

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÍVIA DE FÁTIMA VICENTIN

**ALTERIDADE E CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

CURITIBA

2015

LÍVIA DE FÁTIMA VICENTIN

**ALTERIDADE E CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE
ATUA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Área de concentração:
Formação de Professores da Escola
de Educação e Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em
Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizete Lúcia
Moreira Matos

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

V633a
2015
Vicentin, Lívia de Fátima
Alteridade e corporeidade na formação do professor que atua com crianças e adolescentes em tratamento de saúde / Lívia de Fátima Vicentin ; orientadora, Elizete Lúcia Moreira Matos. – 2015.
108 f. : il ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015
Bibliografia: f. 104-107

1. Professores – Formação. 2. Humanização dos serviços de saúde. 3. Ensino superior. I. Matos, Elizete Lúcia Moreira, 1959-2015. II. Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 751 DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Livia de Fátima Vicentin

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Auditório Sobral Pinto da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Elizete Lucia Moreira Matos, Prof.^a Dr.^a Glaucia da Silva Brito, Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens e Prof. Dr. Ricardo Tescarolo para examinar a Dissertação da candidata **Livia de Fátima Vicentin**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “ALTERIDADE E CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE”, que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10:10. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Publicações em Artigo

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Elizete Lucia Moreira Matos [Assinatura]

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Glaucia da Silva Brito [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens [Assinatura]

Convidado Interno:
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo [Assinatura]

[Assinatura]
Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Dedico a minha orientadora Elizete Lúcia
Moreira Matos (*in memoriam*) que me
ensinou a amar aprender e a ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo e a todas as bênçãos divinas que chegaram até mim e proporcionaram transformações positivas em meu caminho. A minha mãe Analia, meu exemplo de pedagoga, mulher, humana, grande agente de transformação na vida de muitas crianças. A meu pai Afonso que sempre me apoiou. A minha amada irmã Lia que me ajudou em muitos momentos e me trouxe de volta ao caminho certo em muitos outros. A toda minha família que me inspira, apoia, gratidão por compreenderem minha distancia em muitos momentos.

A minha orientadora Professora Elizete Lúcia Moreira Matos, pela inspiração, estímulo, dedicação, compreensão e carinho durante todo este período. Sou imensamente grata pelos momentos que passamos juntas nos quais me ensinou a acreditar nas mudanças que a educação faz no mundo e me ajudou a acreditar mais nas mudanças que o mundo pode fazer em mim.

A meu amado amigo Jacques, sem o estímulo dele talvez não teria começado, grande mestre, grande alma. Gratidão por acreditar em mim e ter me estimulado a continuar. Aos colegas queridos, Laura, Mércia, Genaldo, Barbara, Mika, Margarete, Lucas cada um de vocês fez do próprio “jeitinho” muitos dos meus dias melhores, gratidão, foi lindo!

A minhas amigas Sanandra e Karina, cheguei até aqui pois sabia que vocês estavam por perto, gratidão por serem a tantos anos “minhas pernas”. A amada Vera que me estimula a acreditar em mim sempre e segurou minhas ausências nos hospitais, sou muito grata por ter uma amiga e colega de trabalho como você. Meus amigos queridos Felipe e Mari, gratidão por sempre estarem por perto mesmo quando longe.

As equipes dos hospitais que atuo Hospital Santa Cruz e Hospital Nossa Senhora de Fátima. Meninas, gratidão pela compreensão em meus momentos de cansaço e por me estimularem em tantos outros bons momentos.

A todos os bebês, crianças e famílias que tive a oportunidade de trabalhar e conviver. Gratidão, minha visão frente ao mundo não seria a mesma sem vocês.

Contranarciso

*em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas
o outro
que há em mim
é você
você
e você
assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós*

Paulo Leminsk

RESUMO

A temática que envolve esta dissertação encontra-se na proposta da humanização baseada em reflexões a respeito da corporeidade e da alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde. Neste sentido a corporeidade pode ser considerada como parte da base epistemológica do atendimento ao escolar em tratamento de saúde, sendo que a mesma acompanhada do trabalho da alteridade pode proporcionar a atenção necessária de forma ética e carinhosa, sendo facilitador da transposição pessoal. Cientes de que o docente que atua em ambiente hospitalar possui um perfil diferenciado, em concordância com Matos e Mugiatti (2011, p.305) “além de todo aporte pedagógico que detém a formação do pedagogo, há necessidade de irmos mais além”, vê-se na inclusão do trabalho da corporeidade um caminho para conhecer o mundo e a si mesmo, com o intuito de melhorar a interpretação da função do corpo na aprendizagem do aluno e nas relações aluno-professor; e o exercício da alteridade como preceito nas interações com o aluno e com todos os membros da equipe multidisciplinar, visto que estas relações precisam ser consideradas durante a formação deste docente, para que a ação pedagógica seja humanizada. Tal discussão tem aporte teórico em Behrens (2008, 2011, 2012), Morin (2003, 2000), Falkenbach (1998), Le Breton (2012), Merleau Ponty (1994, 2006), Cerbone (2013), Schopenhauer (1995), Matos e Mugiatti (2006 e 2011) dentre outros. **Objetivo:** Analisar as percepções dos professores participantes da Formação Continuada Online: *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde*, sobre os conceitos de corporeidade e a alteridade na formação profissional para atuar com escolares em tratamento de saúde. **Metodologia:** Pesquisa com abordagem qualitativa classificada como estudo de caso de acordo com Gil (2009), construído em fases: Pesquisa estado da arte para levantamento da relevância do tema; Construção da proposta; Apresentação do cenário da pesquisa (AVA Eureka); Construção da unidade na qual os conceitos foram apresentados; Codificação dos dados por meio de 3 conceitos tidos como relevantes, sendo eles “A relevância do autoconhecimento”; “Corporeidade e alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde”; “Relevância da corporeidade e da alteridade na formação profissional.”. e por fim a apresentação e interpretação dos dados. **Considerações:** Considera-se satisfatório as interpretações elaboradas no trabalho realizado com os professores participantes desta pesquisa, justamente pelo potencial do professor de mudar paradigmas, acredita-se que a estimulação por meio de discussões e reflexões como as sugeridas despertam uma abordagem diferenciada durante o atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde, atingindo o principal objetivo explícito nesta pesquisa: A humanização.

Palavras-chave: Corporeidade, Alteridade, Humanização

ABSTRACT

The issue surrounding this dissertation is the proposal of humanization based on reflections on the corporeality and otherness in the care of schoolchildren in health care. In this regard the corporeality can be considered as part of the epistemological basis of attendance at schoolchildren in health care, and accompanied by the otherness' work can provide the necessary attention to ethics and loving way, being facilitator of personal transposition. Conscious that the teacher who works in hospitals has a different profile, in agreement with Matos and Mugiatti (2011, p.305) "beyond all pedagogical contribution that holds the formation of the pedagogue, it is necessary to go further," The inclusion of the work of embodiment one way to understand the world and himself, in order to improve the interpretation of the body's role in student learning and the student-teacher relations; and the exercise of otherness as precept in interactions with students and all members of the multidisciplinary team, as these relationships need to be considered during the formation of this teaching, so that the humanized pedagogical action. This discussion has theoretical support in Behrens (2008, 2011, 2012), Morin (2003, 2000), Falkenbach (1998), Le Breton (2012), Merleau Ponty (1994, 2006), Cerbone (2013), Schopenhauer (1995) Matos and Mugiatti (2006 and 2011) among others. **Objective:** Analyze participants' perceptions of Continuing Education Online Teachers: Theory and practice for the teaching service to the schoolchildren in health care, the concepts of embodiment and otherness in vocational training to work with students in health care. **Methodology:** Research with qualitative approach classified as a case study according to Gil (2009), built in steps. Conducted research state of the art to survey the relevance of the subject; Construction of the proposal; Presentation of the research scenario (AVA Eureka); Unit Construction in which the concepts were presented; Coding of data through 3 concepts regarded as relevant, namely "The importance of self-knowledge"; "Embodiment and otherness in school attendance in health care"; "Relevance of embodiment and otherness in vocational training." And finish with the presentation and interpretation of data. **Considerations:** Considered satisfactory the interpretations as elaborated in the work with the teachers participating in this research, precisely because of the teacher's potential to change paradigms, it is believed that stimulation through discussions and reflections as the suggested arouse a differentiated approach in the teaching service school in healthcare, achieving the main purpose explicit in this research: the humanization process.

Key-words: Corporeality; Otherness; Humanization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fatores que influenciam da construção do eu	58
Figura 2 - Campos de Pesquisa no Banco de Teses da CAPES	68
Figura 3 - Títulos apresentados pela pesquisa no Banco de Teses da CAPES.....	69
Figura 4 - Mapa da Sala.....	72
Figura 5 - Plano de Trabalho do Curso Online	73
Figura 6 - Plano de Trabalho da U11	75
Figura 7 - Parte I - Reflexões iniciais.....	75
Figura 8 - Parte II - Corporeidade - Conceitos e contextos básicos	76
Figura 9 - Slide Parte II - Definição segundo Ahlert	77
Figura 10 - Slide Parte II - Definição segundo João & Brito	77
Figura 11 - Slide Parte II - Definição segundo Assmann.....	78
Figura 12 - Slide Parte II - Reflexão final.....	78
Figura 13 - Parte III - Corporeidade e Educação.....	79
Figura 14 - Trecho do e-book.....	80
Figura 15 - Fotografia de Jimmy Nelson : O povo de Lo tem uma estrutura familiar tradicional, onde o filho mais velho vai herdar os bens da família e as famílias que esperam deixar seu segundo filho em mosteiros quando completam seis ou sete anos de idade.....	81
Figura 16 - Fotografia de Jimmy Nelson: Os Maasai povo semi-nômade do leste da África vive no sul do Quênia e Tanzânia do norte ao longo das terras semi-áridas e áridas do Grande Vale do Rift. Seu modo de vida nômade segue os padrões de precipitação terra vasta em busca de comida e água.	81
Figura 17 - Fotografia de Fotografia de Jimmy Nelson : Diz a lenda que doze grandes canoas, cada uma carregava uma tribo diferente. Ainda hoje, a maioria dos povos Maori pode dizer de que tribo original eles são descendentes.	82
Figura 18 - Fotografia de Fotografia de Jimmy: Há aproximadamente 5.5 milhões de tibetanos - a história do Tibete começou por volta de 4.000 anos	83
Figura 19 - Fotografia de Jimmy Nelson: O Mursi são uma tribo nômade de pastores que vivem no Vale do Omo inferior, situado no Vale do Rift da África, no sudoeste da Etiópia, não muito longe do borde queniano	84
Figura 20 - Slide Parte VI	85
Figura 21 - Slide Parte IV	86

Figura 22 - Parte IV - Corporeidade e Alteridade	87
Figura 23 - Parte V - Corporeidade e humanização	87
Figura 24 - Slide Parte V	88
Figura 25 - Slide Parte V	89
Figura 26 - - Slide Parte V	90
Figura 27 - Slide Parte V	90
Figura 28 - Momentos finais	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca com a palavras-chave "Corporeidade" no nível de mestrado no ano de 2006 a 2011	69
Tabela 2 - Busca com a palavras-chave "Alteridade" no nível de mestrado no ano de 2006 a 2011	70
Tabela 3 - Dados coletados da atividade inicial.	94
Tabela 4 - Dados coletados do fórum de discussão inicial.....	95
Tabela 5 - Dados coletados da atividade final.....	95
Tabela 6 - Dados coletados do fórum de discussão final	97
Tabela 7 - Dados coletados da atividade final.....	98
Tabela 8 - Dados coletados do fórum de discussão final	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<i>PUCPR</i>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
<i>UTI</i>	Unidade de Terapia Intensiva
<i>PPGE</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<i>AVA</i>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<i>CNE</i>	Conselho Nacional de Educação
<i>MEC</i>	Ministério da Educação
<i>SEESP</i>	Secretaria de Educação Especial
<i>GATE</i>	Global Alliance for Transforming Education
<i>CNPq</i>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PERCURSO PESSOAL E ACADÊMICO	15
1.1.1	Justificativa	17
1.1.2	Problema	19
1.1.3	Objetivo	19
1.1.3.1	Objetivos Específicos	20
1.1.4	Metodologia	20
1.1.5	Estrutura da dissertação	21
2	CORPO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	22
2.1	CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS	22
2.2	CORPOREIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE	29
3	CORPOREIDADE E ALTERIDADE	33
3.1	A CONSTRUÇÃO DO EU	33
3.2	CORPOREIDADE E ALTERIDADE NO ÂMBITO SOCIOLÓGICO	38
3.3	CORPOREIDADE E ALTERIDADE NO CAMPO FILOSÓFICO	44
4	PEDAGOGIA HOSPITALAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UM PENSAMENTO HUMANIZADOR	58
4.1	HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR	59
4.2	HUMANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE	65
5	CAMINHOS DA PESQUISA	67
5.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	67
5.2	CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA	70
5.2.1	O Curso: Formação Continuada Online Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	72
5.2.2	A Construção da unidade: Corporeidade no atendimento do escolar em tratamento de saúde	74
5.2.2.1	Parte I – Introdução a Corporeidade – Reflexões iniciais	75
5.2.2.2	Parte II – Corporeidade – Conceitos e contextos básicos	76
5.2.2.3	Parte III – Corporeidade e Educação.....	79
5.2.2.4	Parte VI – Corporeidade e Alteridade	80
5.2.2.5	Parte V – Corporeidade, alteridade e humanização	87

5.2.2.6 Parte VI – Momentos Finais	91
5.3 A SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	91
5.4 CODIFICAÇÃO DOS DADOS	93
5.5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	94
5.5.1 A relevância do autoconhecimento.....	94
5.5.2 Corporeidade e alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde.....	95
5.5.3 Relevância da corporeidade e da alteridade na formação profissional...98	
CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTÂNCIAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

1.1 PERCURSO PESSOAL E ACADÊMICO

Venho de uma família de professores, das nove tias que possuo sete são professoras, além de minha mãe que atua com o magistério desde os dezoito anos e foi realizar o curso de Pedagogia quando eu era uma menina. Lembro de ir as aulas de faculdade com ela, e fazer muitos trabalhos voluntários em escolas quando adolescente, mas busquei outros caminhos quando chegou o momento de escolher minha profissão.

Durante o período de estágios da minha graduação em fisioterapia que as indagações a respeito das relações humanas iniciaram, foi na beira do leito que percebi a fragilidade do corpo humano e a dificuldade que existe nas relações humanas, tanto eu como meus colegas em muitos momentos não sabíamos como nos aproximar do outro para desenvolver um atendimento de forma gentil, acolhedora e humanizada. Na graduação aprendemos técnicas de tratamento para afecções físicas, cuidando praticamente de um corpo máquina, e as aulas de psicologia não nos ajudavam a ver o outro com um olhar de compaixão, víamos mais casos clínicos e patologias. Não aprendi na graduação caminhos para atuar humanamente.

Depois de graduada fiz um aprimoramento em Fisioterapia em Terapia Intensiva Neonatal e Pediátrica, área que escolhi principalmente com o coração. Nas unidades de terapia intensiva convivo hoje com o sofrimento dos pequenos e com a angustia de seus pais, e infelizmente também, com a indiferença de alguns profissionais ao lidar com a dor e o pesar do outro. Observo que com o passar dos anos o tecnicismo torna-se predominante nas atitudes e nas relações dos profissionais com os pequenos pacientes e seus familiares. É provável que isto ocorra como um mecanismo de proteção diante de tanto sofrimento e perdas, fazendo com que alguns profissionais se tornem frígidos por segurança própria, se não há a criação de laços afetivos com os pacientes, o sentimento de perda diminui.

Buscando me afastar dessa frigidez presente nos hospitais encontrei nos estudos da filosofia oriental e ocidental, principalmente no Yoga, uma maneira de me relacionar melhor comigo e com os que fazem parte do universo que convivo, o que

possibilitou uma melhor relação com as crianças que atuo profissionalmente e com seus familiares.

O Yoga é uma das filosofias orientais mais antigas, sendo um dos seus principais preceitos o da não violência, *ahimsa* em sânscrito, que preconiza mantermos ações, palavras e pensamentos não violentos, ou seja, que não causem mal físicos e emocionais a algum ser. Este princípio também está presente no pensamento budista tibetano em sua “ética da compaixão”, que considero mais um dos caminhos naturais para o desenvolvimento da alteridade, sendo um dos meus condutores, associado ao Yoga, nos estudos, reflexões e atuação humanizada, por estes caminhos busco desenvolver a compreensão e a compaixão para com o outro no meu cotidiano.

Os ciclos da vida me levaram a educação quando iniciei em 2012 a pós-graduação em Formação Pedagógica para o Professor Universitário, foi com os aprendizados desta especialização que correlacionei dos preceitos de Corporeidade e de Alteridade com o serviço humanizado e com a Formação de Professores. Após o estudo dos paradigmas educacionais compreendi a influencia da dicotomia mente-corpo nas relações sociais e profissionais, a presença do tecnicismo exacerbado na vida diária, e o quanto o este extremismo pode influenciar negativamente no crescimento do homem como Ser pessoal e social tornando-o egoísta e insensível com seus semelhantes.

Após a conclusão da pós fui estimulada por professores a realizar a prova do Mestrado em Educação do PPGE da PUC-PR, para a qual encaminhei um projeto que abordava a corporeidade e alteridade na formação de professores. Após ser aprovada minha orientadora me apresentou a proposta de incluir nas pesquisas de Pedagogia Hospitalar estes conceitos, buscando humanizar ainda mais a atuação com escolares em tratamento de saúde.

Discutidas as intensões do mestrado com minha Orientadora, tive o auxílio dela na associação da corporeidade e da alteridade a uma proposta de formação de professores que atuarão com escolares em tratamento de saúde, aplicamos esta proposta por meio de um módulo na Formação Continuada Online: *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde*, no qual estruturou-se o tema por meio de textos, imagens, vídeos e fóruns de discussão, analisando às percepção dos professores envolvidos no curso buscando encontrar a relevância desta abordagem na atuação destes profissionais.

1.1.1 Justificativa

A proposta da humanização baseada em reflexões a respeito da corporeidade e da alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde parte da importância de buscar possibilidades para minimizar o fracasso escolar decorrente do afastamento das atividades regulares devido ao estado enfermo de uma forma humanizada. A atuação do professor proporciona caminhos para uma melhor integração da criança e do adolescente com o ambiente hospitalar, tornando-o mais acolhedor, as atividades escolares são como uma porta para a realidade externa ao ambiente de hospitalização, por meio de propostas pedagógicas lúdicas e recreativas desenvolvidas os professores oportunizam momentos de alegria, descontração e descoberta durante os dias de afastamento do ambiente escolar.

Esta intervenção é mantida com a atenção e o cuidado de que “a aprendizagem não pode ser mais essencial que a saúde” (BEHRENS, 2012, p.15), faz-se necessário adaptar a proposta pedagógica às modificações clínicas da criança ou do adolescente que podem ser descobertas por meio da escuta das queixas do próprio aluno e por informações debatidas com a equipe multidisciplinar do hospital.

Desta maneira, este profissional necessita de preparação para enfrentar uma realidade que muitas vezes é diferente da vivenciada em ambientes escolares. Seus alunos enfrentam medos, inseguranças e situações novas que por vezes são assustadoras. É relevante ponderar sobre a mudança no sentido da vida em si quando o corpo se encontra enfermo, assim como das alterações da auto percepção corporal e social que ocorrem quando a esperança e o futuro são abalados. A educação surge para muitos escolares como um estímulo ao retorno à vida que lhe era comum.

