



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MONICA SOARES DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E ARTE:**

**ALFABETIZAÇÃO DOS SENTIDOS EM DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES**

**São Paulo**

**2025**

**MONICA SOARES DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E ARTE:  
ALFABETIZAÇÃO DOS SENTIDOS EM DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES**

Dissertação de Mestrado entregue ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Márcia C. F. Fusaro.

**São Paulo**

**2025**

Silva, Monica Soares da.

Educação e arte: alfabetização dos sentidos em diálogos transdisciplinares. / Monica Soares da Silva. 2025.

86 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia do Carmo Felismino Fusaro.

1. Arte e educação. 2. Educação. 3. Educação e saúde mental. 4. Transdisciplinaridade.

I. Fusaro, Márcia do Carmo Felismino. II. Título

CDU 37

**MONICA SOARES DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E ARTE:  
ALFABETIZAÇÃO DOS SENTIDOS EM DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, junto à Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 16 de dezembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Márcia do Carmo Felismino Fusaro, Orientadora (UNINOVE)

---

Examinador I: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

---

Examinador II: Profa. Dra. Carminda Mendes André (UNESP)

---

Suplente: Prof. Dr. Maurício Pedra da Silva (UNINOVE)

---

Suplente: Profa. Dra. Karyne Dias Coutinho (UFRN)

Àquele que abre os caminhos, força primordial do movimento e da comunicação. Que me permitiu trilhar novas rotas, rompendo a estagnação e traçando linhas de fuga.

## AGRADECIMENTOS

Se um dia pudesse escolher nascer novamente, escolheria nascer em coletivo. Este trabalho, que agora nasce, não surgiu do isolamento, mas da força horizontal de uma rede vital. Sou uma manifestação visível, mas a verdade é que sou sustentada por um rizoma vasto e generoso, que me alimenta no subterrâneo. Agradeço à força que reside nos meus nós de apoio e criação:

Ao senhor dos caminhos. Laroyê Exu!

À Márcia Fusaro, minha Orí-Entadora, ela é o nó central que direciona o crescimento. Foi quem, no silêncio do solo, viu a potencialidade da minha primeira raiz, e uniu o rigor científico ao afeto e à espiritualidade, dando a orientação para que o broto principal ascendesse. E, junto a ela, as professoras Ana Maria Haddad Baptista e Carminda Mendes André: vocês são a pressão necessária, o vento e a luz que incidem sobre o broto. Com a generosidade do olhar apurado, provocaram e estimularam o rizoma, garantindo que o crescimento fosse mais robusto e ramificado, vendo além do que eu poderia ver para a plenitude deste trabalho.

À Dilaina Paula dos Santos, supervisora-matriz, o nó de impulso que rompeu o casulo e abriu o caminho. Com a confiança de um rizoma que se expande, me disse: "Vai para o mestrado!" e ativou o meu movimento de propagação.

Aos meus pais Dona Nina e Seu Nelson, o solo fértil e primordial, vocês são a extensão do rizoma, o substrato incondicional. A terra preparada onde a estrutura pode correr paralela, sustentando a minha jornada, passo a passo, desde a origem.

A Wilson Saraiva, meu amor e seiva, a sustentação interna que impede o rizoma de quebrar nas crises. Em cada insegurança, você é a água e o nutriente, a crença constante que me mantém firme no crescimento.

A Aline Pimenta, Leila Gomes, Michele Saints, Michelle Matos e Kelly Michelini, os nós de troca e compartilhamento. Nesta rede subterrânea, vocês trocaram seiva por meio de ideias, devaneios, medos e incentivos, confirmado a cada conversa a força do meu potencial.

Ao Grupo Rosas Periféricas, o *Teatro Maloqueiro*, o rizoma em plena atuação, o nó de expressão artística que irrompe em palco e rua. Meu lugar de enraizamento nas artes, onde a sustentação mútua se transforma em ato de vida.

Ao Grupo de Estudos Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação, a rede de micro-raízes que transporta o conhecimento. Trazem a leveza do bom humor e do afeto como adubo, mostrando que a sensibilidade é a potência da vida que irriga todo o sistema.

Este trabalho é a floração de uma estrutura que se expande horizontalmente, conectada e viva. É o fruto visível de um Rizoma que não para de crescer. A cada um de vocês, o meu *Orí* se curva em reverência. Este trabalho é a materialização de um sonho coletivo.

É certo; então reprimamos  
esta fera condição,  
esta fúria, esta ambição,  
pois pode ser que sonhemos;  
e o faremos, pois estamos  
em mundo tão singular  
que o viver é só sonhar  
e a vida ao fim nos imponha  
que o homem que vive, sonha  
o que é, até despertar.  
Sonha o rei que é rei, e segue  
com esse engano mandando,  
resolvendo e governando.  
E os aplausos que recebe,  
Vazios, no vento escreve;  
e em cinzas a sua sorte  
a morte talha de um corte.  
E há quem queira reinar  
vendo que há de despertar  
no negro sonho da morte?  
Sonha o rico sua riqueza  
que trabalhos lhe oferece;  
sonha o pobre que padece  
sua miséria e pobreza;  
sonha o que o triunfo preza,  
sonha o que luta e pretende,  
sonha o que agrava e ofende  
e no mundo, em conclusão,  
todos sonham o que são,  
no entanto ninguém entende.  
Eu sonho que estou aqui  
de correntes carregado  
e sonhei que em outro estado  
mais lisonjeiro me vi.  
Que é a vida? Um frenesi.  
Que é a vida? Uma ilusão,  
uma sombra, uma ficção;  
o maior bem é tristonho,  
porque toda a vida é sonho  
e os sonhos, sonhos são.

**Calderón de La Barca**

## RESUMO

Esta pesquisa explora as intersecções entre *educação* e *arte*, desenvolvendo uma reflexão focada em processos educativos emancipatórios. Para tanto, estabelece um diálogo transdisciplinar entre os conceitos de *educação*, *emancipação* (Paulo Freire), *saúde mental*, *arte* e *educação* (Nise da Silveira). Esta abordagem é alinhavada pela ética das paixões e da liberdade, na interpretação que Gilles Deleuze faz da obra de Baruch Espinosa, considerado por Deleuze o “príncipe dos filósofos”, e a quem a dra. Nise da Silveira dedicou seu livro *Cartas a Espinosa* (2020). O objetivo é contribuir, de forma original e relevante, para a *alfabetização dos sentidos* por meio de uma abordagem transdisciplinar, reconhecendo tal exercício como uma das demandas prementes na educação contemporânea. Fundamentado nas conceituações e práticas desses pensadores, o trabalho problematiza como as conexões entre educação, arte e saúde mental podem ser expandidas e enriquecidas por meio de uma abordagem transdisciplinar. As questões que guiam esta pesquisa são: como os conceitos de *conscientização* (Paulo Freire) e *liberdade expressiva* (Nise da Silveira) dialogam para promover uma *formação emancipadora*? Além disso, de que forma a *alfabetização dos sentidos* – inspirada pela “ética das paixões” de Espinosa e pela leitura de Deleuze sobre esse filósofo – pode contribuir para repensar as práticas educativas, integrando corpo e mente, razão e intuição, em busca de uma sociedade mais criativa e emancipada? Ao explorar tais questões, a pesquisa propõe um olhar integrador sobre as relações entre *educação* e *arte* no enfrentamento das opressões contemporâneas. Além da abordagem bibliográfica, a pesquisa emprega o método cartográfico e a escrita ensaística, como meios de articular uma diversidade de estratégias na investigação reflexiva sobre as intersecções entre *educação* e *arte*. O caráter ensaístico permite uma exploração reflexiva e criativa das conexões entre os autores elencados, construindo novas interpretações e hipóteses a partir dos diálogos entre eles. A cartografia, por sua vez, mapeia as relações entre educação, arte e saúde mental, contemplando trajetórias e conexões dinâmicas entre os conceitos agenciados. Os procedimentos metodológicos incluem, ainda, seleção e análise de fontes, redação de textos reflexivos e representação gráfica ou narrativa das inter-relações teóricas. As hipóteses deste trabalho sugerem que o diálogo transdisciplinar entre *educação* e *arte* – fundamentado na “ética das paixões” de Espinosa e na prática da liberdade revisitada por Deleuze – pode fomentar práticas educativas emancipadoras capazes de integrar criatividade e sensibilidade. A Educação, entendida como prática libertadora (na perspectiva deleuziana), quando articulada à arte como espaço de expressão, favorece processos de conscientização e emancipação. Além disso, ao conectar saberes e práticas de forma integrada, o enfoque transdisciplinar amplia as possibilidades de construção de um conhecimento mais sensível e humanizador, promovendo a alfabetização dos sentidos e contribuindo para uma formação crítica.

**Palavras-chave:** arte e educação, educação, educação e saúde mental, transdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This research aims to explore the intersections between Education and Art, reflecting on educational processes of emancipatory nature. To this end, it establishes a transdisciplinary dialogue between the concepts of *Education* and *Emancipation* (Paulo Freire), *Mental Health*, *Art*, and *Education* (Nise da Silveira). Our approach draws from Baruch Spinoza's Ethics of Passions and Freedom (a philosopher to whom Dr. Nise da Silveira dedicated her 2020 book *Letters to Spinoza*), as interpreted by Gilles Deleuze (who deemed Spinoza the “Prince of Philosophers”). Our aim is to make an original and meaningful contribution to the development of *sensory literacy* through a transdisciplinary approach, acknowledging this effort as one of the pressing demands of Contemporary Education. Based on the conceptualization and practices in which these thinkers engage, this research problematizes how the connections between Education, Art, and Mental Health can be expanded through a transdisciplinary approach. Our guideline questions are: How do the concepts of *Conscientização* or ‘raising awareness’ (Paulo Freire), and *Expressive Freedom* (Nise da Silveira) can interact to foster Emancipatory Education? Furthermore, how can the Literacy of the Senses – inspired by Spinoza's Ethics of Passions and Deleuze's interpretation of Spinozian philosophy – contribute to rethinking educational practices, integrating body and mind, reason and intuition, in pursuit of a more creative and emancipated society? By exploring these questions, the research proposes an integrative perspective on the relationship between Education and Art in confronting contemporary oppression. In addition to the bibliographic approach, this research employs a cartographic method and essay writing as means of articulating a variety of strategies in a mindful investigation of the intersections between Education and Art. Its essayistic nature allows for a reflective and creative exploration of the connections between the referred authors, providing new interpretations and hypotheses based on the proposed dialogues. Cartography maps the relationships between Education, Art, and Mental Health, regarding possible trajectories and dynamic connections between the concepts deployed herein. Methodological procedures also include source selection and analysis, essayistic writing, and graphic or narrative representation of theoretical connections. The hypotheses of this inquiry suggest that the transdisciplinary dialogue between Education and Art – grounded in Spinoza's Ethics of Passions and the practice of freedom revisited by Deleuze – can foster Emancipatory Educational Practices capable of integrating creativity and sensitivity. When combined with the Arts as a space for human expression, Education – understood in a Deleuzian perspective as a *practice of freedom* – fosters processes of *autonomy* and *self-awareness*. Furthermore, the transdisciplinary approach, by connecting knowledge and practices in an integrated manner, expands the possibilities for constructing more sensitive and humanizing knowledge, promoting a Literacy of the Senses and contributing to critical self-development.

**Keywords:** Art and Education, Education, Education and Mental Health, Transdisciplinarity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde (2015) .....	29
Figura 2 - Sem título (s.d.), de Fernando Diniz. Reprodução: Arquivo Nise da Silveira .....	37
Figura 3 - Sem título (s.d.), de Adelina Gomes. Reprodução: Arquivo Nise da Silveira. ....	38
Figura 4 - Carta com a resposta de Jung, por intermédio de sua colaboradora, Aniela Jaffé (1954). .....	39
Figura 5 - Atividades no Engenho de Dentro/foto: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira.....	51
Figura 6 - Divulgação: Esquerda Diário.....	55
Figura 7 - Nise no ateliê na companhia de alguns pacientes   fotos: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira.....	56
Figura 9 - Nise e Adelina Gomes   fotos: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira ...	57
Figura 10 - Primeira Casa das Palmeiras   Colégio La Fayette, Rua Haddock Lobo   Nise da Silveira – Casa das Palmeiras, Emoção de Lidar, 1986 .....	62
Figura 11 - Atual Casa das Palmeiras   Divulgação .....	63
Figura 12 - Emygdio de Barros pintando no jardim do hospital   fotos: autores desconhecidos / Arquivo Nise da Silveira .....	70
Figura 13 - Nise e Fernando Diniz no ateliê de modelagem   Foto: Luís Carlos Saldanha   Arquivo Nise da Silveira .....	73
Figura 14 - autores desconhecidos / Arquivo Nise da Silveira.....	77

## ROTEIRO

<b>Exu matou um pássaro, ontem, com uma pedra que só lançou hoje .....</b>	<b>13</b>
<b>Começo – Meio – Começo .....</b>	<b>17</b>
<b>CENA 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>1. Tempo-Memória na Alfabetização dos Sentidos .....</b>	<b>23</b>
1.1 Escavando os sítios em busca dos artefatos da memória.....	26
<b>CENA 2 .....</b>	<b>44</b>
<b>2. Encontro luminoso rumo à compreensão da totalidade.....</b>	<b>45</b>
2.1 A infelicidade da escravidão: primeiro gênero de conhecimento.....	48
2.2 O aumento da potência de agir: segundo gênero de conhecimento.....	52
2.3 A arte de pensar a natureza das coisas: o terceiro gênero de conhecimento .....	58
<b>CENA 3 .....</b>	<b>66</b>
<b>3. Criação como potencialidade para sobreviver à tirania .....</b>	<b>67</b>
3.1. A liberdade como posição política e antídoto à opressão .....	68
3.2. A sustentação catalizadora das afecções.....	72
3.3. A força ordenadora da práxis.....	75
<b>CENA 4 .....</b>	<b>80</b>
<b>4. Sobre inacabamento e devir na <i>alfabetização dos sentidos</i>.....</b>	<b>81</b>
<b>5. Pedras lançadas (Referências Bibliográficas) .....</b>	<b>84</b>

## **Exu matou um pássaro, ontem, com uma pedra que só lançou hoje**

*Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma  
de quase 400 páginas na mão.  
Umas minas cheirando prosa,  
uns acendendo poesia.  
Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho  
de tanto ler no ônibus.  
Uns tiozinho e umas tiazinha no saraú enchendo a cara de poemas.  
Depois saíram vomitando versos na calçada.  
O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos  
diplomas depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria.  
As famílias, coniventes, estão em êxtase.  
Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e  
desempregando os Datenas.  
A Vida não é mesmo loka?*

Sérgio Vaz

Como narrar-se em uma dissertação e, ao mesmo tempo, manter o rigor científico, sobretudo no âmbito de uma cosmovisão conservadora que ainda prevalece em muito espaços acadêmicos? Existiria espaço para o *eu* nesse encontro? Seria possível derramar-me nesse processo e escancarar uma narrativa pessoal, entendendo a mim mesma como ser que é atravessado pelo conhecimento e que também o atravessa? A *poética de si* na construção dos afetos, dentro da elaboração desta dissertação, seria capaz de preservar o rigor científico? São perguntas que movem meu ser, e aqui, na construção deste memorial, permito-me *escorrer entre as palavras*, na esperança de construir para mim um novo modo de ser, apreendendo a cada dia que outras e outros prepararam este caminho.

Em uma das ramificações deste *rizoma*, encontro-me com a voz de minha “*Orientadora*”. Ela me faz lembrar do conceito que norteia a vida e a construção desta dissertação: o *ensaio*. Palavra-conceito tão presente em meu repertório. Embora o ensaio acadêmico se distinga da prática teatral da encenação, permito-me mobilizar o termo em sua potência plena: uso-o como parte do cotidiano, movida por um desejo profundo de ensaiar no palco, na vida e, agora, na pesquisa acadêmica. A escolha metodológica da expressão ensaística exige o *eu* como lente de prova: sou eu mesma a *cartógrafa* que atravessa esse rizoma. Vivendo o processo, mais do que a apresentação em si, *ensaio-me* na construção deste memorial, para que a poética se encontre com o rigor da *Potência de Agir* de Espinosa.

Apresento uma das minhas ramificações. Monica Soares da Silva. O sobrenome vem do meu pai, Nelson (e apenas dele, visto que nasci nos anos 90 e ainda repercutia a obrigatoriedade

dos nomes masculinos em nosso sobrenome). Entretanto, na memória, também sou Celestino e Ribeiro, sobrenomes recebidos de minha mãe, Jacira. Oriundos de famílias que migraram do nordeste do Brasil para o Sul e Sudeste do Brasil, na tentativa de construir outras formas de viver, para, então, sobreviver às demandas do Capital. Mãos que conheciam bem os ofícios da terra – assim foram meus avós e bisavós. Entendiam os ciclos da natureza e sabiam como curar, usando as plantas, os corpos.

A herança dessas mãos me ensinou, desde cedo, que o conhecimento não reside somente nos livros. Foi com essa sensibilidade para os saberes de quem veio antes, alimentada pelas culturas populares, que me encontrei nas Artes, na Educação e na Saúde Mental. No campo das Artes, encontrei o Teatro como linguagem para expressar as vozes e as histórias que a academia muitas vezes silenciava. Na Educação, descobri um lugar para compartilhar e valorizar as diversas formas de conhecimento, muitas delas invisíveis, como a história de minha própria família. E na Saúde Mental, por fim, me envolvi com o manuseio de materialidades como caminho para a liberdade por meio da manifestação inconsciente.

Foi nesse percurso, alimentada por múltiplos saberes, que encontrei no teatro uma linguagem para as vozes e histórias *silenciadas*. Minha atuação, em especial no Grupo Rosas Periféricas, foi um divisor de águas. Lá, Arte e Vida se entrelaçam em um processo de criação coletiva que investiga o cânone e, ao mesmo tempo, valoriza as experiências periféricas. O Grupo se tornou meu primeiro espaço de criação, uma invenção que manifesta a Intuição espinosana *em ato*. Por meio da nossa prática, percebi que o palco poderia ser um espaço de contestação, de alegria e resgate de narrativas apagadas pela história oficial. Por meio da expressão do meu próprio corpo, me entrelaço ao ritmo do *funk*, do samba e do forró, emaranhando-me às memórias narradas pelas(os) habitantes do território onde nasci e cresci. Tudo se torna uma grande cena-festa que era a prova viva dessa Potência Alegre de que fala Espinosa. No Grupo Rosas Periféricas, aprendi a escutar histórias de pessoas que até então desconhecia e, ao mesmo tempo, reaprendi a escutar as narrativas dos meus ancestrais. Esse engajamento me fez refletir sobre o meu próprio lugar como artista, fazendo-me perceber a forma de Arte que gostaria de produzir nesta vida.

Movida pela curiosidade de como o conhecimento acontece, cheguei à Pedagogia. Queria entender como o saber é construído, como as pessoas aprendem. Nas aulas de teatro, percebi que o *corpo* em movimento, em processo de (auto)criação, é um corpo feliz, curioso, bem diferente dos corpos disciplinados. Passei então a mediar jogos teatrais com estudantes do ensino fundamental em escolas públicas, onde percebi modificações relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e na atuação política dos adolescentes. Com isso, fui

estudar Pedagogia, convencida de que, compreendendo os modos de se aprender, poderia ampliar meu repertório como artista e, agora, como educadora. Nessa formação, estudei as obras de Paulo Freire e logo me conectei com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, encontrando aí um elo teórico e prático para as minhas inquietações. Apaixonei-me pela Educação, principalmente nas possíveis conexões com a prática artística.

Essa conexão se materializou de forma urgente durante o movimento das Ocupações Secundaristas de 2016<sup>1</sup>. Lá, pude mediar uma oficina de Teatro do Oprimido para a Escola Estadual Sapopemba, ocupada pelos estudantes que resistiam à PEC do Teto (Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos nº 241 na Câmara Federal e Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55 no Senado Federal) e à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016).

Fui recebida por dois adolescentes que, com as chaves da escola, abriram os portões e organizaram um espaço em roda no pátio, reconfigurando um local que parece normalmente um centro de confinamento na forma de um palco de encontros e partilhas. Aquela inversão de papéis e significados, em que os estudantes atuavam como sujeitos da segurança e da organização, era o oposto da lógica de obediência imposta pelo Estado. E logo o pedido dos estudantes, cheio de vitalidade e avidez pela busca – “Professora, qual é a aula de hoje? Estamos prontos!” –, evidenciava que a consciência crítica havia despertado. Não se tratava mais de passividade...

Convidados a usar o espaço para dizer tudo o que precisavam, aqueles corpos – antes silenciados – emanaram suas vozes na paródia do *funk* “Baile de Favela”, de MC João: “Sapopemba, Escola de Luta”. Por meio do Teatro Fórum, o receio, o medo e a tristeza foram postos em cena, transmutando-se em estrutura, análise e coragem. O Teatro atuou como ferramenta de composição coletiva a permitir que os estudantes compreendessem as causas de sua frustração e exercitassem, *juntos*, o aumento da potência do agir de forma autônoma.

Mas algo ainda me inquietava. Na experiência de estágio na área de Educação notei que havia camadas emocionais latentes que permeavam inclusive a prática educativa. Vivenciei experiências de mediação artística e pedagógica com estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental que foram cruciais para compreender que meu caminho seria sempre pelas Artes. Em momentos de profundos conflitos psíquicos de uma criança de 6 anos, encontrei nas

---

<sup>1</sup> LOPES, Tatiane. PELA EDUCAÇÃO Retrospectiva 2016: As ocupações estudantis que sacudiram o Brasil. Esquerda Diário, São Paulo, 29 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

materialidades um possível caminho para a compreensão daquilo que a linguagem verbal não dá conta de expressar.

Percebendo que a Pedagogia, sozinha, não responde aos profundos conflitos psíquicos observados na Escola, descobri em Nise da Silveira e na Arteterapia uma extensão metodológica da minha atuação. A *luta antimanicomial* encabeçada por ela, contra a passividade imposta pelo sistema, poderia ser um modelo para a Educação ir além da esfera disciplinar e autoritária. Nesse período, me dediquei à especialização em Arteterapia amparada no legado teórico e prático de Nise da Silveira. Ela me proporcionou um novo caminho para a expressão e o autoconhecimento. O manuseio das materialidades — manipulação de argila, tintas e tecidos — me mostrou que a Imaginação viabiliza as narrativas das próprias histórias. Com isso, a Arteterapia me mostrou um caminho onde o mais valioso é o processo, o atrito com o material, a *busca* pela forma e não apenas pela obra finalizada. A obra passa então a ser a materialização de um laborioso processo, não apenas o resultado formal uma técnica aplicada.

Desse modo, a pesquisa em Arteterapia e o encontro com os *gêneros de conhecimento* de Espinosa me levaram a um questionamento fundamental: seriam eles, então, nas Humanidades e sobretudo nas Artes, o caminho essencial para a formação do pensamento crítico e a estruturação de uma Educação alinhada ao *terceiro gênero de conhecimento*<sup>2</sup>? O processo artístico, que exige a cooperação ativa entre corpo e mente, seria uma via de transformação da tristeza passiva em *alegria (cri)ativa*? A resposta a essa inquietação apontou para a *alfabetização dos sentidos* como um caminho metodológico possível, um conceito-chave capaz de articular as experiências de atuação nas periferias, da resistência política e do acolhimento em uma pesquisa sobre Educação.

Vivenciando essas experiências, meu caminho para o mestrado se revelou uma possibilidade de estruturação metodológica de diferentes saberes. A possibilidade de investigar, amparada por pesquisadoras e pesquisadores que vieram antes, me apresentou um caminho pelo qual todos esses saberes poderiam se encontrar e dialogar. Nesse sentido, a Poética do Eu pôde conciliar-se com o rigor científico. A memória, a criatividade e a educação entrelaçaram-se em uma composição que busca intuitivamente a unidade das coisas.

