# O ATO HUMANO DE CONHECER [1]

*Rosa Maria Godoy Serpa da Fonseca* [2]

Para existir em sociedade, ou seja, no processo de construção de sua vida social, os seres humanos estabelecem determinadas relações entre si e com a natureza. Ao mesmo tempo que vão estabelecendo as relações técnicas de produção, vão criando a estrutura social, que se constitui fundamentalmente de relações de poder. Entre as classes sociais, estas relações são determinadas pela detenção dos meios de produção por certos conjuntos de indivíduos que, na verdade, acabam determinando a forma como se dá o próprio existir. Entre os sexos, este poder diferencia homens e mulheres, num processo em que a importância e a valorização social da mulher é sempre menor que a do ser humano. Este poder social traduzido em forma de poder econômico, transforma-se em poder político materializado nas políticas que incluem ou excluem os indivíduos socialmente.

Para legitimar esta forma de existir e o poder que dela redunda, os homens elaboram representações mentais dessas relações sociais que interagindo, fazem expandir e crescer a consciência num processo dialético de compreensão da realidade objetiva. Nesse processo, a consciência vai se desenvolvendo e ampliando o seu alcance, buscando cada vez mais otimizar as respostas às exigências imediatas da ação humana e propiciar a explicação dos elementos da vida. Assim ocorre o processo originário do conhecer, que é o desenvolvimento de uma força explicativa, capaz de estabelecer os nexos entre os objetos e situações da realidade e que gera um sentido na consciência subjetiva, como uma força compreensiva. (SEVERINO, 1993)

Disto pode ser inferido o próprio conceito de conhecimento que é "o esforço do 'espírito' para compreender a realidade objetiva, dando-lhe um sentido, uma significação, mediante o estabelecimento de nexos aptos a satisfazerem as exigências intrínsecas de sua subjetividade. Mas são várias as formas de conhecimento, culturalmente já caracterizadas, em função das peculiaridades de seu processo de elaboração: assim, o senso comum, o mito, a religião, a arte, a ciência são, de suas perspectivas específicas, esforços de compreensão dos vários aspectos do real." (SEVERINO, 1993)

Se o ato de conhecer se respalda na prática social, o sujeito deste conhecimento, produto destas relações sociais, não se constitui num indivíduo isolado, mas num sujeito social.

A função social da educação é a transmissão desses conhecimentos para que o educando possa interagir na sociedade, instrumentalizando-se para transformá-la. Neste sentido, não basta ao ser humano criar o conhecimento, mas transmití-lo no processo de reprodução social. "O ato de produzir

---

[1] *Texto didático. Proibida a reprodução sem autorização prévia.*

[2] *Professora Titular do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo.*

conhecimento não é obra de uma consciência singular, mas uma das formas de prática social, prática que tem como sujeito os homens articulados entre si por relações sociais. Esta concepção de conhecimento, como processo de produção social e de um sujeito coletivo, demarca e orienta nossa tarefa no campo da aprendizagem." (INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1991)

A aprendizagem se dá num movimento dialético entre o ser humano e a realidade objetiva que é "objetiva" por existir fora da consciência humana. Neste processo ele capta, transforma e devolve à realidade o conhecimento, agora sob sua ação, modificando os elementos que o rodeiam. O processo é contínuo e dinâmico, com duplo sentido de direção, no qual o educando se transforma e transforma a realidade da qual participa.

Neste sentido, a educação só se dá como prática transformadora quando se pauta em conhecimentos que ampliam a visão sobre a realidade que não é alguma coisa isolada do ser humano, mas o conjunto das relações sociais no qual ele vive e atua.