O sentido de educar torna-se ainda mais amplo quando tratamos do escolar em tratamento de saúde, como expresso por Matos (2009, p.43):

Educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intelectual e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do seu eu individual para o eu transpessoal.

Com este sentido terapêutico, a pedagogia torna-se grande aliado para o bem estar biopsicosocial destas crianças e adolescentes, possuindo um papel humanizador muito importante nos cuidados de saúde.

Considerando o corpo como meio de integração com o universo, o mesmo inseparável das percepções e sensações extraídas e interpretadas pela mente. Sua real função é incompreensível se não pela interrelação mente-corpo, onde um contata com o meio e absorve seus estímulos e o outro raciocina, sente e percebe-se como parte integrante de um todo. Callegari,(2006, p.9), aborda esta relação do indivíduo como um todo pela ótica da corporeidade.

Quando se pensa na totalidade do indivíduo, deve-se tomar a ótica da corporeidade, na qual não existe um entendimento da fragmentação do corpo e da mente. O que existe são diferentes corporeidades – a disciplinada, a assexuada, a de mercadoria, as dóceis, as doentes -, mas não de forma separada e, sim, como característica.

Neste sentido a corporeidade pode ser considerada como parte da base epistemológica do atendimento ao escolar em tratamento de saúde, sendo que a mesma acompanhada do trabalho da alteridade pode proporcionar a atenção necessária de forma ética e carinhosa, sendo facilitador da transposição pessoal. É preciso reconhecer o corpo também no sentido exposto por Le Breton (2012, p.26) de que “as representações do corpo são representações da pessoa”, ou seja, é por meio da corporeidade que o indivíduo se apresenta, começando com o conhecimento do próprio corpo, como ele construiu sua imagem corporal e posteriormente como ele trabalha com seu corpo, mantendo-o ativo e saudável.

Ao possuir a percepção da corporeidade relacionando-a à alteridade é possível desenvolver compaixão e cuidado para com o outro, tendo atenção aos sinais de aproximação ou afastamento que este demonstra. Não se trata de colocar-se no lugar do outro, mas assumir que as características que o outro possui influenciam na dinâmica e desenvolvimento da atividade pedagógica proposta. É permanecer atento as peculiaridades de cada aluno para então propor uma abordagem pedagógica que condiz com o meio e o momento de cada um.

A pesquisa a respeito das percepções dos professores frente este assunto torna-se relevante devido ao potencial que o estudo do tema possui, ao refletir sobre si e sobre o outro é possível desenvolver a visão do indivíduo como um todo, o que

transforma esta proposta em um caminho para o atendimento humanizado do escolar em tratamento de saúde.

1.1.2 Problema

Cientes de que o docente que atua em ambiente hospitalar possui um perfil diferenciado, em concordância com Matos e Mugiatti (2011, p.305) “além de todo aporte pedagógico que detém a formação do pedagogo, há necessidade de irmos mais além”, vê-se na inclusão do trabalho da corporeidade um caminho para conhecer o mundo e a si mesmo, com o intuito de melhorar a interpretação da função do corpo na aprendizagem do aluno e nas relações aluno-professor; e o exercício da alteridade como preceito nas interações com o aluno e com todos os membros da equipe multidisciplinar, visto que estas relações precisam ser consideradas durante a formação deste docente, para que a ação pedagógica seja humanizada.

Partimos da premissa de que a criança e o adolescente quando sob cuidados de saúde tem seu corpo debilitado em diferentes âmbitos: físico (dor, frio, procedimentos invasivos), emocional (medo, ansiedade, insegurança), psicossocial (ausência de familiares, ambiente desconhecido, distanciamento das atividades cotidianas), dentre outros, fatores que alteram sua corporeidade e suas relações com o outro. Questionamos então: *Como o professor percebe a corporeidade e a alteridade como fundamentos para a atuação docente humanizada?*

1.1.3 Objetivo

Esta dissertação tem por objetivo analisar a percepções dos professores participantes da Formação Continuada Online: *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde*, sobre os conceitos de corporeidade e a alteridade na formação profissional para atuar com escolares em tratamento de saúde.

1.1.3.1 Objetivos Específicos

Identificar os participantes do curso online constatando sua formação acadêmica e possível experiência no atendimento a escolares em tratamento de saúde

Investigar nas produções e na interação nos fóruns o que os participantes expressam e o que demonstram como relevante a respeito do tema corporeidade e alteridade para a atuação com escolares em tratamento de saúde.

1.1.4 Metodologia

Para Flick (2009, p.16) a pesquisa qualitativa usa o texto em vez de números e parte da “noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão do estudo”. Com base na citação do autor esta pesquisa foi classificada como qualitativa visto o interesse do pesquisador em analisar as perspectivas dos participantes do estudo.

Considera-se relevante a abordagem qualitativa devido ao seu potencial e intuito transformador enumerados por Flick (2009, p.22)

[...] O primeiro é que os pesquisadores qualitativos não agem com neutralidade invisível, e sim tomam parte do que observam (na observação participante) ou fazem com que os participantes reflitam sobre sua vida e história de vida (em uma entrevista biográfica), o que pode levar os entrevistadores a compreender coisas novas sobre sua situação e o mundo ao seu redor. O segundo é que a pesquisa qualitativa deveria (em geral ou sempre) se engajar na tarefa de mudar o mundo.

Sabe-se que o pesquisador qualitativo influencia na pesquisa e nos pesquisadores, da mesma forma como os pesquisados influenciam nas concepções e percepções futuras do pesquisador, o que refletirá nos resultados da pesquisa, estas características foram consideradas no desenvolvimento desta pesquisa, sendo que devido ao fato do pesquisador estar pessoalmente implicado na pesquisa confere aos planos qualitativos uma forte característica descritiva.

Dentre os modos de pesquisa qualitativa está o estudo de caso, o qual esta pesquisa se insere de acordo com a definição de Creswell (1994, p.12 apud GIL, 2009, p.6) visto que é um processo em que “o pesquisador explora uma simples entidade ou fenômeno limitado pelo tempo e atividade (um programa, evento, processo, instituição ou grupo social)”.

Optou-se pelo estudo de caso devido a sua natureza flexível, enfatizando segundo Gil (2009, p. 16) “mais a exploração e a descrição do que a explicação e a predição”, dando mais liberdade ao pesquisador de determinar os procedimentos a serem utilizados para coleta e análise de dados.

A característica não conclusiva do estudo de caso foi considerada relevante para a realização desta pesquisa devido à tendência exposta por Gil (2009, p. 16) de “proporcionar nova compreensão do fenômeno e gerar inquietações no pesquisador, estimulando-o a desenvolver novas pesquisas”. Fator relevante para o atual cenário deste tema visto a escassez de pesquisas na área.

Após a delimitação do tipo de pesquisa ocorreu à formulação do problema, seguido da realização de um pesquisa estado da arte que evidenciou possíveis lacunas presentes nas pesquisas da área. Posterior a este levantamento houve a criação do módulo ofertado aos participantes da Formação continuada Online: *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde* por meio do AVA Eureka da PUCPR. Somente após a estruturação do módulo foi estipulado o procedimento de coleta de dados, seguido pela seleção da amostra e pela análise dos dados.

1.1.5 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em capítulos, No segundo intitulado “Corpo e Educação na perspectiva da Complexidade” busca-se estabelecer as correlações das mudanças paradigmáticas educacionais com a relação mente-corpo, bem como a relevância das mudanças paradigmáticas na educação e formação de professores, para qual usamos como referencial as propostas de Dias (2002), Silva (2002), Ahelert (2011), Behrens (2008, 2011, 2012), Hortheimer (2010), Cerbone (2013), Bertuol (2005), Morin (2003, 2000), Rios (2010), Oliveira (2012), Freire (2011), Rios (2011), Sadala (1999), Falkenbach (1998), Ferguson (1992), GATE (1991), Correia (2003), Cardoso (1995) e Porto (2004)

O terceiro, intitulado “*Corporeidade e Alteridade*” foi dividido em três momentos: iniciando pela reflexão sobre “*A construção do Eu*” apoiada nas concepções de Mauss (2008), Almeida (2008), Dias (1996), Freire (2008), Galvão (1995) e Wallon (2008), dando continuidade com os conceitos de “*Corporeidade e Alteridade no âmbito sociológico*” com as ideias de Galeano (2004), Le Breton

(2012), Gonçalves (1997), Courtine (2013) e Goya (2010), seguindo com o tema retratando a visão da “*Corporeidade e Alteridade no campo filosófico*” com as reflexões de Merleau Ponty (1994, 2006), Cerbone (2013), Matthews (2011), Sadala (1999), Oliveira (2012), Dalai Lama (2000, 2002) e Schopenhauer (1995).

O quartoaaaaaaa, denominado “*Pedagogia hospitalar – Formação de professores para um pensamento humanizador*” foi abordado a legislação, as características do exercício da profissão associando-os com os aspectos humanizadores do atendimento pedagógico relacionando com os princípios da Corporeidade e Alteridade. Tendo como referências pesquisadores como Matos e Mugiatti (2006 e 2011), Behrens (2011), Marvulo e Ilias (2012) e por meio de consulta das legislações nacionais.

No quinto, é abordado os “*Caminhos da pesquisa*”, no qual apresenta-se o contexto da pesquisa, a construção da proposta, o formato do curso e o desenvolvimento da unidade, a seleção e o perfil da amostra, a codificação dos dados e a interpretação do conteúdo selecionado. Em seguida apresenta-se as considerações circunstanciais, as referências e o apêndice.

2 CORPO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

“Educação significa ter a suficiente paixão para extrair a grandeza que se encontra dentro de cada pessoa”.
(GATE, 1991)

O corpo sempre fez parte do processo educacional, sendo instrumento de aprendizagem ou auxiliar no controle dos sentidos quando havia o intuito de concentrar os alunos por meio da limitação das atividades corporais. A corporeidade no sentido proposto neste estudo pode ser considerada fundamental na abordagem pedagógica devido as grandes mudanças paradigmáticas que romperam com a dicotomia mente e corpo e abordam o indivíduo como uno em sua complexidade.

2.1 CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS

O principal instrumento de relação do homem com o mundo é seu corpo. Por meio deste construímos o conhecimento, refletindo sobre nossas percepções do

mundo absorvidas pelo corpo. Para aprender, o homem observa, toca, experimenta, reproduz, compara, recria e, para cada um desses processos, utiliza seu corpo e seu potencial cognitivo. Assim, a aquisição de saberes se inicia no corpo. Como expresso por Dias (2002, p. 19)

O saber-fazer, saber-sentir, enfim, o saber-se humano inicia-se a partir do corpo. Para isso, as relações e experiências vivenciadas por este corpo permitirão a comprovação da sua presença no mundo, enlaçando o que existe de universal e singular em cada sujeito. Entendemos que estar vivo nesse planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com seu mundo-ambiente.

Concordando que o processo de aprendizagem perpassa as percepções corporais, acredita-se que o processo educacional deveria ser relacionado à corporeidade do aluno. Porém o observado na trajetória dos paradigmas educacionais foi o esquecimento do corpo durante grande parte do processo.

Desde o Renascimento, a visão do homem em relação ao mundo passa por modificações. Após o momento em que a ciência separou-se da filosofia de cunho religioso e evoluiu independente das percepções emocionais e espirituais, o método cartesiano se fez fortemente presente. Para Silva (2002, p.70)

O pensamento racional da atual cultura esta alicerçado em Descartes em que a máxima “Penso, logo existo” explica, na cultura ocidental, a divisão entre espírito e matéria e a concepção do universo como um sistema mecânico, no qual, em geral, os organismos vivos são considerados máquinas formadas por peças separadas

Este paradigma exaltou a fragmentação dos saberes em áreas cada vez mais específicas, buscando o domínio do homem sobre si mesmo e sobre a natureza, criando a ilusão de que o potencial humano é ilimitado. Como corrobora Ahlert (2010, p.5) “Pensava o humano ser capaz de construir seu próprio destino pelo domínio inteligente da natureza, livrar-se dos poderes da superstição (civis e militares), realizar a felicidade terrena aqui e agora”. O homem criou sua própria visão de mundo, limitando-a a seus pequenos saberes, iludido com a expansão científica, vivendo sobre a crença de que podia compreender e dominar a natureza sempre a seu favor.

Não se pode negar que grandes avanços científicos foram possíveis devido a este pensamento, como a promoção do desenvolvimento econômico, tecnológico e científico que possuímos atualmente. Porém como efeito colateral surgiram guerras,

conflitos, exploração da natureza e a presente “subjugação do homem pelo homem” exposta por Max Horkheimer (2010, p. 109) em sua obra Eclipse da razão.

Para Behrens (2011, p.18), “[...] o paradigma newtoniano cartesiano não se caracterizou como um erro histórico, mas como uma trajetória necessária no processo evolutivo do pensamento humano”. Porém para a mesma autora os avanços “não justificam o desencontro que o homem atingiu nestas últimas décadas”. A ênfase nas ciências exatas acabou por afastar as ciências humanas deste desenvolvimento, como as questões sociais, éticas, emocionais e a promoção de valores.

O excesso de racionalização está presente devido à necessidade de se justificar, padronizar e exemplificar os fenômenos e ações, excluindo a influência dos sentimentos e as percepções individuais das explicações a respeito da natureza e do homem, o que predomina é a criação de meios para determinado fim, enxotando os sentimentos do processo, como demonstram as considerações de Horkheimer (2010, p. 109) a respeito.

A história do menino que olhou para o céu e perguntou “Papai, o que a lua esta anunciando?”, é uma alegoria do que aconteceu à relação entre homem e natureza na era da razão formalizada. Por um lado, a natureza foi despojado de todo valor ou significados intrínsecos. Por outro, o homem foi despojado de todos os objetivos, exceto o de autoconservação. Ele tenta transformar tudo o que esta ao seu alcance em um meio para determinado fim. Qualquer palavra ou sentença que insinuem relações que não sejam pragmáticas tornam-se suspeitas. Quando pedem a um homem que admire algo, que respeite um sentimento ou atitude, que ame uma pessoa por ela mesma, ele fareja sentimentalismo e suspeita que estão querendo leva-lo na conversa, ou tentando vender alguma coisa. Embora as pessoas possam não perguntar o que é que a Lua estaria anunciando, tendem a pensar nela em termos de balística ou de milhas aéreas.

Cerbone (2013) afirma que Descartes, como dualista, concebeu mente e corpo como substâncias distintas e mutualmente exclusivas, podendo existir independentemente uma da outra, segundo Cerbone (2013, p.149)

Descartes afirma ser capaz de conceber “clara e distintamente” existindo exclusivamente como uma “coisa pensante”, inteiramente separada de seu corpo (do mesmo modo, é capaz de conceber seu corpo existindo inteiramente separado de sua mente). Embora Descartes sustente também que a mente e o corpo existam de fato em um estado de “união substancial”, unidos e capazes de mutualmente afetar um ao outro, sua separação ontológica permanece uma pedra angular de sua visão geral.

O dualismo tornou-se uma das principais características do paradigma cartesiano. Tendo o homem o raciocínio de que pode existir apenas pela mente, a

exclusão do corpo foi uma consequência. Bertuol (2005, p.224) resume o cenário no qual o corpo está incluída no paradigma cartesiano:

[...] as transformações científicas, tecnológicas e políticas influenciam o processo em que o homem constrói o mundo e se constrói nele e com ele, tendo como ponto de partida e de chegada a percepção fragmentada de si mesmo, desencadeada pela dicotomia corpo-mente, presente no ensino das ciências, na super-valorização da racionalidade lógica, na estruturação curricular das escolas que compartimentam o saber em disciplinas desligadas, na reprodução de práticas e teorias e na visão imediatista. Nessa interação nas situações de aprendizagem, a percepção que um ser humano tem a cerca de si no mundo, ou seja, a base da sua existência consciente se constitui na sua corporeidade, que é, ao mesmo tempo, princípio e resultado do agir, do pensar, do sentir, do relacionar e do ser no mundo.

Entende-se assim, que a fragmentação cartesiana não fez apenas com que o homem visse a si mesmo como partes distintas, mas fez, principalmente, com que o homem se visse como separado do todo.

O professor é considerado um profissional responsável por auxiliar na criação e propagação de novas formas de pensar e agir, logo, cabe ao mesmo trabalhar uma visão do indivíduo em sua complexidade, com intuito de melhorar a relação do aluno consigo e com o meio, proporcionando instrumentos facilitadores de uma aprendizagem significativa e ativa.

Não seria correto considerar o professor como exceção ao momento atual, no qual há um encobrimento da alteridade e da corporeidade, visto que, o professor possui obstáculos, como exprime Bertuol (2005, p.226)

[...] dificuldades em desenvolver seu potencial necessário às exigências determinadas por demandas cada vez maiores do mercado capitalista e da sociedade globalizada, devido à pluralidade de conhecimentos disciplinarizados e à diversidade de situações-problemas, simultaneamente, apresentadas.

Ainda para Bertuol (2005), existem três questões dialéticas a serem consideradas quando falamos da corporeidade do professor. A primeira é a que o professor não possui uma percepção de si mesmo, o que interfere na forma em que se relaciona consigo mesmo e com os outros, o que abrange as dimensões de corporeidade pessoal e de alteridade. A segunda é que esta questão é imprescindível à ação pedagógica; e a última tem como base a ideia de Morin (2000, p. 39), ao considerar a capacidade que o professor deve ter em “promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo

multidimensional e dentro da concepção global”, sendo que para isso necessita possuir o primeiro preceito, o da percepção de si mesmo, o que torna o processo evolutivo e cíclico, já que cada etapa é dependente da anterior.

Para transpor o paradigma cartesiano inicialmente deve-se desenvolver uma diversidade de habilidades individuais, que se formam a partir da integralidade da visão humana como um todo. Neste sentido, Bertuol (2005, p.226), afirma que:

[...] para que o educador possa selecionar, aprimorar e utilizar suas habilidades, é preciso saber se perceber, conhecer, relacionar e avaliar, considerando-se no seu contexto biopsicossocial.

É relevante que o professor aprenda a relacionar sua corporeidade com a corporeidade de seu aluno, ou seja, que saiba unir os princípios de corporeidade e alteridade na construção de uma visão que abrace as percepções corporais e suas influências nas relações sociais, culturais e educacionais, como também na promoção de uma aprendizagem significativa. Considera-se que uma formação docente neste sentido pode ser vinculada ao paradigma da complexidade.

O paradigma da complexidade de Morin (2000) apresenta o complexo não como difícil, mas sim como uma teia de interrelações, como expresso por Morin (2000, p.38),

Complexus significa que foi tecido junto: de fato, a complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo. E há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

O paradigma da complexidade trata o mundo como uma unidade na diversidade, ou seja, todos são únicos, com características, pensamentos e atitudes individuais e diversas, e ainda assim, fazemos parte um todo, todo este que é influenciado e enriquecido pela soma de suas partes.