---

<sup>2</sup> *Tertio cognitionis genere* em latim. Trata-se de uma *scientia intuitiva* (“conhecimento intuitivo”): na filosofia de Espinosa, o mais elevado modo de conhecer, pelo qual a mente apreende, intuitiva e diretamente, a essência profunda das coisas. É um saber intelectual, afetivo e transformador, capaz de gerar alegria e liberdade, dando acesso, segundo Espinosa, ao “ponto de vista da eternidade” (*sub specie aeternitatis*).

## Começo – Meio – Começo

Em tempos de ruído e incerteza, quando a democracia se torna utópica e parece se esvair entre os dedos, há uma necessidade urgente de voltar os olhos à bússola que aponta para o passado. Nessa jornada, não buscamos um porto seguro nem imutável. Buscamos a memória, que, como um caule, vai produzindo pequenos brotos, emitindo espaços e criando raízes entre seus nós. Contudo, em plena era da informação, a Educação, que deveria nutrir essa paisagem, parece ser vítima de uma crise silenciosa e ao mesmo tempo implacável. A filósofa estadunidense Martha Nussbaum, em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (2010), descreve essa crise como um câncer que se espalha pelo organismo planetário, correndo suas células, ao priorizar o lucro em detrimento da vida, impedindo o desenvolvimento da capacidade de pensar, de imaginar e, sobretudo, de cultivar a empatia, o respeito e a convivência pacífica.

Nesse cenário de paisagens áridas e desoladoras, a bússola nos aponta para a trajetória de uma mulher que emerge como *um broto possível em meio a esse intricado rizoma*: Nise Magalhães da Silveira, psiquiatra alagoana, não se submeteu à lógica que aprisiona a mente humana em corredores de hospitais psiquiátricos. Sua vida inteira foi um ato de rebeldia: encarcerada por sua ligação com ideais comunistas, experimentou a repressão em seu próprio corpo e, ao se deparar, em sua época, com os métodos violentos da medicina (como lobotomias e eletrochoques), escolheu o caminho do afeto que humaniza. Na contramão do apagamento e da marginalização, Nise encontrou nas Artes um princípio terapêutico e libertador, transformando espaços de silêncio e dor em verdadeiros *ateliês* de vida, movimento e liberdade. Além de um relato biográfico, sua memória oferece uma prova viva de que o saber pode ser um caminho de resistência e, sobretudo, de alegria.

O que torna a práxis de Nise tão revolucionária é sua capacidade de unir o que a educação formal muitas vezes separa e fragmenta. Ela abraça uma cosmovisão holística, buscando a integridade do ser humano e do conjunto de saberes que o perpassam. A propósito, o matemático Ubiratan D'Ambrosio, em sua obra *Transdisciplinaridade* (1997), reconhece, num possível diálogo com Nise, que o processo de aquisição do conhecimento se dá em várias dimensões: sensorial, intuitiva, emocional e racional. Para D'Ambrosio, essas dimensões se relacionam e se complementam, sendo o conhecimento científico favorecido pela razão, o religioso pela intuição e a emoção, e o artístico pelas emoções. Analogamente, o físico David Bohm, em *Sobre a Criatividade* (2011), nos lembra que cientistas e artistas compartilham, em suas respectivas áreas, um mesmo espírito de busca e descoberta, movidos igualmente pela

necessidade de criar estruturas fiéis a si mesmas. Foi com essa atitude, ao mesmo tempo artística e científica, que Nise resgatou a dignidade irredutível de seus pacientes, revelando a importância de uma práxis que integre o rigor da Ciência à potência criativa das Artes.

Nessa abordagem, Ciência e Arte não se opõem; pelo contrário, dialogam de forma a integrar o corpo, a mente e o cosmos como um todo. O objetivo maior dessa visão transdisciplinar é promover o respeito, a solidariedade e a cooperação. A prática de Nise, centrada no reconhecimento de espaços *sem* privilégios, é uma demonstração concreta disso. Essa cosmo-percepção holística é fundamentada por um princípio essencial segundo Ubiratan D'Ambrosio: a *ética da diversidade*. Para o matemático brasileiro, a interação viva de todas as coisas existentes no universo repercute em nosso ambiente e nos diz que “precisamos de uma ética em que o respeito pelas diferenças comportamentais de cada indivíduo e pela diversidade cultural esteja associado à solidariedade do homem para com seus semelhantes nas necessidades de sobrevivência e de transcendência” (D'Ambrosio, 1997, p. 48). D'Ambrosio afirma que essa perspectiva é essencial para a formação de uma sociedade globalmente harmoniosa.

A cosmo-percepção de Nise, a conectar Arte, Ciência e Saúde Mental, exige uma superação da lógica disciplinar, a qual, embora seja uma categoria organizadora fundamental para o conhecimento, carrega o risco da hiperespecialização. Edgar Morin em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2025) adverte que a fronteira disciplinar pode isolar as áreas do saber, dificultando a articulação e ocultando os problemas que se sobrepõem às disciplinas. Nesse cenário, o autor sugere que a Interdisciplinaridade surge como um primeiro passo de abertura, caracterizada pela transferência de métodos de uma disciplina para outra, promovendo intercâmbio e cooperação. Contudo, esse movimento permanece inscrito na estrutura da pesquisa disciplinar, não representando, por si só, a unidade do conhecimento necessária à práxis que buscamos nesta pesquisa.

O conceito que melhor alinha-se ao objetivo de compreensão da totalidade da vida de Nise é a *transdisciplinaridade*. Basarab Nicolescu em *O Manifesto da Transdisciplinaridade* (1999) define este princípio como “aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.” (p. 53), tendo como objetivo principal a unidade do conhecimento e a compreensão do mundo presente. Ela não se limita à troca de métodos, mas se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade, exigindo uma articulação entre o todo e as partes. Essa perspectiva *holística*, complementar à pesquisa disciplinar, serve como guia para a estruturação desta dissertação.

A partir dessa visão transdisciplinar, em busca da unidade do conhecimento e a superação da lógica disciplinar, buscamos definir o conceito de *alfabetização dos sentidos*,

objeto central desta pesquisa. Reivindicado para o campo das Artes, da Educação e dos afetos, este conceito se distingue propositalmente da noção de *alfabetização para o letramento verbal*, baseada na assimilação de um código preestabelecido. Em diálogo direto com o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, sobretudo em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2021), onde define a “leitura de mundo” como precursora da leitura textual, a alfabetização dos sentidos proposta por Nise poderá ser compreendida como um processo de *auto-alfabetização*. O foco não está somente em ensinar um código exterior, mas, sobretudo, em abrir caminhos para que o sujeito dê sentido e expressão à sua própria experiência. Assim, de forma análoga a Freire, que considera o saber experiencial do educando um repertório legítimo, Nise priorizou a comunicação não-verbal dos pacientes. Os parâmetros dessa alfabetização são construídos a partir da capacidade intrínseca que cada sujeito tem de transformar suas afecções em linguagem e conhecimento, fundamentando uma práxis que se constrói a partir do que vem do próprio sujeito.

Buscamos nesta pesquisa, então, os espaços para a integração entre o emocional, o científico e a transcendência no campo da Educação, a partir da memória exemplar de Nise da Silveira, praticando uma visão transdisciplinar na estruturação desta dissertação. Para isso, escolhemos uma abordagem *ensaística* no tocante à escrita, preservando o viés poético que compõe a atuação artística de Nise. O emprego da primeira pessoa do plural – *nós* – reflete poeticamente a nossa convicção de que o conhecimento se constrói por meio das afecções que resultam da interação com outros corpos, nesses nós que se formam nos brotos de um rizoma. Buscamos integrar você, leitor(a), nessa construção coletiva dos saberes. Ainda assim, o rigor desta abordagem, contudo, exige a primeira pessoa do singular – *eu* – em momentos cruciais, como a lente de prova: é na minha *singularidade* que este ensaio ganha corpo, cartografando o rizoma e respondendo à urgência da realidade brasileira na qual nos inserimos. Para fundamentar a escolha de um estilo ensaístico na escrita, nos amparamos nas abordagens do pedagogo e filósofo Jorge Larrosa (2003, 2004), do professor Cássio Eduardo Viana Hissa (2012) e do professor de direito penal Victor Gabriel Rodríguez (2012).

Além da abordagem bibliográfica, adotamos também a *cartografia* como metodologia. No intuito de construir nossa investigação como um *processo*, como um desenvolvimento processual, nos amparamos na perspectiva de Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia, em *Pistas do método da cartografia: pesquisa-invenção e produção de subjetividade* (2009), obra na qual a cartografia é compreendida como um método processual que pretende acompanhar o que está em movimento. A cartografia permite acompanhar percursos, implicar-se em processos de produção, conectar redes e rizomas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p.

10). Portanto, o que buscamos com essa metodologia é *cartografar* os encontros e as intersecções que a memória de Nise da Silveira proporciona entre os campos da Educação, da Arte e da Saúde Mental, trilhando os caminhos da sua práxis libertadora, que se faz em constante movimento.

Para tanto, esta pesquisa se divide em três “brotos”. No primeiro, intitulado “O tempo-memória na alfabetização dos sentidos”, investigamos a *memória* como um campo de experiências e aprendizados diversos, compreendendo-a como um território vivo onde o tempo se manifesta em suas múltiplas dimensões. Identificamos na memória de Nise da Silveira os diálogos possíveis sobre como sua educação e experiências de vida sustentam uma práxis que desafia paradigmas.

No segundo “broto”, “Encontro luminoso rumo à compreensão da totalidade”, debruçamo-nos sobre o diálogo entre Nise e Espinosa acerca dos *três gêneros de conhecimento*. Graças ao seu encontro com a filosofia espinosana da alegria e da liberdade, a médica brasileira compreendeu que o conhecimento, para ser libertador, deve partir da nossa condição humana em constante devir. Dito isso, este segundo “broto” examina como a trajetória biográfica de Nise é uma demonstração prática dos *três gêneros de conhecimento* propostos por Espinosa, refletindo como a Educação, nesta perspectiva, pode se conectar às etapas de um processo contínuo para alcançar a liberdade.

Por fim, o terceiro “broto”, “Criação como potencialidade para sobreviver à tirania”, busca compreender os três pilares que fundamentam a prática de Nise da Silveira: os conceitos de *atividade, afeto catalisador e liberdade*. A partir dessa base conceitual, investigaremos como a Educação pode se fundamentar neste arcabouço teórico, ampliando as possibilidades de uma *pedagogia voltada para a liberdade*.

Nesta pesquisa, alinhavamos os nós dos “brotos” com pensadoras e pensadores de diversas áreas do conhecimento. Para fundamentar a perspectiva da transdisciplinaridade, recorremos a autores como o matemático Ubiratan D’Ambrosio (1997; 2017), Pierre Weil e Roberto Crema (2017) e Basarab Nicolescu (1999). No campo da Educação, sempre buscando compreender o conceito de liberdade, nos valemos da pedagogia de Paulo Freire (2022; 2023; 2025). Para pesquisar os conceitos de *tempo* e *memória*, recorremos aos escritos da professora Ana Maria Haddad Baptista (2007). No tocante à vida e ao pensamento de Espinosa, recorremos a escritos do próprio Espinosa (2025), de Gilles Deleuze (2002) e do professor Amauri Ferreira (2022). Para explorar a importância das Humanidades na Educação, encontramo-nos com a filósofa Martha Nussbaum (2015). Para fundamentar esta pesquisa no campo da Saúde Mental, recorremos a pensadores(as) como a médica psiquiatra Nise da Silveira (2015, 2020, 2022,

2023, 2024), o diretor do Museu de Imagens do Inconsciente, Luís Carlos Mello (2009, 2015), o psicólogo Walter Melo (2001) e o escritor Ferreira Gullar (2024). Para abordarmos o impacto da criatividade na Educação, conectamo-nos com o pensamento do físico David Bohm (2011) e, para abordar a importância da transmissão cultural, recorremos ao pensamento da antropóloga Michèle Petit (2019).

NISE DA SILVEIRA  
COMUNISTA



CENA 1

*Atriz sentada de frente a um piano de calda.*

[*Luz de Foco é acesa suavemente, evidenciando sua silhueta e respirações profundas*]

[*Som de fundo: Chopin em Nocturne in E-flat major, Op. 9, No. 2*]

*As mãos se levantam sobre as teclas do piano enquanto lê atentamente a partitura.*

*A menina estuda. Ao fundo, ressoa a voz da mãe.*

**Maria Lídia:** Nise, “Mi Bemol Maior” minha filha! Não o assassine!

*Respira fundo. Estala os dedos.*

*Luz abaixa suavemente.*

[*Black-out*]

## 1. Tempo-Memória na Alfabetização dos Sentidos

*Penso como Antonin Artaud: há dez mil modos de ocupar-se na vida e de pertencer a sua época.*

Nise da Silveira

Impulsionando os corpos adiante com a intenção de construir um futuro possível no campo da Educação, iniciamos o nosso percurso com olhos e ouvidos voltados para trás, buscando identificar os elementos narrativos essenciais para essa jornada. Abrimos caminhos evocando a *memória* como um campo de experiências e aprendizados, entendendo-a como algo indissociável do *tempo*. Na busca de compreender as bases sobre as quais é possível edificar uma práxis pedagógica verdadeiramente emancipadora, empregamos a memória como um *território vivo* onde o tempo se manifesta em suas múltiplas dimensões, revelando ressonâncias, continuidades e descontinuidades necessárias para pensar e repensar os processos educativos.

No intuito de entender a *memória* como parte essencial na construção de uma prática educativa emancipadora, é preciso que ela transcendia a mera acumulação dos fatos. Em seu entrelaçamento com o *tempo*, a memória oferece um território de possibilidades para a formação crítica e a ressignificação do que é vivido. Ao investigarmos as narrativas e os registros da médica psiquiatra Nise da Silveira, buscamos identificar como a sua educação e suas experiências de vida permitiram o desenvolvimento de um olhar sensível numa área onde as artes eram marginalizadas. A memória de sua trajetória nos convida a entender como a vivência do tempo, em suas múltiplas camadas, sustentou uma práxis que desafia paradigmas, oferecendo um exemplo vívido de como o passado, compreendido e revisitado, pode pavimentar caminhos para um futuro mais crítico e humanizado na educação.

Pretendemos tecer em conjunto as linhas que conectam a aprendizagem e o ato de ensinar, questionando como a subjetividade, a memória e as artes – e o tempo inerente a elas – contribuem para a formação humana do educador e do educando. Por que dialogar com outras áreas do conhecimento é fundamental para as necessidades do mundo contemporâneo? Que necessidades são essas?

Na perspectiva da antropóloga Michèle Petit em *Ler o Mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje* (2019), a narração de histórias apresenta a maneira pela qual os saberes nos são transmitidos, além de proporcionar um acesso singular ao desconhecido e às múltiplas compreensões da complexidade humana. Em consonância, a perspectiva da professora Ana Maria Haddad Baptista, em *Tempo-Memória* (2007), nos oferece uma bússola crucial para essas indagações. Ao sinalizar a sensação escravizante e a homogeneidade temporal

asfixiante que caracterizam o ser humano contemporâneo (Baptista, 2007, p. 16), fica evidente como a subtração do tempo ressoa em sensações de insatisfação e incompletude que afetam profundamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Na Educação, isso se traduz em modelos que padronizam e homogeneízam o aprendizado, ignorando os ritmos, as particularidades e individualidades de cada educando e de cada educador. Essa homogeneidade deriva com uma forma de poder inibidor da capacidade de agir e de pensar criticamente. Conforme aponta Baptista, em uma leitura de Espinosa a partir de Gilles Deleuze, o *poder*

[...] age no sentido de subtrair nossa capacidade de agir através das ‘paixões’ tristes. A tristeza, na ótica de Espinosa, tira a potência da ação e de pensar. Os grandes tiranos sempre governaram às custas das paixões tristes. Naturalmente, apostando no poder de subtração da potência das pessoas quando se solicitam paixões arrasadoras e tristes. (BAPTISTA, 2007, p. 80)

No contexto educacional, essa reflexão torna-se especialmente crucial, visto que os currículos rígidos, as avaliações padronizadas e a pressão por um tempo produtivo homogêneo cultivam inadvertidamente as “paixões tristes” de que falava Espinosa, sabotando a curiosidade, a criatividade e a própria potência de agir e pensar – tanto dos educandos quanto dos educadores. Compreender a maneira como se vivencia o tempo é, portanto, um elemento fundamental para identificar e subverter lógicas limitadoras e redutoras do potencial humano.

Essa homogeneidade educacional, nociva à curiosidade e à potência de pensar e agir, vai ao encontro das preocupações de Martha Nussbaum (2015). A filósofa norte-americana alerta sobre a crescente marginalização das Ciências Humanas – incluindo as Artes, a Literatura e a Filosofia – em currículos globalmente direcionados à mera instrumentalização técnica. Nussbaum argumenta que, ao focar excessivamente em habilidades que visam apenas à produtividade econômica, sendo facilmente quantificáveis, a sociedade capitalista sacrifica as capacidades essenciais para uma (con)vivência democrática e para a realização humana enquanto tal, as quais requerem o concurso de pensamento crítico, empatia, imaginação e capacidade de questionamento. Nussbaum escreve:

Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”, e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra. (NUSSBAUM, 2015, p. 8)

A importância dessas capacidades também é enfatizada por Michèle Petit (2019). Citando Nussbaum, Petit ressalta como “a literatura e as artes são particularmente adequadas para desenvolver a faculdade da empatia, o respeito, a compaixão, e também para nos deixar

com menos medo e à agressividade” (Petit, 2019, p. 57). Petit sustenta que a Literatura e as Artes proporcionam uma inestimável qualidade de escuta e atenção às nuances e singularidades.

A própria experiência de Nise da Silveira, com seu legado no campo da Saúde Mental, contribui como um testemunho valioso da capacidade de empatia e compaixão. O trabalho da médica alagoana demonstra como as estórias e narrativas proporcionam a simbolização das emoções e a ressignificação de experiências, dando forma às paisagens internas e às inquietações que nos movem. Nesse cenário, a valorização do que Michèle Petit (2019) chama de “inutilidade das coisas” – a narrativa, a imaginação, a poesia – torna-se um antídoto contra o *utilitarismo tecnocrático* e um elemento fundamental para essa ressignificação. Para Petit, todas essas dimensões, desprovidas de utilidade imediata, são, contudo, essenciais para a formação humana, nutrindo a capacidade de sonhar e de resistir à homogeneização limitadora.

Na busca por uma Educação que cultive a potência do agir e do pensar, as Artes desempenham um papel fundamental. Corroborando esse entendimento, Nussbaum (2015) assinala, ao defender as humanidades, o caráter insubstituível da Arte para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da empatia:

Precisamos, portanto, desenvolver o “olhar interior” dos alunos. Isso significa uma formação cuidadosamente moldada nas artes e nas humanidades – adequada à idade e ao nível de desenvolvimento da criança – que os ponha em contato com questões de gênero, raça, etnia e experiência e cooperação transculturais. Essa formação artística pode e deve estar relacionada à formação do cidadão no mundo, uma vez que as obras de arte costumam ser um modo inestimável para começar a compreender as conquistas e os sofrimentos de uma cultura diferente da nossa. (NUSSBAUM, 2015, p. 108)

Para Nussbaum, a experiência artística proporciona a experimentação de diferentes perspectivas da realidade e a devida compreensão da complexidade humana, de modo que a mera racionalidade instrumental não alcança. Por meio da vivência da Arte, nutre-se o olhar para que se possa perceber o *outro* em toda sua profundidade e para que se posicione criticamente frente às injustiças – um elo direto com o potencial de emancipação que buscamos investigar. Nesse sentido, a capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento – fundamental para as necessidades atuais do mundo contemporâneo – se torna fundamental à própria natureza da busca humana por compreensão e inovação em todas as esferas da existência.

Ao nos debruçarmos sobre a trajetória de Nise da Silveira, percebemos como sua prática representa a plena concretização de princípios transdisciplinares. Sua aposta nas Artes – que se assemelha ao efeito da Literatura e da Filosofia de engendar o novo – indica que a Educação não deve se sustentar em um mero processo de replicação, mas na reinvenção, na criatividade

e na percepção das diversas direções da vida, fomentando uma formação que nos prepare para o inesperado, o imprevisível e o imponderável, para a construção de novas realidades e formas de vida.

Em síntese, este capítulo busca tecer as complexas relações entre Tempo, Memória, Arte e Educação, amparando-se no exemplo de vida e na obra de Nise da Silveira. É preciso que nos aprofundemos em sua trajetória mediante um resgate biográfico, paralelamente à reflexão sobre diversas possibilidades de uma práxis pedagógica amparada na valorização do humano em sua integralidade, para, assim, resistir à homogeneização e, mediante a sensibilidade e a criatividade, permitir a cada um encontrar seus *dez mil modos* de ocupar-se da vida e de pertencer à sua época.

### **1.1 Escavando os sítios em busca dos artefatos da memória**

Do sol nordestino queimando a pele ao sangue cangaceiro pulsando nas veias, em Nise da Silveira havia a coragem intelectual e afetiva necessária para desafiar a realidade que lhe estava dada. De estatura baixa, temperamento enérgico e uma profunda generosidade com os animais e as pessoas adoecidas, a médica emanou poesia e bom-humor para quem conviveu com ela. Nada em sua trajetória foi aleatório: acreditou na liberdade, no contato com as materialidades e na afetividade como chaves essenciais para decifrar os *mistérios da psique*, cultivando uma identificação profunda com o *outro*.

Antes mesmo de se tornar a médica que revolucionaria os tratamentos psiquiátricos por meio das Artes, Nise já trazia em si uma semente de insurgência. O olhar apurado para a sensibilidade já estava presente desde a sua criação, principalmente na infância. O diretor e curador do Museu de Imagens do Inconsciente, Luís Carlos Mello, revela, em *Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde* (2015), como a sensibilidade de Nise finca raízes no contexto familiar. Ele investiga essas origens e destaca, entre as figuras centrais para a sua formação, a de sua mãe, Maria Lídia

[...] era uma pessoa tão impregnada de música que dividia os seres humanos em dois grandes grupos, a sua tipologia particular: os que cantam e os que não cantam. Com os primeiros, ela se relacionava muito bem. Com os outros, menos bem. E lamentava que não pudessem experimentar as grandes alegrias que se traduzem pelo canto. (MELLO, 2015, p. 47)

Nise conta que, quando criança, ao tocar alguma melodia no piano, o ouvido musical de sua mãe, Maria Lídia, era tão apurado que ela identificava as notas musicais mesmo sem estar próxima ao instrumento. Embora Maria Lídia não tivesse nenhuma formação musical formal, ela “tangenciava a genialidade”, nas palavras da própria Nise (*apud* Mello, 2015, p. 48). A

perspectiva de Maria Lídia no tocante à música (ela que costumava classificar os seres humanos entre os que *cantam* e os que *não cantam*) vai ao encontro da abordagem de Michèle Petit (2019), para quem a Arte, em sua dimensão “inútil”, é vital para o desenvolvimento humano, em sua capacidade de simbolização e expressão. O *canto*, neste sentido, representa uma forma de estar e ser no mundo.

Sobre seu pai, Nise destaca que possuía um espírito boêmio, gostava de dançar e não se preocupava em acumular dinheiro. A médica ressalta que parte de sua sensibilidade provém dessa criação: “Talvez, o hábito de escrutar o olho do esquizofrênico venha do meu pai, que ficava fitando o olho dos alunos. Ele dizia que não há nada mais revelador do que o olho de quem não entende” (*apud* Mello, 2015, p. 47). Foi ao lado dele que Nise se encantou pelos manuscritos, frequentando a oficina do jornal onde ele trabalhava. Com seu pai, também aprendeu que a álgebra não era apenas o estudo das propriedades das figuras, mas a “arte de pensar”.

