nas Arpilleras. Rev Hosp. 2012; 9(2):235-53.
12. Guattari F. Caosmose: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34; 1992.
13. Fonseca DM. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. Educ Pesqui. 2008; 34(2):361-70.

Apresentamos o relato de proposta da disciplina Teoria do Conhecimento e da Educação nas Práticas Educativas em Saúde, do curso de pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma experimentação inspirada nos pressupostos de Gaston Bachelard, que abordou a doação de órgãos e os transplantes buscando produzir conhecimentos e engendrar acontecimentos. O artigo está dividido em oito momentos, equivalentes aos que Bachelard compreende como necessários para chegar ao conhecimento, indo da desconstrução gradativa do senso comum à afirmação científica. A criação de um ambiente de dúvidas e inquietações sobre a temática foi a matéria para a experimentação e a atualização de acontecimentos. Dessa matéria, demasiadamente viva, insurgiram acontecimentos capazes de inaugurar variações, conexões e proliferações no pensamento, além de situações marcadas pela captura do instituído e por processos de subjetivação fechados sobre si mesmos.

*Palavras-chave:* Educação. Educação em Saúde. Enfermagem.

**Points, connections and seams:  
weaving an experiment from Bachelard's the scientific pedagogy**

This paper presents the proposal of the discipline Theory of Knowledge and Education in Educational Practices in Health Care, of the Post Graduate Course in Nursing of the Federal University of Minas Gerais. It is an experiment inspired by the assumptions of Bachelard, who addressed the organ donation and transplant by trying to produce knowledge and to generate events. The article is divided into eight moments, going from the gradual deconstruction of common sense to the scientific statement. The creation of an environment of doubts and concerns about the topic was the material for experimentation and the updating of events. Out of this overly alive subject, surfaced events that were able to inaugurate variations, connections and thought proliferations, and situations determined by the capture of what is established and by processes of subjectivization enclosed within themselves.

*Keywords:* Education. Health Education. Nursing.

**Puntos, uniones y costuras:  
tejiendo una experimentación a partir de la pedagogía científica de Bachelard**

Este es el caso de una propuesta de la asignatura Teoría del Conocimiento y la educación en las Prácticas Educativas para el Cuidado de la Salud, del curso de posgrado en Enfermería de la Universidad Federal de Minas Gerais. Se trata de un experimento inspirado en los supuestos de Bachelard. En el mismo, se abordó la donación y el trasplante de órganos, con el ánimo de producir conocimientos y generar eventos. El artículo está dividido en ocho momentos, pasando de la progresiva desconstrucción del sentido común hacia la afirmación científica. La creación de un entorno de dudas sobre el tema fue materia de experimentación y actualización de los acontecimientos. A partir de este material vivo es que surgieron acontecimientos capaces de inaugurar variaciones, conexiones y proliferaciones en el pensamiento y situaciones marcadas por la captura de lo establecido así como de los procesos de subjetivización cerrados sobre sí mismos.

*Palabras clave:* Educación. Educación en Salud. Enfermería.

Recebido em 01/07/15. Aprovado em 23/02/16.