## VISÃO DE MUNDO E PROCESSO DE CONHECIMENTO

A reflexão sobre o processo de conhecimento passa pela maneira como é reconhecido, delimitado e abordado o objeto de estudo. Desde a produção do conhecimento na antigüidade através da observação empírica, até a utilização dos procedimentos metodológicos oriundos dos conhecimentos científicos, na atualidade, este recorte se faz dependendo da maneira como o investigador interpreta o mundo que o cerca, ou seja, articulando-o a uma determinada teoria explicativa da realidade. (ROCHA, 1987)

Assim, "todo conhecimento científico pressupõe uma especulação filosófica sobre a problemática dos seus determinantes, porque existe um hiato entre o objeto da investigação e as possíveis representações dele (...) para que a realidade se torne inteligível e seja conhecida deve ser estruturada e ordenada pelo ser humano segundo sua visão de mundo". (ROCHA, 1987)

A visão de mundo se refere ao "conjunto de princípios, pontos de vista e convicções que determinam a atitude do ser humano em relação à realidade e a si próprio, a orientação da atividade de cada pessoa concreta, grupo social, classe ou sociedade em geral." (KRAPÍVINE apud FONSECA, 1990)

A tarefa explicativa do mundo, ou seja a própria elaboração da visão de mundo é tarefa da filosofia que, não sendo atemporal, apreende, em pensamentos a sua época. Isto significa dizer que o processo de produção de conhecimento também se determina pela forma como os homens se organizam em sociedade. (Hegel apud FONSECA, 1990)

Na sociedade primitiva, onde o pensamento do ser humano era dominado por representações mitológico-religiosas, a realidade era imputada às forças naturais. A sociedades se estruturavam em torno da produção

exclusivamente para a sobrevivência do grupo e o rito mágico que introduzia o indivíduo no grupo, introduzia-o também no processo produtivo. Neste sentido, o próprio rito fazia parte da vida econômica e do processo de conhecimento. Dado que trabalho e magia se interpenetravam, as tradições relativas ao trabalho estavam cheias de crenças e os mitos deixavam entrever uma ligação reconhecível com os processos de produção. Existia assim, uma certa consciência da objetividade do mundo exterior, muito mais prática que oriunda do baixo poder de abstração do ser humano. (ANDERY, 1988)

Foi na Grécia Antiga, entre os séculos VII e I a.C. que o pensamento científico-filosófico tornou-se abstrato o suficiente para surgirem explicações racionais sobre a realidade, em contraposição às explicações míticas existentes até então. Para compreender a diferença entre estas duas formas de pensamento, torna-se necessário conceituar mito e razão.

O ***mito*** é uma narrativa que pretende explicar, através de forças ou seres considerados superiores aos humanos, a origem de uma realidade ou de partes desta realidade; pretende também explicar os efeitos provocados pela interferência desses seres ou forças. O mito é objeto de crença ou fé e como tal, constitui uma verdade não questionável, não passível de crítica ou de discussão. No coletivo, o mito apresenta uma espécie de comunicação de um sentimento comum às pessoas de um mesmo grupo social. É transmitido através de gerações como forma de explicar o mundo, explicação esta que une e canaliza emoções coletivas, tranqüilizando o ser humano num mundo que o ameaça. Para a manutenção do status quo, é indispensável na vida social, na medida em que fixa modelos da realidade e das atividades humanas. (ANDERY, 1988) Se na antigüidade o mito servia para apaziguar o ser humano diante das forças do mundo natural que lhe era desconhecido, na atualidade, tem a mesma função diante da complexidade dos fenômenos sociais. (TALHEIMER, 1979).

Em oposição ao mito, surge a ***razão***. A própria palavra origina-se do grego "logos" que significa reunir, ligar e também calcular, medir. Ambos os sentidos se relacionam com a atividade intelectual. Para os gregos, razão se opunha ao imperfeito, ao ilusório, referindo-se ao conhecimento que se acompanha de justificação. O conhecimento racional é função do pensamento objetivo, autêntico e verificado que ultrapassa as aparências e alcança a realidade, tendo essencialmente uma validação intersubjetiva. (GRANGER apud ANDERY, 1988).

O pensamento racional se opõe ao mítico nos seguintes pontos:

- é um conhecimento sobre o qual se problematiza e não apenas se crê;
- a explicação racional é demonstrada através da discussão, da exposição clara de argumentos e não apenas relatada oralmente;
- busca a intersubjetividade, não sendo fruto de um sentimento coletivo;

- possibilita um movimento crítico, não se propondo como acabado, pronto, fechado e capaz apenas de ser sucedido por um conhecimento igual (um mito sempre é sucedido de outros mitos);
- conhecimento mítico advém de explicações baseadas na ação de seres sobrenaturais, divinos que agem a despeito do próprio ser humano, enquanto o conhecimento racional busca explicações baseadas em mecanismos imanentes à natureza ou ao próprio ser humano em sua relação com a natureza através da vida em sociedade. (ANDERY, 1988)