A vivência de Nise – que gostava de assistir às aulas de Matemática de seu pai no colégio – sugere uma rara combinação de sensibilidade e rigor científico. Essa perspectiva dialoga com as reflexões do matemático e físico Henri Poincaré, em seus *Ensaios Fundamentais* (2008), sobretudo ao dissertar sobre *As Ciências e as Humanidades*. Poincaré defende o valor essencial da Literatura – e, por extensão, das Artes – não só para a compreensão da estrutura lógica e construção do pensamento matemático, mas também para o cultivo da *finura de espírito* que as Humanidades propiciam. Essa finura possibilita que o cientista transcenda o particular de sua investigação, reconhecendo-a como parte de uma realidade maior, o que, por sua vez, nutre o amor pelo conhecimento integral e estimula um aprofundamento contínuo da pesquisa.

A educação de Nise foi enriquecida por frequentes idas a concertos e pela presença de artistas em sua casa. A médica relembra que aprendeu a estudar com alegria, a aprender brincando. Sua criação ampliou a percepção de mundo e a convivência com muitas pessoas. Essa exposição a diversas expressões da cultura, formais (concertos) e informais (artistas em casa, aprender brincando), ressalta o papel dos adultos como aqueles que nos apresentam ao mundo, permitindo, como defende Petit (2019), que a criança descubra seus próprios caminhos. Além disso, o olhar do pai de Nise para a Álgebra, entendida por ele como “a arte de pensar”, seu incentivo ao contato com os textos e sua índole boêmia, valorizando a dança em detrimento do acúmulo de bens, também reforçam o entendimento de que a transmissão cultural abre caminhos para a criatividade, o senso crítico, o acesso a outros universos e saberes.

Essa forma de apresentar o mundo, que transcende o meramente instrumental e utilitário, contribui para educar pessoas mais livres e criativas, com uma percepção mais crítica da

realidade. Ela dialoga diretamente com as preocupações de Nussbaum (2015), que adverte contra a crescente marginalização de disciplinas como a Filosofia, a Literatura e as Artes, em nome de uma educação meramente utilitária, voltada unicamente para o crescimento econômico. A autora afirma:

Porém, uma formação positiva no ambiente familiar, à qual posteriormente vem se juntar uma educação adequada, podem fazer com que as crianças sintam um interesse compassivo pelas necessidades dos outros, podendo levá-las a considerar que as outras pessoas têm os mesmos direitos que elas. (NUSSBAUM, 2015, p. 37)

Para Nussbaum, é justamente no cultivo dessas capacidades não lucrativas – como a imaginação, a empatia, o pensamento crítico – que reside a verdadeira força para formar cidadãos plenamente humanos e capazes de atuar criticamente em sociedades democráticas.

Nise enveredou para a Medicina por influência de um grupo de rapazes que frequentavam sua casa para aulas particulares de matemática. No entanto, demonstrou desde cedo inclinação para a busca de um conhecimento que ultrapassa o pragmático. A escolha do tema para sua dissertação exemplifica sua profundidade e curiosidade; após um período de espera, até que encontrasse algo que realmente mobilizasse seu intelecto e impactasse seus sentidos, encontrou a temática que mais a atraía. Foi durante as férias do 4º ano do curso de Medicina que Nise, apresentada pelo pai a uma revista de criminologia, aprofundou-se na pesquisa sobre o aprisionamento.

A dedicação de Nise ao tema de sua dissertação, buscando compreender a realidade carcerária e, por extensão, as nuances da mente humana, reflete uma abordagem que Michèle Petit (2019) considera crucial para a formação em Medicina. A antropóloga afirma que a Literatura e as Artes na formação em Medicina são essenciais por contribuírem para desenvolver uma atenção diferenciada e dedicada aos doentes, o que contradiz a pura objetividade do discurso médico. Para Petit, é essencial que essa abordagem sensível esteja presente na formação universitária. Ela aponta exemplos positivos de como isso se dá em universidades de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha, Canadá, Austrália e Escandinávia, onde estudantes de Medicina são estimulados a ler Poesia e Literatura. Segundo a antropóloga, “ler todo dia obras literárias serve também para que os médicos, no exercício das especialidades mais árduas, encontrem forças para exercer sua arte com grande humanidade, mas também para irrigar seu pensamento.” (Petit, 2019, p. 58). Essa formação proporciona o desenvolvimento sensível dos profissionais da saúde, fazendo-os desenvolver uma escuta atenta para além dos fatos e do meramente técnico, permitindo-lhes compreender as camadas

subjacentes além da doença ou do diagnóstico, aprofundar-se em cada caso com um cuidado para os detalhes que compõem o todo.

Durante a elaboração de sua dissertação, Nise visitou prisões nos estados da Bahia, de Pernambuco e Alagoas, e, em Recife, teve seu primeiro contato com questões relacionadas às doenças mentais por meio de uma mulher em situação de cárcere, condenada por homicídio. Mello evoca uma entrevista na qual Nise relata: “Desde cedo me interessei pelo lado marginal, tanto que meu grande herói era Zumbi dos Palmares. Acho que foi por isso que foi fácil para mim a adaptação com os loucos” (*apud* Mello, 2015, p. 56). A pesquisa de Nise culminou na defesa de sua dissertação, *Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil* (1926)<sup>3</sup>. Aos 21 anos, graduou-se como a *única mulher* em uma turma composta por 157 homens.



Figura 1 - Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde (2015).

Dois meses após sua formatura em Medicina, Nise retornou a Alagoas, onde sofreu a perda de seu pai, Faustino, falecido cinco dias antes de completar 47 anos. A morte de seu pai a impactou profundamente, alterando toda a estrutura familiar ao seu redor. A família vendeu pertences e sua mãe passou a morar com o avô e a tia. Nise, por sua vez, seguiu para o Rio de Janeiro com seu marido, Mário Magalhães da Silveira. A mudança para o Rio de Janeiro

---

<sup>3</sup> Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://shorturl.at/cdrZg>> (acesso em 23 de julho de 2025).

também foi impulsionada pela especialização em Neurologia, na Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil.

No Rio, iniciou uma vida modesta, morando na Rua do Curvelo e sobrevivendo com os recursos obtidos com a venda de pertences em Maceió. Lá fez amizade com seu conterrâneo Octávio e a esposa dele, Laura Brandão. As trocas de experiências desse vínculo proporcionaram a Nise uma nova perspectiva sobre *a beleza das pequenas coisas*, além de uma conscientização política que a levou a estudar Marx e a frequentar reuniões do Partido Comunista Brasileiro. Embora se interessasse pelas questões políticas do país, Nise não se identificava com enquadramentos ideológicos, considerados por ela enrijecidos. Por isso, não se adaptou às exigências e reuniões para integrar o partido, sendo expulsa e acusada de “trotskista” por criticar a rigidez das cartilhas stalinistas.

A experiência de Nise no Rio de Janeiro, que a levaria à conscientização política e ao estudo de Marx, pode ser lida como uma manifestação precoce da capacidade de raciocínio crítico e do exercício *socrático* que Martha Nussbaum (2015) considera pilares de uma formação cidadã. Embora médica, sua busca por compreender as complexidades da sociedade e da natureza humana, bem como sua postura intelectualmente ativa, impulsionada pela curiosidade, transcendem a formação puramente técnica, aproximando-a do ideal de um ser humano munido de imaginação e empatia.

Nesse sentido, o episódio de sua expulsão do Partido Comunista, sob acusação de ser “trotskista” por criticar a rigidez da cartilha stalinista, é paradigmático. A recusa de Nise em se submeter a quaisquer enquadramentos doutrinários, considerados enrijecidos, e sua subsequente crítica à dogmatização ideológica demonstram, na prática, a capacidade de criticar a autoridade – uma competência vital, segundo Nussbaum (2015), que a educação utilitarista e focada no lucro tende a atrofiar. A atitude de Nise da Silveira aqui se consolida como um exemplo de como a mente formada sob o espectro das Humanidades resiste à conformidade, valorizando a autonomia intelectual em detrimento da mera obediência programática.

Sua trajetória sugere que a matriz de suas rupturas na psiquiatria — as quais integrariam a Arte e a humanização do tratamento — já se encontrava em sua postura de cidadã crítica e reflexiva. Mesmo não estando estritamente vinculada ao Partido Comunista, seu trabalho era profundamente influenciado por uma ampla visão humanista e por amizades engajadas na luta contra o fascismo.

Com o apoio e acolhimento do professor Dr. Antônio Austragésilo, instalou-se, em outubro de 1932, como residente no Hospital de Alienados (Hospital da Praia Vermelha). Foi a partir dessa experiência que seus questionamentos e dúvidas deram início aos movimentos

insurgentes. Ela não concordava com a literatura psiquiátrica vigente e decidiu conviver com os residentes para cultivar um olhar mais sensível sobre os pacientes. Mello destaca as palavras de Nise: “Nos livros, lia-se que os esquizofrênicos não possuíam afetividade. Comecei a desconfiar dos livros. Morando no hospício, comprehendi que não havia nada disto. Eles possuem afetividade, o problema é como vir à tona.” (*apud* Mello, 2015, p. 70).

Embora a literatura psiquiátrica sustentasse que os esquizofrênicos não demonstravam capacidade de afeto, a convivência de Nise provava o contrário. Nesse sentido, ela buscou a construção de uma prática que compreendesse a linguagem necessária para se comunicar com os pacientes. O entendimento da médica, neste contexto, já demonstrava sua sensibilidade e capacidade de perceber *o outro* em sua profundidade humana. A propósito, Petit (2019) defende que o contato com a Literatura e as Artes é uma oportunidade de conhecer *o outro* por dentro, colocando-se em seu lugar e reconhecendo-se nele. A antropóloga afirma:

O ensinamento da literatura seria, assim, uma qualidade de escuta, de atenção às nuances, às singularidades, a “esse milagre único que cada ser humano representa”. “Uma vez que o conhecemos o Outro por dentro – mesmo que se trate de nosso inimigo –, não poderemos mais ser indiferentes. (Petit, 2019, p. 55)

A atitude de Nise da Silveira, que desconfiava da literatura psiquiátrica e optou pela convivência como método de investigação é, no contexto da teoria de Martha Nussbaum, a mais nítida manifestação do triunfo do raciocínio crítico e intuitivo sobre o dogmatismo tecnicista. Nussbaum (2015) argumenta que a educação que negligencia as humanidades e as artes produz mentes que aceitam verdades parciais e rígidas, incapazes de ver o outro como um universo complexo. A literatura psiquiátrica da época, que desumanizava o esquizofrênico ao negar-lhe a afetividade, representa esse tipo de pensamento utilitarista e reducionista criticado pela filósofa norte-americana.

A postura crítica de Nise da Silveira contra a literatura psiquiátrica de sua época, analisada à luz de Nussbaum (2015), dialoga com a crítica de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2023). O saber médico que desumanizava o esquizofrênico ao negar-lhe a afetividade é um exemplo patente do que Freire (2023) denominava “educação bancária”: um sistema onde o conhecimento (analogicamente, o diagnóstico e o prognóstico) é depositado nos manuais e nas autoridades, sem espaço para a dúvida, o diálogo ou a reinterpretação da realidade vivida.

A essa altura, Nise da Silveira já materializava a qualidade de *escuta do outro* em sua prática diária. Mello (2015) descreve sua relação com Luiza, uma das internas diagnosticadas com esquizofrenia crônica, com quem estabeleceu um vínculo de amizade por meio de uma rotina de acordá-la e servi-la com café todas as manhãs. Esse ritual se repetiu durante três anos,

evidenciando como a afetividade e a atenção às singularidades, nutridas por um olhar sensível, eram os pilares do trabalho de Nise. Até que, em 1936, em meio à Era Vargas, uma enfermeira, ao encontrar sobre a mesa de Nise livros sobre marxismo, entre outros de psiquiatria, denunciou-a às autoridades. Ela acabou sendo presa.

Passou quinze meses no cárcere. Durante esse período, conviveu com diversos intelectuais, entre eles Olga Benário Prestes, Maria Werneck, Eneida e Beatriz Bandeira, além de Graciliano Ramos. Este último se tornou um grande amigo de Nise, tanto dentro da prisão quanto fora dela. As lembranças desse encontro estão presentes na obra *Memórias do Cárcere* do autor. Posteriormente, Graciliano lançou a obra infanto-juvenil *A Terra dos Meninos Pelados*, na qual a personagem Caralâmpia, uma princesa do país de Tatipirum, é uma homenagem à médica. Em seu livro, *Nise da Silveira* (2001), o professor e psicólogo Walter Melo salienta:

O livro de Graciliano trata, de maneira brilhante, da questão do sentimento de exclusão que uma pessoa sente pelo fato de ter características diferentes da maioria. Esses diferentes, para Nise, foram os loucos, aos quais tratava de maneira igualitária sem, no entanto, se esquecer da singularidade, da personalidade de cada um. (Melo, 2001, p. 147)

Durante o período de cárcere, Nise leu as obras completas de Proust e de Freud. Conviveu não só com intelectuais, mas também com pessoas acusadas de roubo e assassinato. As partilhas com colegas aprisionadas e os momentos de leveza, em meio à dureza do cárcere, foram cruciais para preservar sua sanidade mental diante dos relatos de torturas e da escuta de narrativas dolorosas feitas pelas companheiras de cárcere. Nise testemunhou a transferência de Olga Benário – gestante – para a Alemanha, onde foi entregue aos nazistas e condenada à morte. Também acompanhou a angústia de Elisa Berger, que acordava todas as madrugadas consumida pela dor de saber das torturas noturnas sofridas por seu marido. Todas essas experiências traumáticas afetaram profundamente a médica, fazendo do cárcere um lugar de aprendizados transformadores. Nise relatou que essa vivência foi extremamente marcante e despertou nela o que chamou de “mania de liberdade” (MELLO, 2015, p. 76).

Após ser libertada, soube que Luíza, a interna que servia o seu café, havia agredido a enfermeira que denunciara Nise. Esse episódio a fez questionar veementemente a definição de uma pessoa com diagnóstico de esquizofrenia como desprovida de afetividade. Na entrevista concedida a Gullar (2024), Nise destaca:

E assim aprendi outra lição, que desmentia o que afirmavam os livros de psiquiatria sobre os doentes mentais. Esses livros diziam que os esquizofrênicos eram indiferentes, sem afeto. Mas a doente que me levava o

café toda manhã em meu quarto, quando soube de minha prisão, não ficou indiferente. Eu não entendia nada do que ela falava, mas ela estava entendendo o que se passava. (*apud* GULLAR, 2024, p. 79)

Na análise de Nise, Luíza expressava o afeto que nutria durante o tempo em que manteve uma relação com a médica, utilizando os recursos expressivos disponíveis dentro do contexto em que vivia. A revelação desse afeto, negado pela ciência dogmática, e a subsequente “mania de liberdade” suscitada pela vivência do cárcere, configuraram a base ética e política do trabalho de Nise da Silveira. O trecho de Walter Melo (2001) que conecta a homenagem de Graciliano Ramos à Nise no livro *A Terra dos Meninos Pelados* com a questão do sentimento de exclusão, reforça que a mente formada pelo olhar humanista jamais ignora a singularidade do outro. Essa narrativa demonstra que as Humanidades e as Artes fornecem a estrutura ética necessária para resistir à opressão e defender a dignidade humana e a democracia, mesmo nas condições mais adversas.

Cinco meses após sua libertação, Nise soube de uma série de novos aprisionamentos e decidiu se mudar para a Bahia. Ao receber um telegrama de seu advogado, que solicitava seu retorno ao Rio de Janeiro para que se apresentasse à polícia, o que poderia resultar em novo aprisionamento, seguido de uma breve liberação, ela optou por viver na clandestinidade, percorrendo a Bahia e outros estados do nordeste e norte do Brasil.

Durante esse período, Nise teve contato com a obra de Baruch Espinosa (leitura que será abordada mais adiante), filósofo que se tornaria uma grande paixão sua por lhe oferecer respostas para questões que a inquietavam e causavam nela grande sofrimento. Não por acaso, a leitura apaixonada e a curiosidade pela filosofia permearam tanto a vida quanto a práxis de Nise, inclusive em momentos de grande dificuldade. A propósito, Ana Maria Haddad Baptista (2007) nos oferece uma pista para compreender em que medida a Literatura e a Filosofia – em consonância com as Artes – proporcionaram caminhos para concretizar os signos sensíveis na jornada da médica. A professora afirma, em diálogo com Gilles Deleuze, que, por meio delas, podemos construir as condições para perceber a verdade profunda que se oculta sob o véu da realidade, compreendendo “as coisas como são”. Baptista escreve:

Entretanto, inclusive na esteira de Deleuze, o que a literatura e a filosofia possuem de melhor em comum é a grande capacidade de potencializar a indignação diante da exploração leviana, muitas vezes ingênua e perversa das tragédias, desgraças e todo tipo de acontecimento que direta ou indiretamente subtraem a vontade de viver, de se construir alguma coisa, ou mesmo, projetos coletivos que, de alguma forma, façam do convívio social e individual um processo mais tênue diante das incertezas e imprevisibilidades dos dias atuais. (BAPTISTA, 2007, p. 87)

Essa busca por uma compreensão mais profunda da existência e das emoções pode ser compreendida como uma continuação de sua inconformidade com as estruturas e hierarquias da medicina, mas também sociais e políticas. Reflexo de um indivíduo que, nutrido por uma formação rica em estímulos culturais, e dotado de uma sensibilidade singularmente apurada, buscou incessantemente novas formas de *ler o mundo* – para além do convencional. Sua busca por uma leitura crítica da realidade vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, para quem a leitura textual deve ser uma continuidade da *leitura do mundo* (Freire, 2021). O esforço de Nise para decifrar as complexidades da condição humana e sua postura de inconformidade diante das injustiças e estruturas de poder, alinhadas à capacidade da Filosofia de potencializar a indignação (Baptista, 2007), configura um genuíno ato de *leitura do mundo* em sua dimensão conscientizadora e política. Nesse contexto, é possível entender sua trajetória como um exemplo do processo de *alfabetização dos sentidos*, onde a depuração da sensibilidade e a mediação das Artes, da Literatura e da Filosofia são ferramentas essenciais para desenvolver a capacidade de perceber a fundo a realidade.

No plano histórico, essa autonomia ética e a sensibilidade aguçada seriam postas à prova quando, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil iniciava um processo de democratização. Nessa conjuntura, Nise foi readmitida no serviço público e transferida para o Centro Psiquiátrico Nacional, localizado no bairro Engenho de Dentro. Ao retornar ao trabalho, se deparou com novas abordagens nos tratamentos que incluíam desde o eletrochoque até o choque de insulina e de cardiazol. Tais métodos, que buscavam o tratamento por meio da coerção física e a reintegração rápida (assim, economicamente eficiente) do indivíduo ao convívio social, representavam a face mais cruel de uma razão instrumental que já operava na psiquiatria, tratando o paciente como objeto a ser reparado. Em entrevista a Ferreira Gullar, Nise declarou:

Fui trabalhar numa enfermaria com um médico inteligente, mas que estava adaptado àquelas inovações. Então me disse: “A senhora vai aprender novas técnicas de tratamento. Vamos começar pelo eletrochoque”. O psiquiatra apertou o botão e o homem entrou em convulsão. Ele então mandou levar aquele paciente para a enfermeira e pediu que trouxesse outro. Quando o novo paciente ficou pronto para a aplicação do choque, o médico me disse: “Aperte o botão”. E eu respondo: “Não aperto”. Aí começou a rebelde. (*apud* GULLAR, 2024, p. 85)

Essas práticas causaram profundo horror na médica e ela se negou a adotar tais procedimentos. Por isso, lhe restou trabalhar na Terapia Ocupacional, área irrelevante para o sistema hospitalar, pois não se alinhava à lógica de produtividade e custo-benefício que marca a saúde sob o domínio da razão capitalista. O ato de se recusar a apertar o botão simboliza,

portanto, a recusa radical de Nise em aderir à lógica de desumanização do capital aplicada ao campo da saúde humana. Nesse sentido, sua postura se alinha à análise crítica sobre a formação humanista e democrática de Martha Nussbaum (2015), que defende que uma educação verdadeiramente humana deve formar indivíduos com a coragem moral e o pensamento crítico necessários para questionar a autoridade e rejeitar procedimentos nocivos à dignidade humana. A rebeldia de Nise, portanto, demonstra uma manifestação da autonomia ética forjada por uma profunda sensibilidade e uma sólida convicção sobre os valores da vida.

A médica passou a se interessar pela prática baseada na execução de atividades como forma de cuidado, inspirando-se em sua própria experiência de aprisionamento. Durante esse período, percebeu como as atividades ocupacionais ajudavam a preservar a sanidade mental dos pacientes naquele ambiente opressivo e degradante. Assim, em 1946, fundou a Sessão de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação (STOR), estruturando núcleos voltados ao estímulo da expressividade de quem frequentava o espaço. Atividades como costura, encadernação, modelagem e pintura, criadas espontaneamente, eram instrumentos propiciadores de cura. Nise subverteu a lógica hospitalar e cultivou um espaço onde a dignidade humana era colocada em primeiro plano, sendo restaurada pela expressão criativa. Essa primazia do sujeito sobre o método, do afeto sobre o cálculo e da autonomia sobre a coação, opõe-se diretamente ao individualismo e à falta de empatia disseminados na sociedade capitalista. Nise se rebelou contra um procedimento médico e construiu ativamente uma esfera de vida coletiva e solidária, resgatando a capacidade de sonhar e de se reconhecer em um mundo que tende a nos tirar o sonho e a nos fazer perder nossa humanidade fundamental.

Nise subverteu a lógica hospitalar ao propor atividades que ativassem a criatividade e a comunicação simbólica das pessoas, criando caminhos intuitivos para o contato do sujeito esquizofrênico consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Gullar ressalta: “Contrariando as teorias em voga, terminou por fazer do afeto o caminho para penetrar o mundo fechado do esquizofrênico e ajudá-lo a se reaproximar da realidade.” (Gullar, 2024, p. 25). Para estabelecer esse diálogo, a médica destacou a importância da constância, da paciência e, sobretudo, de um ambiente seguro, livre de coação. Como ressalta Mello, “ela logo percebeu a importância da qualidade da relação no tratamento do psicótico e sempre agiu movida pelo afeto; procurava despertar nos monitores e nos estagiários a possibilidade de acolher os pacientes do ateliê como pessoas dignas de respeito e de carinho.” (Mello, 2015, p. 93). Com portas e janelas sempre abertas, garantindo a liberdade de circulação, Nise e sua equipe foram moldando, por meio da observação cuidadosa, espaços que promoviam autonomia, acolhimento e a livre expressão criativa.

As produções realizadas na STOR ganharam reconhecimento por oferecerem um valioso arcabouço científico para a investigação dos processos psíquicos. Gullar ressalta que “era necessário preservar o acervo, mantê-lo reunido e acessível aos estudiosos da vida profunda, aos escafandristas desse oceano insondável que é a alma humana.” (Gullar, 2024, p. 47). Nesse sentido, o ato de preservar e tornar acessível o acervo reforça o princípio de que o conhecimento é construído na interação dialógica com a produção humana. O trabalho de Nise, ao valorizar essas obras como objeto de estudo, alinha-se à visão de Paulo Freire (2021) de que a leitura – da palavra *e* do mundo – é um ato de conhecimento no qual o sujeito criativo é o centro da práxis criadora. Diante desse potencial, em 20 de maio de 1952, seis anos após a inauguração da STOR, foi criado o Museu de Imagens do Inconsciente, reunindo um vasto acervo de obras simbólicas produzidas espontaneamente pelos pacientes.