Este paradigma, segundo Behrens (2012, p.14), “visa o desenvolvimento integral ou global dos seres humanos, em suas múltiplas dimensões, ou seja, na dimensão cognitiva, afetiva, ética, social, estática, criativa e crítica”, ainda de acordo com a mesma autora, Behrens (2008, p. 21), “o entendimento da complexidade num mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos, desafios, permite alertar que reconhecer a complexidade significa renunciar a visão estanque e reducionista de conviver no universo”, ou seja, este paradigma permite ampliar as percepções frente as múltiplas dimensões e abordagens.

Behrens (2008, p. 22), acrescenta que este paradigma inclui a “educação holística, que aparece com a ideia de integridade e globalidade”. De acordo com o documento “*Educação 2000. Uma perspectiva holística, da Global alliance for transforming education (GATE)*” (1991, p.5), “A educação holística¹ lembra o profundo mistério da vida e do universo além da realidade e da experiência”, considerando a experiência dinâmica, contínua e multissensorial.

Nesta abordagem a educação envolve a natureza e a vida do educando, desenvolvendo o autoconhecimento, como presente no documento GATE (1991, p.5), “A educação deve familiarizar o educando com seu próprio mundo interior por meio das artes, de diálogo sincero e de momentos de reflexão silenciosa, pois sem este conhecimento do interior, todo o conhecimento externo é superficial e sem sentido”. Considera-se que o autoconhecimento e a recuperação dos valores humanos voltam a ser almejados atualmente, como expressa Correia (2003, p.1):

As pessoas buscam conhecer melhor a si mesmas: esforçam-se para descobrir suas qualidades humanas, em meio a vários problemas ambientais, sociais e econômicos. Multiplicam-se os cursos de dinâmica de grupo, relações humanas, inteligência emocional, sessões de exercícios de sensibilidade. Lentamente homens e mulheres começam a ver melhor uns aos outros e a si mesmos, a expressar sentimentos em relação a si próprio e às pessoas que os cercam. Com base na valorização do humanismo vem ocorrendo uma transformação global

As modificações que são vistas como necessárias hoje para um melhor convívio socioambiental do homem, são influenciadas pelas modificações paradigmáticas, dentre estas o holismo, que aborda também as interrelações do homem com o universo como um todo dinâmico e indivisível. Cardoso (1995, p.36) afirma que:

A nova consciência holística só será desenvolvida com a percepção da interdependência entre os vários planos de totalidade de que fala Miller: *pessoal, comunitário, social, planetário e cósmico*. Tudo o que ocorre em um dos planos repercute nos demais.

¹ “O holismo é um paradigma em ressurgimento, baseada na rica tradição de muitas disciplinas eruditas. O holismo afirma a interdependência inerente da teoria, da investigação e da prática em constante evolução. O holismo tem suas raízes na proposição que o universo é uma totalidade integrada na qual tudo está conectado. Esta proposição de integração e unidade está em oposição direta ao paradigma da separação e fragmentação que predomina no mundo contemporâneo. O holismo corrige a falta de equilíbrio dos métodos reducionistas, pondo ênfase num conceito expandido da ciência e do potencial humano. O holismo contém implicações de grande significado para a ecologia e a evolução humanas e planetárias.” (GATE, 1991, p. 5;6)

Pode-se incluir neste contexto um novo conceito de espiritualidade, diferente da mentalidade dualista na qual o espírito é distinto da matéria, Cardoso (1995, p.366) afirma que “[...] o paradigma holístico vê a espiritualidade do homem como integração teórico-vivencial com a totalidade cósmica [...]” cabe ressaltar que o espírito aqui leva o sentido de energia vital que abrange as emoções, o intelecto e o físico.

Neste sentido, a essência da espiritualidade não está na crença de superstição, de dogma ou de instituição religiosa. Ela se encontra na profunda identificação de nossa existência com os outros seres (vivos ou não) e, em consequência, com a totalidade do ser. Essa atitude faz brotar em nós os mais altos valores morais: compaixão, humildade, altruísmo, paz, justiça e amor. (CARDOSO, 1995, p.36-37)

O espírito pode ser considerado neste aspecto como o homem em sua complexidade. Morin (2000, p.61) afirma que “uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana.”, para este autor o humano carrega em si o cosmo, mesmo o fechado a mais banal das vidas, carrega em si múltiplas faces, personalidades, sensações, sonhos, fantasmas, possui toda uma percepção única e ao mesmo tempo universal da vida. Morin (2000, p.55) completa afirmando que:

É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas.

A educação holística está inserida nesta perspectiva da complexidade humana, ressaltando que não se deve limitar a atuação pedagógica, de acordo com Freire (2011, p.34 - A) “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Para Freire (2011, p.34 - A) ao tornarmos seres histórico-sociais, capazes de comparar, intervir, escolher, nos fizemos seres éticos “[...] Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.” Por meio da ética o homem se torna homem e é capaz de viabilizar a humanização de suas ações.

2.2 CORPOREIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

Acredita-se que para uma formação docente voltada ao propósito da corporeidade e da alteridade à a necessidade de trabalhar competências que possibilitem o crescimento do professor como indivíduo e como profissional.

Rios (2010, p. 93) aborda diferentes competências que considera necessárias para esta formação como “uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos coletivos de uma sociedade”. A mesma autora propõe uma divisão destas competências em três dimensões denominadas: dimensão técnica, dimensão estética e dimensão política e ética. Sendo que todas possuem uma estreita relação entre si e entre os princípios de alteridade e corporeidade, relações estas que serão pormenorizadas no decorrer do capítulo.

Oliveira (2012, p.45) afirma que a alteridade é tratada hoje com recusa e manifesta-se num fundamentalismo do amor cego a si mesmo, “[...] uma fuga do outro dentro do eu, uma impermeabilidade do indivíduo, uma negação da falta e da carência” o ideal seria compreender que “O eu, como objeto de amor, só é defensável na medida em que conduza ao outro”, ou seja, para Ser de forma plena é necessária a ligação com o outro. Para o mesmo autor (OLIVEIRA,2012, p.46), “[...] nós não somos apenas um, nós somos vários, e é por isso que precisamos constantemente de autoconhecimento, de dedicação, de busca pelo conteúdo de nós mesmos”, precisamos reavivar a alteridade esquecida.

Cabe ao professor, neste momento de encobrimento do outro, exercitar a própria alteridade e trabalhar a de seus alunos; retomando a importância das diferenças e das relações pessoais para o crescimento do indivíduo como sujeito capaz de aprender por si, mas também estabelecer relações com o todo, fator considerado por Freire (2011, p.65 – B) no relato de seus anos de experiência:

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em reconhecer.

Entende-se com esta passagem de Freire (2011, p.65 - B) que o processo de aprendizagem passa primeiramente pelo conhecimento de si, adquirido pelas relações que são feitas com o conhecimento elaborado pelas experiências que possuo como sujeito, com aquele que recebo ao conviver socialmente e ao participar de ambientes educacionais, sendo necessário criar uma identidade de educando, na qual me vejo capaz e exercito meu potencial de aprendizagem apoiado também na alteridade.

Os fatores citados podem ser relacionados às competências necessárias para uma atuação profissional com qualidade positiva propostas por Rios (2011), e classificadas em dimensões. Da *dimensão técnica*, ressalta-se o fato de que são necessárias outras visões além do conhecimento formativo, que por si só pode levar à burocratização do ensino. Segundo Rios (2011, p. 96), deve-se considerar que é preciso fertilizar a técnica pela “determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade”, o que pode ser interpretado como a necessidade de tornar o conteúdo significativo por meio do exercício da alteridade, ao pensar e destacar o outro e o coletivo.

Estas interpretações são condizentes também com a *dimensão estética*, da qual destaca-se a presença da sensibilidade e a subjetividade do sujeito, construída por meio da vivência, sendo que, ainda para Rios (2011, p. 98), existe a necessidade de considerar que a “[...] subjetividade não se diz de um único sujeito, de uma existência singular. Subjetividade se articula com identidade, afirmada exatamente na relação com alteridade, com a consideração do outro”, ficando evidente a necessidade de estender o olhar para o meio, e para o outro para a criação do Eu subjetivo.

Entendendo que o processo de aprendizagem está intimamente ligado aos conhecimentos transmitidos e ao saber já adquirido, desde o nascer como humano, o primeiro instrumento de contato com o mundo e conseqüentemente de aprendizagem foi o corpo. Por meio dele o homem se percebe separado do ventre materno e descobre a mobilidade, os sentidos, os objetos e os fenômenos, ou seja, desenvolve a corporeidade.

A corporeidade se enquadra no pensamento complexo devido a não existência da mente separada de corpo, visto que a conectividade se inicia nas relações entre o eu, o pensamento e o corpo. Vendo o corpo como meio de

comunicação com o universo, o mesmo é inseparável das percepções e sensações extraídas e interpretadas pela mente. Sua real função é incompreensível senão pela inter-relação mente-corpo, na qual um contata com o meio e absorve seus estímulos e o outro raciocina, sente e percebe-se como parte integrante do todo. Para Merleau-Ponty (1999) as relações interpessoais preenchem vazios do ser no mundo. Sendo assim, o homem se constitui pessoa pela abertura e aproximação com o outro. É no mundo que o homem se conhece.

Por conseguinte quanto melhor é direcionado o potencial de realizar ligações com saberes já adquiridos, determinando significado pessoal ao conteúdo proposto, neste sentido, quanto mais sentidos são aguçados ao aprender, possivelmente o indivíduo irá adquirir conhecimento de formas mais expressivas. Sendo o corpo ao mesmo tempo um instrumento para o autoconhecimento e para a interação com o meio, como descreve Merleau – Ponty (1999, p.227-228):

No próprio instante, em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que submete a minha vida pessoal. Mas justamente porque pode fechar-se ao mundo é que também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim com um rio degela.

Entende-se que o mundo pessoal é formado das percepções que o indivíduo adquire do mundo em si, do seu *eu* no mundo do outro e das percepções que são construídas durante as relações com o outro, resultando de acordo com Sadala (1999, p.356 – grifo do autor) em uma “*subjetividade objetiva* a qual Merleau-Ponty chama de *intersubjetividade*”.

Ao reconhecer o homem como ser social é possível compreender Sadala (1999, p. 356 – grifo do autor) quando o mesmo relata que “a minha universalidade encontra a universalidade do outro, que a limita. Portanto, neste mundo de relações com o outro, quando falo no *eu*, falo *no alter ego*, o *eu* e o *eu* que é o *outro*”, ou seja, esta integração com o mundo dos fenômenos possibilitam a formação da identidade, com pensamentos e maneiras próprias para manter a relação com o todo.

Porto (2004, p. 104) relata que para Merleau-Ponty, buscar a essência no mundo não é explicá-lo, mas sim, vivê-lo. Para viver no mundo é preciso encarar o

corpo com o conceito de corpo-sujeito, histórico, cultural que se relaciona consigo mesmo e com o outro.

Aceita-se aqui o fato expresso por Falkenbach (1998) de que cada pessoa possui uma multiplicidade de identidades, de papéis nela própria, um mundo de visões e desejos que o acompanham em sua vida e em suas relações. Está é a visão do homem pelo aspecto da complexidade, no qual não existe um padrão de comportamentos, tampouco uma única forma de pensar e de perceber-se. Falkenbach (1998, p. 21) conclui que:

O conhecimento da corporeidade se mostra como condição para entender em profundidade o comportamento, o que é expressado e o que o ambiente transmite. Supera-se a condição passiva, irreflexiva e a perceptiva pessoal e externa, para uma posição de agentes de mudança e provocadores de novas formas de pensar e de compreender o paradigma da complexidade, que é a vida.

Ver a complexidade na vida nos permite compreender, criar e empregar conceitos inovadores nas ações diárias, o que nos remete ao desenvolvimento da *dimensão estética* proposto por Rios (2011), a qual está relacionada à presença da sensibilidade e sua orientação criadora. Instaure-se então a ideia de que é percebendo a complexidade em si mesmo que se percebe e respeita a complexidade do outro.

Ferguson (1992, p.296), na citação a seguir, ressalta o papel do professor como influência na transformação social, fator que relacionado com a *dimensão política* proposta por Rios (2011), a qual diz respeito à colaboração na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres do indivíduo, tornando-os então, seres capazes de destruir ou fomentar o aprendizado.

Quando os professores permitem que seus sentimentos e motivações mais profundos venham à tona, quando mergulham em seu próprio íntimo em busca da autoconsciência e da liberdade emocional, estão começando a mover para modificarem a estrutura social.

A transformação da estrutura social pode ter seu início na mudança de pensamento do professor. Para tanto, considera-se a necessidade de estabelecer modelos na preparação de mestres como proposto no documento GATE (1991, p.6), nos quais há a inclusão do cultivo do próprio crescimento interior e do despertar criativo do mestre, assim, “Quando os educadores se abrem a seu próprio interior,

incitam um processo de co-aprendizagem e co-criação com o discípulo. Neste processo, o mestre é discípulo e o discípulo é mestre.”, ressaltando que:

O ensino requer uma sensibilidade efetiva nos desafios do desenvolvimento humano, não um pacote pré-determinado de métodos e matérias. Fazemos um chamado para formar educadores que tenham o educando como centro, que mostrem reverência e respeito pelo indivíduo. Os educadores devem estar atentos e conscientes das necessidades a todo nível. Os educadores devem em todo momento considerar a cada indivíduo no contexto da família, da escola, da sociedade, da comunidade global e cosmos.

Considerando o chamado proposto por GATE (1991), a formação do professor esta vinculado a sua formação como indivíduo, ao próprio crescimento pessoal do professor e o potencial do professor de permanecer atento as necessidades de seus alunos. Pondera-se relevante desenvolvimento do autoconhecimento por meio da corporeidade e o realce ao respeito pelo indivíduo por ações baseadas nas reflexões sobre alteridade, concepções abordadas no capítulo que segue.

3 CORPOREIDADE E ALTERIDADE

“A pessoa não nasce pronta e vai se gastando, isso não acontece com gente (...). Gente nasce não-pronto e vai se fazendo.”
Mário Sergio Cortella

Discorrer a respeito de Corporeidade e Alteridade é primeiramente pensar em autoconhecimento. Daquele que parte das concepções que são adquiridas por meio das percepções absorvidas do mundo e, daquele autoconhecimento, que parte do outro, ao considerar que só há discernimento do que sou no mundo quando me percebo separado e diferente do outro. Para construir o embasamento desta abordagem discutimos a respeito da construção do Eu, e a abordagem da corporeidade e a alteridade na perspectiva social e filosófica.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO EU

O Eu para a linha de pensamento adotada é construído no decorrer do tempo passando por uma fase egocêntrica na qual se constrói sozinho uma percepção global de si, seguindo pela construção que se dá pelas relações pessoais e influencias sociais.

Concordando com Dias (1996), a construção da identidade pessoal se dá simultaneamente no meio histórico-cultural, construindo-se por meio da interação entre os homens em um processo de espelhamento e diferenciação no contexto de significações sociais no qual o corpo enquanto suporte físico-afetivo-cultural tem papel fundamental, sendo o corpo um instrumento para a construção do Eu.

De acordo com Galvão (1995) é possível verificar que a consciência do indivíduo não se constitui ao nascer, o recém-nato não se percebe como separado, individual, sua sensibilidade mistura-se às sensações do ambiente, que a todo instante repercutem em suas reações corporais, isto é, a distinção entre o eu e o outro será adquirida progressivamente por meio das interações sociais.

Almeida (2008) relata que na concepção walloniana há uma grande influência da afetividade na construção do Eu, não somente nas manifestações sentimentais normalmente abordadas ao tratar sobre afetividade, como paixão e cólera. Mas sim, a utiliza para identificar, ainda de acordo com Almeida (2008, p.347) como um “domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões”. As orgânicas estão presentes desde o nascimento, como fome e frio, já as mais complexas vão sendo construídas na sociedade, dependendo dos contatos exteriores e da influencia cultural em cada indivíduo.

A afetividade possui um sentido abrangente neste sentido, está relacionada ao bem-estar e ao mal-estar do indivíduo, existindo manifestações afetivas anteriores à formação das emoções, como a fome e a saciedade, analisadas no ponto de vista walloniano como tonalidades afetivas primitivas. As quais, segundo Almeida (2008, p. 347-348), “têm por fundamento o tônus, o qual mantém uma relação estreita com a afetividade durante o processo de desenvolvimento humano, pois o tônus é a base de onde sucedem as reações afetivas”. O tônus é o potencial de contratilidade muscular, ou seja, a capacidade da musculatura responder aos estímulos emitidos pelo sistema nervoso central ou periférico, aqui é tratado como a capacidade de resposta motora aos estímulos afetivos.

Para Galvão (1995, p.51) inicialmente, o bebê não é capaz de diferenciar seu corpo das superfícies exteriores, desta maneira,

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo - em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra - que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências torna-se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói-se o recorte corporal.

Percebe-se que por meio de experimentação e da exploração de seu espaço corporal o bebê descobre seus limites corporais e suas capacidades de sentir diferentes sensações. Então, por meio do autoconhecimento corporal, o indivíduo descobre o mundo em que habita e reconhecer seu Eu como algo individual e separado do todo.

De acordo com Galvão (1995, p. 51) baseado nas concepções de Wallon, a construção do Eu corporal passa por etapas de diferenciação. A primeira é entre o espaço e o Eu subjetivo, a segunda a do Eu visual, que seria “à junção do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito à sua imagem tal como vista pelos outros”, ou seja, seu reconhecimento como participante de um meio social no qual possui uma imagem elaborada pelo outro do seu Eu.

Segundo Galvão (1995), o processo de associação do Eu pessoal com o Eu visto pelo pode ser apreciado durante as reações da criança quando ela se depara com o próprio reflexo no espelho. Esta construção do eu corporal é fundamental para a futura construção do eu psíquico, fase esta que se inicia somente após o primeiro ano de vida.

Destaca-se com isso, conforme Galvão (1995), que no início da construção do eu psíquico há certa indiferenciação com o outro, retratada pelo fato da criança referir a sua pessoa frequentemente pelo próprio nome, na terceira pessoa, do que pelo pronome “eu”, assim como os frequentes diálogos consigo mesma, ou seja, ela já é capaz de se identificar com o eu exterior, mas não tem como concreto a junção do eu pessoal com o eu apresentado pelo outro. Em certos casos, se a criança for questionada “onde está a sua barriga?” ela aponta para a barriga de quem a indaga, o que condiz com a não identificação de seu corpo como Seu.

Galvão (1995) propõe que apenas após o terceiro ano de vida a criança passa a usar com mais frequência a pronome pessoal “eu”, o que indica o início da afirmação do eu e a adoção de uma visão exclusiva e unilateral, isto é, a sua, já

elaborada como uma personalidade particular e constante, que possui sua própria perspectiva e relaciona-se com os outros tendo como referência ela própria.

Posteriormente observa-se uma necessidade de autoafirmação, quando deseja competir para enfatizar sua superioridade em um grupo. Muitos dos conflitos presentes no ambiente escolar podem ser formados durante esta fase. A criança necessita, conforme Galvão (1995, p.54), “testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não-eu.”. Para aprimorar o conhecimento pessoal, busca reafirmar o Eu que lhe foi apresentado pelo outro. Nesta fase, devido a própria imaturidade, o faz em forma de conflito.

No estágio personalista existe a presença da agressividade em resposta ao desejo de propriedade das coisas, como uma confusão do Eu com o objeto de desejo ou posse, como se assegurando que esta fosse possuir sua própria personalidade, Galvão (1995, p.54) exemplifica este fato ao dizer que

[...] nas situações de disputa por um mesmo objeto, é comum que o desejo de propriedade conte mais do que o próprio objeto: a criança é capaz de abandonar um brinquedo tão logo o obtenha na disputa com um colega.