Superada a interpretação mítica pela filosofia grega antiga que lançou as bases da ciência moderna, várias formas de interpretação racional da realidade se evidenciaram, produzindo conhecimentos que norteiam a ação humana. Ocorre que estes conhecimentos sempre acompanham a organização social vigente. Desta forma, para cada modo de produção, prevalece na sociedade, ao mesmo tempo, uma forma de interpretar a realidade. (FONSECA, 1990)

## CIÊNCIA, PRÁTICA E PESQUISA

Falar sobre a articulação entre a prática e a pesquisa não pode prescindir de uma reflexão inicial acerca da ciência e do conhecimento científico, bem como de seus limites e potencialidades, e da universidade enquanto um espaço eminentemente científico, ou seja, onde se constrói a ciência por meio das suas atividades-fim, ou seja, *da pesquisa, do ensino e da extensão*, vertentes e espaço de construção, transmissão e aplicação desse conhecimento, na perspectiva da praxis. Sim, porque acreditamos que é na praxis que finalmente se integram esses campos de ação fechando o círculo do conhecimento científico, de sua gênese à transformação.

Para Marx (1982), *a prática, ao mesmo tempo que origina e referenda a teoria, transforma-se a si mesma e passa a propor uma nova teoria ou uma nova etapa da teoria anterior transformando-se, assim, em praxis.*

Nessa concepção, a ciência é um produto social, é um fazer humano, histórico e cultural que resulta do trabalho daqueles que a ela se dedicam, no nosso caso específico, ao fazer acadêmico, no espaço da universidade.

Freqüentemente assistimos a autoridade da ciência ser invocada para legitimar afirmações ou posições várias, às vezes, até mesmo conflitantes, em campos diversos como, por exemplo, o da a publicidade, em que produtos aprovados pela ciência incluem de cosméticos a sabão em pó ou a economia que inclui planos econômicos, até os mais esdrúxulos, que nos são impostos respaldados pelo estatuto científicos. O aval da ciência, nesses casos, é a garantia da verdade, portanto, aceitável socialmente.

Entretanto, a ciência não escapa às críticas que lhe têm sido feitas ao longo do século XX e a todas as verdades consagradas, assim como às utopias. A noção de método científico como algo único e absoluto vem sofrendo

questionamentos crescentes, fazendo com que a atitude científica seja representada como dogmática e arrogante, possivelmente, em decorrência também do uso excessivo a que acabamos de nos referir. Cabe ressaltar que toda arrogância intelectual que possa ser atribuída indiscriminadamente ao cientista pode ser posta em xeque pela afirmação de Newton, acerca da pesquisa: *"quando faço pesquisas sinto-me como uma criança em uma praia, brincando com alguns grãozinhos de areia enquanto o mar infinito da realidade permanece desconhecido diante de mim".*

Isso porque pesquisar é focalizar problemas circunscritos, recortando-os da realidade mais ampla em que se inserem, cuja totalidade permanece sempre inacessível mesmo ao pesquisador mais competente. Daí que este deva conservar uma atitude modesta e cautelosa frente aos seus achados, recolocando a própria ciência em seu lugar, no conjunto de todas as formas de conhecimento. Ademais disso, é sempre bom lembrar que o trabalho científico é, em geral, cooperativo, sendo a maioria dos achados ancorada nas evidências acumuladas por vários pesquisadores. As inovações e até mesmo as rupturas estão sempre inseridas num determinado horizonte de conhecimento, seja para reafirmá-lo, seja para superá-lo.

Voltando a Newton, convém lembrar que à sua época, a palavra ciência ainda não existia. Para referir-se a esse campo era usada a expressão *philosofia naturalis.* Com Galileu e Bacon é que efetivamente surgiu uma nova modalidade de saber, a que hoje é denominada ciência, invenção intelectual ou um novo olhar sobre a realidade frente às outras formas de interpretação que a precederam na história da humanidade - o mito, a religião e a filosofia. Ou seja, ao ser proposta, a ciência já encontrou a filosofia, mais precisamente a metafísica, ocupada em entender o mundo, suas origens, suas causas primeiras e suas finalidades últimas.