A criação do Museu ampliou significativamente as possibilidades de pesquisa, permitindo um olhar aprofundado sobre a experiência psicótica e seu desenvolvimento ao longo do tempo e o desenvolvimento de sua metodologia de trabalho. A curadoria das obras passou por um processo rigoroso: todas foram catalogadas e datadas, possibilitando um estudo detalhado da evolução de traços, núcleos, texturas e temas recorrentes. Dessa maneira, o museu também desenvolveu uma perspectiva interdisciplinar, promovendo intercâmbios entre profissionais da saúde, artistas, antropólogos, escritores e músicos. Mello ressalta que “a pesquisa no museu é marcadamente interdisciplinar, permitindo assim uma troca constante entre experiência clínica, conhecimentos teóricos de psicologia e de psiquiatria, antropologia cultural, história, arte e educação.” (Mello, 2015, p. 139). Além de preservar a expressão artística dos pacientes, o museu tornou-se um laboratório vivo para a compreensão da psique e seus movimentos simbólicos.

Em diálogo com essa visão interdisciplinar, Nussbaum (2015) argumenta que a integração de diferentes campos do saber – como Saúde, Arte, História e Antropologia – é crucial para formar cidadãos esclarecidos, capazes de lidar com a complexidade do mundo e de compreender a dignidade do *outro* em sua totalidade. A iniciativa de Nise reconhecia o valor científico e humano das produções artísticas dos doentes. Como Nussbaum, ela também via nas Artes uma ferramenta vital para o entendimento da psique e para a promoção de uma cultura humanizadora.

Essa convicção, pautada na observação, a levou a uma investigação mais aprofundada. Ao longo de anos de observação das criações espontâneas, foi possível identificar padrões recorrentes nas composições. Diante disso, Nise da Silveira mergulhou em um processo de pesquisa teórica para compreender os caminhos possíveis em sua prática de cuidado. No

entanto, não encontrou respostas satisfatórias no arcabouço científico psiquiátrico da época. Foi na obra de Carl Gustav Jung que ela encontrou fundamentos satisfatórios para a sua própria atuação. Em um gesto de coragem, em 1954, escreveu uma carta ao psiquiatra suíço, enviando-lhe imagens que se assemelhavam a mandalas, semelhantes às que se encontram na filosofia oriental, e solicitou a sua análise.



Figura 2 - Sem título (s.d.), de Fernando Diniz. Reprodução: Arquivo Nise da Silveira



Figura 3 - Sem título (s.d.), de Adelina Gomes. Reprodução: Arquivo Nise da Silveira.

Tão logo, no mês seguinte, recebeu uma resposta positiva de Jung: “Assim, as imagens do círculo pintadas no Engenho de Dentro davam forma às forças do Inconsciente que buscavam compensar a dissociação esquizofrênica. Estávamos diante de uma abertura nova para a compreensão da esquizofrenia.” (*apud* Mello, 2015, p. 147). A correspondência com Jung consolidou sua percepção sobre a profundidade simbólica das criações artísticas dos pacientes, abrindo novas perspectivas para a compreensão da esquizofrenia. Além de oferecer respaldo teórico para sua prática, a obra de Jung também reafirmou o potencial das imagens na reorganização psíquica.

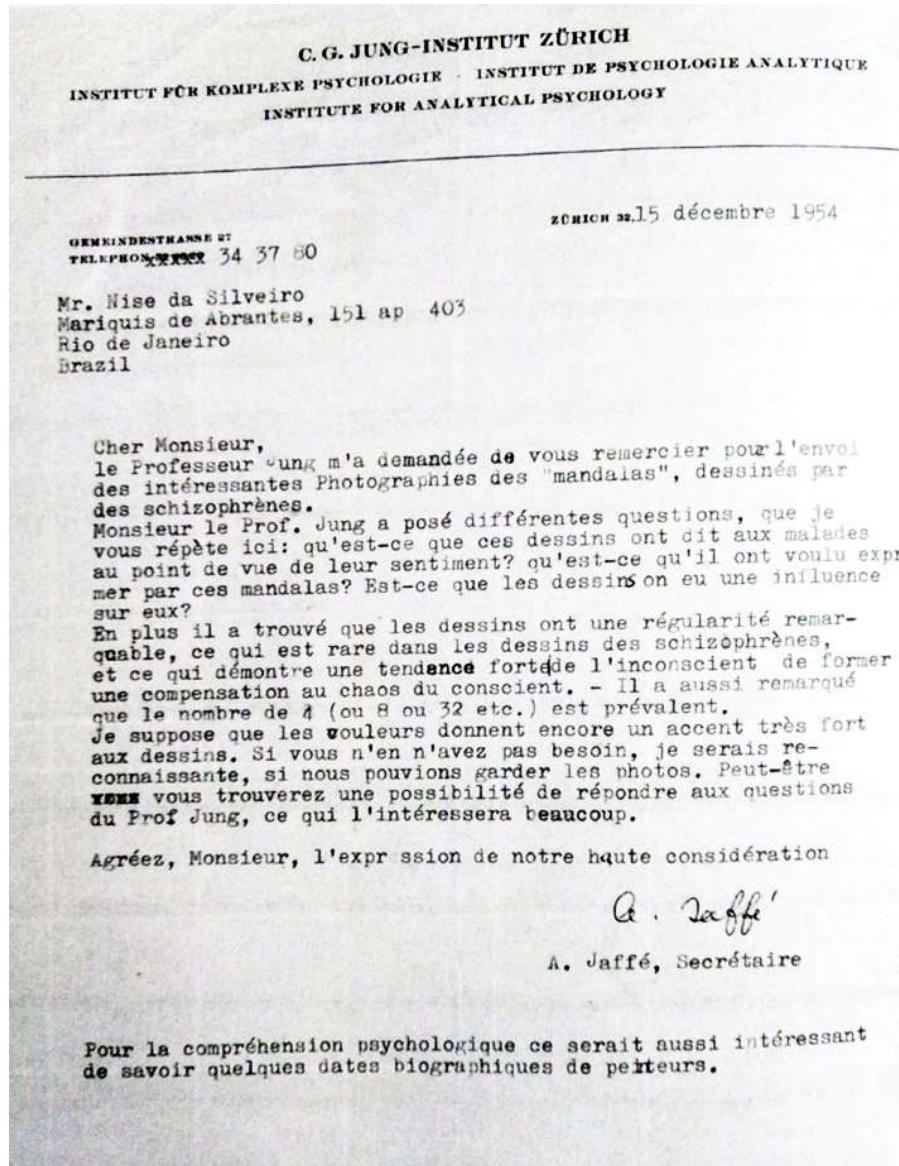


Figura 4 - Carta com a resposta de Jung, por intermédio de sua colaboradora, Aniela Jaffé (1954).<sup>4</sup>

Em 1955, animada pelo desejo de aprofundar seus estudos na psicologia de Carl Gustav Jung, Nise criou, junto a alguns colegas, um grupo de estudos gratuito, sem vínculo com instituições junguianas e aberto a todas as pessoas interessadas. O espaço não se pautava por titulações ou formações acadêmicas; o que importava era a disposição para explorar as

<sup>4</sup> Prezada senhora, o professor Jung me pediu para lhe agradecer o envio das interessantes fotografias das 'mandalas' desenhadas por esquizofrénicos. O professor Jung levantou diversas questões, as quais reproduzo aqui: o que esses desenhos dizem aos pacientes do ponto de vista de seus sentimentos? O que eles quiseram exprimir por essas mandalas? Os desenhos tiveram alguma influência sobre eles? De resto, o professor Jung achou que esses desenhos demonstram uma regularidade marcante, o que é raro em desenhos de esquizofrénicos, demonstrando uma forte tendência do inconsciente em formar uma compensação ao caos do consciente. Ele também observou que o número 4 (ou 8 ou 32 etc.) prevalecem. Suponho que os ladrões também dão um acento bastante forte aos desenhos. Se você não precisa delas, agradecermos se pudéssemos ficar com as fotos. Talvez você possa responder às questões do Prof. Jung, o que interessaria muito a ele. Aceite, por favor, a expressão da nossa mais elevada consideração. OBS: Para uma compreensão psicológica seria interessante saber também alguns dados biográficos dos pintores."

profundezas da psique e, a partir disso, produzir conhecimento sobre a condição humana. Como desdobramento desse grupo, surgiu a revista *Quatérnio*, cujo nome faz referência à estrutura quaternária das funções psíquicas descritas por Jung: pensamento, sentimento, sensação e intuição. Mais tarde, em 1968, foi criado o Grupo de Estudos do Museu de Imagens do Inconsciente, concebido especialmente para investigar os processos psicóticos e acompanhar as produções realizadas no ateliê.

Por meio de diálogos abertos e a construção coletiva do conhecimento em um espaço sem privilégios ou hierarquias, os grupos de estudos materializavam uma resistência à ordem disciplinar rígida da época e reafirmavam a primazia da reflexão sobre a condição humana em sua totalidade. A integralidade do trabalho de Nise da Silveira e a maneira como ela percebia o ser humano em sua totalidade levaram sua prática para além da interdisciplinaridade, inserindo-a na matriz de uma abordagem transdisciplinar. Essa perspectiva contribui substancialmente para a compreensão da psique, pois reconhece o ser humano de forma holística, buscando a integração de mente, corpo e as múltiplas dimensões do conhecimento, como o sensorial, o intuitivo e o emocional, tal como defendido por D'Ambrosio (1997). Além disso, a percepção da condição humana em sua totalidade, reafirmada pelos grupos de estudos e pela valorização da arte como forma de expressão profunda, confronta diretamente o cientificismo e a fragmentação do saber criticados por Nicolescu (1999). Essa postura promovia uma resistência direta à visão utilitarista do conhecimento, opondo-se à tendência de reduzir o ensino a uma ferramenta de avanço econômico, como expõe Nussbaum (2015). Essa redução do saber a um *ativo funcional* é o que, na contemporaneidade, se manifesta na lógica do Capital humano.

Vale destacar que, à medida que aprofundava os estudos teóricos para fundamentar sua prática, Nise também se dedicava, com igual empenho, à formação de sua equipe. Gullar enfatiza que, se ela “se entregava intensamente aos estudos teóricos, não se descuidava do lado prático da terapêutica ocupacional. Por isso, cuidou da formação de monitores, realizando cursos para instruir aqueles funcionários.” (Gullar, 2024, p. 33). Além de conduzir seu trabalho com base em sólidos referenciais teóricos, Nise valorizava a percepção e o envolvimento daqueles que colaboravam diretamente na prática. Nesta perspectiva, o rigor científico e a prática cotidiana, dialogavam continuamente.

Apesar dos avanços teóricos e do reconhecimento do valor simbólico das imagens na reorganização psíquica, Nise percebeu que ainda havia desafios concretos no cuidado com os pacientes. Um dos maiores impasses era o *alto índice de reinternações*, um ciclo que parecia difícil de ser revertido. Diante desse impasse, propôs ao hospital a criação de um departamento

voltado à reintegração de pacientes à sociedade, com atenção especial às relações familiares. A sua proposta, no entanto, foi rejeitada pela instituição.

Determinada a preencher essa lacuna, Nise se reuniu, em 1956, com Maria Stela Braga (psiquiatra), que a apresentou a Alzira Cortes (viúva do professor La-Fayette Cortes), que lhe disponibilizou um andar no colégio La-Fayette, na Rua Haddock Lobo. Contaram com a colaboração de Bela Paes Leme (artista plástica) e Lígia Loureiro (assistente social) e, assim, fundaram a Casa das Palmeiras. Gullar ressalta as motivações para a escolha do nome: “Com isso também se evitava um nome que aludisse às doenças mentais, que a sociedade em geral discrimina.” (Gullar, 2024, p. 60). O nome se inspirava nas árvores presentes no jardim de entrada do prédio.

O espaço funcionava como uma espécie de ponte entre o hospital e o mundo exterior, oferecendo um modelo de tratamento legítimo e bem fundamentado, voltado para a reinserção social e à redução das reinternações que tanto a preocupavam. Ali, Nise apresentou seu método, preservando um ambiente afetivo, com portas e janelas sempre abertas, sem vínculos institucionais e sustentado por doações e parcerias. A Casa das Palmeiras consolidou-se como um espaço diferenciado onde Nise pôde aprofundar sua metodologia em um ambiente de acolhimento e liberdade.

Sua resiliência e capacidade de criar um modelo de cuidado à revelia das estruturas institucionais, priorizando a dignidade e a reinserção social dos pacientes, exemplificam o ideal de uma educação que forma cidadãos com coragem moral e autonomia prática. Essa postura é um contraponto à apatia social e ao individualismo gerados pela lógica capitalista e neoliberal. Aliás, Martha Nussbaum (2015) defende que o cultivo das humanidades é crucial para desenvolver a capacidade de inovar, de resistir à conformidade e de construir soluções humanizadas, mesmo quando as instituições falham em reconhecer o valor do acolhimento e da não-discriminação, justamente porque capacita o cidadão a exercer o raciocínio crítico e a contestar a autoridade quando esta falha.

A fundação da Casa das Palmeiras contribuiu para consolidar cada vez mais a sua prática e a busca por compreender a fundo os processos psíquicos e aprofundar os fundamentos teóricos desse novo modelo não cessava. Foi nesse contexto que, em 1957, Nise aceitou o convite de Jung para viajar à Suíça e dar continuidade a seus estudos. Partiu para Zurique com uma bolsa de estudos válida por um ano, concedida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), com o objetivo de aprofundar suas pesquisas no Instituto C. G. Jung. Durante esse período, participou do II Congresso Internacional de Psiquiatria, onde recebeu as obras criadas no Engenho de Dentro, ampliando o reconhecimento de seu trabalho. Além disso,

iniciou sua análise com a psicoterapeuta analítica e escritora Marie-Louise von Franz, que acompanhou seu processo mesmo após o retorno de Nise ao Brasil.

No II Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique, ocorreu a exposição “Esquizofrenia em Imagens”, que se dividia em cinco salas. Ali as obras ganharam visibilidade e permitiram uma observação mais aprofundada das camadas psíquicas subjacentes nas pinturas. Nesse contexto, Mello destaca um comentário de Jung:

O motivo, disse ele, deve estar na atmosfera reinante no serviço onde os doentes pintam. Decerto aí são tratados humanamente por pessoas que mantêm com eles real contato, pois a harmoniosa beleza dos planos de fundo, que contrasta com os planos dissociados, possivelmente reflete o inconsciente daqueles que se devotam aos doentes e não os temem. (Mello, 2015, p. 165)

Posteriormente, uma seleção das obras expostas em Zurique foi levada à Paris patrocinada pela Fédération des Sociétés de Croix-Marine (Federação das Sociedades Cruzadas Marinhas), premiando, a partir de sua apreciação estética, as criações de Fernando Diniz. A validação internacional do trabalho de Nise, corroborada pelo comentário de Jung sobre a atmosfera de humanidade e ausência de temor, reforçam o argumento de Nussbaum (2015) de que as capacidades não-quantificáveis – como empatia e sensibilidade artística – são o verdadeiro cerne de uma sociedade democrática e do cuidado que promove a dignidade humana. O reconhecimento do valor científico e terapêutico das Artes, nesse contexto, eleva a discussão sobre a Educação para além da mera funcionalidade, demonstrando sua relevância para a compreensão profunda da condição humana.

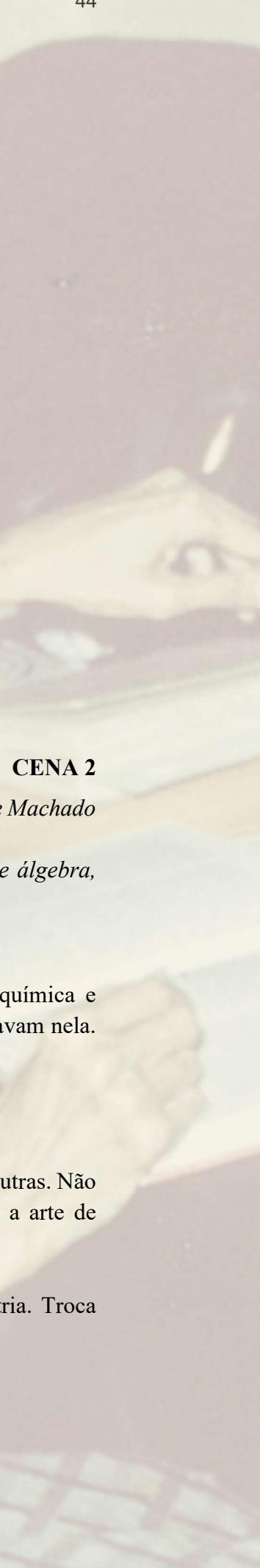
Durante sua estadia de estudos, Nise aproveitou os períodos de recesso para conhecer outros países, ampliando seu repertório cultural e artístico. Documentou suas experiências em um caderno de viagem, onde registrava seu fascínio pelo universo das imagens e seu mergulho nesse campo de pesquisa. De volta ao Brasil, seguiu consolidando seu trabalho por meio de uma metodologia que valorizava a história de cada indivíduo e suas produções criativas. Compreendeu que cada pessoa vivencia um mito ou conjunto deles, o que se manifesta por meio da expressividade e oferece caminhos para a compreensão do sentido das emoções e da possibilidade de uma vida plena. Nessa perspectiva, o foco do cuidado não estava no diagnóstico, mas no encontro afetivo, favorecido por um ambiente acolhedor e propício à escuta sensível.

Ao completar setenta anos, Nise foi aposentada compulsoriamente do serviço público. No entanto, movida por um desejo incansável e imensa vitalidade, decidiu seguir em atividade, doravante como estagiária voluntária. Sua maior preocupação era garantir a continuidade e a preservação do patrimônio do Museu de Imagens do Inconsciente. Mello ressalta:

Nosso enorme acervo de nada servirá, será coisa morta se não for estudado. Cabe a vocês essa tarefa, que exige ter diante de si muitos anos pela frente. Cuidar, defender o patrimônio. Estudar, desenvolver nossos atuais métodos de pesquisa, tornando-os mais sistematizados e precisos, acompanhando sempre o desenvolvimento da Ciência, que não para nunca. (Mello, 2015, p. 262)

Compreendendo a dinâmica viva da ciência e a necessidade de continuidade desta pesquisa, Nise avançou até seus últimos dias desenvolvendo, aprimorando e compartilhando saberes com pessoas de múltiplas áreas, difundindo esse método que se cria e recria a cada momento. A esta pesquisa Nise deu o nome de *Arqueologia da Psique*. Sua dedicação incansável à continuidade de sua pesquisa e à preservação do conhecimento acumulado no Museu, mesmo após a aposentadoria, reflete o compromisso de Nise com o estudo continuado e a valorização do saber em si mesmo, elementos centrais da educação para a cidadania global que Martha Nussbaum (2015) defende.

O trajeto de Nise da Silveira, desde a criação do Museu de Imagens do Inconsciente até a fundação da Casa das Palmeiras, estabelece-se como um marco na história da psiquiatria e, fundamentalmente, como um modelo de Educação que transcende a mera instrução. Ao longo deste capítulo, abordamos que sua prática materializa uma práxis transdisciplinar, assim como defende D'Ambrósio (1997) e Nicolescu (1999), confrontando o cientificismo e a fragmentação do saber. Por meio da abordagem, que valoriza a expressividade e o repertório cultural do indivíduo que Petit (2019) aborda, a memória de Nise da Silveira constitui uma resistência histórica à lógica do capital humano, que na contemporaneidade, atua para reduzir o conhecimento à sua utilidade econômica. A coragem de Nise, manifestada ao criar um modelo de cuidado à revelia da autoridade institucional como argumenta Nussbaum (2015), é a prova de que a alfabetização dos sentidos e o cultivo das humanidades são cruciais para formar cidadãos capazes de inovar e de contestar a apatia social gerada pela cultura do neoliberalismo. Assim, a *Arqueologia da Psique*, proposta por Nise, busca o sentido e a dignidade na história individual, consolidando-se como um diálogo transdisciplinar essencial para repensar as práticas educativas, integrando criatividade, sensibilidade e a luta pela emancipação humana.



## CENA 2

*[Luz âmbar, baixa, uma cadeira de balanço com literaturas de Machado de Assis e Baudelaire em uma mesa pequena o lado.*

*Na outra ponta, uma mesa com pés volteados, com livros de álgebra, geometria e cadernos]*

Ator sentado balançando e lendo Machado de Assis. Focado.

Entra Atriz, atravessa o palco segurando livros de física, química e história natural. Coloca-os sobre a mesa e recolhe os que estavam nela.

Atravessa novamente o palco

**Pai:** Você vai recolher seus livros de geometria?

**Nise:** Sim, agora terei outras matérias para estudar.

**Pai:** Lamento, porque geometria não é uma matéria como as outras. Não é apenas o estudo das propriedades das figuras. Ela ensina a arte de pensar.

Atriz atravessa o palco de volta. Deixa os livros de geometria. Troca sorriso com o ator.

Sai de cena.

## 2. Encontro luminoso rumo à compreensão da totalidade

*Então, o trabalho.*

*Eu não sei mesmo trabalhar de outra maneira,  
se não procurar para qualquer coisa simples,  
até para essa toalha de plástico,  
um substrato científico e embaixo ainda,  
no que eu alcançar, dentro de minhas limitações,  
um substrato filosófico.*

Nise da Silveira

Iniciamos este percurso impulsionando os corpos adiante, com ouvidos e olhos voltados para trás. Havíamos evocado, anteriormente, a *memória* como campo de experiências e aprendizagem, entendendo-a como uma faculdade humana indissociável do *tempo*. A cada passo, um encontro... Corpos que se singularizam por meio dos afetos recebidos e proporcionados. Em Nise da Silveira, *encontro* é a palavra-chave. A sua foi uma vida dedicada a promover afetos alegres e a recuperar a potência de vida daqueles que, marginalizados, vivenciam a tristeza por não se ajustarem às normas da sociedade.

O cerne deste capítulo reside na união entre o *conceito* e a *vida*. Trata-se da busca pelo *uno*, pela unidade das (e nas) coisas. A vida de Nise da Silveira foi permeada por encontros vividos, com amizades, companheirismos, literaturas e filosofias que fundamentavam a sua prática. Leitora e estudiosa que era, a médica mergulhava em investigações para dialogar com suas leituras, levantando poeticamente os questionamentos e construindo pontes entre a intelecção puramente teórica e a experiência concretamente vivida.

Foi nessa profunda busca que ela encontrou uma filosofia da *alegria* e da *liberdade* ao descobrir a *Ética* de Espinosa. Em um período de sua vida marcado por profundo sofrimento e permeado por contradições, vivido na clandestinidade, a leitura afetou Nise de forma decisiva. Em *Cartas a Spinoza* (1995), a médica relata o impacto dessa descoberta:

Eu estava vivendo um período de muito sofrimento e contradições. Logo às primeiras páginas, fui atingida. As dez mil coisas que me inquietavam dissiparam-se quase, enfraquecendo-se a importância que eu lhes atribuía. Outros valores impunham-se agora. Continuei sofrendo, mas de uma maneira diferente. (Silveira, 2020, p. 27)

Baruch de Espinosa, filósofo holandês nascido em 1632, dedicou sua vida a investigar as paixões humanas e os afetos. Seu interesse era eminentemente epistemológico: buscou entender as paixões como parte intrínseca da natureza humana, e o modo como o conhecimento

de seus mecanismos — dos corpos e afetos — poderia levar a uma maior *potência de agir*. Em sua *Ética*, Espinosa comprehende os afetos como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (Espinosa, 2025, p. 98). Essa perspectiva converge com a abordagem de Nise da Silveira, que buscava compreender a psique em sua dimensão expressiva e vital, buscando caminhos para o aumento da potência de vida e a reintegração social de seus pacientes. É nesse ponto que a filosofia de Espinosa, com seu foco na imanência<sup>5</sup> da existência e na produtividade inerente à substância existente, dialoga com a prática terapêutica de Nise, que vê na criação artística e na liberdade expressiva um meio para o desenvolvimento humano.