Em conflitos infantis, a necessidade de autoafirmação é confundida com expressões de posse, as quais muitas vezes podem ser extrapolada de maneira agressiva. Ao adquirir o potencial da marcha, torna-se possível explorar melhor o espaço, buscando o que deseja. Porém devido à ausência de grandes expressões linguísticas, a criança precisa utilizar gestos para exteriorizar seus desejos. Como apresentado por Freire (2008, p.2), “o ato mental ‘projeta-se’ em atos motores. Para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor.”. Graças a isto, a criança se comunica apontando, pegando o que deseja, ou jogando o que não deseja, e em alguns momentos, acredita que a agressividade motora pode ser a única forma de expressão pela qual a criança consegue se manifestar nas fases iniciais.

Posteriormente, a crise de oposição dá lugar ao personalismo, no qual se enquadra o momento de sedução. A criança deseja neste momento obter admiração. Esta fase é nomeada por Wallon como a “idade da graça”, quando, segundo Galvão (1995, p.55), surge a necessidade de admirar a si própria, para em um segundo momento passar a usufruir da imitação para demonstrar a admiração por outros.

A criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado. É um processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades.

Neste estágio a relação com as características de quem a criança admira, tem papel fundamental para o desenvolvimento de potencialidades durante o processo de formação do eu. Ainda segundo Galvão (1995), os impasses eu-outro se manterão presentes na adolescência, devido à necessidade da re-construção da personalidade. Porém, diferentemente da criança, o adolescente procura sustentar suas oposições no que considera fortes argumentos intelectuais.

Na concepção de Wallon (2008) sobre a formação do Eu, o outro é um parceiro constante do Eu na vida psíquica. Em outras palavras, durante toda a formação do eu, que nunca será concluída, o indivíduo se define nas fronteiras das relações entre o Eu e o outro.

Freire (2008, p. 02) destaca que, no pensamento walloriano, a emoção possui papel essencial no desenvolvimento humano. Sendo assim para a autora, “quando nasce uma criança, todo contato estabelecido com as pessoas que cuidam dela, são feitos via emoção. A criança é constituída de corpo e emoção, e não apenas cognição.”. Deste modo, a elaboração das características pessoais está intimamente ligada às emoções presentes nas relações pessoais, desde a primeira infância às convivências sociais na fase adulta.

Com isso, observa-se, a partir das exposições até o momento destacadas, que o Eu é construído principalmente no âmbito social, que culturalmente possui diferenças desde as primeiras sociedades que refletiram sobre o tema até as elaborações discutidas atualmente.

De acordo com Mauss (2008, p.383) a Índia pode ter sido “a mais antiga das civilizações que teve a noção do indivíduo, de sua consciência, digo eu, do ‘Eu’; a *akamkara*, a ‘fabricação do eu’, é o nome da consciência individual, *ahatn* — eu (é a mesma palavra indo-européia que *ego*)” para este pensamento o caráter é determinado pela composição das coisas e dos espíritos, o Eu passa a ser considerado como um seguimento individual, uma ilusão, ou seja, uma criação da mente frente aos estímulos do universo, sendo tratado não apenas como as coisas que circundam o “universo” do indivíduo, mas que perpassa o universo pessoal, abrangendo todo o cosmo.

Como expresse anteriormente, consideramos que a corporeidade está intimamente ligada ao desenvolvimento do eu, sendo o corpo o limite físico pessoal do indivíduo, seu receptor, agente nas relações com o outro e instrumento de construção do eu, desta forma, estando presente aqui o estudo da corporeidade nos diferentes âmbitos da ciência para a melhor compreensão das relações Eu-outro.

3.2 CORPOREIDADE E ALTERIDADE NO ÂMBITO SOCIOLÓGICO

O jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano (2004) escreveu o poema *Janelas sobre o corpo* em seu livro *As Palavras Andantes*, este poema pode ser considerado uma máxima sobre a construção do corpo socialmente “A igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. O corpo diz: eu sou uma festa!”. É possível considerar esta reflexão como uma síntese das abordagens sobre o corpo de acordo com distintas influências sociais que ocorreram com o passar do tempo, Galeano finaliza com sua própria visão do corpo, expressando a liberdade e potencial festividade do corpo quando visto como ele é em sua complexidade.

Socialmente o corpo foi abordado em diferentes momentos históricos variando com a supremacia social do período, como abordado por Galeano (2004), inicialmente o controle dos padrões de convívio social pertencia à Igreja, passando no final do século XVIII para a ciência. Desde o início do século XX o monopólio sobre o corpo passou para a publicidade que atualmente dita às regras de como nossos corpos devem ser e como devemos cultivá-los para nos enquadrarmos à sociedade moderna.

A sociedade e seus poderes influenciam na elaboração da corporeidade do indivíduo, que no estudo da sociologia, passou por etapas para chegar à sua constituição atual. Iniciadas aqui, após a introdução do pensamento científico, a primeira delas trata o homem, como expresse por Le Breton (2012, p.16), como uma “emanação do meio social e cultural”. As pesquisas sociais da época, meados do século XIX, retratam a miséria física e moral dos trabalhadores, o abuso do álcool, a tendência à prostituição das mulheres e as condições terríveis das crianças obrigadas a trabalhar desde muito novas.

Marx (1960), em sua obra *O Capital*, faz uma análise única da condição corporal do homem no trabalho. Para Le Breton (2012, p.16), os estudos de Marx

“[...] contém a primeira condição para a abordagem sociológica do corpo. Corpo que de fato não é pensado somente do ponto de vista biológico, mas como uma forma moldada pela interação social.”. Desta maneira, somente após as observações de Marx percebeu-se as modificações da relação do indivíduo com seu corpo produzidas pelo convívio social.

A tendência seguinte foi formulada partindo de um pensamento completamente oposto ao anterior, ou seja, a condição social passa a ser um produto direto do corpo. Procura-se classificar o homem em “etnias”, justificando o destino das classes trabalhadoras por alguma forma de debilidade, isto é, segundo Le Breton (2012, p.17) “[...] a ordem do mundo obedece à ordem biológica cujas provas são encontradas nas aparências corporais.”. Este conceito foi usado na tentativa de estabelecer uma supremacia da “raça ariana” no período da Alemanha Nazista, por exemplo, quando inúmeros experimentos buscavam diferenciar judeus de “arianos” por critérios físicos como ângulos faciais, dimensões cranianas e proporções entre membros, ou seja, características físicas determinando funções e hierarquias sociais.

Le Breton (2012) relata que após esta abordagem sociólogos como Durkheim contestaram o fascínio pelo modelo biológico como explicação aos fatores sociais, o que desencadeou um exílio da corporeidade no domínio da organicidade, com exceção de Hertz e Mauss. Neste sentido, Le Breton (2012, p.18) aborda que neste período “a corporeidade é muito mais da competência da medicina ou da biologia do que da sociologia”. Neste aspecto há uma lacuna no âmbito da sociologia na qual o corpo não foi muito estudado.

Para Le Breton (2012, p. 18), a psicanálise veio no século XX romper a ligação que ainda mantinha o corpo sob competência da organicidade. Mesmo Freud não sendo sociólogo, ele “torna a corporeidade compreensível como matéria modelada, até certo ponto, pelas relações sociais e as inflexões da história pessoal do sujeito”. O autor acrescenta ainda que “Freud introduz o relacional na corporeidade, o que a torna imediatamente estrutura simbólica”. Posto isso, a abordagem sociológica atual baseia-se na percepção elaborada após a inclusão da psicanálise freudiana na sociologia a qual interligou o corpo às relações sociais.

A concepção moderna serviu de marco inicial para a sociologia, estando de acordo com o pensamento mecanicista de Descartes que estabeleceu no corpo sua

forma mecânica, iniciando as dicotomias presentes neste pensamento. Como expresso por Le Breton (2012, p.26):

Essa concepção implica que o homem esteja separado do cosmo (não é mais o macrocosmo que explica a carne, mas uma anatomia e uma fisiologia que só existe no corpo), separado dos outros (passagem da sociedade de tipo comunitária para a sociedade de tipo individualista onde o corpo encontra-se na fronteira da pessoa) e, finalmente, separado de si mesmo (o corpo é entendido como diferente do homem).

O corpo foi visto como separado dos demais eventos que circundam o universo. O homem se afastou de si, das suas ligações sociais e do todo como ser pertencente à natureza. Este padrão tornou-se predominante na sociedade ocidental. Porém, segundo Le Breton (2012, p.27), “em outras sociedades o corpo não é isolado do homem e está inserido em uma rede complexa de correspondência entre as condições humana e a natureza ou cosmos que o cerca”, complementando que “o corpo é uma realidade mutante de uma sociedade para outra”, ou seja, a corporeidade é extremamente influenciada pela cultura da sociedade em que o indivíduo está incluído, sendo muitas vezes extremamente distinta de um meio social para outro.

A concepção anatomofisiológica, presente na sociedade ocidental, é uma apresentação do corpo dentre muitas, como o yoga, que segundo Le Breton (2012, p.29) “[...] em diferentes versões, propõe uma representação do corpo e das realizações pessoais muito afastadas das concepções ocidentais”, exemplo presente também na medicina chinesa que possui uma imagem de energia, e como no magnetismo herdado das medicinas populares características específicas da cultura oriental. Le Breton demonstra que (2012, p.29),

Conforme os espaços culturais, o homem pode ser criatura de carne e osso comandado por leis anatomofisiológicas; ou rede entrelaçada de formas vegetais como na cultura canaque; ou rede de energia como na medicina chinesa, que une o homem ao universo que o cerca como se fosse um microcosmo; ou animal que carrega em si todos os perigos da selva; ou parcela do cosmo em estreita ligação com os eflúvios do meio ambiente; ou domínio predileto para a estada dos espíritos.

Assim, compreender a corporeidade como estrutura simbólica de uma sociedade, implica perceber que não há unanimidade em suas representações, nem quando se trata do modelo anatomofisiológico cartesiano, sendo que diferentes representações se apoiam nos conhecimentos presentes em cada sociedade, no seu imaginário, potenciais, limites e nas suas infinitas variações. São diferenças que

influenciam na relação do homem com o próprio corpo e com a comunidade, sendo este instrumento de comunhão social ou individualismo como exemplificado por Le Breton (2012, p.30),

Em sociedades que permanecem relativamente tradicionais e comunitárias, o “corpo” é o elemento de ligação da energia coletiva e, através dele, cada homem é incluído no seio do grupo. Ao contrário, em sociedades individualistas, o corpo é o elemento que interrompe, o elemento que marca os limites da pessoa, isto é, lá onde começa e acaba a presença do indivíduo.

Para o mesmo autor, o isolamento do corpo nas sociedades ocidentais comprova a presença de uma visão social na qual o homem é separado do cosmo, dos outros e de si mesmo, ou seja, a visão do corpo moderno acaba por limitar o indivíduo, “aprisionando o homem sobre si mesmo”.

Gonçalves (1997, p. 16) reafirma a diferença na relação do homem com seu corpo nas sociedades orientais e ocidentais ao expor que “com base nas tradições místicas do pensamento oriental, a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica”. O conhecimento sobre o mundo está baseado na “intuição direta da natureza das coisas, numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível”, tratando o corpo e o meio como interdependentes e com unicidade.

Tratando dos cuidados com a saúde física, a dor pode ser ressaltada como um sinal corporal que se difere culturalmente. Em uma abordagem estritamente fisiológica, a dor é uma resposta a alterações de um organismo, sinal este que serve de alerta quando algum elemento corporal que no momento está acometido por lesão, doença ou alteração do comportamento normal de algum órgão, sistema ou estrutura corporal. Este processo pode ainda ocorrer com aspecto psicossomático, ou seja, alteração, percepção e/ou sensação psicológica que tem como resposta uma manifestação física. Assim sendo, a dor se, não a primeira, é a mais relevante característica a ser observada e valorizada quando se trata do cuidado da saúde. Ela possui repercussões distintas em cada sociedade e conseqüentemente na formação da consciência corporal de cada indivíduo.

A biologia e a medicina tendem a considerar uma verdade absoluta na qual abordam o corpo com universalidade, no sentido de igualdade, para sustentar as práticas médicas e as relações com a dor. Le Breton (2012, p.34) ressalta que,

[...] este monopólio da “verdade” é disputado pelas medicinas que repousam sobre as tradições populares, variáveis conforme as culturas, ou sobre outras tradições do conhecimento (acupuntura, homeopatia, quiropraxia, medicina ayurvédica, etc) que por sua vez se apoiam em outras representações do corpo humano.

Então, devido à multiplicidade de culturas, as interpretações e representações do corpo se modificam, o que torna inviável a afirmação de que há um domínio de alguma área da ciência ou de alguma manifestação cultural, tornando sua “versão” do corpo uma verdade absoluta.

Em comunhão com este argumento, Courtine (2013, p.50) afirma que a disputa entre as ciências “[...] parece clara em nossos dias: de um lado a ciência médica e sua semiologia rigorosa e sistemática; de outro a falsa ciência fisiognomônica, seu saber duvidoso, suas taxionomias temerárias e fantasiosas, seus enunciados científicos desacreditados”. A miscelânea cultural presente na sociedade contemporânea clarifica os contrastes existentes no meio cultural, presentes também nos cuidados com a saúde, assim como nas distintas reações e interpretações da dor.

Se a abordagem para o diagnóstico clínico e o tratamento são distintos entre as culturas, a sensação e expressão da dor pode ser considerada ainda mais distinta para cada indivíduo. A dor pode ser um sinal de fraqueza a ser reprimido em uma cultura na qual a força física é relevante para o trabalho e o sustento, e ainda, pode ser vista de forma semelhante em ambientes onde o exercício de multitarefas é constante, momentos em que a dor torna-se um empecilho para a produção. Ressaltando que em um organismo estressado a dor torna-se uma constante, visto que o estresse é um dos principais construtores de doenças psicossomáticas.

Estas diferenças podem ser justificadas pela constatação trazida por Le Breton (2012, p.82), na qual afirma que as classes mais populares possuem uma relação mais instrumental com o corpo, sendo então a doença “ressentida como um entrave à atividade física, principalmente profissional. [...] A doença retira dos membros dessa camada social a possibilidade de fazer do corpo um uso (profissional, sobretudo) habitual e familiar”. A exaltação da necessidade da força confere uma maior tolerância à dor a estes trabalhadores, de acordo com o mesmo autor “eles não admitem, sobretudo, sentirem-se doentes”. Desta maneira, tratar com descaso o alerta da dor e conseqüentemente a saúde corporal, devido à necessidade deste indivíduo permanecer trabalhando, torna a sua corporeidade

fragilizada. Inconscientemente o que prevalece é a dicotomia mente e corpo e a mecanização do corpo como sendo um instrumento a serviço do Eu.

No discurso contemporâneo, a dor psicossomática torna-se cada vez mais relevante devido à grande influência dos sentimentos nas relações intrapessoais e interpessoais, tratando-se de uma abordagem não dualista do elo mente-corpo, das influências externas, como das alterações psicológicas ou inconscientes na dinâmica e percepção corporal. A este respeito Le Breton (2012, p.60) contrasta o quanto “[...] é conveniente dizer que é o homem que está doente e que assim o social, o cultural e o relacional podem estar comprometidos com o aparecimento da doença”, ou seja, não somente o psicológico individual do homem, mas os reflexos sociais também estão inscritos no aparecimento de sintomas psicossomáticos e na reação do indivíduo a estes sinais.

Assimilar o crédito que a sociedade possui no convívio do homem com o próprio corpo não é, no entanto, como já foi ponderado, tratar as relações como comum a todas as pessoas de uma sociedade. Há uma exclusividade quando se trata do ser, principalmente do eu-comigo em um estado de debilidade corporal. Como expresso por Will Goya ² (2010) “A dor é uma experiência pessoal”. Por exemplo, abordamos a dor na grande parte das vezes comparando a do outro com uma experiência pessoal semelhante já ocorrida conosco anteriormente, com a ideia que todos temos algo em comum, procura-se em si mesmo aquilo do que o outro fala. Esta tentativa de nos aproximarmos transforma um ato que parece de alteridade em egoísmo.

Ainda neste discurso, Goya (2010) relata que o homem tem imensa dificuldade em lidar com as diferenças, pois ao longo de sua história lhe foi apresentado que socialmente somos todos iguais. Na esfera pública há uma igualdade perante a lei, existindo a obrigatoriedade de conviver com o outro. Pessoalmente há a equidade de querer ver no outro o que eu gostaria que ele fosse, o que desconstruí completamente o outro como ele é, ou seja, confunde-se a vontade de reduzir as diferenças, reduzindo o outro a visão que constrói-se dele.

Goya (2010) aborda que a relevância de conhecer as percepções do corpo em diferentes culturas está justamente na importância da compreensão do olhar do

² Informações extraídas pela autora do vídeo Café Filosófico "Entre amigos". Bolshoi Pub, Goiânia, 2010. Tema Alteridade: Quem é o outro? Disponível em <http://youtu.be/Pnbo05IZ8cI>

outro no desenvolvimento da alteridade, pressuposto que afirma que todo ser social interage e interdepende do outro. Não obstante, que isso ocorra de maneira na qual se esforce para colocar no lugar do outro, vendo o mundo tal como ele é e não como se gostaria que fosse, dar ao outro o direito, do qual ele é nato, de ser como ele é.

Há de se considerar, ainda segundo Goya (2010), que o outro é infinitamente o outro. Nunca, jamais, nem por aproximação eu o alcançarei. Tudo o que eu sei sobre o outro, deve ser bem claro, é o que eu sei, e nunca será substituído por quem ele é ou quem possa ser.

Esta abordagem fica mais clara quando há a tentativa de realizar uma definição de Si próprio, o que já é uma tarefa árdua, mesmo convivendo, questionando, observando e descobrindo o eu próprio a todo o momento. Seria ingenuidade dizer que é possível conhecer o outro, ou que há um padrão para se entender e tratar do outro nas relações pessoais e sociais.

A alteridade então, parte do autoconhecimento. Somente ao compreender a magnitude de si próprio é possível conceber uma aproximação do outro em sua unicidade e complexidade. Cabe primeiramente ao indivíduo conceber sua própria identificação com seu corpo. Há uma infinidade de informações e outras culturas que possibilitam que os indivíduos que não se identificam com o meio em que vivem ou com os conhecimentos que possuem até o momento, desenvolvam sua corporeidade por outros caminhos e cultura, para que possam desfrutar dos prazeres de se sentir sincronizado com o próprio corpo e consigo. Os requisitos para compreender o próprio corpo estão disponíveis a quem possui o interesse. Mas é necessário olhar para si. O desenvolvimento da alteridade e da compaixão irá surgir quando houver o discernimento que todos fazemos parte de uma unidade na diversidade.

3.3 CORPOREIDADE E ALTERIDADE NO CAMPO FILOSÓFICO

Ao pensar no corpo buscando superar o formalismo da ciência e da técnica, reconhecendo a complexidade das interações do homem com o universo, a corporeidade ganha grande relevância no desenvolvimento do homem como sujeito que pertence e interage com meio. O corpo é visto aqui como um instrumento de contato com o mundo. Assim sendo, por meio do corpo e usufruindo das percepções

do mundo dos fenômenos adquiridas pelos sentidos, é possível compreender de maneira individual e única as percepções do Eu e do meio em que vivo.