Há que se lembrar também que, no seu nascedouro, a ciência insurgiu-se contra a filosofia, chegando-se a prever uma ruptura entre ambas ou, pelo menos, um corte epistemológico. Ocorre que com o avanço da ciência e da filosofia, o que tem sido verificado é que há, entre ambas, muito mais continuidades que rupturas, diferentemente da época de sua proposição quando cientistas como Galileu ou filósofos como Francis Bacon dedicaram-se a distinguí-las, respondendo à pergunta *"o que torna um sistema teórico ciência e não filosofia ?"* à semelhança do que um dia a filosofia fizera com a religião e com o pensamento mágico.

Ocorre que as imensas transformações que o conhecimento científico ocasionou nas diversas formas da vida humana foram tantos que a ciência tem ocupado grande parte do seu tempo para impor-se política e socialmente como a forma mais confiável de conhecimento, além de pretender traçar uma linha divisória nítida e incontestável entre ela e a filosofia, dada a valorização social extremamente diferenciada entre ambas.

Além de pretender desbancar as demais formas de conhecimento, durante muito tempo uma única forma de fazer ciência foi valorizada, o

empiricismo, que se construiu como equivalente da prática científica. A observação pura e neutra, o registro preciso das ocorrências foram extremamente valorizados como a única alternativa possível de se chegar ao conhecimento, embora permanecesse o problema de como sair do plano observável, descritivo para a teoria e daí para a prática. Ocorre que da observação e do relato rigorosos de uma sucessão de casos particulares para a construção de enunciados universais, irrestritos e categóricos opera-se um salto, já que a análise de um número de casos, por mais expressivo que seja não oferece garantias de que não haverá desmentidos futuros. Assim, como ascender do particular para o geral, sem incorrer em risco ?

Foi justamente esse o questionamento que paulatinamente erodiu as bases da concepção tradicional de método científico, o observacionismo, vinculado à visão empiricista da realidade. Deixou-se de acreditar que toda teoria inicia-se na observação, na mesma medida em que gradativamente foi sendo abandonada a crença na neutralidade do conhecimento produzido. Foi sendo percebido que tudo o que se observa resulta de um determinado ponto de vista teórico e a própria decisão sobre o que observar pressupõe uma escolha frente a um vasto campo de alternativas possíveis, igualmente passíveis de observação.

O ingrediente por excelência dessa situação, a prática, obtida pela aplicação do conhecimento científico na transformação da realidade, já não dava conta de resolver a problemática do real, cada vez mais complexizado pela vida em sociedade.

Em se tratando de objetos sociais, o problema que se coloca é que, sendo a realidade muito mais complexa do que se consegue recortar para a pesquisa científica (nos moldes ortodoxos), a idéia de uma ciência neutra e com potencial explicativo superior ao da filosofia, em decorrência dessa neutralidade, cai por terra porque o ponto de partida é sempre teórico-valorativo e dependente da visão de mundo do pesquisador. Como dizia Weber, *"não existe análise científica diretamente objetiva da vida cultural ou (...) dos fenômenos sociais, que seja independente dos pontos de vista específicos e unilaterais que fazem com que essas manifestações sejam, explicita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas como objetos de pesquisa" (Weber apud Löwy, 1993)*

O ato de produzir conhecimento não é obra de uma consciência singular, mas uma das formas de prática social que tem como sujeitos os seres humanos articulados entre si por relações sociais. É portanto um processo de produção social de um sujeito coletivo.

Alberto Oliva utiliza uma metáfora para descrever a mudanças sofridas na ciência e na aplicação do método científico: na visão clássica, acreditava-se que a observação deveria ser feita sob o sol, com a objetividade dos fatos exposta, cabendo ao cientista apenas registrá-los como dados e ordená-los por meio de generalizações. Percebeu-se, entretanto, que os fatos estão mergulhados na noite escura e que só é possível localizá-los utilizando um

holofote que ilumina determinados aspectos do real, destacando-os da escuridão. É o holofote de alguma teoria que permite ver algo dotado de sentido na massa caótica dos acontecimentos que, de outra forma, permaneceria um desafio impenetrável. (Oliva, .....)