Espinosa identificou isso que denominava “substância” à Natureza ou Deus, sem fazer distinção alguma entre uma e outro, sendo ambos, Natureza e Deus, segundo o filósofo, uma mesma potência geradora (de onde sua famosa proposição *Deus sive Natura*). Em seu texto *Espinosa: filosofia prática* (1970; 2002), Deleuze, ao discorrer sobre a vida do filósofo holandês, explica sua perspectiva. Segundo Deleuze, “isso que Espinosa denomina a Natureza é uma vida não mais vivenciada a partir da necessidade, em função dos meios e dos fins, mas a partir de uma produção, de uma produtividade, de uma potência, em função das causas e dos efeitos” (Deleuze, 2002, p. 9). Ou seja, Espinosa concebe Deus ou a Natureza como um princípio ativo e produtor de afecções, rompendo com a noção de um Ser divino transcidente (O Deus criador da tradição metafísica e teológica clássica). A leitura deleuziana da *potência produtiva* em Espinosa será crucial para compreendermos como Nise da Silveira propõe ambientes terapêuticos que buscam ativar essa potência imanente nos indivíduos, promovendo a criatividade e a autonomia dos sujeitos.

A obra de Espinosa foi fundamental para Nise por lhe apresentar a noção da *unidad* essencial de todas as coisas. A médica comprehendeu que o filósofo teria vivido a experiência da integração na *totalidade*, considerada por ela a mais importante das experiências espirituais. A filosofia espinosana, com a ideia de uma substância única e infinita – *Deus sive Natura* – da qual todas as coisas são modos ou modificações, foi essencial para que Nise ressignificasse seu próprio sofrimento. Foi graças à teoria de Espinosa que pôde entender que as paixões, mesmo

<sup>5</sup> O conceito de *imanência* contrapõe-se aqui ao de *transcendência*. Falar da “imanência da existência” em Espinosa equivale a dizer que o fundamento de tudo que existe reside em sua existência mesma, não em um princípio transcidente a ela, como o Deus da teologia clássica. Se a realidade da existência é imanente a si mesma, nada vem “de fora” do próprio ser das coisas para determinar o que elas são. A realidade, para Espinosa, não tem um *fora* (tudo está dentro dela). *Imanência* significa que todos os seres existem na Natureza (indistinta de Deus segundo Espinosa). A transcendência, por contraste, supõe *separação*: Deus se encontra fora, acima do mundo e da existência, um princípio divino “para além” das determinações naturais.

as mais dolorosas, são parte integrante da existência. Isso também se tornou um guia para a sua prática na medicina. Nise via nas manifestações psíquicas um caminho para o aumento da potência vital. A sua abordagem terapêutica compreendia as paixões como afetos que podem ser analisados e modificados no intuito de que indivíduos se libertem de suas escravidões e trabalhem as ideias confusas a fim de torná-las nítidas. Essa perspectiva, alinhada com a busca de Espinosa pela *beatitude*, ou seja, pelas afecções alegres, passou a integrar a práxis de Nise da Silveira, norteando suas escolhas na área da Saúde Mental.

Ao longo deste capítulo, investigamos como a Educação pode se alinhar a essa filosofia, buscando criar as condições para que os corpos se encontrem e se componham harmoniosamente, produzindo afecções alegres que aumentem a potência ativa e criativa. Nussbaum (2015) corrobora a nossa perspectiva. A filósofa estadunidense argumenta que a educação pautada pelo lucro, predominante no mundo capitalista contemporâneo, descarta competências em vez de cultivá-las, o que põe em risco a saúde das pessoas e da democracia mesma. Deleuze (2002), por sua vez, concebe o plano da *imanência* como uma dimensão de autocomposição, onde o conhecimento se compõe por meio de encontros e relações. Sendo assim, buscamos investigar os possíveis caminhos para que a Educação se torne um campo de afecções saudáveis que contribuam para a busca do conhecimento.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em seu livro póstumo *Pedagogia da Indignação* (2000; 2022), afirma que a Educação nunca é um ato *neutro*. Pelo contrário, é um espaço de apreensão crítica das razões de ser dos fatos. Freire nos convida a sermos sujeitos que se arriscam, percebendo-se como seres inacabados e inconclusos. Essa percepção é justamente a condição que nos permite ir além da determinação, transformando-nos de objetos em sujeitos de nossa própria história. É justamente por nossa incompletude que somos seres de busca e de aprendizado. Freire e Espinosa, cada um a seu modo, evidenciam que o conhecimento, para ser libertador, deve partir da nossa condição humana de constante *vir a ser*, impulsionando-nos a compreender nossas próprias paixões e o mundo mesmo.

Essa abordagem se distancia de modelos que veem o conhecimento como um conjunto de conteúdos a ser simplesmente transmitido. Em seu cerne, trata-se de um ato e de um processo de *encontrar-se* com outros corpos, sujeitos e existências. Um movimento essencial para a construção de um saber que aumenta a nossa *potência de agir* e a nossa capacidade de intervir no mundo. A jornada de Nise da Silveira é um exemplo prático e emblemático dos *três gêneros do conhecimento* propostos por Espinosa, os quais representam as etapas de um processo contínuo de libertação em relação às paixões para alcançar a liberdade.

Para que a Educação se torne esse campo de afecções que contribuem para a potência de vida e para o desenvolvimento da autonomia, é indispensável aprofundar a compreensão sobre a natureza do conhecimento humano. Nesse sentido, a filosofia de Espinosa nos oferece um roteiro prático que se desdobra em três gêneros de conhecimento, cada qual representando uma etapa fundamental para a libertação das paixões. A partir da imprecisão difusa da Imaginação, passando pela clareza lógica da Razão, até alcançar o lugar eminente da Intuição, a Educação pode, enfim, capacitar o indivíduo a transcender o automatismo passivo e tornar-se criador capaz de autodeterminar virtuosamente sua própria existência. Investigaremos cada um desses gêneros, detalhando como eles podem guiar uma práxis educativa comprometida com a humanidade integral das pessoas e com a sua capacidade de intervir, crítica e criativamente, no mundo.

## **2.1 A infelicidade da escravidão: primeiro gênero de conhecimento**

O primeiro gênero, denominado por Espinosa de Consciência ou Imaginação, é o nível mais elementar do conhecimento humano. Nesse estágio, o corpo é afetado pelo encontro sensível com outros corpos, um processo que gera modificações continuamente. No entanto, sem o encadeamento lógico proporcionado pela Razão, os corpos são levados a crer que algo exterior seria responsável por causar neles desejos e paixões, como alegria ou tristeza, impedindo-os de regular em si mesmos essas afecções, pois o corpo busca sempre se aproximar daquilo que o alegra e se afastar do que o entristece. Aqui, o corpo é composto por muitos outros corpos, e o indivíduo é formado por essas forças. Assim, Espinosa comprehende que os indivíduos, nesse estágio do saber, são dominados por forças exteriores a eles mesmos, tornando-se corpos apaixonados e dominados pelo acaso dos encontros.

Essa abordagem vai ao encontro de uma perspectiva que visa educar para a passividade e para a obediência, isso que Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2023), designou de “educação bancária”. Nessa perspectiva mercantilista, o estudante é concebido como um depósito de saberes e informações, um sujeito passivo diante de um processo que privilegia a memorização e a repetição em detrimento da busca proativa. Esse modelo “bancário” também é criticado por Martha Nussbaum (2015), que reflete sobre o problema da Educação em ignorar o desenvolvimento de qualidades essenciais como a autonomia, o senso de justiça e o pensamento crítico, priorizando em vez disso o crescimento econômico e o treinamento para o mercado de trabalho. A filósofa estadunidense aponta que uma educação voltada para o lucro descarta competências essenciais, mantendo os indivíduos em um estado de dependência e sujeição.

É importante salientar que Martha Nussbaum (2015) *não* defende a eliminação da formação técnica, considerada por ela importante para o desenvolvimento econômico e social. Sua crítica se direciona ao abandono das Humanidades e das Artes, as quais, em sua visão, são vitais para a formação de cidadãos ativos, criativos e engajados. Para a filósofa estadunidense, uma educação que prioriza apenas o crescimento econômico e o treinamento técnico, sem a devida contrapartida da ética e da estética, do pensamento crítico e da empatia humanista, acaba por negligenciar as habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas e o pleno exercício da cidadania.

Segundo Nussbaum (2015), uma educação voltada para o *lucro* descarta competências essenciais. Com base em suas investigações, ela destaca a preocupação desse modelo de “educação” em permanecer atraente para investidores e financistas, sem real comprometimento com uma Educação digna desse nome. A prioridade, neste caso, é o crescimento econômico, em detrimento de uma educação de qualidade para todos. A composição do currículo escolar, portanto, é formada por disciplinas que priorizam a formação técnica, visando formar uma mão-de-obra subserviente e acrítica que sirva aos interesses econômicos, sem levar em conta os requisitos essenciais para o pleno desenvolvimento humano, o que se traduz na dispensa de disciplinas ligadas às Humanidades. Segundo Nussbaum, “se o que deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa.” (2015, p. 21). Enfim, a filósofa norte-americana defende o imperativo de que a Educação e a Cidadania caminhem juntas, reafirmando a importância de formar cidadãos ativos e criativos, críticos e comprometidos com a vida pública, de modo a defender valores humanistas e democráticos.

Espinosa já contemplava essa condição ao afirmar que, no primeiro gênero do conhecimento, as ideias que formamos são inadequadas. Isto significa que, nesta condição, não entendemos a ordem das coisas nem a natureza das causas, sendo por essa razão que, como observa Deleuze, “ignorantes das causas e das naturezas, reduzidos à consciência do acontecimento, condenados a sofrer efeitos cuja lei lhes escapa, eles [os homens] são escravos de qualquer coisa, angustiados e infelizes, na medida de sua imperfeição.” (Deleuze, 2002, p. 26). A escravidão, para Espinosa, é um estado de ser diretamente ligado à irracionalidade e à incapacidade de suportar a liberdade, por falta de compreensão dela. A sociedade, por meio de noções como culpa e mérito, exige obediência, contribui para essa incompreensão, para essa ignorância fundamental. Espinosa, no entanto, contempla um pensamento livre e capaz de transcender o mero funcionalismo utilitário da sociedade.

No contexto brasileiro, esse viés se verifica na crescente expansão de escolas cívico-militares<sup>6</sup>, onde se prioriza o foco em disciplina e obediência cegas, em detrimento de uma formação humanista, crítica sobre a realidade social, perpetuando assim o modelo de educação criticado tanto por Nussbaum (2015) quanto por Freire (2023) por sufocar a liberdade de pensamento e o pleno exercício da cidadania. Embora se defenda que o corpo policial atuará apenas no controle e organização das entradas, saídas e evasão, essa intervenção no ambiente pedagógico é, em essência, a substituição da autonomia pela força e violência do Estado. Questões como evasão e organização, que deveriam ser tratadas por educadores especialistas e pela construção conjunta de um plano de composição do corpo escolar, são delegadas ao sistema de segurança. Essa impropriedade pedagógica impõe à escola uma força externa que lhe é estranha, reforçando a passividade e a lógica da obediência, características fundamentais do *primeiro gênero do conhecimento*.

Não por acaso Espinosa questiona a razão pela qual os seres humanos muitas vezes lutam pela própria escravidão como se a tomassem por “liberdade”, e religiões que deveriam promover amor, alegria, acabam incitando ódio e intolerância. Isso nos leva a pensar que noções (metafísicas) como “bem” e “mal” se reduzem, em última análise, a dogmas que servem como ferramentas de controle social. Refletindo sobre as dinâmicas do poder, Deleuze observa que “o tirano precisa da tristeza das almas para triunfar, do mesmo modo que as almas tristes precisam de um tirano para se prover e propagar” (2002, p. 31). A escravidão é um estado de impotência e tristeza no qual os indivíduos, em vez de viverem de acordo com sua própria potência racional, se submetem a forças externas opressororas e alheias à sua própria natureza.

É nesta condição de impotência – pela qual as mentes se tornam escravas das paixões, incapazes de compreender as causas de seu sofrimento – que a Imaginação se apresenta como um elemento fundamental na Educação sobretudo nas Artes. Nela se manifestam as camadas mais profundas da natureza humana: dores, culpa e obediência que se traduzem em apatia, na repetição técnica ou na fuga da realidade, impedindo o pleno exercício da potência humana. O primeiro gesto de quem educa é, portanto, o *diagnóstico* em sala de aula: acolher e valorizar essa matéria-prima. As Humanidades e As artes, estimulando a expressão de conflitos e contradições, atuam como o espaço ideal para que os estudantes mergulhem no processo de

<sup>6</sup> “Ensino cívico-militar em SP: veja quais escolas manifestaram interesse em aderir ao modelo”. **G1/Globo**, 19 de fevereiro de 2025. Disponível em: <<https://shorturl.at/5ey5A>> Acesso em: 1º dez. 2025.

FANTIN, Rafael. “À espera de julgamento no STF, São Paulo impulsiona modelo de escola cívico-militar”. **Gazeta do Povo**, 6 de maio de 2025. Disponível em <<https://shorturl.at/9ckkz>> Acesso em: 1º dez. 2025

letramento, para que apreendam a significação profunda de sua existência e atuação no mundo. As Humanidades e as Artes, neste sentido, acolhem o *primeiro gênero de conhecimento* segundo Espinosa para transformá-lo em matéria expressiva a ser decodificada e, assim, contribuir para que os seres humanos desenvolvam sua faculdade de pensar e de conhecer para além da passividade repetitiva. Essa decodificação da matéria expressiva é, em essência, uma forma de *alfabetização dos sentidos*, pois as Humanidades e as Artes, ao atribuírem forma e sentido à Imaginação (material bruto), permitem que as pessoas compreendam e nomeiem devidamente as afecções que as constituem, movendo-se da confusão passiva para o entendimento ativo.

A própria vida de Nise da Silveira e sua prática psiquiátrica se oferecem como exemplos concretos do diálogo entre a Educação defendida por Nussbaum (2015) e a *escravidão das paixões* tematizada por Deleuze (2002) a partir de Espinosa. Nise se recusou a adotar métodos que buscavam a submissão do paciente, construindo, em vez disso, um ambiente terapêutico que era, essencialmente, um lugar de autonomia. Suas oficinas de arte se tornaram espaços onde a criatividade e a expressão eram devidamente valorizadas, cultivando, junto aos participantes, a potência e a liberdade de dar forma aos seus mundos interiores – algo que a psiquiatria tradicional negligenciava e reprimia.

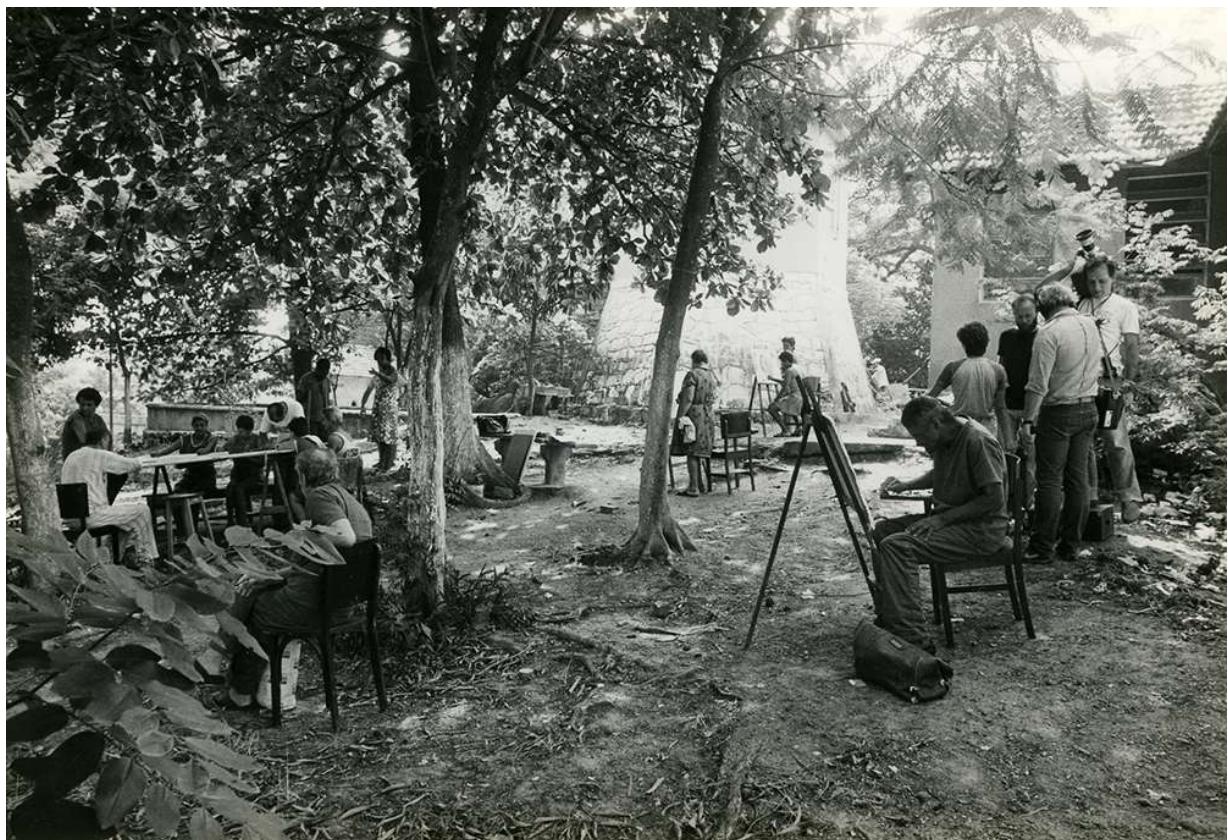


Figura 5 - Atividades no Engenho de Dentro/foto: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira

A vivência de Nise da Silveira na prisão, onde testemunhou a desumanização e a tristeza do cárcere, a fez questionar veementemente as abordagens vigentes. O exemplo mais contundente de sua visão veio de uma de suas pacientes: Luíza. Nise relata, em entrevista a Ferreira Gullar (2024), o episódio em que ela, ao tomar conhecimento de sua detenção, agrediu a enfermeira que a havia denunciado. Essa manifestação de empatia, indignação e lealdade da parte de Luíza, uma paciente que os livros psiquiátricos descreviam como incapaz de afeto, desmentiu a teoria vigente e demonstrou a Nise que as emoções dos(as) pacientes estavam na verdade ocultas, latentes, esperando a oportunidade de se manifestarem em um ambiente de confiança, onde os afetos não precisam ser reprimidos.

Nesse sentido, a visão de Nise se alinha à crítica de Nussbaum, contra uma educação tecnicista que negligencia o pensamento crítico e o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. A filósofa estadunidense destaca que a Educação digna desse nome, comprometida com as realidades sociais e históricas que compõem fundamentalmente a existência humana, fortalece a consciência crítica do presente, enquanto “os conceitos éticos ficam anestesiados sob a influência da autoridade técnica” (Nussbaum, 2015, p. 21). Assim, a abordagem tecnicista, desprovida de sensibilidade e criticidade, faz com que os estudantes ignorem as causas e as conexões, tornando-se – como argumenta Espinosa – *escravos das paixões e de forças externas* – exatamente o tipo de cidadão passivo e reativo que põe em risco a democracia.

Dito isso, a condição descrita no *primeiro gênero do conhecimento*, a de um escravo das paixões e das forças externas, não é segundo Espinosa um destino inexorável, uma fatalidade inescapável. A busca pela liberdade tem como objetivo principal conduzir o ser humano para além desse estado de impotência e passividade. É nesse ponto que se inicia a transição para o *segundo gênero do conhecimento*, o racional – transição que não é um salto arbitrário, mas o resultado de uma busca ativa por um entendimento mais profundo e fundamentado. A Razão nos permite compreender as causas e forças que determinam a realidade, permitindo-nos formar ideias sólidas, claras e distintas. É nesse ponto que a abordagem de Nussbaum (2015) se mostra fundamental, na transição do primeiro ao segundo gênero do conhecimento segundo Espinosa. A filósofa norte-americana defende um modelo educacional que promova a união entre a formação técnica e a humanista, capacitando os indivíduos a se tornarem sujeitos capazes de questionar, de intervir no mundo, de defender valores humanistas e democráticos.

## **2.2 O aumento da potência de agir: segundo gênero de conhecimento**

O segundo gênero de conhecimento – o racional – consiste na capacidade de compreender as causas e forças que nos afetam enquanto seres existentes. Neste nível, desenvolve-se a habilidade de distinguir o que exterior do interior, o que vem de fora e o que é inherente ao próprio ser, organizando suas ideias de forma nítida e distinta. A mente é estimulada a aprender por meio de experiências alegres, positivas em suma, que podem ocorrer de duas formas: (a) como *alegria da excitação*, afecção que atua sobre uma parte específica do corpo, tornando-o dependente de uma única fonte de prazer, e (b) como *alegria do contentamento*.

A *alegria*, para Espinosa, é o aumento da potência humana de agir, a transição para um estado de maior perfeição e plenitude. No entanto, Espinosa distingue a alegria da excitação — proveniente de encontros fortuitos e das paixões — daquela produzida pela própria razão. A primeira, embora genuína, é necessariamente efêmera e relativa, mantendo o indivíduo numa espécie de “escravidão”, pois nesse caso a sua felicidade depende do acaso e de forças externas sobre as quais ele não tem nenhum controle. Uma educação instrumental e tecnicista, visando apenas ao crescimento econômico e a obediência, como criticam Nussbaum (2015) e Freire (2023), pode até promover essa alegria da excitação, condicionando o indivíduo a ter prazer na conformidade e no consumismo, mas falha em estimular nele o ímpeto para buscar as fontes de uma alegria mais profunda e duradoura.

Em sua obra *Educação como prática de liberdade* (1967, 2025), Paulo Freire discorre sobre como a Educação verdadeiramente libertadora, ao invés de gerar excitação momentânea, impele o educando a níveis cada vez mais elevados de existência, a níveis cada vez mais profundos de (auto)conhecimento, de tal forma que a alegria se torna para ele o resultado natural de uma tomada de consciência em relação às causas e forças em jogo na existência. Freire relata que a “consciência mágica” capta os poderes de fora, dominando-os de modo a submeter-se com docilidade (2025, p. 139). Em contrapartida, um processo educativo que vise à tomada de consciência promove a plena integração com a realidade social e histórica. Freire conta: “Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.” (Freire, 2025, p. 137). Nesse processo, a educação possibilita uma transição da consciência *ingênua* para a consciência *crítica*, capacitando os indivíduos a entenderem criticamente as condições de sua relação com o mundo, e não meramente a estar presente nele.

A *consciência ingênua*, segundo Freire (2025), é um estado em que o indivíduo se mantém passivo e absorve o mundo como um dado irrefletido, sem questionar criticamente suas

causas e mecanismos. Ela se alinha diretamente ao *primeiro* gênero do conhecimento segundo Espinosa, a Imaginação. Nesse primeiro nível, os indivíduos são dominados por forças externas e não conseguem compreender a origem de suas paixões. Não se percebem como seres autônomos, embora inacabados e em constante devir. Em consequência, não se reconhecem como sujeitos históricos e responsáveis por autodeterminar suas próprias existências. A “educação bancária” (Freire) reforça essa passividade e mantém o sujeito em estado de escravidão, à mercê de discursos e ideias que lhe são impostos de fora.