Para conduzir esta reflexão por este caminho cruzando com a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), pode-se refletir sobre as interações do mundo vivido por meio das experimentações do corpo. Merleau-Ponty (1999) propõe o retorno ao mundo dos fenômenos, em sua origem mais simples e natural, por meio das percepções corporais. Em sua obra “Fenomenologia da Percepção” o filósofo inicia suas reflexões com uma definição de fenomenologia. Segundo Cerbone (2013, p. 158) “Ao retornar à questão acerca do que é a fenomenologia, ele espera, conseqüentemente, iniciar um retorno aos próprios fenômenos, e, assim, redespertar em nós um sentido tanto do tema fenomenologia como de sua significância”. Desta maneira, a fenomenologia de Merleau-Ponty tem o intuito de refletir sobre o objeto em sua origem, sem aprofundamentos baseados em conhecimentos científicos prévios.

Como posto por Merleau-Ponty (1999, p.04) “retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento”. Sendo a fenomenologia uma tarefa puramente descritiva, ela é anterior ao mundo do conhecimento, como afirmado por Cerbone (2013, p.160), “A fenomenologia não só é distinta das ciências naturais como tem um tipo de prioridade com respeito a elas, uma vez que, o que busca descrever é nossa experiência perceptual, corporificada do mundo que torna possíveis as ciências naturais.”. Então, o princípio dos questionamentos indagados as ciências naturais ocorreram por meio das percepções corporais.

Segundo Cerbone (2013, 160) as ciências naturais negligenciam “as origens dessa concepção do mundo da experiência” e para o mesmo autor a tarefa da fenomenologia é “retornar a essas origens, descrever nossa experiência perceptual ‘pré-objetiva’ que precede e torna possível uma concepção objetiva”.

Há para Merleau-Ponty, de acordo com Cerbone (2013, p.160), uma “distinção entre a fenomenologia e seu domínio (a experiência perceptual pré-objetiva) e as ciências naturais e seu domínio (o mundo objetivo) como uma distinção entre as expressões de primeira e de segunda ordem, respectivamente”. Compreende-se que há uma variação nas percepções do mundo de acordo com cada sujeito, visto que há uma visão pré-objetiva individual e não determinista como a das ciências naturais, que é e comum a todos.

Merleau-Ponty (1999, p.01) define a fenomenologia da seguinte forma:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências, a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vivididos". É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer

É possível entender que a fenomenologia proposta por Merleau-Ponty é uma reflexão natural e pessoal sobre o mundo e seus acontecimentos. Como concluiu Matthews, (2011, p.27) ela "[...] consiste em voltar à pedra basal, à experiência humana direta, pondo de lado quaisquer ideias preconcebidas derivadas de nossas teorias científicas ou de filosofias que se apoiam nessas teorias científicas e tentam dar-lhes status metafísico". Cerbone complementa (2013, p.161),

Para Merleau-Ponty, o sujeito da experiência nunca é em primeiro lugar, cortado ou separado do mundo, e o mundo dentro do qual ele se encontrou não é o mundo completamente determinado e objetivo das ciências naturais, nem um produto de vários processos conscientes subterrâneos, tais como a síntese "Quando volto a mim mesmo, após uma excursão ao reino do senso comum, dogmático ou da ciência encontro não uma fonte de verdade intrínseca, mas um sujeito destinado ao mundo". [...] Merleau-Ponty diz com relação a Husserl que "a lição mais importante que a redução nos ensina é a impossibilidade de uma redução completa".

Neste aspecto, por mais que se utilize da redução e da fragmentação para buscar a compreensão do mundo, ele jamais será decifrado de forma concreta e satisfatória aos desejos do homem. O domínio das ciências naturais é limitado. Tratando-se de fins e começos, pode-se considerar o homem no meio da história do mundo, meio aqui não tratado com egocentrismo, de o homem estar no centro de tudo, mas sim com a percepção de que nas reflexões acerca do mundo o mesmo não possui o potencial de compreender todos os limites iniciais e finais. Não há o desejo de excluir com esta explanação a possibilidade de investigar a origem e o fim das coisas, mas sim de ressaltar que isto deve ser feito com a consciência de que investigações desta ordem serão limitadas e modificáveis com o passar dos anos.

A subjetividade presente do discurso fenomenológico poderia sugerir de acordo com Matthews (2011, p.15) que "a fenomenologia é simplesmente uma forma

de psicologia introspectiva, que retira do mundo objetivo para o ‘eu interior’.” Porém, Husserl e seus seguidores, como Merleau-Ponty, não viam a subjetividade desta maneira. Para eles o mundo “subjetivo” está relacionado ao mundo que temos consciência, e não algo separado. Para clarificar este termo, de acordo com Matthews (2011), Husserl utilizou o conceito de “intencionalidade” da consciência, do filósofo austríaco Franz Brentano (1837-1971), exemplificado por Matthews (2011, p.15) da seguinte maneira,

Dizer que a consciência é “intencional” é dizer que está sempre *voltada para* ou *referida a* algum objeto: o que pode ser expresso no lema “consciência é sempre consciência *de* algo”. Por exemplo, pensar é sempre pensar *sobre* ou *em* alguma coisa ou alguém; ter medo é sempre ter medo *de* algo; esperar é sempre esperar *por* alguma coisa. É impossível apenas pensar sem pensar num objeto, ou ter medo sem ter medo de algo, e assim por diante.

A “consciência intencional” necessita de um objeto no qual se possui consciência, objeto este que não necessariamente precisa ser concreto, podendo ser uma sensação como amor ou raiva e até mesmo, pode não existir essencialmente com tanto que a consciência o analise como real. Como no caso de pensarmos sobre os fantasmas, como exemplificado por Matthews (2011): Dizer que uma pessoa tem medo de fantasmas não os torna reais, porém produz neste indivíduo sensações normalmente associadas ao medo, como calafrios e taquicardia. De mesmo modo, não acreditar em fantasmas não exclui a possibilidade de que eles existam. Dizer que algo é objeto intencional os torna causa da consciência, visto que somente objetos reais podem ser considerados causas. Portanto, o estudo fenomenológico sobre a consciência das coisas é diferente do estudo de como as coisas realmente são no mundo exterior, podendo ser realizado independente de qualquer estudo objetivo.

Cerbone (2013) posiciona a intencionalidade motora como fundamental em relação a todas as outras formas de intencionalidade, de acordo com a afirmação de Merleau-Ponty (1999, p.192 - 193) “Originariamente a consciência é não um ‘Eu penso que’, mas um ‘Eu posso’”, sendo que “A consciência é o ser pela coisa por intermédio do corpo”, ou seja o conhecimento que adquiro sobre o mundo se dá por intermédio das habilidades e estruturas do corpo.

Tal como explicado por Merleau – Ponty (2006, p. 293) a respeito da consciência das percepções dos fenômenos.

[...] o sujeito não vive em um mundo de estados de consciência ou de representações a partir da qual acreditaria poder, por uma espécie de milagre, agir sobre coisas exteriores ou conhece-las. Vive num universo de experiência, num meio neutro relativamente às distinções substanciais entre o organismo, o pensamento e a extensão, num comércio direto com os seres, as coisas e seu corpo. O ego, como centro no qual emanam suas intenções, o corpo que as porta, os seres, as coisas aos quais elas se dirigem não são confundidos: mas são apenas três setores de um campo único. As coisas são coisas, ou seja, transcendentais com relação a tudo que sei delas, acessíveis a outros sujeitos perceptivos, mas justamente visadas como tais, e como tais momento indispensável da dialética vivida que as abarca.

Outro fator relevante é o de que a fenomenologia não é empírica, ela não está interessada em decifrar o mundo objetivamente, o que necessita de dados empíricos constatados. Como afirma Matthews (2011, p.17), a fenomenologia “Está preocupada, sim, com o que *são para nós* os objetos que acreditamos experimentar no mundo ou com o que significa nossa crença neles”, e isto é possível sem dados empíricos, “apenas refletindo sobre nossa própria experiência”. Então a fenomenologia está muito mais próxima das reflexões do mundo, como as presentes na infância, por exemplo, do que as realizadas após a passagem pelos bancos acadêmicos.

Durante a infância descobre-se o mundo por meio de experiências próprias, muitas delas corporais, sensoriais e arriscadas. Quantas crianças não se queimam ao descobrir como um forno é quente, ou se machucam ao cair de uma árvore desafiando a gravidade. Elas percebem o mundo e o entendem por meio de pensamentos próprios, experimentais e muitas vezes incondizente com o saber científico, que futuramente será elaborado e melhor compreendido.

Segundo Cerbone (2013), as coisas são manifestas no mundo em relação à nossa estrutura corporal, ou seja, podem estar perto ou longe, ao alcance das mãos ou fora do alcance, convidativas ou repulsivas, etc. Então, maneira de habitar o mundo possui uma natureza corporal. Deste modo, ainda para Cerbone (2013, p.194) as “coisas são manifestas, arranjadas diante e em volta de nós, em relação a nossas habilidades corporais, aos nossos muitos modos de lidar com as coisas que encontramos”. O “lidar” tratado aqui está tanto no modo literal, quando utiliza-se das mãos para trabalhar com um objeto ou desenvolver uma atividade, quanto no sentido figurativo quando “lida-se” com situações e coisas, organizando-as ou estipulando ordem, otimizando sua percepção. Como exemplificado por Merleau-Ponty (1999, p. 406-407)

Se aproximo de mim o objeto ou se o faço girar em meus dedos para "vê-lo melhor", é porque para mim cada atitude de meu corpo é de um só golpe potência de um certo espetáculo, porque para mim cada espetáculo é aquilo que é em uma certa situação cinestésica; em outros termos, porque diante das coisas meu corpo está permanentemente em posição para percebê-las e, inversamente, porque as aparências são sempre envolvidas por mim em uma certa atitude corporal. Se conheço a relação das aparências à situação cinestésica, não é então por uma lei e em uma fórmula, mas enquanto tenho um corpo e estou, por este corpo, em posse de um mundo.

Assim, a percepção adquirida de um objeto por meio de uma análise sensitiva corporal ocorre porque tudo está diante do corpo e este está em constante posição para perceber o todo, todo este que está envolvido em uma determinada atitude corporal. Então, percebe-se determinada situação cinestésica, por se possuir um corpo, e estar em posse de um mundo por meio deste, fugindo de concepções genéricas nas quais a compreensão do mundo se dá por leis e fórmulas. O que afirma o desejo da fenomenologia de Merleau-Ponty de desenvolver um "retorno aos fenômenos", ou seja, um retorno à essência.

Utiliza-se a abordagem fenomenológica para o estudo da corporeidade pelo seu perfil natural. Por mais simples que pareça retornar à essência, devido justamente à percepção de naturalidade e espontaneidade da proposta, nela contém a real complexidade de se perceber o mundo por meio do corpo.

A dificuldade mais evidente neste pensamento são as múltiplas visões sobre o mundo, visto que cada indivíduo o percebe partindo de seu próprio corpo. Como expressado por Merleau-Ponty (2006, p.294) "O mundo se desdobra: haverá o mundo real tal como é fora de meu corpo, e o mundo tal como é pra mim, numericamente distinto do primeiro [...]". Desta maneira, ao abordar o mundo por meio das percepções corporais é necessário manter claro que o pensamento de cada um não é único e universal, como ocorre nas concepções científicas, mas sim uma versão de um mundo, podendo ser mais complexo do que percepções individuais podem absorver.

Há ainda o fato admitido por Merleau-Pony (2006, p. 294) de que "o sujeito percebe *segundo* o seu corpo – como um vidro colorido modifica o farol que o ilumina", assim sendo, alterações no corpo do indivíduo modifica sua percepção do mundo, como no caso da doença em particular. Merleau-Pony (2006, p. 293) considera a doença uma "resistência" para o corpo, "Já que um ferimento nos olhos basta para suprimir a visão, isso significa que vemos através do corpo. Já que uma doença basta para modificar o mundo fenomênico, isso significa que o corpo põe um

filtro entre nós e as coisas”. Logo, a doença modifica a corporeidade do indivíduo, ao influenciar na sua percepção do mundo.

É interessante manter uma abertura as diferentes percepções que são apresentadas, cuidando do momento e do estado físico durante a disposição do outro ao compartilhar seu mundo. Quando há um dialogo sobre determinado objeto ou situação, o outro é agente de sua própria percepção, ou seja, a maneira que um individuo interpreta o mundo nem sempre é condizente com a do seu interlocutor, o que não a torna errônea, mas sim diferente. Não se trata então, de erros e acertos, mas sim de percepções e interpretações distintas do mundo por percepções distintas. Há em cada ser um universo próprio em constante transformação.

A relevância esta no potencial do indivíduo por si só construir uma versão do mundo, antes mesmo de entrar em contato com o meio acadêmico, ou seja, independente muitas vezes da idade do individuo. Buscar compreender o mundo dos fenômenos é desenvolver uma curiosidade pelo saber que posteriormente pode ser usufruída e complementada na vida acadêmica. E, principalmente, conhecer o mundo por meio da corporeidade é desenvolver o autoconhecimento, fator fundamental para enriquecer a relação consigo e com o próximo, o que promove relações mais humanas e respeitadas, que englobam o proprio mundo, o mundo do outro e todo o universo.

Desta maneira, para uma compreensão plena de si próprio as interações com o outro são necessárias, como exposto por Oliveira (2012, p.46) “[...] nós não somos apenas um, nós somos vários, e é por isso que precisamos constantemente de autoconhecimento, de dedicação, de busca pelo conteúdo de nós mesmos”. Então, com o uso da relação entre corporeidade e alteridade busca-se a valorização das varias facetas do eu e também do outro.

É possível vincular estes conceitos à ética, ou seja, às reflexões sobre as ações morais de convívio. Por meio do exercício da ética o individuo torna-se humanos e então é possível, não só humanizar as atitudes em sociedade, como também as ações profissionais. A ética da obra de Levinas possui como fundamento principal a alteridade, Oliveira (2012, p.98) a interpreta afirmando que

[...] a verdadeira relação ética é aquela que une cada ser humano com seu próximo por meio do respeito à diferença. Só isso torna legítimo que ainda usemos a palavra “amor”. Trata-se de uma mediação e de uma saída do solipsismo para a alteridade como diversidade existencial.

Compreende-se ser errôneo vincular o conhecimento apenas as experiências interiores e aquisições individuais. A alteridade permite o aprendizado por meio das diferenças existentes entre o eu e o outro, visão considerada relevante dentro do pensamento atual. A princípio pode-se julgar como temerosa a consideração do outro como tão relevante quanto o eu. Porém mediante a consciência da alteridade como um aspecto da complexidade, percebe-se que não há exercício pleno do eu sem o outro. É por meio do outro, das diferenças entre os seres, surge a possibilidade de desenvolver preceitos morais, desfrutando das relações como momentos de aprendizagem. Princípio ético reafirmado com o pensamento Oliveira (2001, p. 98-99)

O que é igual e único torna-se logo algo pobre e fraco. Compreender o outro no seu “ser-assim” é o modo de exercício do rigoroso procedimento ético chamado “amor”. E isso já é para Levinas, um formar comunidade com o outro: perceber este outro e olhar seu rosto como diferente já é amá-lo. E é nesse encontro que o homem se realiza plenamente como humano.

Isto posto, para o homem realizar-se plenamente como indivíduo o exercício do amor deve estar presente. Outros filósofos consideraram o desenvolvimento de sentimentos como amor ou compaixão universal para conquista da felicidade. Desenhando uma linha de pensamento neste sentido o conceito de felicidade será abordado por alguns pensadores ocidentais como Epicuro e Aristóteles, passando para a emergente busca da felicidade baseada na filosofia ocidental e oriental.

Optou-se por realizar uma breve consideração sobre os pontos de encontro entre o pensamento do filósofo alemão Arthur Schopenhauer (1995) em sua obra *Sobre o fundamento da moral* com as reflexões abordadas nas obras do monge tibetano Tenzin Gyatso Sua Santidade o 14º Dalai Lama (2000). Estas doutrinas éticas foram escolhidas pela aproximação de suas considerações com a proposta desta pesquisa e por tratarem da felicidade como algo interdependente do outro, elaborando cada um em seu tempo e com diferentes bases filosóficas o conceito de uma ética da compaixão baseada no exercício da alteridade.

Oliveira (2012, p.17) relata que para o filósofo grego Epicuro “[...] no geral, a felicidade é o fim da vida humana, porque depende de uma prática virtuosa individual, autônoma em relação aos fatores externos.”. Igualmente, segundo Reale (1994, p. 412 apud CUNHA, 2009, p.29) Aristóteles relacionava a felicidade a

virtudes. Para o filósofo grego “A felicidade consiste numa atividade da alma segundo a virtude”.

De acordo com Cunha (2009) Aristóteles via que a felicidade seria alcançada quando o ser humano conseguisse agir segundo o critério do justo meio, ou seja, mesmo em situações nas quais os sentimentos e as paixões lhe são relativos, critério este necessário para desenvolver e adquirir virtudes que constituem a felicidade. Este filósofo segundo Oliveira (2001, p.5 apud CUNHA, 2009, p.30) vê no homem “um ser que não apenas vive, mas que pergunta pelo sentido de tudo e, portanto pelo sentido de sua vida, pela razão de ser de suas ações”, sendo que a felicidade para ele “não é um bem que atende somente ao desejo particular do indivíduo, mas um bem que corresponde à coletividade”, ou seja, não se pode ser feliz sozinho.

As reflexões a respeito da felicidade são retomadas nesta era quando o homem começa a sentir sua incapacidade de possuir por si só, dentro do pensamento moldado pela cultura moderna, um bem-estar pleno, um sentir-se feliz. Oliveira (2012, p.17) clarifica as diferenças nas percepções de felicidade da antiguidade e da modernidade:

[...] a Antiguidade nos ensina o contrário daquilo que os modernos aceitam com bastante facilidade: a felicidade não é a satisfação apressada de desejos, impulsos ou prazeres, nem sequer a posse de bens (ainda que eles possam ser considerados necessários em alguma medida) ou de honras, o que tornaria um estado transitório e instantâneo. Porque nunca satisfeito, esse estado não seria capaz de trazer tranquilidade e paz de alma. Além disso, na modernidade, a felicidade está sempre associada a um estado individual e particular, ao passo que os antigos ensinaram que é na *polis*, ou seja, na comunidade humana, que ela se realiza plenamente. Para eles, a felicidade não estava ligada apenas à satisfação de preferências ou a gostos individuais, mas, sobretudo, à garantia de que todos se realizassem plenamente como indivíduos humanos.

Percebe-se uma mudança importante entre o conceito em diferentes épocas. Considera-se atualmente que a felicidade está muitas vezes ligada a bens materiais e conquistas individuais, visto que na antiguidade era adquirida pelas virtudes e a vivida na polis. Já há para muitos, entretanto, a percepção de que a satisfação dos desejos e aquisições de posse é um caminho circular, no qual existe algo novo, surge o desejo, a aquisição e em seguida há o surgimento de outra novidade a se desejar, reiniciando o ciclo.

As reflexões atuais se inspiram no passado e retomam a existência e função do homem no mundo como ser individual e social, o que leva ao aumento pela

busca do autoconhecimento e à restauração de valores muitas vezes esquecidos na cultura contemporânea.