O caráter valorativo do ponto de partida coloca em questão o caráter empírico da ciência e fragiliza o critério rígido usado para distingui-la da filosofia, a ciência lidando com os fatos e a filosofia com especulações. Os valores e os pontos de vista não apenas determinam a escolha do objeto mas também orientam a direção da investigação empírica; determinam que aspectos valorizar, que aparelho conceitual utilizar e, sobretudo, definem o problema da investigação. Esses valores não se colocam apenas no momento da escolha do objeto mas se fazem presentes durante toda a investigação, determinando a sua condução, a escolha do método e as próprias conclusões (Weber apud Löwy, 1993)

Tudo isso coloca em evidência que as mudanças na forma de se fazer ciência e na própria concepção de ciência são mais que benvindas e necessárias pois, enquanto produto humano, *"a ciência não pode progredir sem a liberdade da crítica, do debate, do confronto permanente de pontos de vista distintos entre pesquisadores, tanto no interior de uma mesma visão social de mundo, como entre cientistas ligados a posições axiológicas e político-sociais contraditórias. A ausência de tal debate, o enfraquecimento ou a interdição da crítica não podem senão conduzir, de forma inexorável, à esterilização do pensamento científico, ao dogmatismo, ao obscurantismo e/ou à unidimensionalidade." (Löwy,1993)*

O espaço privilegiado de construção do saber científico tem sido a Universidade. Em 1923, Karl Jaspers definia a missão da universidade como *o lugar onde uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Para tanto, seus membros congregam-se com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade. (Jaspers, 1965)*

Das 85 instituições atuais que já existiam em 1520 e que persistem até hoje com funções similares, há cerca de 70 que são universidades, criadas com a finalidade última ou missão de busca da verdade através da investigação livre e desinteressada. Não é de estranhar, portanto, que a investigação científica venha gozando de tanto privilégio chegando mesmo, no dizer de alguns, a constituir a essência do fazer acadêmico. (Santos, 1999)

Desse amor e busca da verdade, para Jaspers, decorreriam os três grandes objetivos da universidade, em ordem decrescente de importância: o principal, a *investigação*, porque a verdade só é acessível a quem a busca sistematicamente; a *educação do homem no seu todo através da cultura*, porque o âmbito da verdade é muito maior que a ciência e o *ensino*, porque a verdade deve ser transmitida, incluindo-se aí o ensino das aptidões profissionais, orientado para a formação integral. Tais objetivos constituiriam a

idéia permanente de universidade, uma idéia una porque vinculada à unidade do conhecimento (Santos, 1999)

Na década de 60, decorrente das turbulências político-sociais que abalaram a vida acadêmica e provocaram a revisão da sua função e inserção social, houve uma mudança nesses objetivos, segundo Santos (1999), no sentido do atrofiamento da dimensão cultural e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista incorporando a prestação de serviços. Na política universitária, para o mesmo autor, a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções, por vezes, contraditórias entre si. *"A explosão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber."* (Santos,1999)

A multiplicidade de funções traz à baila a questão da compatibilidade entre elas. A função da investigação muitas vezes colide com as de ensino e extensão até pela mobilização de recursos que a geração do conhecimento requer, dificilmente transferíveis para a transmissão e utilização do conhecimento, ou seja, para o ensino e a extensão.

O processo ensino-aprendizagem se dá num movimento dialético entre o ser social e a realidade. Nesse processo ele capta, transforma e devolve à realidade o conhecimento, modificando os elementos que o rodeiam. O processo é contínuo e dinâmico, com duplo sentido de direção: educando se transforma e transforma a realidade.

No que tange à extensão (âmbito da prática) há que se pontuar que uma vez que é aí que se presume serão aplicados os conhecimentos gerados, com a finalidade última de serem legitimados através da prática, sob pena de permanecerem sempre sob a sina do utilitarismo apontado por Santos. A única forma de romper com essa visão utilitária seria a efetiva integração entre a geração do conhecimento através da pesquisa, a transmissão através do ensino e o referendo da prática para reiterá-lo ou transformá-lo.

## BIBLIOGRAFIA

ANDERY, M.A. et al ***Para compreender a ciência:*** uma perspectiva histórica. 3ª ed. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988.