A Educação libertadora, por sua vez, age como mola de impulso para que o educando se eleve ao *segundo* gênero do conhecimento segundo Espinosa. É nesse processo que a consciência ingênua se torna *crítica*. O sujeito deixa de ser um objeto passivo moldado por forças externas e passa a buscar o entendimento crítico sobre as causas e relações determinantes de sua própria realidade. Como escreve Freire, “toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação” (2025, p. 139). Essa ação, para Freire, pressupõe *autonomia*. Segundo Deleuze (2002), em sua leitura de Espinosa, é o aumento da *potência de agir*. Em ambos os casos, a alegria não é mais uma excitação corriqueira e superficial, mas uma decorrência da compreensão das causas e da liberdade do ser. A passagem para a Razão não é um salto fortuito, mas um movimento ativo de busca por autonomia e por um sólido conhecimento de causa.

Encontramos, na História da Educação Brasileira recente, um exemplo patente dessa passagem do primeiro ao segundo gênero do conhecimento no movimento de Ocupação das Escolas Secundaristas, ocorrido em 2016, no contexto da resistência estudantil à Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016) e à Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (PEC 55/2016). As ocupações estudantis, que se espalharam por mais de mil instituições de ensino em todo o país, foram a resposta direta dos estudantes à imposição de políticas que ameaçavam o financiamento da Educação e a extinção de disciplinas como Artes e Filosofia — exatamente as que promovem pensamento crítico e autonomia. Os estudantes transformaram as escolas em verdadeiros laboratórios de democracia direta e organização horizontal, não hierárquica, traduzindo a visão pedagógica de Paulo Freire em ação coletiva, negando a passividade imposta pelo Estado e exercitando o aumento de sua potência de agir em um plano de composição colaborativa.

Nesse processo, a Escola deixou de ser um mero depósito de saberes para se tornar um espaço autônomo de composição política regido pelos próprios estudantes. Foram criadas formas de convivência e organização, com assembleias horizontais, aulas públicas e debates sobre as causas das políticas neoliberais que os afetavam. A autogestão do espaço escolar, com a organização da alimentação, equipes de segurança e atividades pedagógicas pelos próprios

estudantes, foi a prova cabal de que o entendimento crítico das causas, proporcionado pela Razão, culmina na ação autônoma e na construção de um currículo vivo, oposto à obediência.



Figura 6 - Divulgação: Esquerda Diário

Essa perspectiva se alinha com o conceito espinosano de *contentamento*, contrapondo um modelo que condiciona a alegria a um único tipo de prazer (como o sucesso econômico ou recompensas por obediência) a outro cujo contentamento se baseia na multiplicidade dos encontros, promovendo uma alegria perene que provém do exercício da liberdade e da satisfação em exercer criticamente a faculdade do conhecimento. Freire afirma, inclusive, que a “toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão” (Freire, 2025, p. 139). Isso se relaciona a uma alegria que se experimenta quando o ser, dotado de corpo e de razão, dispõe de uma multiplicidade de alegrias proporcionadas por uma variedade de coisas, permitindo que cada uma delas contribua para a potência de agir.

Nesse contexto, Nise da Silveira demonstra ter compreendido profundamente a dinâmica do contentamento. A valorização do Teatro, da Música e do Cinema em seu trabalho

era uma aplicação prática da filosofia de Espinosa. Diferentemente da alegria da excitação, que se concentra em um único estímulo, essas atividades promoviam a composição de uma multiplicidade de corpos e ideias. O Teatro tem, como premissa, a interação com outros; a Música combina sons e ritmos; o Cinema funde imagens, sons e narrativas. Para Nise, esses encontros eram como pequenas alegrias que, reunidas, estimulavam as múltiplas potências do corpo e da mente, promovendo a autonomia e uma vida mais rica em afecções positivas. Sua prática buscava ativamente reconstruir a psique do indivíduo por meio da alegria que surge da composição e da liberdade. Em suas *Cartas a Spinoza*, ela demonstra ter compreendido essa dinâmica em profundidade: “A alegria, você afirma, é a passagem do homem de uma perfeição menor a uma perfeição maior e, inversamente, a tristeza é a passagem de uma maior a uma menor perfeição. A alegria aumenta o poder de agir, enquanto a tristeza o diminui.” (Silveira, 2020, p. 62). Para Nise, esses encontros representam pequenas (grandes) alegrias que, juntas, estimulam as múltiplas potências do corpo e da mente, promovendo a autonomia e uma vida rica de afetos.

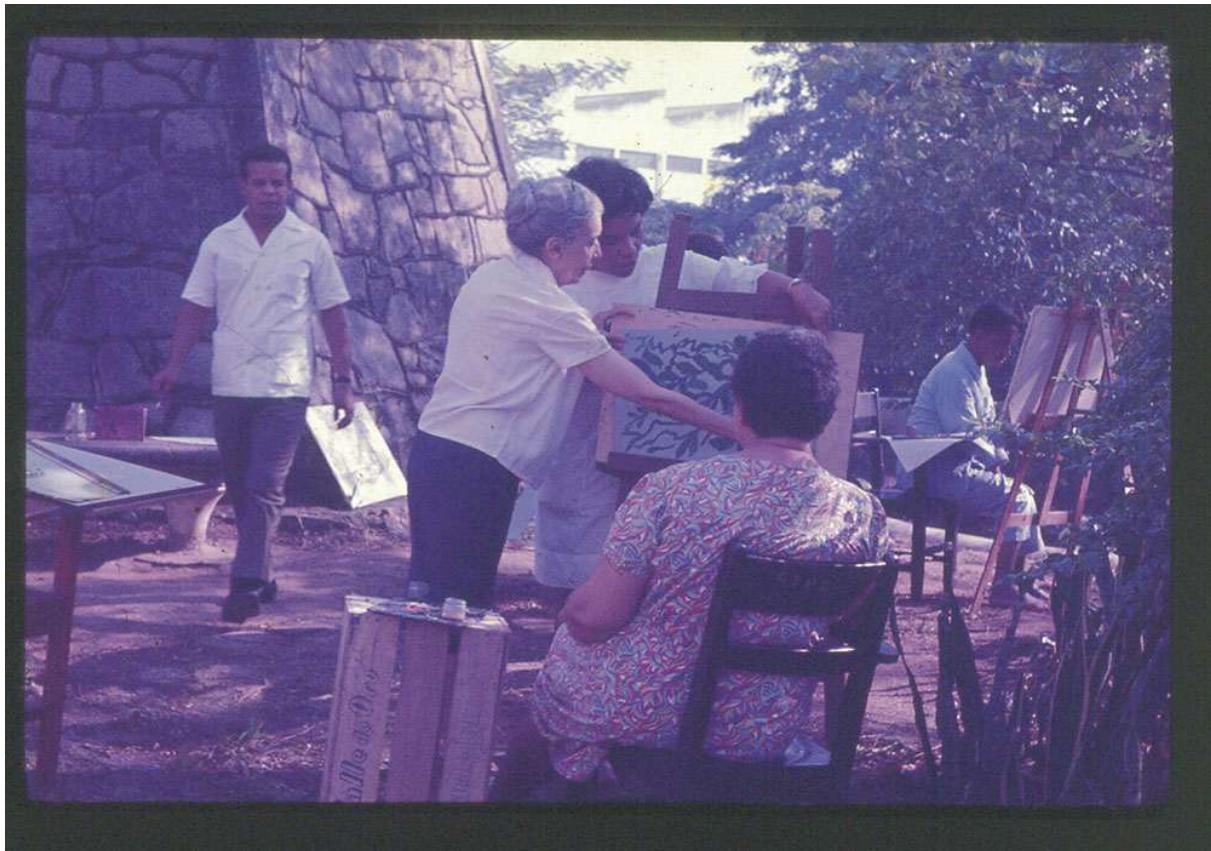


Figura 7 - Nise no ateliê na companhia de alguns pacientes | fotos: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira



Figura 8 - Nise e Adelina Gomes | fotos: autores desconhecidos/Arquivo Nise da Silveira

Na Educação, essa perspectiva representa um avanço importante, pois o estudante desenvolve um conhecimento mais crítico, profundo e compreensivo, não meramente informativo e cumulativo (na linha do modelo “bancário”). Um currículo que promova a interdisciplinaridade e o diálogo se alinha com o ideal da *beatitude* espinosana, a culminação do contentamento consigo mesmo (*acquiescentia in se ipso*). O estudante se abre a novos encontros, buscando ativamente as relações e causas entre os fenômenos envolvidos em sua experiência de aprendizagem e aquisição do saber. O conhecimento passa a ser, então, construído de formaativa e alegre, ensejando uma autonomia inabalável.

A interdisciplinaridade, ao romper com o modelo compartimentalizado do conhecimento, é a manifestação concreta – teórica e prática – da composição de múltiplos saberes. Os educandos não apenas consomem ou recebem passivamente um conhecimento que já vem pronto, mas se tornam ativamente compositores de um conhecimento baseado em suas experiências livres e autônomas. Conectando os saberes entre diversas áreas como a História e as Artes, a Biologia e a Ética, a Matemática e a Música, o(a) aprendiz aprofunda sua compreensão do todo e desenvolve a capacidade de ir além do que está dado, entendendo que as relações e causas entre os saberes são a verdadeira fonte de um aprendizado profundo e duradouro, cuja significação parte de dentro de sua própria realidade.

Essa busca por uma abordagem que une diferentes saberes encontra um exemplo emblemático na própria vida e na obra de Nise da Silveira. Em sua prática, Nise buscava unificar diversas áreas do conhecimento em prol dos cuidados em Saúde Mental. Seus grupos de estudo, por exemplo, reuniam artistas, antropólogos, enfermeiros e outros profissionais, todos em busca de uma análise mais ampla dos casos atendidos e da compreensão sobre a psicologia profunda.

O diálogo entre esses autores evidencia o potencial de uma Educação que se inspira nos conceitos presentes na filosofia de Espinosa, em contraposição ao utilitarismo e à obediência servil. Ela propõe a transição da passividade para a atividade. A “educação bancária” (Freire) mantém o educando em um estado de escravidão passiva, dependente de recompensas e punições heteronômicas (a alegria da excitação de que fala Espinosa). A Educação libertadora, por outro lado, o impele em direção à autonomia, onde a alegria é uma consequência natural da compreensão e do exercício do pensamento crítico. Para tanto, torna-se indispensável a estruturação de um currículo que não se fragmente em disciplinas isoladas, mas que estabeleça conexões entre os saberes, a composição de uma unidade comprensiva entre suas diferentes áreas, entendendo a importância da interdisciplinaridade como uma manifestação prática do contentamento, que valoriza a multiplicidade de encontros, a autonomia e a capacidade de conectar ideias.

Finalmente, aprofundar essa discussão na Educação significa também tocar no terceiro gênero de conhecimento, a *ciência intuitiva* de que fala Espinosa, como um horizonte a ser alcançado. Enquanto a Razão nos permite compreender as causas, a Intuição nos leva a um conhecimento direto – e, por assim dizer, supraracional – da essência das coisas. Na prática educacional, seria este o ápice da jornada de aprendizagem: o educando internaliza o Saber de tal forma que ele se torna intuitivo e orgânico, uma forma naturalmente crítica de ver o mundo. Isso enseja uma educação que, em vez de capacitar meros trabalhadores obedientes, forma humanisticamente cidadãos autônomos e engajados, capazes de agir sobre o mundo com alegria, compreensão e um genuíno espírito de responsabilidade democrática.

### **2.3 A arte de pensar a natureza das coisas: o terceiro gênero de conhecimento**

O terceiro e mais elevado gênero do conhecimento segundo Espinosa – a Intuição – é concebido como um modo de compreensão que apreende as coisas a partir de sua essência, percebendo como cada coisa singular se manifesta a partir de sua natureza essencial. Espinosa define esse conhecimento como aquele que parte da ideia adequada da essência de Deus para

chegar à essência de coisas particulares.<sup>7</sup> Só a Intuição confere o poder de invenção e criação, capaz de produzir novas formas de vida e transcender o que já está dado. É só nesse nível de compreensão que a regulação das paixões se torna possível, pois o indivíduo comprehende as causas fundamentais tanto da tristeza quanto da alegria. Consciente das forças externas que incidem sobre ele, o ser humano é capaz de discerni-las das forças intrínsecas ao seu ser, gerando novas atuações no mundo e, consequentemente, alcançando a verdadeira liberdade.

Neste sentido, entendemos a intuição como fundamental para a capacidade de criar algo original, para a inventividade em todas as esferas, para a geração de novas perguntas, para ir além do que está dado. O indivíduo, comprehendendo profundamente a origem de suas alegrias e tristezas, não é mais dominado por elas. Pode, então, direcionar sua potência de agir para fins construtivos, transformando afecções passivas em forças ativas de criação e inovação. Na Educação, isso se traduz na capacidade de lidar com frustrações, de persistir em desafios e de encontrar motivação, sem depender de recompensas ou punições heteronômicas (externas).

Essa capacidade de inventar e transcender o que está dado conecta-se com a concepção de criatividade de David Bohm (2011). O físico estadunidense diferencia a fantasia da verdadeira criatividade. A fantasia seria uma a mera recombinação de elementos já existentes que permite compreender as camadas constitutivas dos saberes e conscientizar-se de suas realidades. É um passo fundamental no processo de aprendizado, pois prepara a mente para o *salto intuitivo*. A criatividade, por sua vez, surge como uma visão original ou imaginação primária que vai além do que é conhecido. Para Bohm, a criatividade está presente “em um momento de compreensão que não envolve tempo, uma nova totalidade surge na mente, e a contradição e a confusão desaparecem” (Bohm, 2011, p. 50). Assim como a Intuição, que para Espinosa capacita o indivíduo a produzir forças internamente e agir ativamente, a perspectiva de Bohm destaca que a criatividade genuína surge de estados de liberdade.

Segundo Nise da Silveira, “existiria uma dimensão oculta de infinita profundidade, que Bohm denomina ordem implícita. Da ordem implícita originar-se-ia a ordem explícita, correspondente ao nosso mundo dos objetos, que se movem no espaço e no tempo.” (Silveira, 2020, p. 46). Bohm designa como “ordem implícita” a dimensão oculta de infinita profundidade, onde tudo se encontra “internamente relacionado, tudo contém tudo; só na ordem explícita as coisas estão separadas e relativamente independentes.” (Bohm, 2011, p. 121). Bohm afirma, ademais, que essa ordem implícita não é compreendida por nós, mas que é condição do nosso pensamento compreender a totalidade das coisas. Assim como a Intuição em Espinosa

---

<sup>7</sup> Ver ESPINOSA, Ética, V, proposições XXV a XXXVI.

capacita o indivíduo a produzir forças internamente e agir ativamente, a perspectiva do físico destaca que a criatividade surge de estados de liberdade mais naturais.

E essa é a única maneira em que a originalidade e criatividade podem surgir, desde que qualquer esforço para alcançá-las por meio de algumas séries de ações ou exercícios planejados seja a negação da natureza que o indivíduo espera alcançar. Por essa razão, originalidade e criatividade podem desenvolver-se somente se forem a força essencial por trás do primeiro passo. (Bohm, 2011, p. 29)

Quando a mente não está mais condicionada a padrões mecânicos ou a preconceitos sociais que a impedem de vislumbrar o novo, rompe com o automatismo do pensamento e investiga a existência de uma diferença significativa entre o fato e as ideias preconcebidas que a originalidade pode se desenvolver, promovendo implicações importantes para a educação. Se no segundo gênero do conhecimento o currículo busca as relações entre os saberes (interdisciplinaridade), o terceiro convida a dar um salto criativo.

Essa visão se alinha diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem a Educação é, por essência, um exercício criativo. Freire argumenta que a criatividade surge quando o ser humano deixa de ser um paciente do processo educativo e se torna um sujeito que age sobre o mundo. A verdadeira finalidade da Educação libertadora é capacitar o indivíduo a ser um fazedor (Freire, 2025, p. 60), um criador de cultura que, ao se relacionar com a realidade de forma ativa, domina-a e lhe acrescenta algo de novo, superando a passividade e a mera reprodução do já existente.

Nesse sentido, a Educação passa a valorizar a criação de ambientes que permitam aos estudantes exercitarem sua liberdade, valorizando as perguntas tanto quanto as respostas. A Escola e os professores se tornam mediadores para que o educando possa ir além do já dado e inventar novas formas de pensar, agir e viver.

A manifestação dessa inventividade na estrutura da educação brasileira encontra, portanto, um horizonte direto no modelo criado pelas Ocupações Secundaristas. Se no segundo gênero do conhecimento (Razão) a atitude dos estudantes foi a ação autônoma de resistência a uma política imposta, no terceiro (Intuição) o modelo aponta para a invenção de uma nova estrutura escolar permanente. Trata-se da criação de um currículo vivo e de um ambiente regido por um sistema de composição coletiva, onde a autonomia estudantil, a organização horizontal e a participação nas decisões (segurança, alimentação, pedagogia) são permanentes e não apenas uma resposta emergencial. A Escola deve ser um espaço de criação que reconhece o estudante como um ser integral, capaz de agir e de inventar a sua própria realidade social e educacional.

Temos alguns modelos de escolas que atendem a essas premissas democráticas de organização, tal como a Escola da Ponte<sup>8</sup>, na cidade de Porto, em Portugal, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima,<sup>9</sup> na cidade de São Paulo. Ambas se organizam de maneira a objetivar a formação de uma consciência social, crítica, solidária e democrática, na qual o educando vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens, por meio da ampliação e recriação de suas experiências, da articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática.

A existência de modelos como a Escola da Ponte e a EMEF Amorim Lima atesta a viabilidade prática do terceiro gênero do conhecimento em estruturas educacionais. Contudo, o grande desafio pedagógico e político reside em romper com a lógica conservadora da educação, tal como as implantações de escolas cívico-militares, e estender essa inventividade para a rede de ensino como um todo, especialmente nas escolas públicas de periferia, onde a tristeza e a passividade impostas pelo primeiro gênero do conhecimento são mais sensíveis. A questão, portanto, passa a ser como o estado criador, que nasce de um ato de Intuição, pode se tornar uma política de composição que garanta a integridade e a totalidade do conhecimento.

Essa abordagem encontra um forte aliado no conceito de transdisciplinaridade abordado por Ubiratan D'Ambrosio, que se diferencia da linearidade do pensamento e adota uma abordagem chamada por ele de “encruzilhada”. Ela exige uma visão holística para não “perder a visão do todo” (D'Ambrosio, 1997, p. 26). Para o nosso matemático, essa visão holística é fundamental para restabelecer a integridade do homem e do conhecimento, onde o “sensorial + emocional + intuitivo + racional” estão “integrados na totalidade mente + corpo + cosmos” (*Ibid.*, p. 156). D'Ambrosio comprehende que o ato de criação é o elemento mais importante do processo educativo (*Ibid.*, p. 26), reforçando, desta maneira, a perspectiva de que a Educação, alinhada ao *terceiro gênero de conhecimento*, é um meio indispensável para que o indivíduo transcendia o que está dado e produza novas formas de vida e conhecimento.

Nesse panorama, a capacidade de Nise da Silveira de criar outras formas de vida por meio da terapêutica ocupacional, em um contexto hospitalar que promovia a fragmentação do ser e a repetição de métodos mecânicos, pode ser lida como uma expressão do terceiro gênero de conhecimento e um modelo a ser investigado pelo campo da educação. Sua percepção da

<sup>8</sup> Escola da Ponte. Projeto. Porto, Portugal. Disponível em: <<https://www.escoladaponte.pt/o-projeto>>. Acesso em: 14 nov. 2025

<sup>9</sup> EMEF Desembargador Amorim Lima. Projeto Político Pedagógico. São Paulo. Disponível em: <<https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>> . Acesso em: 14 nov. 2025

realidade a levou a produzir forças internamente para transformar as paixões passivas dos pacientes em ações ativas e criativas, rompendo com a repetição e a tristeza.

Mas, ainda que seu trabalho promovesse mudanças nas estruturas rígidas do ambiente hospitalar, Nise percebeu a persistência de reinternações. Os pacientes, embora recebessem alta e tivessem condições de serem reinseridas na sociedade, eram internados novamente mais cedo ou mais tarde. Ao perceber que o Hospital Psiquiátrico Pedro II não se propunha a uma reintegração social dos pacientes, tomou então a iniciativa, junto a parceiras engajadas nesse processo, de criar um espaço necessário, uma ponte de conexão entre o hospital e a sociedade: a Casa das Palmeiras. Trata-se de um local com portas e janelas sempre abertas e um modelo de acolhimento que priorizava a autonomia e a reinserção social. Na Casa das Palmeiras eram rejeitados os modelos hierárquicos, monitores eram empregados em vez de enfermeiros e defendia-se que, em qualquer indivíduo, existiam pulsões criadoras na expectativa de acolhimento, apoio, afeto e calor humano.



Figura 9 - Primeira Casa das Palmeiras | Colégio La Fayette, Rua Haddock Lobo | Nise da Silveira – Casa das Palmeiras, Emoção de Lidar, 1986

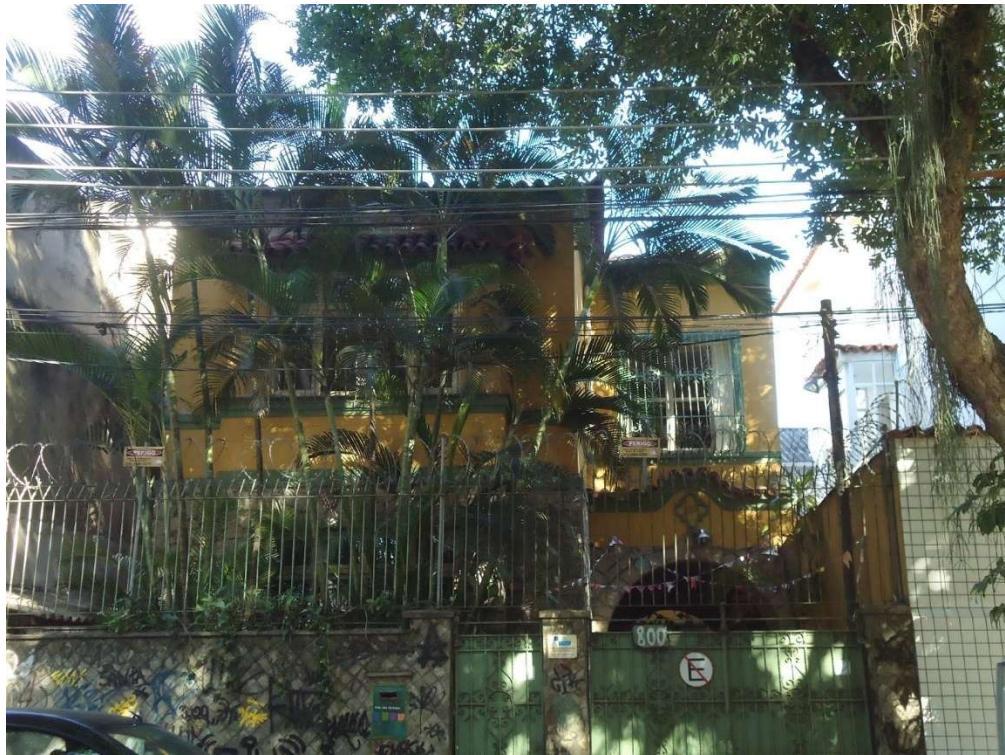


Figura 10 - Atual Casa das Palmeiras | Divulgação

Essa iniciativa, desafiando as estruturas institucionais da época, demonstra na prática como o *terceiro gênero de conhecimento* se move na capacidade de agir ativamente para criar caminhos a uma nova realidade. Ao invés de aceitar o contexto fragmentado de seu tempo, Nise utilizou a sua intuição para manifestar um novo entendimento. Ela criou um ambiente onde os indivíduos podiam se reconectar com suas próprias forças, com a sociedade e o mundo, promovendo uma harmonia que superava a desumanização imposta pelo sistema psiquiátrico.