Neste momento de transformação, humanização e reencontro com o eu, busca-se respostas e caminhos em diferentes meios e culturas. Há o reencontro com a filosofia ocidental e oriental onde a felicidade esta vinculada a um pensamento e um agir ético, relacionados muitas vezes com o autoconhecimento e o exercício da compaixão, sendo que o desejo pela felicidade é comum a todas as culturas, Dalai Lama (2000, p. 13) expõe sua percepção a respeito quando relata que “quanto mais coisas vejo no mundo, mais claro fica pra mim que, não importa qual seja a nossa situação, sejamos ricos ou pobres, instruídos ou não, qualquer que seja a nossa raça, sexo ou religião, todos desejamos ser felizes e evitar o sofrimento”.

Graças a este sentimento em comum o homem torna-se interdependentes e conseqüentemente, surge a necessidade de pensar na necessidade do outro para adquirir a própria felicidade, proporcionando a realização plena de todos os seres. Este é um elemento da ética da compaixão, abordada no ocidente por Schopenhauer (1995), que trata das percepções do que é externo para o indivíduo que levam a identificação com outro.

Para que estas percepções a respeito do outro sejam interpretadas e postas a prática, é necessário uma *redução do egoísmo* em certo grau. Como explicado pelo filósofo alemão (1995, p.129), “Já que não posso entrar na pele do outro, então só através do conhecimento que tenho dele, isto é, da representação dele em minha cabeça, é que posso me identificar com ele, na medida em que minha ação anuncie aquela diferença como suprimida.”. Isto posto, é o conhecimento e a supressão das diferenças entre o eu e o outro que possibilitam o exercício da compaixão.

De acordo como Dalai Lama (2002), na filosofia budista há uma diferença fenomenológica entre a dor que assumo de outra pessoa e a vinda do meu próprio sofrimento, como o mesmo explica baseado no ensinamento do mestre indiano do século VIII, Shantideva (apud DALAI LAMA, 2002, p.46)

Na primeira há um elemento de desconforto porque você esta compartilhando a dor de outra pessoa; no entanto, também há uma certa dose de estabilidade porque, de certo modo, você esta aceitando esta dor voluntariamente. Na participação voluntária no sofrimento de outra pessoa há força e uma sensação de confiança. No entanto, no segundo caso, quando você esta passando por sua própria dor e sofrimento, há um

elemento involuntário e, por causa dessa falta de controle de sua parte, você se sente fraco e completamente subjugado.

Esta sensação de confiança permite que o sentimento de compaixão seja tratado de forma positiva, o que conseqüentemente torna-o prazeroso, em determinado aspecto, proporcionando felicidade a quem o exercita.

Há uma ressalva a respeito da identificação com o outro, necessária para o desenvolvimento da compaixão: Sentir compaixão é mais simples quando o outro está mais próximo, como também quando o outro passa por um sofrimento superior ao nosso, Schopenhauer (1995, p. 131) remete a esta ideia usando a máxima de Jean-Jacques Rousseau “Não é próprio do coração humano pôr-se no lugar de pessoas que são mais felizes que nós, mas somente daqueles que são mais dignos de pena”. O filósofo alemão apresenta como razão para isto o fato de a dor e o sofrimento serem frutos da falta, da carência e então, do desejo, que “é o positivo, aquilo que é sentido imediatamente”, e a felicidade ser fruto de uma carência já suprimida e age “negativamente”. O que torna “inativos e em sossego preguiçoso”, então como o prazer está relacionado com o desejo, a dor é positiva por despertar o desejo da supressão da dor.

Para o pensamento oriental o fato de a identificação ser mais fácil com o sofrimento está ligado mais aos sentimentos que são despertados, do que a origem pessoal e comparativa do sentimento, sendo então dependente da situação que o outro se encontra, como exposto por Sua Santidade o Dalai Lama (2000, p. 141):

A maioria das pessoas experimenta sentimentos de bondade ou de solidariedade quando se vê diante de alguém que sofre de alguma deficiência física ou mental ou está em situação desvantajosa. Mas quando encontra alguém em melhor situação financeira, ou que recebeu uma educação mais aprimorada, ou que ocupa uma situação social melhor, os sentimentos de inveja ou competitividade são imediatamente despertados. Os sentimentos negativos não nos deixam enxergar que somos todos iguais: afortunados ou não, próximos ou distantes, todos queremos ser felizes e não sofrer.

Para o monge tibetano, a dificuldade está em superar este sentimento de parcialidade para o surgimento da equanimidade que só pode ser desenvolvida ao reconhecermos que todos os seres possuem o mesmo desejo básico de felicidade e paz.

Para o desenvolvimento de sentimentos como compaixão e amor, concordando com o Dalai Lama (2002), há a necessidade de definir o que são estes

sentimentos para compreensão do que exatamente estamos buscando. O Dalai Lama (2002, p. 29) os define em termos simples,

[...] pensamentos e sentimentos positivos que dão origem a coisas tão essenciais na vida quanto à esperança, a coragem, a determinação e a força interior. Na tradição budista, a compaixão e o amor são vistos como dois aspectos da mesma coisa: compaixão é o desejo de que o outro se liberte do sofrimento; amor é querer que sejam felizes.

Schopenhauer (1995, p. 152) demonstra uma compreensão semelhante a respeito destes sentimentos quando o filósofo afirma que “a compaixão não apenas me impede de causar dano a outrem, mas também me impele a ajuda-lo” sendo que seu primeiro efeito segundo Schopenhauer (1995, p. 135) “é o fato de que ela se opõe ao sofrimento que eu próprio possa causar aos outros, por inibir as potências antimorais que habitam em mim”, entendendo que o *não querer causar dano a alguém* relaciona-se ao desejo que sejam felizes, isto é, ao amor, assim como *buscar ajudar* é querer libertar o outro do sofrimento, a essência da compaixão.

São duas ações: a supressão do sofrimento de outrem e o impedimento de fazê-lo sofrer. A manutenção das ações em um âmbito moralmente correto proporciona felicidade por evitar o próprio sofrimento, desta maneira a compaixão é “fonte e fruto” de qualidades como amor, paciência, tolerância, perdão, concordando com Dalai Lama (2000, p. 143) que “quanto mais compaixão tivermos mais estaremos promovendo nossa própria felicidade”.

O caminho para o desenvolvimento deste sentimento é abordado pelos dois pensadores. Schopenhauer (1995, p.162) relata a respeito ao indagar “Como é possível que o sofrimento que não é meu, que não me diz respeito, possa, no entanto, levar-me diretamente a agir, como se fosse pra mim meu próprio motivo?” e ao responder que “só através do fato de que eu sinta este sofrimento embora me seja dado como algo externo, meramente por meio da intuição ou por notícia, que eu o sinta por simpatia, o sinta como meu e, no entanto, não em mim, mas num outro”, pode ser tratado como um sentimento com base racional, visto que como já exposto anteriormente, o individuo escolhe voluntariamente sentir a dor do outro.

A presença da racionalidade no sentimento de compaixão também está presente no pensamento do Dalai Lama (2002, p.33-34), quando diz que.

A verdadeira compaixão não é apenas uma resposta emocional, mas um comprometimento sério baseado na razão. Por causa desta base firme, uma atitude verdadeiramente compassiva em relação aos outros não muda,

mesmo que se comportem de forma negativa. A compaixão genuína não está baseada em nossas próprias projeções e expectativas, mas sim nas necessidades do outro: independentemente de a outra pessoa ser um amigo querido ou um inimigo, contanto que esta pessoa deseje paz e felicidade e deseje superar o sofrimento, então com base nisso desenvolvemos uma preocupação genuína em relação ao seu problema.

Por possuir tais características, racional e emocional, o potencial de desenvolvimento e crescimento deste sentimento é inato a todo homem, com expresso pelo Dalai Lama (2000, p.138) “Pelo fato de nossa capacidade de empatia ser inata e por que a capacidade de raciocinar também é inata, a compaixão tem as mesmas características da própria consciência. O potencial que temos para desenvolvê-la é portanto estável e contínuo”, podemos entender que quanto mais desenvolvemos a compaixão, mais humano tornamos, pensamento que Schopenhauer (1995, p.108) aborda em sua filosofia quando afirma que

A compaixão é um fato inegável da consciência humana, é-lhe essencialmente própria e não repousa sobre pressupostos, conceitos, religiões, dogmas, mitos, educação e cultura, mas é originária e imediata e, estando na própria natureza humana, faz-se valer em todos os povos e tempos.

Para o filósofo a palavra “humanidade” pode ser usada como sinônimo de compaixão, associação que é proposta nesta pesquisa ao abordar o exercício da compaixão como caminho para humanização nas ações pessoais e profissionais.

É visto como ferramenta para o exercício de uma ética da compaixão uma concepção da alteridade, com a percepção de que não há um eu-individual sem a presença de um eu-coletivo, clareando a relação de interdependência que todo ser social possui. Esta abordagem impede que cometamos ações moralmente inadequadas, proporcionando uma pausa que precede cada ato, como apresenta Schopenhauer (1995, p. 135-136) “Ela me grita ‘pare!’ e se coloca como uma arma defensiva diante do outro, protegendo-o da ofensa a que, não fora isso, meu egoísmo ou minha maldade me teriam impelido”. O filósofo reconhece a maldade, a injustiça e o egoísmo como parte da natureza humana, necessitando então do exercício de virtudes para uma vida ética, sendo que dentre as virtudes a compaixão tem destaque, por a mesma servir como origem para as demais, como a justiça, a caridade e a benevolência.

O Dalai Lama (2000) aborda de forma semelhante à relação do amor e da compaixão com a ética, afirmando que estas qualidades supõem algum grau de

preocupação pelo bem estar dos outros, assim como a contenção que a ética exige. Ressaltando que se deve para expressar amor e compaixão, reprimir nossos instintos nocivos.

Porém, opondo-se ao pensamento Schopenhaueriano, o monge tibetano acredita que o homem é bom por natureza, vendo ainda que com o passar do tempo e graças os instrumentos de comunicação os indivíduos estão mais conscientes da existência das outras pessoas, estão lidando de maneira mais harmônica as diversidades, e há uma crescente valorização dos direitos humanos. Mesmo em contraste com a crescente violência e com o desenvolvimento desajustado, o monge vê de forma otimista do desenvolvimento da humanidade.

A ética da compaixão está vinculada ao exercício do princípio da alteridade, ou seja, percebemos a presença do outro no mundo, e com isso, compartilhamos o desejo comum de possuir felicidade e suprimir o sofrimento, tornado minha felicidade interdependente da felicidade de outrem.

Esta pode ser vista como uma ética espontânea por sua essência racional inata, onde não é explicitamente necessário trabalhar um pensamento teórico para o desenvolvimento de uma conduta moralmente aceita. Característica que concorda com a afirmativa de Dalai Lama (2000, p.147) que “A pratica de ações eticamente íntegras é natural onde há compaixão”. Percebe-se com as concepções apresentadas uma aproximação do discurso dos dois pensadores.

Reporta-se então à ética da compaixão devido ao auxílio que ela oferece para a construção de um pensamento humanizador, que distancia o indivíduo da retórica egoísta sobre si próprio. A Sua Santidade, o Dalai Lama (2000, p.34) vê na ética um apelo por uma revolução espiritual, “[...] É um apelo para nos voltarmos para a ampla comunidade de seres com os quais estamos ligados, para a adoção de uma conduta que reconheça os interesses dos outros paralelamente aos nossos.”.

Percebe-se que caminhos diversos levam ao mesmo objetivo, a felicidade. As diferentes culturas e abordagens podem ser equivalentes as diferentes percepções construídas pelos indivíduos por meio de experiências e relações interpessoais, ressaltando que possuir a noção de interdependência é fundamental para um convívio social moralmente adequado e que proporcione a felicidade pessoal e global.

Tratando-se da construção do individuo com o que foi exposto até o momento, pode-se resumir que o “eu pessoal” sofre influencia das percepções que o

individuo adquire, ou seja, de como ele interpreta os fenômenos aos quais esta exposto por meio das suas aptidões corporais; da cultura em que vive; da sociedade em que está inserido; das concepções filosóficas que adquire no passar dos anos, seja por meio acadêmico ou por reflexões em meio social; das relações pessoais que participa e de seu próprio “eu social”, que é a imagem que o individuo cria sobre si mesmo e a qual apresenta para o outro, esta que influencia e é influenciada pelo “eu pessoal”. (Figura 1)

Figura 1 - Fatores que influenciam da construção do eu



4 PEDAGOGIA HOSPITALAR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UM PENSAMENTO HUMANIZADOR

*“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”
Carl Jung*

Pessoalmente, com profissional da saúde que atua em pediatria, desconhecia em profundidade o trabalho pedagógico existente do âmbito hospitalar. Assim, tive a oportunidade de buscar na história e atuação deste campo da pedagogia, não apenas os caminhos já percorridos, mas também olhares que auxiliassem a

compressão e o papel do professor no processo de humanização do atendimento de escolares em tratamento de saúde.

4.1 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Um dos princípios essenciais no atual acompanhamento multidisciplinar de crianças e adolescentes em cuidados de saúde é o aspecto da humanização e adaptação do ambiente hospitalar para o mesmo seja o mais acolhedor e agradável possível, o que proporcionará melhor aderência e auxiliará o tratamento como um todo.

Com este intuito, o pedagogo se firma como membro essencial da equipe multidisciplinar, como expresso por Matos e Mugiatti (2011, p.312)

A ação do professor, do pedagogo, se efetiva integradamente com os diversos profissionais de saúde, como médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e demais profissionais, no entanto, cabe a cada um desenvolver suas ações profissionais específicas, respeitando os novos fazeres que se ajustam e se complementam.

A equipe multidisciplinar busca no momento atual suprir as carências do excesso de tecnicismo presente no atendimento de saúde até então, estando claro que a complexidade humana exige atenção em diferentes aspectos. À educação participa deste processo ao aproximar a criança e o adolescente de seu antigo ambiente social, a escola, do qual está afastado devido ao estado de saúde atual. O professor é único em sua atuação na equipe, pois por mais participativo da reabilitação do escolar que possa ser não é em sua essência um profissional de saúde, fator que o aproxima de forma positiva e diferenciada das crianças e adolescentes em tratamento.

Os processos de controle de qualidade exigidos em grandes companhias e principalmente nos ambientes que ofertam cuidados de saúde (hospitais, clínicas, casas de apoio, dentre outros) estão hoje a cobrar dos profissionais da área princípios humanizadores nos quais suas ações devem ser baseadas para promoção do cuidado da saúde em sua plenitude biopsicossocial. Então, como afirma Matos e Mugiatti (2011, p. 298), a conciliação entre educação e saúde, concretizada pela Pedagogia Hospitalar, “se constitui numa feliz resposta a essa demanda”, visto a importância das atividades escolares no cotidiano de crianças e adolescentes.

De acordo com Matos e Mugiatti (2011, p. 298), as primeiras iniciativas na realização de atendimento a escolares hospitalizados datam de 1935, na França, com a inauguração da primeira escola para crianças inadaptadas, empreendida por Henri Scllier. Em seguida outros países seguiram este modelo como disposto por Vasconcelos (2006, p. 2, apud MATOS e MUGIATTI, 2011, P. 298)

[...] seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas. Pode-se considerar um marco decisório das escolas em hospitais a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, e mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez criar um engajamento sobre tudo dos médicos, que são defensores da escola em seus serviços.

O desenvolvimento desta proposta de atuação se expande devido ao entendimento de que as necessidades da infância devem ser preservadas independentes da situação em que se encontrem. O grande chamado humanizador que surgiu após a Segunda Grande Guerra despertou em muitos o espírito de compaixão pela recuperação de sentimentos e sensações perdidas após as lesões físicas e emocionais decorrentes dos conflitos. Dentre as diferentes intervenções humanísticas desenvolvidas no período pós-guerra, o professor desempenhou seu papel como representante de um regresso às atividades cotidianas fundamentais ao adequado desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Como expresso por Matos e Mugiatti (2011, p. 300) “Todas as formas de cuidados, presença dos pais, atividades lúdicas, socialização neste meio que favoreça o mais próximo possível uma linguagem voltada à compreensão do espaço infantil são fundamentais.” Com o decorrer do processo consolidou-se que estes fatores são essências ao cuidado de saúde de toda e qualquer criança e adolescente, em qualquer momento, fase do tratamento ou quadro clínico. E ainda, são ações que influenciam significativamente no processo de reabilitação, sendo capazes de proporcionar além da melhor aderência ao tratamento, o adiantamento da alta hospitalar.

Desta forma cabe ao educador conceber seu papel ativamente como membro da equipe multidisciplinar, tendo em mente os inúmeros desafios e possibilidades que encontrará no caminho. Mas, também encontrando seu papel como agente de transformação tanto da vida de seu aluno como das concepções sociais e políticas

da atuação e disposição desta atividade. Como proposto por Matos e Mugiatti (2006, p. 24)

O educador, como partícipe da equipe de saúde tem, portanto, a incumbência de retomar este papel na sociedade, como agente de mudanças, mediante ações pedagógicas integradas, em contextos de educação informal, com vistas à formação de consciência crítica de todos os envolvidos, numa atuação incisiva, na reestruturação dos sistemas vigentes para uma nova ordem superior.

Tange dentre as competências do pedagogo seu papel político social, devido ao perfil profissional naturalmente engajado a promover mudanças paradigmáticas, visto que em muitos momentos estas são veladas pelo excesso de tecnicismo presentes no pensamento atual. Assim, o pedagogo que se dispõe a atuar diretamente com estes novos cenários que compreendem o ambiente hospitalar carrega em si o ensejo de construir novas abordagens, ou como expressa Behrens (2011, p.111) a respeito de todos os professores dispostos a desbravar o caminho de um novo paradigma.

[...] terá como desafio contínuo a missão de reconstruir os caminhos da sensibilidade, da emoção, da intuição, da construção de valores, de solidariedade, de harmonia, de paz, de coleguismo, de parcerias, de trabalho integrado, visando formar um cidadão ético que busque a transformação da sociedade para torná-la digna, justa e humana.

Ao tratar da formação pedagógica de profissionais que atuam com escolares em tratamento de saúde “há a necessidade de irmos mais além” como afirma Matos e Mugiatti (2011, p. 305), além ainda do proposto acima, devido ao perfil mais amplo e sistemático existente no meio hospitalar, reforçado pelas mesmas autoras quando expressam que “Lá a vida se digladia com a morte, e integrar os saberes científicos e espaços delimitadores de ações de cada profissional também é altamente significativo, pois devemos somar esforços e competências nesse campo de atuação”. É relevante para isto que o pedagogo conheça as diretrizes e legislações que regem sua profissão para que se harmonizem de forma adequada e respaldada a equipe multidisciplinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia após o processo 23001.000188/2005-02, aprovado pelo parecer do CNE/CP 5/2005, já inclui a normativa da formação em contextos não-escolares no projeto pedagógico de cada instituição como explanado no recorte grafado por Matos e Mugiatti (2006, p. 34)

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes quilombos; educação no campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

Está disposto nas diretrizes do curso também a presença do estágio curricular em ambientes escolares e não-escolares promovendo as competências propostas no projeto pedagógico. Ainda de acordo com Matos e Mugiatti (2006, p. 31) esta prática é respaldada pela Resolução 02 CNE/MEC/Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial, de 11 de setembro de 2001, que determina a implantação de Hospitalização Escolarizada, como reforçado no Art 197 (BRASIL, 2001)

[...] o direito à saúde, segundo Constituição Federal (Art. 196), deve ser garantido mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e serviços, tanto para sua promoção quanto para a sua proteção e recuperação. Assim, a qualidade do cuidado em saúde está referida diretamente a uma concepção ampliada em que o atendimento às necessidades de moradia, trabalho e educação, entre outras, assume relevância para compor a atenção integral. A integralidade é, inclusive, uma das diretrizes de organização do Sistema Único de Saúde, definido por lei.