BOTTOMORE, T. ***Dicionário do pensamento marxista.*** Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de ***Dinâmica da pesquisa em ciências sociais***: os pólos da prática metodológica. 5 ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

CAMPOS, G. W. S. Considerações sobre a arte e a ciência da mudança: revolução das coisas e reforma das pessoas: o caso da saúde. In: CECÍLIO, L. C. O. (org.) ***Inventando a mudança na saúde***. São Paulo, Hucitec, 1994.

CASTRO, R.; BRONFMAN, M. Teoria feminista y sociologia médica: bases para una discusión. ***Cad. Saúde Públ***., v.9, n.3, p.375-94, 1993.

COMTE, A. ***Discurso sobre o Espírito Positivo***. São Paulo, Abril, 1978 (Coleção Pensadores)

DEMO, P. ***Metodologia científica em ciências sociais.*** São Paulo, Atlas, 1985.

DESCARTES, R. ***Discurso do método.*** As paixões da alma. 13 ed. Lisboa, Sá da Costa, 1984

DURKHEIM, E. ***As regras do método sociológico***. São Paulo, Abril, 1978 (Coleção Pensadores)

EGRY, E.Y. Pesquisar para evoluir ? Pesquisar para superar ! ***Rev. Esc. Enf. USP***., v. 26, nº Espec., p. 141-51, 1992.

EGRY, E.Y. ***Saúde Coletiva***: construindo um novo método em enfermagem. São Paulo, Ícone, 1996.

FONSECA, R.M.G.S. da ***Mulher, reprodução biológica e classe social:*** a compreensão do nexo coesivo através do estudo dialético do perfil reprodutivo biológico de mulheres atendidas nas Unidades Básicas de Saúde. São Paulo, 1990. 336 p. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

FONSECA, R.M.G.S. da F. ***Mulheres e enfermagem:*** uma construção generificada do saber. São Paulo, 1996. 180p. Tese (Livre-docência) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

FONSECA, T.M.G. De mulher a enfermeira: conjugando trabalho e gênero. In: LOPES, M. J. et al. ***Gênero e saúde.*** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. p. 62-75.

INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1991

KUHN, T.S. ***A estrutura das revoluções científicas.*** São Paulo, Perspectiva, 1995.

LÖWY, M. ***Ideologias e Ciência Social.*** 9ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARX, K. ***Para a crítica da economia política. Introdução e prefácio.*** São Paulo, Abril Cultural, 1982./ Os Economistas.

MINAYO, M.C. de S. Quantitativo - qualitativo: oposição ou complementaridade ? ***Cad. Saúde Públ.*** , v. 9, n.3, p. 239-62, 1993.

MINAYO, M.C.S. ***O desafio do conhecimento:*** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, HUCITEC/ABRASCO, 1992.

POPPER, K.R. ***A lógica da pesquisa científica.*** São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1975

PORTO, A. Positivismo e seus dilemas. ***Ciência Hoje,*** São Paulo, v. 6, n.34, p. 55-61, ago 1987.

ROCHA, S.M.S.; SILVA, G.B. da Linhas filosóficas e ideológicas em enfermagem no Brasil. ***Rev. Bras. Enf.,*** v.40, n.4, p. 214-21, 1987

SANTOS, B.S. ***A crítica da razão indolente:*** contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2.000

SANTOS, B.S. ***Introdução a uma ciência pós-moderna.*** Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, B.S. ***Pela mão de Alice:*** o social e o político na pós-modernidade. 6 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

SCHRAIBER, L.B. ; MENDES-GONÇALVES, R.B. Necessidades de saúde e atenção primária. In: SCHRAIBER,L.B. et al. (org.) ***Saúde do Adulto:*** programas e ações na unidade básica. São Paulo, Hucitec, 1996. p.29-46.

SEVERINO, A.J. ***Filosofia.*** São Paulo, Cortez, 1993. 210 p.

TALHEIMER, A. ***Introdução ao materialismo dialético.*** São Paulo, Ciências Humanas, 1979. 152 p.

VERGEZ, A. ; HUISMAN, D. ***História dos filósofos ilustrada pelos textos.*** 7ª ed. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1988. cap. XV, p. 285-296.