Nise da Silveira oferece uma bússola e possíveis caminhos para ir além do que está dado, para inventarmos novas formas de vida e de nos relacionarmos com o mundo. A seta aponta para o fato de que a Intuição, na perspectiva de Espinosa, é o ápice da invenção e da criação humana. Ela nos capacita a ir além da mera análise racional e a compreender a essência das coisas de forma imediata e integral, permitindo-nos produzir novas formas de vida.

Nesse sentido, Martha Nussbaum (2015) defende que as Artes e as Humanidades são as ferramentas essenciais para ir além da Razão, nos libertando da dependência de causas externas e nos capacitando a sermos autores de nossas próprias vidas, com a capacidade de criar realidades. Para Nussbaum, o papel das artes em todas as culturas humanas é justamente o de alimentar e ampliar a capacidade de empatia, orientando que:

Enxergar uma alma naquele corpo representa uma conquista, e essa conquista é sustentada pela poesia e pelas artes, que pedem que nos maravilhemos com o mundo interior daquela forma percebida por nós – e, também, que no

maravilhemos com nós mesmos e com nossas próprias profundezas. (Nussbaum, 2015, p. 102).

A filósofa estadunidense destaca que a Educação, amparada nas Artes e nas Humanidades, deve nos conectar a uma variedade de formas de expressão e tradições, pois, ao fazê-lo, nos ajuda a reconhecer nossa humanidade compartilhada e nos capacita a desenvolver o olhar interior, ou seja, a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e de imaginar possibilidades de mudança.

Essa visão também se alinha com as reflexões de Michèle Petit (2019). Petit sugere que a leitura e a narrativa servem para “construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente; inspirar as narrativas que cada pessoa fará de sua própria vida.” (Petit, 2019, p. 23). Vendo nas Humanidades o caminho para uma percepção refinada e para o desenvolvimento da imaginação, a autora se alinha perfeitamente com a busca por um conhecimento intuitivo.

Ambas as perspectivas demonstram que a Intuição de Espinosa não é um dom inato, mas uma potência a ser desenvolvida e cultivada. É justamente o nosso inacabamento demasiado humano, a incompletude que nos permite vir a ser. É por meio da criatividade e da capacidade de ver o mundo sob novas perspectivas que a Educação capacita o indivíduo a transcender o mero entendimento teórico das causas e a se tornar um sujeito ativo e criativo, capaz de agir e criar novos valores no mundo, de forma autônoma e original, em consonância com o terceiro gênero de conhecimento.

Deleuze, em sua leitura sobre Espinosa (2002), nos convida a entender a Filosofia como uma *prática*, uma arte de compreender a natureza da existência para melhor vivermos. Essa arte filosófica se manifesta, em sua forma mais elevada, no terceiro gênero de conhecimento, a Intuição. O filósofo francês nos ensina que a *verdadeira liberdade* não se encontra em um lugar distante ou em um ideal inalcançável, mas na capacidade de agir sobre o mundo de forma autônoma e criativa. É uma arte que transforma a tristeza em potência alegre, a submissão em invenção e a passividade em alegria criativa.

Nesse contexto, a *alfabetização dos sentidos* manifesta-se como a estrutura metodológica que permite o desenvolvimento pleno da Intuição. Se a Intuição é a capacidade de ver o mundo sob novas perspectivas e de refletir criticamente sobre ele, esta prática pedagógica atua diretamente sobre a passividade presente no primeiro gênero de conhecimento, liberando o corpo para a *potência criativa*. A *alfabetização dos sentidos*, nesta perspectiva, atua estimulando o olhar interior e o coletivo, capacitando o estudante a comporativamente sua

experiência de mundo, transformando a tristeza passiva em alegria ativa, passo essencial para o indivíduo se tornar um sujeito autônomo e livre.

A potência de invenção e a capacidade de Nise da Silveira servem como bússola ética e política para a educação pública. A Intuição é a capacidade de produzir novas formas de vida e de inventar novas estruturas institucionais, no entanto, o desafio é transformar essa potência em política de composição que garanta a totalidade do ser e do conhecimento. O horizonte pedagógico não pode ser a submissão e a passividade, propostas por projetos como o das escolas cívico-militares, mas sim a implementação de modelos que garantam a autonomia estudantil, a participação e a invenção para todas as pessoas. A liberdade é, assim, o único pilar estruturante possível para uma educação alinhada ao terceiro gênero de conhecimento.

A Educação é, sem dúvida, um dos campos onde essa arte de pensar a natureza das coisas necessita ser um pilar estruturante. Com o intuito de mediar o estudante rumo à autonomia, ela o liberta do automatismo e das paixões efêmeras, capacitando-o a transcender o que está dado e a produzir novas formas de vida. Nise da Silveira demonstrou que esse encontro com Espinosa trouxe a luminosidade, sobretudo ao criar a Casa das Palmeiras, um espaço onde a liberdade, o afeto e a criatividade tinham lugar, o que culminou no desenvolvimento dos três pilares essenciais em sua prática: a *liberdade*, a *atividade* e o *afeto*. Sua prática foi guiada pela busca por uma totalidade e uma harmonia que tornam o ser humano verdadeiramente livre.

**CENA 3**

*Tecido Branco frete à rotunda [Luz de Fundo]*

*Silhueta da atriz que veste os artefatos de uma cangaceira.*

*[Texto de Fundo]*

*[...] O poeta do espaço  
É um andarilho errante  
Ele salta de um planeta a outro  
De uma estrela a outra  
em grandes passadas  
ele não carrega nem cajado nem sacola  
ele é livre [...]*

### 3. Criação como potencialidade para sobreviver à tirania

*Mas meu filho, você não acha que ao lado do crítico, devemos apresentar uma solução?*

Nise da Silveira

Esta investigação iniciou-se com o corpo em movimento, olhando atrás, buscando o horizonte do Tempo e da Memória, enquanto campos de experiências e aprendizado. Passou então pela busca das causas alegres inscritas no Tempo e na Memória, culminando no encontro luminoso com o terceiro gênero de conhecimento – a Intuição. Agora, o movimento se inverte: em um espiral, nossos corpos e olhos se movimentam para a frente. Mergulhamos na paisagem formada pela práxis que materializa a filosofia no corpo e na vida cotidiana. O mapa desenhado por Nise da Silveira aponta para a transição da passividade à *potência de agir*, de Espinosa, exigindo uma bússola para a travessia pedagógica.

A bússola que guiou Nise da Silveira ao longo de sua trajetória clínica, materializa-se no desenvolvimento dos três pilares essenciais de sua práxis: a *liberdade*, o *afeto catalisador* e a *atividade*. Assim como buscamos o Tempo e a Memória para, então, entender a iluminação do encontro com Espinosa, agora, queremos entender os pilares práticos que amparam a prática de Nise da Silveira.

No entanto, compreender essa visão prática como um modelo educacional viável, à luz da filosofia espinozana, requer o enfrentamento direto do modelo hegemônico pautado pela fragmentação disciplinar e pela lógica utilitarista. Recorremos uma vez mais a Martha Nussbaum (2015), que traz uma crítica contundente a essa crise global, argumentando que a ênfase crescente na formação de alunos produtores de lucro, nos moldes da “educação bancária”, sabota as Humanidades e impede o exercício do pensamento crítico. Segundo Nussbaum, isso não é um descuido, mas uma estratégia:

Porém, os educadores que defendem o crescimento econômico não se limitam a ignorar as artes: eles têm medo delas. Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. É mais fácil tratar as pessoas como objetos manipuláveis se você nunca aprendeu outro modo de enxergá-las.” (NUSSBAUM, 2015, p. 24).

A crítica de Nussbaum desvela a face política e ética do modelo hegemônico, mostrando que a eliminação das Humanidades é uma estratégia de poder. A estupidez moral que faz ignorar a desigualdade é, na perspectiva espinozana, a máxima expressão das *paixões tristes*, pois trata-

se da submissão que reduz o corpo à passividade e diminui sua *potência de agir*, degenerando-a em impotência inativa. Condicionados a ser meros objetos manipuláveis, o sistema utilitarista atrofia nossa capacidade de pensar e sentir o mundo com profundidade e complexidade. O utilitarismo almeja a inércia e a passividade; a filosofia proposta por Nise da Silveira, a partir de Espinosa, se pauta na invenção e pela liberdade, encontrando amplo diálogo na obra de Paulo Freire. Para ele, a Educação é a *prática da liberdade*, um processo que se opõe diretamente à transferência mecânica de conhecimento (modelo “bancário”), exigindo a curiosidade crítica do educando. A atrofia da percepção, denunciada por Nussbaum, é, portanto, a antítese da leitura do mundo que, segundo Freire, em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2021), precede a leitura da palavra e constitui a apreensão crítica das razões de ser dos fatos. A lógica de mercado, que promove o automatismo e a estupidez moral, atua para sabotar essa leitura autônoma, aprisionando o corpo nas paixões tristes, o exato oposto do caminho para a invenção e a liberdade.

A crítica ganha um tom ainda mais profundo com Michèle Petit (2019), uma antropóloga que foca a urgência de resgatar o espaço interior suprimido pela lógica do lucro e do consumismo. Para Petit (2019), a leitura e a relação com a cultura são essenciais para a restauração da experiência humana: elas criam um refúgio onde o sujeito pode se recompor, construir sua identidade e exercer a liberdade de pensar. A preocupação espelha também a crítica de Nicolescu (1999) sobre o desprezo pela afetividade que transforma o ser humano em objeto comercial (p. 96). A educação, neste cenário, falha em sua missão mais essencial: formar cidadãos capazes de empatia, crítica reflexiva e autonomia. Diante deste quadro de emergência ética, o desafio pedagógico é nítido: como traduzir a exigência de integridade do conhecimento e do ser sensorial, emocional, intuitivo e racional, proposta por D’Ambrosio (1997), em uma prática curricular e metodológica acessível e aplicável?

Este capítulo se propõe a detalhar o conceito e a estrutura da *alfabetização dos sentidos* como a metodologia fundamental para resgatar a totalidade do ser na prática educativa, combatendo a lógica de mercado que busca reduzir o indivíduo a uma peça mecânica. Investigamos como a *alfabetização dos sentidos* poderá ser o processo ativo e intencional que capacita o indivíduo a ler, significar e intervir no mundo por meio da plenitude da sua experiência sensorial e afetiva. Buscamos a estruturação do percurso didático para desenvolver a *potência de agir* pedagógica, garantindo que a relação do estudante com o conhecimento seja sempre uma prática criativa, ética e estética.

### **3.1.A liberdade como posição política e antídoto à opressão**

A *liberdade* é o pilar fundacional da prática de Nise da Silveira e se manifesta por meio de uma escolha ética, terapêutica e, sobretudo, política. A criação do Museu de Imagens do Inconsciente e da Casa das Palmeiras inaugurou um complexo campo simbólico que articulava psicologia, arte e política, desafiando a hegemonia da psiquiatria tradicional. O próprio posicionamento de Nise é enquadrado por João A. Frayze-Pereira, em *Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política* (2003), como o de uma figura que fez de sua obra um ato de resistência e um movimento pela liberdade: “Não bastasse ser mulher e nordestina, médica e psiquiatra, foi também uma antipsiquiatria precoce, com ideias socialistas em pleno Estado Novo” (Frayze-Pereira, 2003, p. 198), atestando que sua prática buscou ativamente um movimento pela liberdade.

Este movimento se consolida pela negação veemente dos modelos de controle e silenciamento. O trabalho realizado tanto no Museu quanto na Casa é posto em direta oposição às instituições disciplinares, tais como os manicômios e as prisões. O autor descreve que a expressão livre e o prazer que ela gera constituem uma ameaça a essas instituições:

(...) o processo instaurado na forma da expressão livre, o prazer encontrado pelos criadores numa prática com implicações poéticas de grande intensidade emocional e cognitiva, que constitui uma ameaça para o equilíbrio das instituições disciplinares, intrinsecamente voltadas para a anestesia da sensibilidade e a paralisia do pensamento, a docilização do corpo e o castigo do espírito. (FRAYZE-PEREIRA, 2003, p. 206)

A *liberdade*, neste contexto, é compreendida como o antídoto à opressão institucional, exigindo que o espaço de criação se configure como um espaço de expressão livre e de valorização da intensidade emocional e cognitiva. Este espaço, para Nise, precisava ser ativamente defendido, definindo a postura ética do profissional como a de um guardião atento (Frayze-Pereira, 2003, p. 203). A defesa da liberdade estava materializada na organização institucional e física: os espaços eram propositalmente sem grades ou portas, e a hierarquização era veementemente rejeitada. Dessa forma, a liberdade deixava de ser um estado passivo e passava a alcançar um posicionamento ativamente defendido, alinhando a prática de Nise com o campo da filosofia prática e da pedagogia crítica.



Figura 11 - Emygdio de Barros pintando no jardim do hospital | fotos: autores desconhecidos / Arquivo Nise da Silveira

A filosofia de Espinosa forneceu o substrato para entender a *liberdade como potência de agir* que se manifesta na expressão criativa, em oposição à passividade e à tristeza impostas pelas forças externas – que no contexto de Nise, eram as instituições psiquiátricas. De acordo com Deleuze (2002), o sujeito é verdadeiramente livre quando consegue agir a partir da essência da sua própria razão, tornando-se a causa adequada de suas ações. Essa *potência de agir* é o motor que impele o indivíduo da passividade que gera as paixões tristes à atividade, à alegria e demais afetos produtivos.

A transição da passividade à atividade é uma jornada epistemológica e existencial. Em Espinosa, ela é descrita através dos três gêneros de conhecimento, que avançam da opinião ou crença irrefletida à Razão, e desta à Intuição, condição de possibilidade da alegria de viver e da liberdade plena. O ateliê de Nise da Silveira atuava como um catalisador dessa jornada. Por meio da viabilização da criação no campo das Artes, o método de Nise resgatou a capacidade do sujeito de se tornar *causa sui* de sua própria existência esclarecida, emancipada e plenamente realizada.

Na Educação, a busca por autonomia e conscientização nos faz dialogar também com Paulo Freire. Para ele, um modelo educacional libertador exige a negação do “modelo bancário” que produz a docilização e a assunção do sujeito como ser inacabado e inconcluso. Assim como

o hospital psiquiátrico, na crítica de Nise, impunha a paralisia do pensamento e a passividade de sujeitos dóceis, o “modelo bancário” criticado por Freire entende o educando como um depósito, um objeto a ser preenchido, negando-lhe autonomia e *potência de agir*. Em sua *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2023), Freire reitera que a autonomia é um processo, um *vir-a-ser*, um amadurecimento que exige a consciência do nosso inacabamento e a responsabilidade de formar-se pela ação e reflexão:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade. (p. 105)

A liberdade, para Nise da Silveira e Paulo Freire, é condição para o salto epistemológico e ontológico da passividade à atividade. Nise da Silveira utilizou a criação artística para provocar um olhar crítico sobre o próprio existir, uma prática que encontra diálogo na proposta de Educação problematizadora freiriana. Em *Educação como prática da liberdade* (2025), Freire observa que, ao se deparar com sua situação existência, o que no Museu seria a manifestação inconsciente da dor, o sujeito é desafiado a ir além da mera descrição à problematização da situação, alcançando a *crítica da própria existência*. O ateliê de Nise tornou visível o que antes era irrefletidamente vivido, possibilitando que o sujeito deixasse de apenas viver para observar, refletir e criar, tornando-se sujeito ativo em sua própria emancipação.

Como assinalado anteriormente, a transição da passividade à atividade manifestou-se de forma urgente no contexto brasileiro recente, por meio das Ocupações Secundaristas de 2016. Elas representaram um exemplo vívido dessa transição, quando o corpo estudantil, ao ocupar o espaço escolar, rejeitou a docilização imposta pela reforma educacional e pelas forças do Estado. Os estudantes transformaram o espaço disciplinar em um ambiente de autogestão e criação coletiva. O pátio-palco das Ocupações tornou-se, a exemplo do Ateliê de Nise, um verdadeiro *laboratório de liberdade*, onde a tristeza e o medo eram substituídos pela *potência de agir* atualizada na intervenção política. Nesse movimento, os sujeitos deixaram de ser meros objetos da educação para se tornarem a causa própria de sua existência e destino políticos, alcançando a crítica da própria realidade existencial que Freire tanto defendeu.

A visão de totalidade encontra fundamento na *Transdisciplinaridade*, que Ubiratan D’Ambrosio (1997) defendia como o restabelecimento da integridade do ser e do conhecimento. Nele, o sensorial, o emocional, o intuitivo e o racional estão integrados por meio

de uma Ética da Diversidade. Essa ética se caracteriza pela negação ativa de qualquer forma de opressão social e pelo reconhecimento de que todos os saberes – científicos, tradicionais, artísticos, experienciais – tem um valor irredutível. A Ética da Diversidade exige um currículo vivo que dialogue com a realidade de cada instituição escolar e com as múltiplas formas de saber local, opondo-se aos modelos de importação e à padronização.

Para que essa liberdade conquistada pela *potência de agir* se torne um estado permanente de invenção e intervenção, a Educação deve basear-se num paradigma transdisciplinar e dialógico. Este paradigma se ampara nos três princípios básicos da *ética da diversidade*: o *respeito* pelo outro e pelas suas diferenças, a *solidariedade* com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência, e a *cooperação* na preservação do patrimônio natural e cultural comum (D'Ambrosio, 1997, p. 58). Diferentemente do modelo atual que é focado na fragmentação e na preparação do indivíduo para o mercado, a Educação libertadora exige a integração dessas áreas do conhecimento, compreendendo sua importância na totalidade da formação.

A *liberdade* constitui o embasamento político da prática de Nise da Silveira contra as instituições de controle. Para ela, a liberdade não era um conceito passivo, mas um posicionamento ativo de recusa à docilização e ao silenciamento, materializado na criação dos ateliês e na rejeição veemente à hierarquia e aos símbolos de poder. Filosoficamente, essa *liberdade* é a *potência de agir* de Espinosa, que se manifesta na atividade e na alegria, em oposição à passividade e à tristeza impostas pelas forças externas. Assim, a *liberdade* é a condição epistemológica para que o sujeito deixe de ser um objeto determinado pelas paixões tristes e se torne a causa adequada de sua própria existência criativa.

Essa *liberdade* conquistada e ativamente defendida exige, contudo, uma sustentação relacional. É por isso que o pilar do *afeto catalisador* representa a condição ética que torna essa liberdade viável. Trata-se do pilar relacional que torna possível a volta à realidade, atuando como um ponto de apoio indispensável.

### **3.2. A sustentação catalizadora das afecções**

A palavra “catalisador”, empregada por Nise da Silveira, está relacionada ao incentivo para vivenciar o processo, ao agente que apoia, lado a lado, a estruturação psíquica de quem está vivendo a dissociação entre o seu próprio pensamento e a realidade à sua volta. É fundamental, neste ponto, a compreensão etimológica da esquizofrenia: do grego *schizo* (“separar”, “dividir”) e *phren/phrenos* (“mente” ou “coração”), ou seja, uma patologia psíquica caracterizada pela

cisão ou dissociação mental. O *afeto catalisador* age como uma força de reintegração e reestruturação dessa ruptura psíquica.



Figura 12 - Nise e Fernando Diniz no ateliê de modelagem | Foto: Luís Carlos Saldanha | Arquivo Nise da Silveira

Nise observou que qualquer tratamento dificilmente será eficaz se a pessoa adoecida não tiver ao seu lado alguém que seja esse ponto de apoio para uma relação afetiva. Em *Imagens do inconsciente* (2015), ela diz que “repetidas observações demonstraram que dificilmente qualquer tratamento será eficaz se o doente não tiver a seu lado alguém que represente um ponto de apoio sobre o qual ele faça investimento afetivo.” (p. 76). A monitora ou o monitor age como esse *catalisador afetivo*, garantindo que o relacionamento de confiança se estenda, pouco a pouco, aos contatos com outras pessoas e com a sociedade como um todo. Diz Nise da Silveira:

Costumo dizer que o monitor, num atelier ou oficina, funciona como uma espécie de catalisador. A química fala-nos de substâncias cuja presença acelera a velocidade das reações: enximas, platina coloidal, *paladium*. Admite-se mesmo que reatores e catalisadores formem um complexo crítico ou um quase-composto. Em oposição ao agente catalisador está o agente inibidor, que impede a reação, por exemplo, a acetanilide. Entre o pessoal que tem contato com o doente: médicos, enfermeiros, monitores de terapêutica ocupacional há também os catalisadores e os inibidores. Sem dúvida o mesmo indivíduo poderá funcionar como catalisador de uma pessoa e inibidor para outra.” (SILVEIRA, 2015, p. 76)

Filosoficamente, essa postura afetiva está profundamente enraizada na *Ética* de Espinosa, sobretudo na filosofia da *composição dos encontros*. Para Espinosa, o *afeto* é a própria passagem do corpo de uma potência menor a uma maior, e vice-versa. O *afeto catalisador*, então, atua como o motor que move o sujeito das paixões tristes à atividade alegre. A monitora ou o monitor que rejeita o poder e a hierarquia posiciona-se eticamente para maximizar a capacidade do sujeito de ser afetado positivamente pelo mundo, estimulando sua *potência de agir*. A recusa de símbolos de poder e hierarquia é a condição prática que garante a eficácia do *afeto catalisador*, pois a Ética do Encontro é incompatível com o autoritarismo dos poderes instituídos.

No campo pedagógico, pode-se fazer uma relação com o princípio freiriano da *amorosidade*. Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), ela é apresentada como um dos conhecimentos necessários para a Educação libertadora, um valor que resiste à tecnificação, fundamentando o caminho político-pedagógico de índole progressista, democrática e emancipatória. Essa convicção ética fica nítida quando Freire afirma: “Jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva” (Freire, 2023, p. 105). A amorosidade, neste contexto, exige que o educador abandone a neutralidade cínica em favor de um compromisso ético-político com a humanização do outro. Freire insiste:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.” (FREIRE, 2023, p. 117)

Neste sentido, o agente catalisador afetivo, que opera a reunificação do ser humano e viabiliza a restauração da sua *potência de agir*, é a figura ideal daquele(a) que educa. Praticar a *amorosidade* freiriana como um imperativo ético rompe com a neutralidade passiva e permite ser um mediador de encontros alegres. Sua função primordial transcende a técnica e garante um ambiente de confiança necessário para maximizar a *potência de agir* do educando, pavimentando seu caminho à autonomia e à liberdade.

A convergência entre as virtudes éticas, exigidas para a prática educadora progressista, também encontra seu horizonte na *Ética da Diversidade* de Ubiratan D'Ambrosio. Para o professor D'Ambrosio (1997), essa ética é o princípio que deve temperar a Educação, restaurando a integridade do ser humano e de um conhecimento integral que harmonize o sensorial, o emocional, o racional e o intuitivo na totalidade formada por mente, corpo e

cosmos. A *amorosidade* e o *afeto catalisador* produzem respeito, solidariedade e cooperação, rejeitando a opressão, o autoritarismo e o julgamento, atuando a favor da composição de encontros alegres, estabelecendo-se como a *práxis ética* dessa diversidade.

Contudo, não se pode incorrer na ingenuidade de lançar sobre o professor a responsabilidade exclusiva de catalisar esse processo. O educador, assim como Nise viveu a realidade fria do ambiente hospitalar, vivencia uma estrutura enrijecida no contexto escolar, precisando do cuidado e de um espaço propícios à ação e formação contínuas. Nise da Silveira compreendeu que a eficácia do catalisador não é um dom inato, mas um papel que se aprende e se cultiva, requerendo contínua manutenção. Nise formava seus monitores para que fossem esses agentes, demonstrando que o cuidado do agente catalisador é a condição *sine qua non* para o cuidado do sujeito atendido.