É considerado nesta legislação o atendimento hospitalar de crianças e adolescentes com necessidades especiais temporárias ou permanentes que necessitam de internação por períodos curtos, longos e/ou recorrentes.

Em setembro de 2001 o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB Nº2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, das quais ganha destaque neste momento o Artigo 13 (BRASIL, 2001)

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de

aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuem para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.
§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

O Artigo 13, além de instituir parceria entre os sistemas de saúde e educação com intuito o de ofertar atendimento pedagógico a alunos que estão impossibilitados de frequentar o ambiente escolar regular, formaliza a ponte necessária entre o educando e sua escola de Educação Básica de origem, pensando na reintegração do mesmo ao grupo escolar por meio de um currículo flexibilizado, como também promovendo a necessidade da especialização do professor que atua nesta área de ensino.

O documento da SEESP (BRASIL, 2002, p. 13) intitulado “Classes hospitalares e o atendimento pedagógico domiciliar” propõe os principais objetivos nestes ambientes de ensino:

[...] elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não no sistema de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

Neste caso o currículo flexível, a manutenção do vínculo e o favorecimento do ingresso, retorno e integração favorável estão presentes nos objetivos respaldados pelo Artigo 13. (BRASIL, 2001)

Os escolares em atendimento de saúde possuem além dos direitos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente outras garantias propostas pela Sociedade Brasileira de Pediatria, referendados como Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados na Resolução nº 41 de Outubro de 1995 (BRASIL, 1995), os quais o professor precisa estar atento para promover um atendimento multidisciplinar humanizado adequado. Estes são:

1. Direito a proteção, a vida e a saúde com absoluta prioridade e sem qualquer forma de discriminação.
2. Direito a ser hospitalizado quando for necessário ao seu tratamento, sem distinção de classe social, condição econômica, raça ou crença religiosa.

3. Direito de não ser ou permanecer hospitalizado desnecessariamente por qualquer razão alheia ao melhor tratamento da sua enfermidade.
4. Direito a ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização, bem como receber visitas.
5. Direito de não ser separada de sua mãe ao nascer.
6. Direito de receber aleitamento materno sem restrições.
7. Direito de não sentir dor, quando existam meios para evitá-la.
8. Direito de ter conhecimento adequado de sua enfermidade, dos cuidados terapêuticos e diagnósticos, respeitando sua fase cognitiva, além de receber amparo psicológico quando se fizer necessário.
9. Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar.
10. Direito a que seus pais ou responsáveis participem ativamente do seu diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre os procedimentos a que será submetida.
11. Direito a receber apoio espiritual/religioso, conforme a prática de sua família.
12. Direito de não ser objeto de ensaio clínico, provas diagnósticas e terapêuticas, sem o consentimento informado de seus pais ou responsáveis e o seu próprio, quando tiver discernimento para tal.
13. Direito a receber todos os recursos terapêuticos disponíveis para a sua cura, reabilitação e/ou prevenção secundária e terciária.
14. Direito a proteção contra qualquer forma de discriminação, negligência ou maus tratos.
15. Direito ao respeito à sua integridade física, psíquica e moral.
16. Direito a preservação de sua imagem, identidade, autonomia de valores, dos espaços e objetos pessoais.
17. Direito a não ser utilizado pelos meios de comunicação de massa, sem a expressa vontade de seus pais ou responsáveis ou a sua própria vontade, resguardando-se a ética.
18. Direito a confidência dos seus dados clínicos, bem como direito de tomar conhecimento dos mesmos, arquivados na instituição pelo prazo estipulado em lei.
19. Direito a ter seus direitos constitucionais e os contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente respeitados pelos hospitais integralmente.
20. Direito a ter uma morte digna, junto a seus familiares, quando esgotados todos os recursos terapêuticos disponíveis.

Destes todos destacamos o Artigo 9 – “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar.” O professor que presta atendimento a escolares em cuidados de saúde é um promotor dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, e juntamente com a equipe interdisciplinar, auxilia nos cuidados de saúde no seu conceito mais amplo, o de bem estar biopsicossocial.

O documento da SEESP (BRASIL, 2001, p.22) aborda a qualificação desejada para este profissional:

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam

do ponto de vista afetivo. Compete ao professor adequar e adaptar o ambiente às atividades e os materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Ao relatar a preferência para uma formação em Educação Especial o documento estimula a especialização deste profissional, as pesquisas e o desenvolvimento de formação continuada na área, o mesmo documento da SEESP (BRASIL, 2001, p.22) aborda também as características que devem ser desenvolvidas para a atuação no ambiente domiciliar.

O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso.

O crescimento profissional do professor deve incluir sua busca de fazer parte da equipe de assistência ao educando, tanto para contribuir com os cuidados da saúde, quanto para aperfeiçoar o planejamento de ensino, manifestando-se segundo a escuta pedagógica proporcionada. A consulta ao prontuário e o registro de informações neste documento também pertence ao desenvolvimento das competências deste professor.

Neste contexto a formação do pedagogo que atua com escolares em tratamento de saúde demanda desenvolvimento de capacidades múltiplas, proporcionando a este resiliência para trabalhar tanto com o ambiente diferenciado e com a equipe multidisciplinar quanto com a criança e o adolescente em processo de recuperação de um estado enfermo.

4.2 HUMANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Dentre as inúmeras qualificações pedagógicas necessárias para esta atuação como a estruturação do conteúdo de forma a adequá-lo a etapa educacional que o aluno está naquele momento; a adaptação do material didático e dos instrumentos de ensino ao ambiente extra-classe regular; a aquisição de saberes que abordem os distintos níveis de ensino das diferentes faixas etárias presentes no ambiente hospitalar, dentre outras. Cabe ainda ao professor desenvolver qualidades humanizadoras, que facilitarão a aproximação adequada do escolar conquistando-o

para que juntos realizem as atividades pedagógicas de maneira prazerosa e restauradora para ambos.

Considera-se relevante o desenvolvimento de um perfil humanizador devido à atual necessidade de aproximarmos as reflexões teóricas presentes na academia a respeito da formação continuada para estes profissionais, das aptidões práticas necessárias para realização deste serviço da forma mais expressiva possível. Há aqui o intuito de desenvolver reflexões para que este perfil seja advindo não apenas das experiências adquirida com o passar dos anos de atuação profissional, mas também ter suas origens na formação acadêmica, aprimorando a formação continuada e a vivência profissional.

Para tanto, devemos conceitualizar o termo humanização. Consultando o Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora “Humanizar: verbo transitivo. 1. tornar humano, dar condição ou forma humana. 2. tornar mais adaptado aos seres humanos. 3. tornar compreensivo, bondoso, sociável.” Para Marvulo e Ilias (2012, 93), “No senso comum pode significar ‘ser bom com o outro que sofre’, configurando uma mistura de altruísmo caritativo e de humanismo”. Ou seja, humanizar está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo como humano.

Neste enfoque, humanizar o atendimento adquiriu outros sentidos e ganhou espaço dentro de serviço de saúde e educação. O ato de humanizar pode caracterizar o desenvolvimento de um espírito de compaixão ao exercer o cuidado com o outro, com a observação de prestar o atendimento de forma ética, igualitária e gentil.

Para Marvulo e Ilias (2012, p.96) a humanização é “um processo amplo, demorado e complexo. Implica mudanças, vencer resistências”. Para isso é necessário trabalhá-la, construí-la e refletir a respeito de sua importância e papel social. As mesmas autoras ainda transcrevem a ideia de Feitosa (2001) que ressalta a relevância de se adquirir um pensamento humanizador.

A humanização requer aprendizagem, e aprender é modificar-se, olhar com um olhar novo, perceber as informações visuais e cuidar da trilha da conversa. É sorrir para facilitar a interação e, ao mesmo tempo, encontrar-se, pois somente aquele que sabe quem é, aonde quer chegar e o que quer fazer é capaz de guiar o outro.

A aprendizagem proposta esta ligada ao potencial de transformação presente na educação. É possível instigar este desejo pelo novo, ver pessoas e ações com

novos olhares, desenvolver princípios éticos que proporcionem interações sociais mais humanas e saudáveis. Há a necessidade de incumbir ao ambiente acadêmico de maneira mais ativa as reflexões a respeito das atitudes profissionais, implica inibir o tecnicismo exacerbado desde as primeiras concepções da atuação profissional no ambiente acadêmico. Na academia e na formação continuada demonstrar, discutir, ensinar como exercer as relações interpessoais de maneira humanizadora.

Da mesma forma que Marvulo e Ilias (2012, p.96) não acreditamos que a humanização resolveria todas as patologias, sendo capaz de esvair as dores, angústias, conflitos e medo dos que estão em momento de debilidade. Mas, a possibilidade de interações mais humanizadas entre a equipe e aqueles que buscam cuidado, pode tornar cada passo do tratamento mais ameno, reduzindo os desconfortos por meio de atitudes de compaixão.

5 CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo é formado pelo contexto da pesquisa, sendo exposto os passos da pesquisa estado da arte realizada, assim como seus resultados, auxiliares e na construção da proposta. Pela estrutura do curso Formação continuada Online: *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde e pela construção da unidade Corporeidade no atendimento do escolar em tratamento de saúde*. Após apresenta-se os critérios de seleção da amostra, a coleta de dados e a análise do conteúdo.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Anterior à elaboração desta pesquisa, tratou-se de levantar incidência dos termos Corporeidade e Alteridade no meio acadêmico nos últimos anos, relacionando-os as pesquisas de educação e formação de professores, buscando a relevância do tema. Para o proposto foi realizado uma pesquisa estado da arte utilizando como instrumento o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) incluindo as produções dos programas de pós-graduação no *Stricto Sensu* das Universidades públicas e privadas do Brasil no período de 2006 a 2011.

A pesquisa do tipo Estado da Arte foi realizada em três etapas:

1ª etapa: Exploração das possibilidades de busca com as palavras-chave Corporeidade e Alteridade no banco de teses e dissertações da CAPES.

2ª etapa: Elaboração de uma planilha com os dados coletados no banco de teses e dissertações da CAPES

3ª Etapa: Seleção dos títulos relacionados ao tema e leitura dos resumos

O banco de teses e dissertações da Capes disponibiliza dados e arquivos digitais das Universidades Públicas e Privadas do Brasil para que a comunidade científica possa pesquisar e consultar o desenvolvimento de pesquisas que contemplem ensino, pesquisa e extensão.

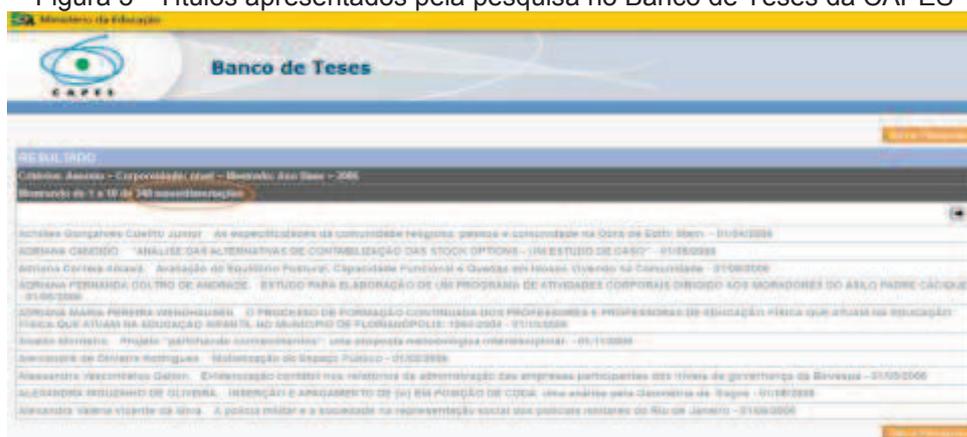
Para iniciar a pesquisa foi acessado a página do site da CAPES (www.capes.gov.br) a qual possui o link “Menu” que possibilita o acesso ao link “serviços” o qual inicia o acesso ao banco de teses e dissertações.

A busca foi realizada utilizando a opção “todas as palavras” e inserindo as palavras-chave no campo “assunto”, posteriormente seleciona-se o nível da pesquisa como “Mestrado” e o ano no campo “nível/ano base” (Figura 02). Para cada palavra-chave foi necessário realizar uma pesquisa, escolhendo o nível como “Mestrado” e o ano, depois clicando no ícone “pesquisar”. Após essa etapa o Banco de dados da CAPES apresenta uma quantidade de títulos e resumos disponíveis referentes às palavras-chave pesquisadas (Figura 03), este número foi contabilizado na planilha na linha “A” (Tabelas 1 e 2). Para ter acesso ao resumo foi necessário clicar sobre o título da dissertação.

Figura 2 - Campos de Pesquisa no Banco de Teses da CAPES

Fonte: Banco de dados da CAPES, MEC - 2012.

Figura 3 - Títulos apresentados pela pesquisa no Banco de Teses da CAPES



Fonte: Banco de dados da CAPES, MEC - 2012.

Tabela 1 - Busca com a palavras-chave "Corporeidade" no nível de mestrado no ano de 2006 a 2011

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
A	248	222	290	272	322	348
B	7	9	6	3	8	4
A	Total de dissertações no ano de 2006 a 2011: 1702					
B	Total de dissertações com títulos relacionados à Corporeidade: 37					

Fonte: Banco de dados da CAPES, MEC - 2012.

Com a palavra-chave Corporeidade, poucos títulos estavam relacionados com o tema proposto, apesar do vasto número de dissertações que aparecem na pesquisa. O conceito de corpo trazido por algumas dissertações estava voltado para a percepção corporal frente a mudanças pós-cirúrgicas (mastectomia, cirurgia bariátricas), ou transtornos alimentares (bulimia, anorexia). Havia dissertações que tratavam da corporeidade na vertente filosófica, nas quais o autor mais discutido foi Merleau-Ponty.

Tratando das relações educação e corporeidade, os estudos encontrados tinham a proposta de verificar a influencia da percepção corporal na formação de docentes de educação infantil, como também dos profissionais de educação física, dança e fonoaudiologia. A percepção corporal e os conceitos de saúde e doença em estudantes universitários foram objeto de pesquisa em alguns estudos encontrados.

Há uma escassez de pesquisas quando se aborda o o conceito de corporeidade voltado para o desenvolvimento da corporeidade pessoal dos profissionais de educação, usando a propriocepção corporal como um instrumento para a percepção e respeito ao corpo do outro, certas dissertações trouxeram de

forma sucinta em seus resumos esta visão, porém não estavam relatadas como objetivo de pesquisa.

Tabela 2 - Busca com a palavras-chave "Alteridade" no nível de mestrado no ano de 2006 a 2011

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
A	3035	3227	3521	3810	3988	4397
B	13	10	6	5	3	2
A	Total de dissertações no ano de 2006 a 2011: 21978					
B	Total de dissertações com títulos relacionados à Alteridade: 39					

Fonte: Banco de dados da CAPES, MEC - 2012.

Ao utilizar como palavra-chave a Alteridade o número de dissertações que surgem com a pesquisa é expressivo, sendo limitado, porém, as dissertações contabilizadas como relacionadas ao tema pesquisado.

Dentre os títulos que surgiram com a pesquisa à variedade de assuntos foi imensa, sendo as linhas de direito, ética e teologia as mais frequentes, como o campo da filosofia e da psiquiatria, das quais os autores mais discutidos foram: Sigmund Freud, Jacques-Marie Émile Lacan, Enrique Dussel, Emmanuel Lévinas e Georg W. F. Hegel.

Relacionando Alteridade e Educação, os estudos encontrados trataram de verificar a identidade profissional do docente tanto do ensino superior quanto da educação infantil, assim como a qualidade de vida dos docentes, não abordando porém a relação com os alunos.

Os resultados da pesquisa estado da arte demonstram uma lacuna nas pesquisas a respeito, visto que apesar do grande número de estudos abordando corporeidade e alteridade não encontramos por meio da análise dos títulos e resumos, pesquisas que abordem a relação dos termos corporeidade e alteridade na atuação de professores com escolares em tratamento de saúde, tornando relevante a pesquisa elaborada nesta dissertação.

5.2 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

A formação docente é um processo contínuo que segundo Ferreira (2014, p.45) “[...] tem o objetivo de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para a sua atuação profissional”. Alguns campos de

atuação ainda possuem pouca demanda de profissionais, muitas vezes devido à inexistência de cursos de formação teórico-prática para estes contextos.

A pedagogia hospitalar é um campo de atuação que se expande continuamente, devido às obrigatoriedades legais de sua participação nos ambientes hospitalares, casas de apoio e domiciliares, mas principalmente, graças a importância da educação na formação do sujeito, sendo imprescindível sua continuidade mesmo quando há fragilidades no estado de saúde. Porém ainda não possui produções científicas condizentes com o número de profissionais que atuam nestes ambientes se pensarmos na dimensão do Brasil.

Pensando na necessidade de ofertar uma qualificação para professores que desejam iniciar ou aprimorar o trabalho com escolares em tratamento de saúde, e ainda atingir um grande público em um país continental como o Brasil, compreendemos a viabilidade e o potencial de uma formação continuada online nesta área, proposta hoje inserida em um Projeto CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) do Programa de Pós-Graduação da PUCPR, desenvolvido pelo grupo de pesquisa PEFOP- Paradigmas educacionais e formação de professores, do PPGE-Programa de Pós Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Dentre as atividades realizadas no grupo PEFOP, destaca-se a contribuição da autora com a unidade 11 denominada Corporeidade no atendimento do escolar em tratamento de saúde.

A modalidade de ensino a distância (EaD) se enquadra nesta proposta já em sua definição, destacando a elaborada por Marin e apresentada por Torres (2004, p.25)

o ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno distante do centro docente, e facilitado por uma organização de apoio, para atender de um modo flexível a aprendizagem independente de uma população massiva, dispersa. Este sistema só configura-se com modelos tecnológicos que permitem economia de escala.