Nesse sentido, o professor precisa, primeiramente, ser *alfabetizado para os sentidos*. É a condição primária para que se torne esse agente. A *alfabetização dos sentidos* é um elemento constitutivo na formação inicial e continuada que capacita o docente a restabelecer a totalidade do próprio ser, integrando o sensorial, o emocional, o intuitivo e o racional, conforme demanda a Ética da Diversidade proposta por D'Ambrosio (1997). O processo de leitura e reintegração configura-se como a *leitura de mundo* aplicada, neste caso, à realidade docente. Somente ao exercitar a leitura crítica de sua própria existência, bem como das condições de trabalho, compreendendo a realidade enrijecida dos ambientes escolares e reconhecendo suas próprias cicatrizes, é que o professor adquire o senso crítico e a amorosidade indispensáveis para mediar eficientemente a aprendizagem, possibilitando que o ambiente escolar se transforme em um espaço de *potência alegre*.

O *afeto catalisador* atua como a condição ética e a força de sustentação que torna o encontro alegre e a reunificação do ser possíveis, ele, por si só, é insuficiente para consumar a liberdade plena. A *potência de agir*, amparada pela liberdade e acolhida pelo afeto catalisador, exige um meio prático para se concretizar no mundo, para emergir do inconsciente em formas visíveis e, assim, reescrever a própria existência. Este meio prático e metodológico é o terceiro pilar da prática de Nise da Silveira, o campo da invenção e da ação-reflexão, onde pode ativar-se a *força ordenadora da práxis*.

### **3.3. A força ordenadora da práxis**

A *atividade* é o pilar que sustenta a atitude fundamental do mediador e o meio prático para a reintegração do eu. Ela se manifesta por meio do manuseio de materialidades expressivas e dá forma às emoções que emergem do inconsciente regatando a coordenação íntima entre

olho e mão, sentimento e pensamento, corpo e psique. Essa coordenação é o primeiro passo para a realização da totalidade que define a personalidade sadia do indivíduo. (Mello, 2015, p. 175).

Nise da Silveira fornece a justificação clínica para essa metodologia. Ela observou nos frequentadores do ateliê uma intensa exaltação da criatividade imaginária e uma abundante produção em contraste com a atividade reduzida fora dali (Mello, 2015, p. 15). Essa atividade ia além do entretenimento, caracterizando-se como uma necessidade vital: “Pintar seria agir. Seria um método de ação adequado para defesa contra a inundação pelos conteúdos do inconsciente” (*Ibid.*, p. 15). A principal função da atividade, neste contexto, foi criar oportunidade para que as imagens do inconsciente e seus concomitantes motores encontrassem formas de expressão.

Na prática, a médica percebia a profundidade do processo, visto que participava ativamente dele: “Eu os via pintar. Via suas faces crispadas, via o ímpeto que movia suas mãos” (*Ibid.*, p. 19). A intensidade inconsciente levava à criação de uma linguagem não figurativa que, justamente por não estar cingida a convenções, era uma “linguagem direta, força psíquica carregadas de paixão e de angústia” (*Ibid.*, p. 22). O pilar da atividade estruturou uma ponte e um diálogo não verbal entre o inconsciente e o consciente, que comunica e estrutura a totalidade do ser.



Figura 13 - autores desconhecidos / Arquivo Nise da Silveira

A *atividade*, neste sentido, pode ser compreendida como o laboratório da invenção e da totalidade. Ela dialoga diretamente com a definição de *criatividade* proposta por David Bohm (2011). Bohm afirma que a criatividade está presente na receptividade à natureza irredutível do todo, gerando uma nova totalidade na mente. Para ele (2011), a chave está no contraste entre os comportamentos *mecânico* e *criativo*.

O comportamento *mecânico* caracteriza-se pela repetição, pelo automatismo e pela limitação ao conhecimento e à ordem preexistentes. Ele espelha a passividade imposta pelas causas externas. Em oposição, o comportamento criativo percebe o *caos como possibilidade*, como um ato de percepção original que encontra uma nova ordem e forma totalidades harmoniosas e unificadas. Esta é a base que dialoga diretamente com o movimento de transição espinhosana da passividade à atividade, que é o cerne da atividade, pois, por meio da expressividade, o sujeito manifesta o tumulto interno causado pela dor inconsciente e forma novos valores, se relacionando com o *terceiro gênero* de conhecimento. Bohm escreve:

Para resumir, portanto, podemos dizer que, em um ato de percepção criativo, o indivíduo torna-se, primeiro, consciente (normalmente de forma não verbal)

de uma nova série de diferenças relevantes e começa a examinar ou a observar uma nova série de semelhanças, as quais não vêm simplesmente de conhecimento prévio, tanto do mesmo campo como de um novo. Isso leva a uma nova ordem que favorece o surgimento de uma nova hierarquia de ordens que constituem uma série de novos tipos de estrutura. O processo tende a formar totalidades harmoniosas e unificadas, com a sensação de beleza, e é capaz de mover aqueles que a entendem de uma forma profundamente inspiradora. (Bohm, 2011, p. 18)

A atividade, portanto, é a atualização da *potência de agir*, onde a nova ordem psíquica e a totalidade unificada descritas por Bohm projetam-se no mundo. Transcendendo o comportamento mecânico, com seu automatismo, o sujeito recupera a capacidade de intervir na realidade, deixando de ser um objeto determinado pelas paixões externas e tornando-se o agente de sua própria história.

É neste ponto que a metodologia de Nise da Silveira converge com a práxis de Paulo Freire, por meio de um movimento contínuo que se dá no gerúndio: fazer *fazendo* e aprender *aprendendo...* Freire, em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, sintetiza essa conexão: “Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a ‘leitura de mundo’, tem que ver com o que chamo a ‘reescrita’ do mundo, quer dizer, com sua transformação” (Freire, 2002, p. 100). A leitura de mundo se dá, portanto, na prática, na significação e na autonomia do processo de aprendizagem, transformando o sujeito passivo em agente ativo de sua própria história.

A consequência da fundamentação da atividade é o desenvolvimento da *autonomia*, que se constrói no exercício da escolha. Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire enfatiza que “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas.” (Freire, 2023, p. 105). Essa experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade, que se aprende *aprendendo*, é o centro da Pedagogia da Autonomia, onde o indivíduo deixa de ser passivo e se torna um agente de sua própria libertação.

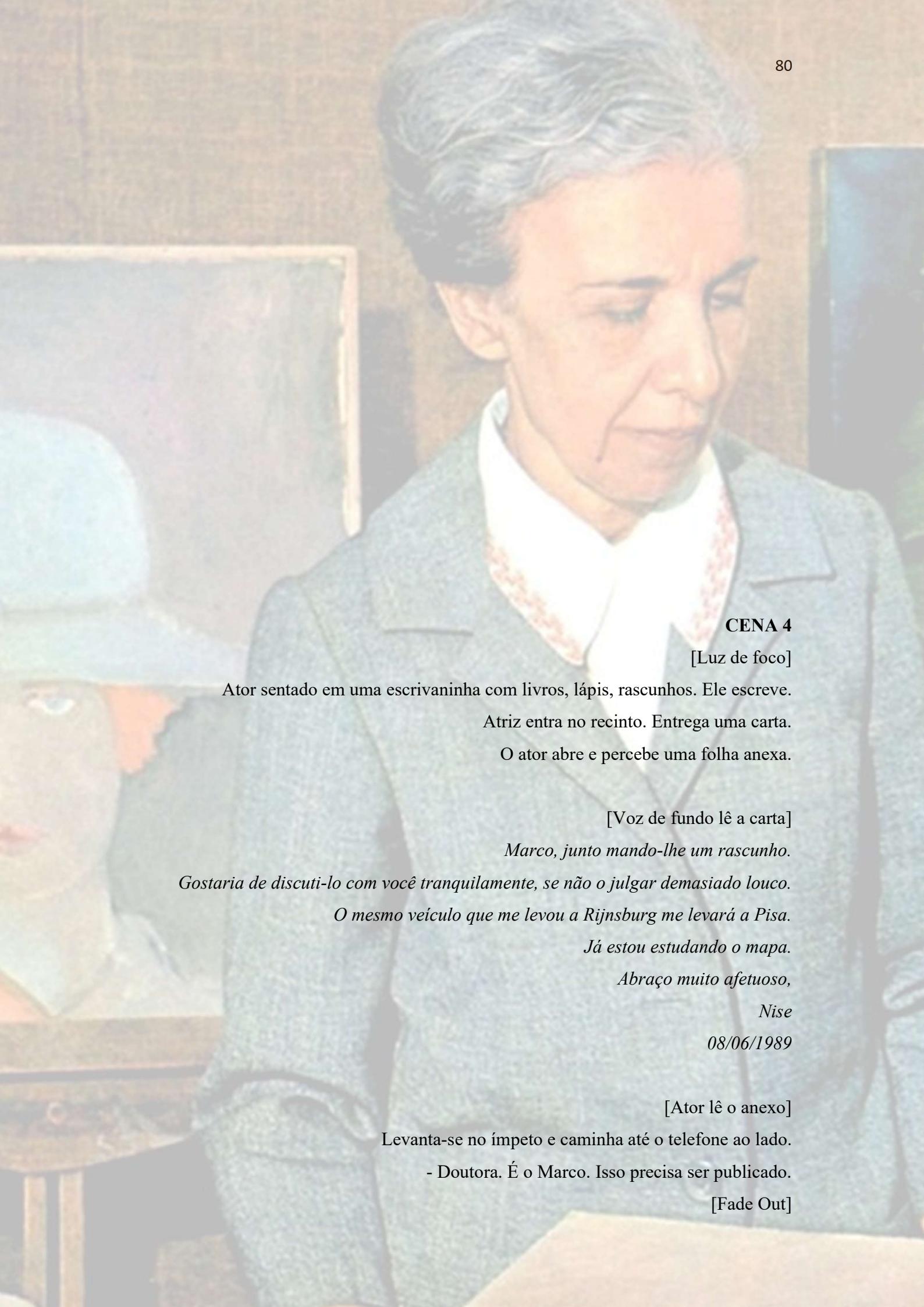
A experiência da livre expressão, facilitada pelo *afeto catalisador* e concretizada na *atividade*, fundamenta a *emoção de lidar*. A expressão, adotada após a sugestão do paciente Luis Carlos, substituiu o título Terapia Ocupacional devido ao seu significado mais leve e estético (Mello, 2015, p. 177). Conforme aponta Maddi Damião Junior, em *Fundamentos do Método de Nise da Silveira: clínica, sociedade e criatividade* (2021), ela “é vivência, a ação, o acontecimento carregado de sentido e força ordenadora sensível, a estética em si. Realiza uma ponte sintetizante entre a personalidade consciente e inconsciente, integrando opostos e simbolizando essa união dicotômica” (p. 96). A *emoção de lidar* é a própria vivência, a ação e

o acontecimento que se torna a estética em si. Como a própria vivência da totalidade e força ordenadora sensível, exige uma visão de mundo que transcenda a fragmentação das fronteiras disciplinares, pois integra as dimensões corporal, psíquica e espiritual do indivíduo.

A busca pela integralidade encontra sua sustentação no campo da epistemologia pela transdisciplinaridade. Conforme destaca Basarab Nicolescu (1999), a atitude transdisciplinar pressupõe a união de dimensões classicamente separadas: "(...) tanto o pensamento como a experiência interior, tanto a ciência como a consciência, tanto a efetividade como a afetividade." (p. 100). O modelo transdisciplinar valida a essência da prática de Nise da Silveira, pois harmoniza a efetividade que está amparada no fazer que é sustentado pelo pilar da Atividade e com a afetividade que é amparada pelo pilar do Afeto Catalisador.

Segundo Nicolescu (1999), o desprezo por essa dimensão é um sintoma da desumanização imposta por uma sociedade mecanicista, onde o ser humano é “transformado em objeto comercial” (p. 96), um reflexo do comportamento mecânico que Bohm (2011) critica. Neste horizonte de superação da fragmentação, a atividade, no campo da Educação, é a própria relação com o conhecimento. Assim como no cultivo da atividade de Nise da Silveira, o conhecimento perpassa olhos e mãos, na expressão criativa e autônoma da composição, é na relação dialógica entre as áreas do conhecimento e no protagonismo do educando na construção dele que se manifesta a força ordenadora. Ela é o processo prático que visa a integrarativamente as quatro dimensões do conhecimento sensorial, emocional, intuitivo e racional (D'Ambrosio, 1997). Desenvolvendo a capacidade integradora, o sujeito vivencia a *emoção de lidar* de forma consciente e intencional, transformando a força ordenadora sensível em *potência de agir*. Desta forma, o docente desenvolve o senso crítico e a autonomia necessários para mediar a aprendizagem, que transforma a prática em um ato ético e estético de desvelamento da dimensão poética da existência.

O desvelamento da dimensão poética da existência, que a práxis educativa deve ensejar, é um imperativo de sobrevivência em cenários de opressão e autoritarismo. A tirania, institucional ou política, e a lógica fria e utilitarista do mercado operam pela estratégia do controle e da previsibilidade, buscando atrofiar a capacidade de pensar, sentir e, sobretudo, inventar.

**CENA 4**

[Luz de foco]

Ator sentado em uma escrivaninha com livros, lápis, rascunhos. Ele escreve.

Atriz entra no recinto. Entrega uma carta.

O ator abre e percebe uma folha anexa.

[Voz de fundo lê a carta]

*Marco, junto mando-lhe um rascunho.*

*Gostaria de discuti-lo com você tranquilamente, se não o julgar demasiado louco.*

*O mesmo veículo que me levou a Rijnsburg me levará a Pisa.*

*Já estou estudando o mapa.*

*Abraço muito afetuoso,*

*Nise*

*08/06/1989*

[Ator lê o anexo]

Levanta-se no ímpeto e caminha até o telefone ao lado.

- Doutora. É o Marco. Isso precisa ser publicado.

[Fade Out]

#### 4. Sobre inacabamento e devir na alfabetização dos sentidos

*É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade.*

Nise da Silveira

Iniciamos esta jornada evocando a Memória e o Tempo como campos de aprendizagem. Visitamos a biografia de Nise da Silveira como o primeiro caminho para compreender a perspectiva a partir da qual ela construiu sua práxis. Ao longo da estruturação desta investigação, de índole processual, propusemo-nos a compreender na prática como a transdisciplinaridade e o *fazer fazendo* de Freire se manifestam na construção do conhecimento e, mais especificamente, desta pesquisa. Compreendemos que a memória, para se manter viva, precisa ser narrada e apurada sob um olhar crítico.

Identificamos que a história de Nise da Silveira é um *rizoma* nutrido desde a infância por meio da linguagem necessária à aprendizagem conscientizadora que Freire tanto defendia. Por meio de um núcleo familiar comprometido com as manifestações culturais e com a valorização do conhecimento, Nise contou com o substrato necessário para formar uma psique resistente, transformando a teoria em *filosofia de vida*. Ela nos legou um arcabouço de estudos práticos, rigorosos cientificamente e profundamente amorosos. Ensinou-nos que a *amorosidade* é fundamental, dotada de uma importância crítica, estando conectada à luta pela dignidade humana e ao enfrentamento das opressões cotidianas. Sua história, para nós, educadoras(es), é um referencial valioso para nos inspirar e nos tornar melhores mediadores da aprendizagem.

Dentre os diversos encontros de Nise da Silveira, escolhemos nos aprofundar em Baruch Espinosa para compreender como a *filosofia dos afetos* pode contribuir para a construção de uma *educação libertadora*. Compreendemos que, para ser libertadora, a Educação deve se pautar por um método amparado em uma filosofia para o afeto e para a autonomia. Este diálogo somente poderia encontrar em Paulo Freire, patrono da educação brasileira, o respaldo para o nosso recorte enquanto sociedade. Embora tenhamos buscado embasamento em diversas pensadoras e pensadores de variados contextos e *backgrounds*, encontramos em Freire e D'Ambrosio, a sustentação para a realidade brasileira. Seus escritos atemporais ainda nos apontam caminhos: a *alfabetização dos sentidos* por meio da *transdisciplinaridade*.

Nise da Silveira nos deixou uma estrutura metodológica e ética por meio dos três pilares de sua prática: *liberdade, afeto catalisador e atividade*. Estes foram os pilares da sua prática clínica, orientando e permitindo a continuidade de seu trabalho, ainda que seu corpo já não

estivesse mais neste plano, garantindo a continuidade, o aprimoramento, sustentando-se justamente no inacabamento.

Para que esta práxis de liberdade, afeto e atividade seja plenamente aplicada ao campo da Educação e para que cumpra seu potencial emancipador, resgatamos o conceito freiriano em sua profundidade política e criadora: a *leitura de mundo* precede a leitura da palavra (Freire, 2021, p. 36). A *alfabetização dos sentidos* estende essa leitura para além do registro textual, exigindo que educadores e educandos sejam capazes de ler e interpretar a realidade pela plenitude da sua experiência sensorial e afetiva. Propondo o combate à ideia de neutralidade e a defesa da educação como um ato político, conscientemente engajado na mudança de mundo.

Neste contexto, a *alfabetização dos sentidos* vem como a resposta metodológica à missão da Educação Transdisciplinar. Ela é o processo prático que visa a integrarativamente as quatro dimensões do conhecimento: sensorial, emocional, intuitivo e racional, conforme defendido por D'Ambrosio (1997). Esta abordagem converge com a defesa de que as Humanidades são fundamentais para a formação do cidadão e para a manutenção de uma democracia justa, como propõe Martha Nussbaum (2015). O conceito de *alfabetização* é empregado aqui em seu sentido freiriano mais profundo: o de *leitura e reescrita do mundo*. No entanto, estende-se para abranger a totalidade do ser, de forma que educadores e educandos sejam capazes de ler, significar e agir sobre a realidade universal, para além da palavra, pela plenitude da sua experiência sensorial e afetiva.

A *alfabetização dos sentidos* é, portanto, a síntese do caminho transdisciplinar: ela fornece as coordenadas para um novo mapa educacional que é processual e se constrói no devir, garantindo que o conhecimento será, por princípio, um ato de liberdade e de criação. Garantir que o conhecimento seja, por princípio, um ato de liberdade e de criação, implica o dever ético de desenvolver o olhar crítico capaz de desvelar as estruturas opressoras e as lógicas de neutralidade. Assim, a *alfabetização dos sentidos* é a ferramenta que nos capacita a combater as paixões tristes e a transformar a prática em um ato político, conscientemente engajado na tarefa do inacabamento, que é a própria ação de construir e viver a democracia.

A concretude desse engajamento político e estético se manifesta na criação, na linguagem da invenção que se opõe à lógica paralisante da tirania. Entendida como qualquer forma de dominação que visa à fragmentação, o controle utilitarista e a redução do humano a um objeto comercial, toda tirania opera pela estratégia da previsibilidade. A *alfabetização dos sentidos*, em sua totalidade, exige a criação. A criação é o ensaio de revolução, o ato ético e estético de compor e ressignificar. A *potência de agir* materializada, rompendo a espiral da inação. A tarefa

do inacabamento é, em última instância, a afirmação constante da diferença, do devir, do corpo que rejeita a fixidez e a identidade impostas.

É precisamente neste horizonte de resistência que as Artes contribuem como campo de ação e laboratório de emancipação. Esse corpo que se busca liberar é abordado pela professora Márcia Fusaro, em *Teatro, tecnologias e educação em perceptos e afectos inovadores* (2021), como a potência de Vida (com V maiúsculo), principalmente ao entender Antonin Artaud e Deleuze como educadores para a potência do viver. Fusaro (2021) aborda o devir-revolucionário, um teatro que reinventa a si mesmo: “Em termos artaudianos, um teatro a lidar com o corpo constituído, ele mesmo, como máquina de guerra a serviço da Vida, de novos perceptos e afectos, como somente a arte fadada a permanecer sabe se constituir e fazer.” (Fusaro, 2021, p. 262). Dessa forma, as artes e no caso, o teatro, se estabelece como a prática criadora que opera a desterritorialização do corpo e da mente, concretizando a busca pela totalidade do ser que a *transdisciplinaridade* e a *alfabetização dos sentidos* defendem.

Nesta síntese, a práxis educacional se estabelece na imanência da vida, aqui e agora. A aposta na *alfabetização dos sentidos* é a própria afirmação da Vida contra as lógicas de servidão e fragmentação. A criação, materializada na linguagem da invenção, é o caminho que capacita educadores e educandos a exercerem sua *potência de agir*, atuando na realidade movidos pelo espanto, por indignação e por contágio. O legado de Nise da Silveira, amparado na filosofia dos afetos de Espinosa e o diálogo com a pedagogia da autonomia de Freire, é uma bússola tão salutar quanto imperiosa. Este caminho nos convoca ao dever ético de sustentar o inacabamento, compreendendo que a construção da democracia é um ato de criação permanente, exercido no devir da nossa própria existência...

## 5. Pedras lançadas (Referências Bibliográficas)

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Tempo – Memória**. São Paulo: Arké, 2007.

BOHM, David. **Sobre a Criatividade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997

D'AVILA, Jorge Luis. Linguagem teatral como recurso de leitura na formação de professores do curso de educação do campo da UFMS. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 75, p. 1-13, out./dez. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta. 2002.

FERREIRA, Amauri. **Introdução à filosofia de Spinoza**. 2. Ed. São Paulo: Estante Editorial, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 86. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 75. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2025.

FUSARO, Márcia. (Org.) **Alfabetizar os sentidos para um mundo em transição**. São Paulo: Akhad Editorial, 2025.

FUSARO, Márcia. Teatro, tecnologias e educação em perceptos e afectos inovadores. **Ouvir ouver**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 257-268, dez. 2021.

GULLAR, Ferreira. **Nise da Silveira**: uma psiquiatra rebelde. Paidós, 2024.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas:** compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

JUNIOR, Maddi Damião. Fundamentos do método de Nise da Silveira: clínica, sociedade e criatividade. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, São Paulo, v. 39, n 1, p. 91-100, 1º sem. 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge; CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas; FISCHER, Rosa Maria Bueno. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & realidade**. Porto Alegre. v. 29, n. 1 (jan./jun. 2004), p. 27-43, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge; DORNELES, Malvina do Amaral; FISCHER, Rosa Maria Bueno. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 28, n. 2 (jul./dez. 2003), p. 101-115, 2003.

LUCCHESI, Marco. **Viagem a Florença:** cartas de Nise da Silveira a Marco Lucchesi. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

MELLO, Luiz Carlos. **Nise da Silveira:** caminhos de uma psiquiatra rebelde. Coordenação Maria S. Mello. 2ª ed. Rio de Janeiro: Automática: Hólos Consultores Associados, 2015.

MELLO, Luíz Carlos. **Encontros:** Nise da Silveira. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

MELO, Walter. **Nise da Silveira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Brasília, DF: CFP, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 29ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2025.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem Fins Lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultura nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

RODRIGUEZ, Victor Gabriel. **O ensaio como tese:** estética e narrativa na composição do texto científico. 2012.

SILVA, Monica Soares da. A criação como potencialidade para sobreviver à tirania. In: FUSARO, Márcia. (Org.) **Alfabetizar os sentidos para um mundo em transição**. São Paulo: Akhad Editorial, 2025.

SILVEIRA, Nise da. **O mundo das imagens**. Pesquisa e Coordenação: Luiz Carlos Mello. Petrópolis: Vozes, 2024.

SILVEIRA, Nise da. **Jung**: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

SILVEIRA, Nise da. **Benedito**. Rio de Janeiro: Sociedade dos Amigos do Museu de Imagens do Inconsciente, 2022.

SILVEIRA, Nise da. **Cartas a Spinoza**. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Sociedade dos Amigos do Museu de Imagens do Inconsciente: Hólos, 2020.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2<sup>a</sup> ed. 16<sup>a</sup> reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

WEIL, Pierre; D' AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. 14. Ed. São Paulo: Summus, 2017.