A EaD então, consegue atingir uma população dispersa e configura-se em um modelo tecnológico econômico, visto que possui como cenário um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), definido por Gomes (2001, p.25 apud TORRES, 2004, p.93) como um “[...] ambiente tecnológico no ciberespaço que permite o processo de ensino e aprendizagem através da mediação pedagógica

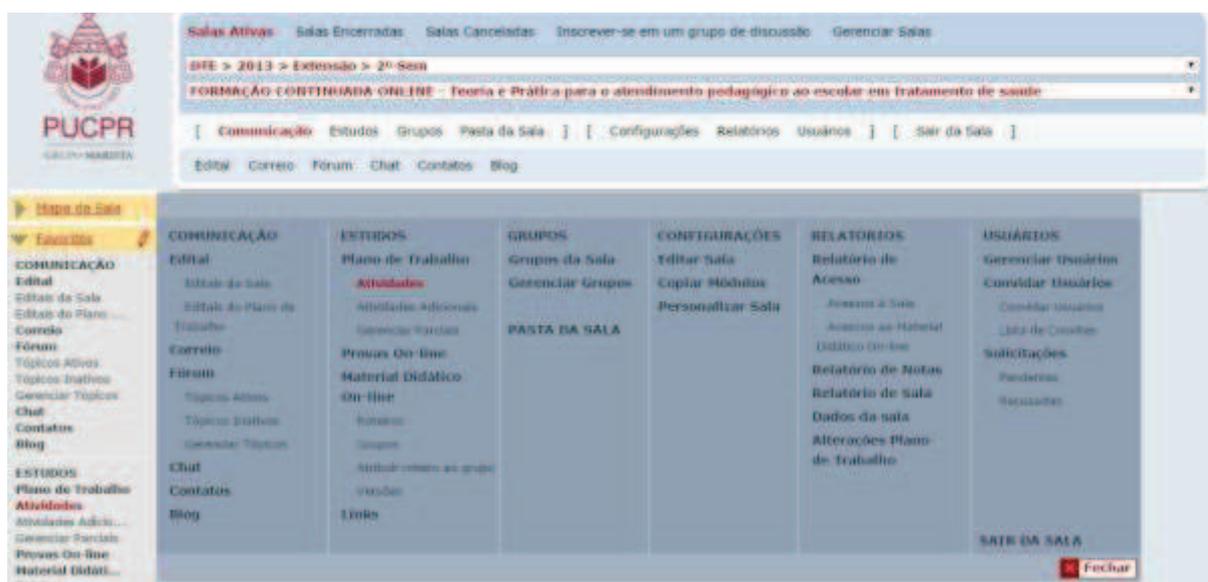
entre alunos ou um grupo de alunos e o professor ou um grupo de professores, ou outros agentes geograficamente dispersos”.

O ensino a distância, como exposto por Torres (2004, p.101), “exige um planejamento cuidadoso de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem”. Mas segundo a mesma autora não é necessário vincular a proposta a premissas tecnicistas ou a correntes pedagógicas específicas, destacando a necessidade de “superação dos modelos de acumulação e reprodução de conhecimento” (2004, p.103). Sendo um desafio para esta pesquisadora, elaborar uma unidade com temas pouco palpáveis e muito humanistas na modalidade a distância.

5.2.10 Curso: Formação Continuada Online Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde

A Formação Continuada Online *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde* teve como cenário o AVA Eureka e ocorreu no período compreendido entre 21 de outubro de 2013 e 30 de março de 2014 reunindo profissionais de diferentes estados do Brasil.

Figura 4 - Mapa da Sala



Fonte: Eureka - 2015

O AVA Eureka, viabilizado pela PUCPR desde 1999, possui ferramentas que facilitam a construção das atividades do curso e a interação do moderador com os

participantes (Figura 4). Sendo disponíveis editais sobre as principais atividades a serem entregues, comunicados ou alterações no plano de trabalho. O plano de trabalho permite uma visão de todo conteúdo proposto, as atividades a serem entregues, e os diferentes meios de comunicação como correio interno, fórum e chat.

Cada unidade do curso foi elaborada com a coordenação das pesquisadoras do grupo PEFOP por diferentes profissionais com especialidade em cada tema proposto, e cada um utilizou as ferramentas disponíveis na plataforma da maneira que considerou necessário e adequado a sua proposta. O curso com carga horária de 140h distribuídas em 13 unidades (U1 a U13), expostas no Plano de Trabalho (Figura 5).

Figura 5 - Plano de Trabalho do Curso Online

Unidade	Título	Carga Horária
U01	INFORMAÇÕES BÁSICAS	06:00h
U02	FÓRUM DE AMBIENTAÇÃO E INTEGRAÇÃO	10:00h
U03	RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS AO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE	15:00h
U04	POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E DOMICILIAR	15:00h
U05	ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR	07:00h
U06	ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR	10:00h
U07	PORTFÓLIO DIGITAL	21:00h
U08	EDUCAÇÃO E SAÚDE: CUIDADOS BÁSICOS DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE	10:00h
U09	PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E INTER-RELAÇÃO DE CONTEXTOS	10:00h
U10	CONTACÃO DE HISTÓRIAS	10:00h
U11	CORPORIDADE NO ATENDIMENTO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE	10:00h
U12	Influências de Paradigmas na Educação e Saúde	10:00h
U13	SEMINÁRIO FINAL	06:00h

Fonte: Eureka – 2015

A U1 tratou das “Informações básicas” informando aos participantes sobre o funcionamento do curso, o local de preenchimento dos dados pessoais, os editais e a função *status das atividades*, marcador a ser selecionado para sinalizar as atividades que já foram realizadas. Nesta unidade foi disponibilizando também arquivo que possibilita um tour pelo Eureka.

Na U2 ocorreu um “Fórum de ambientação e integração”, no qual os alunos podiam se apresentar e realizar as primeiras interações com o grupo. Foram disponibilizados também instruções quanto a postagem nos fóruns, a utilização dos

correios, envio de trabalhos, postagem de links e compartilhamento do conhecimento construído entre os outros participantes do curso.

O conteúdo proposto para o curso inicia na U3 que apresentou uma “Retrospectiva e perspectiva do atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde”, a U4 trata das “Políticas públicas e legislações no atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde”, seguido pelo “Atendimento pedagógico domiciliar” na U5 e pelo “Atendimento pedagógico hospitalar” na U6.

Na U7 o grupo foi orientado quanto a realização de um portfólio digital a ser entregue como requisito parcial para a conclusão do curso como um todo.

Os cuidados básicos do professor no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde foram abordados na U8 de “Educação e saúde”, a U9 tratou do “Planejamento, avaliação e inter-relação de contextos”. A U10 abordou o tema “Contação de histórias”, a U11 é o ambiente de estudo desta pesquisa “Corporeidade no atendimento do escolar em tratamento de saúde” e a U12 trouxe a abordagem das “Mudanças de Paradigma da Educação e Saúde”. O curso foi finalizado com um fórum de discussão final onde os alunos e moderadores realizaram trocas de experiências e ideias de forma enriquecedora.

5.2.2 A Construção da unidade: Corporeidade no atendimento do escolar em tratamento de saúde

O módulo foi organizado apresentando o conteúdo proposto em seis momentos, incluindo no momento inicial e final dois fóruns de discussão e duas atividades a serem entregues, como demonstrado no plano de trabalho (Figura 6).

Figura 6 - Plano de Trabalho da U11

Atividade	Título	Data	Atividade Individual
AC1	Parte I - Introdução a Corporeidade: Reflexões Iniciais	12/02/2014 - 21/02/2014	Atividade Individual
AC2	Parte II - Corporeidade - Conceitos e contextos (leitura)	12/02/2014 - 21/02/2014	Atividade Individual
AC3	Parte III - Corporeidade e Educação	12/02/2014 - 21/02/2014	Atividade Individual
AC4	Parte IV - Corporeidade e Alteridade	12/02/2014 - 21/02/2014	Atividade Individual
AC5	Parte V - Corporeidade e Humanização	12/02/2014 - 21/02/2014	Atividade Individual
AC6	Momentos finais	12/02/2014 - 21/02/2014	Atividade Individual

Fonte: Eureka - 2015

5.2.2.1 Parte I – Introdução a Corporeidade – Reflexões iniciais.

Na primeira unidade apresentamos os objetivos do módulo e solicitamos que os participantes respondessem as perguntas e enviassem em arquivo formato Word por meio de recurso disponível na própria plataforma como atividade proposta. (Figura 7)

Figura 7 - Parte I - Reflexões iniciais

Parte I - Introdução a Corporeidade: Reflexões Iniciais

Forum
12/02/2014 - 21/02/2014

Descrição:
Bem-vindos a esta nova etapa de construção do conhecimento. Nesta unidade abordaremos os conceitos de corporeidade e alteridade no atendimento ao escolar em tratamento de saúde. Nesta primeira atividade serão apresentados os objetivos desta unidade e também será proposta uma reflexão inicial através de três perguntas apresentadas no material de apoio.
Iniciem com a leitura da apresentação em slides para o direcionamento da entrega da atividade e da participação do fórum. Apresentem suas ideias e interajam com seus colegas no fórum, este é um bom momento para a aprendizagem colaborativa. A) Grata a todos pela participação e desejo que aproveitem ao máximo este momento!

Linha de tempo:

Trabalho
Faça postar a resposta das 3 perguntas propostas no final da apresentação de slides em anexo. Entreguem em um arquivo do tipo Word. Um modelo do arquivo está disponível nos arquivos em anexo. Obrigada.

Entregas até a data: 21/02/2014 - 22:59:00

Entregas Finalizadas: 20 trabalhos entregues
Disponibilidade dos trabalhos

Material de apoio:
Arquivos da atividade:
- Parte I - Introdução a corporeidade - Reflexões iniciais.pptx
Material de apoio para direcionamento da atividade e ser entregue a e participação do fórum de discussão.
- Parte I - Modelo da atividade.docx
Modelo da atividade proposta na Parte I Respostas a serem entregues em arquivo no formato Word

Fonte: Eureka – 2015

Os questionamentos iniciais foram: *Como você vê o corpo? O que você entende por corporeidade? Você vê no princípio de autoconhecimento e conhecimento sobre o outro um caminho para humanização do atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde?*

Os participantes foram convidados a interagir com o grupo no primeiro fórum de discussão da unidade, apresentando as percepções sobre a relevância do tema neste momento.

5.2.2.2 Parte II – Corporeidade – Conceitos e contextos básicos.

Neste segundo momento foi conceitualizado o tema corporeidade. Os participantes foram orientados a consultar o material de apoio, estruturado por uma apresentação de slides introdutória, uma entrevista em vídeo disponível online e leitura dos materiais ofertados no ambiente virtual (Figura 8).

Figura 8 - Parte II - Corporeidade - Conceitos e contextos básicos

The screenshot displays a virtual learning environment interface. At the top, the title bar reads 'Parte II - Corporeidade - Conceitos e contextos básicos'. Below this, the page is titled 'Leitura' with a date range of '12/02/2014 - 21/03/2014' and 'Atividade individual'. The 'Descrição' section states: 'Neste segundo momento vamos aprofundar o conceito de corporeidade e suas relações com a educação. Acessem o material de apoio, iniciando com a apresentação de slides na qual receberão o direcionamento para a leitura e vídeo.' The 'Material de apoio' section is divided into 'Arquivos da atividade' and 'Links da atividade'. Under 'Arquivos da atividade', there is a file named 'Parte II - Corporeidade - Conceitos e contextos básicos.ppt' with a description: 'Material de apoio: Apresentação de conceitos, direcionamento de vídeo e indicação de leitura complementar.' Under 'Links da atividade', there are three links: 'Corporeidade para o Prof. Dr. Walber Roberto Correia' (described as a video interview), 'Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade' (described as a text offered in a hyperlink), and 'A Corporeidade essencial à ação pedagógica' (described as a text offered in a hyperlink). A red 'Material de apoio' button is visible at the bottom right.

Fonte: Eureka - 2015

A pesquisadora estruturou o conteúdo em apresentações de slides, sendo elaborado uma apresentação para cada momento. Nesta unidade a apresentação abordava o conceito de corporeidade por diferentes autores. Como Ahlert (2013, p.4), João & Brito, (2004, p. 266, apud AHLERT, 2013, p.4), e Assmann (1994, p.67).

Figura 9 - Slide Parte II - Definição segundo Ahlert

Segundo Ahlert:

“O termo corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmo tempo, localiza o ser humano como um ser no mundo. É a maneira como o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundo com seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito, alma) num contexto de inseparabilidade”

Então quando falamos de corporeidade, não falamos apenas da parte física que o corpo representa, mas também as interações mente/corpo que são inseparáveis. Lembrando sempre, não há mente e processos de pensamentos mentais sem o corpo, e o corpo não possui funções sem as diretrizes da mente.

Fonte: A autora – 2014

Figura 10 - Slide Parte II - Definição segundo João & Brito

Para João & Brito:

“[...] a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instintopulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua Corporeidade”

A corporeidade depende também do meio social em que vivo, do momento histórico que estou e das influências culturais que cada indivíduo sofre, assim como das respostas frente a todos os estímulos recebidos. Estarmos abertos a reconhecer todas estas dimensões é desfrutar e redescobrir a corporeidade.

Fonte: A autora – 2014

Figura 11 - Slide Parte II - Definição segundo Assmann

Conforme Assmann :

“Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica, ainda mais se pretendemos espriar o conceito de Corporeidade como coextensivo à vida.”

O corpo não se dissocia da mente, formando um conjunto que se inter-relacionada contínua e ininterruptamente, sendo necessário então abordar o corpo de forma holística.

Então, ao pensar sobre corporeidade é preciso romper com os paradigmas tradicionais que limitam certas percepções devido a fragmentação excessiva e permanente dicotomia mente-corpo.

Fonte: A autora – 2015

Figura 12 - Slide Parte II - Reflexão final

Reflexão final:

“[...] as transformações científicas, tecnológicas e políticas influenciam o processo em que o homem constrói o mundo e se constrói nele e com ele, tendo como ponto de partida e de chegada a percepção fragmentada de si mesmo, desencadeada pela dicotomia corpo-mente, presente no ensino das ciências, na super-valorização da racionalidade lógica, na estruturação curricular das escolas que compartimentam o saber em disciplinas desligadas, na reprodução de práticas e teorias e na visão imediatista. Nessa interação nas situações de aprendizagem, a percepção que um ser humano tem a cerca de si no mundo, ou seja, a base da sua existência consciente se constitui na sua corporeidade, que é, ao mesmo tempo, princípio e resultado do agir, do pensar, do sentir, do relacionar e do ser no mundo.” (BERTUOL, 2005, p.224)

BERTUOL, Fernanda Pires. A corporeidade essencial à ação pedagógica. Em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC1096.pdf>

Fonte: A autora – 2014

As definições iniciais (Figuras 9, 10 e 11) tiveram o intuito de ressaltar que para pensar em corporeidade é preciso romper com os paradigmas tradicionais que

limitam certas percepções, visto que há uma fragmentação excessiva e uma frequente dicotomia mente-corpo. Finalizamos a Parte I citando Bertuol (2005, p.224) e incitando os participantes a refletir sobre o pensamento do autor (Figura 12).

5.2.2.3 Parte III – Corporeidade e Educação

Nesta unidade oferecemos como indicação de leitura dois textos que abordam o tema corporeidade e alteridade relacionados ao âmbito educacional e a formação de professores (Figura 13), ambos os textos foram escritos pela própria autora, sendo o e-book exclusivo para esta formação (Figura 14).

Figura 13 - Parte III - Corporeidade e Educação



The screenshot shows a web interface for a course titled "Parte III - Corporeidade e Educação". The page is titled "Leitura" and has a date range of "12/02/2014 - 21/02/2014". It is marked as "Atividade Individual". The description states: "Leitura de aprofundamento do tema Corporeidade e Educação com dois materiais de apoio: I - Artigo apresentado do Educere - 2013 intitulado A IMPORTÂNCIA DA CORPOREIDADE E DA ALTERIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Que abordará a corporeidade e alteridade como um caminho para a felicidade, vista pela filosofia como o fim último da vida. Acreditando que um dos papéis da educação proporcionar meios para que todos possam atingir este objetivo. II - Leitura das páginas 46 e 47 do E-book intitulado: CORPOREIDADE NO ATENDIMENTO AO ESCOLAR EM TRATAMENTO DE SAÚDE que abordará as relações do tema Corporeidade no atendimento de escolares em tratamento de saúde." Below the description, there is a section for "Material de apoio" with two files listed: "A IMPORTÂNCIA DA CORPOREIDADE E DA ALTERIDADE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.pdf" and "E-Book_EducacaoContinuadaOnline_1.pdf".

Fonte: Eureka – 2015

Figura 14 - Trecho do e-book



Fonte: A autora - 2013

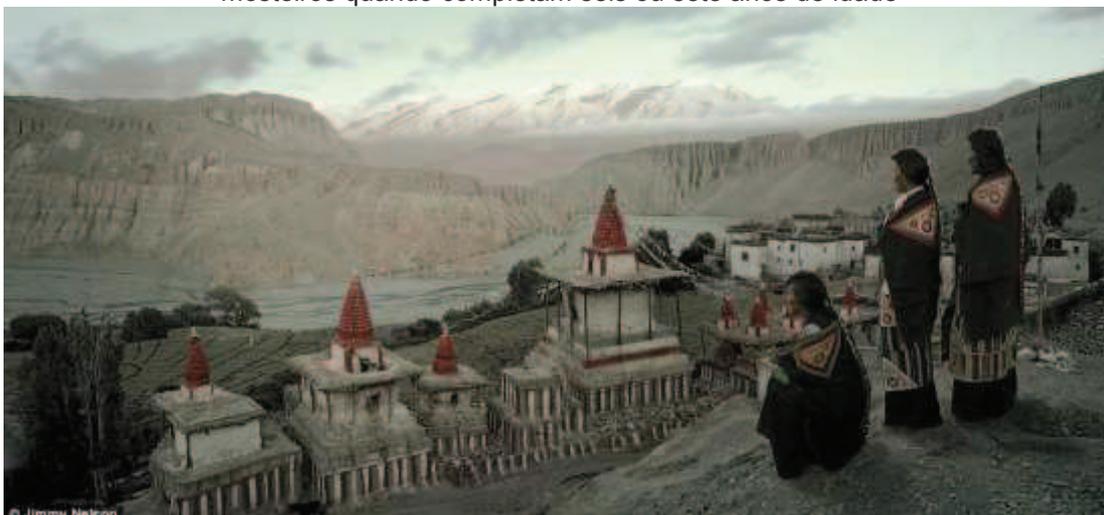
5.2.2.4 Parte VI – Corporeidade e Alteridade

Nesta unidade iniciou-se a reflexão sobre o outro e a relevância da cultura no momento da formação da concepção do Eu de cada indivíduo e da sua corporeidade. Ressaltando que o outro se apresenta de diferentes formas, sendo as apresentações e expressões corporais distintas de acordo com a idade, tempo, cultura e espaço social. Com a proposta de refletir sobre as diferentes corporeidades partindo do distal e extremo para posteriormente realizar uma ligação do distinto para um círculo de relações mais proximal.

Os participantes foram convidados a apreciar as fotografias do britânico Jimmy Nelson, que viajou pelo mundo por três anos, visitando 35 tribos em 5 continentes que sofrem o risco de terem suas culturas extintas, publicadas na matéria *"Dying life of the tribe: Spectacular pictures by British photographer capture*

*the people who are in danger of disappearing forever*³, publicada no jornal *MailOnline* e retratadas no livro “Before They Pass Away” (Figuras 15, 16, 17, 18 e 19).

Figura 15 - Fotografia de Jimmy Nelson : O povo de Lo tem uma estrutura familiar tradicional, onde o filho mais velho vai herdar os bens da família e as famílias que esperam deixar seu segundo filho em mosteiros quando completam seis ou sete anos de idade



Fonte: Domínio público

Figura 16 - Fotografia de Jimmy Nelson: Os Maasai povo semi-nômade do leste da África vive no sul do Quênia e Tanzânia do norte ao longo das terras semi-áridas e áridas do Grande Vale do Rift. Seu modo de vida nômade segue os padrões de precipitação terra vasta em busca de comida e água.



Fonte: Domínio público

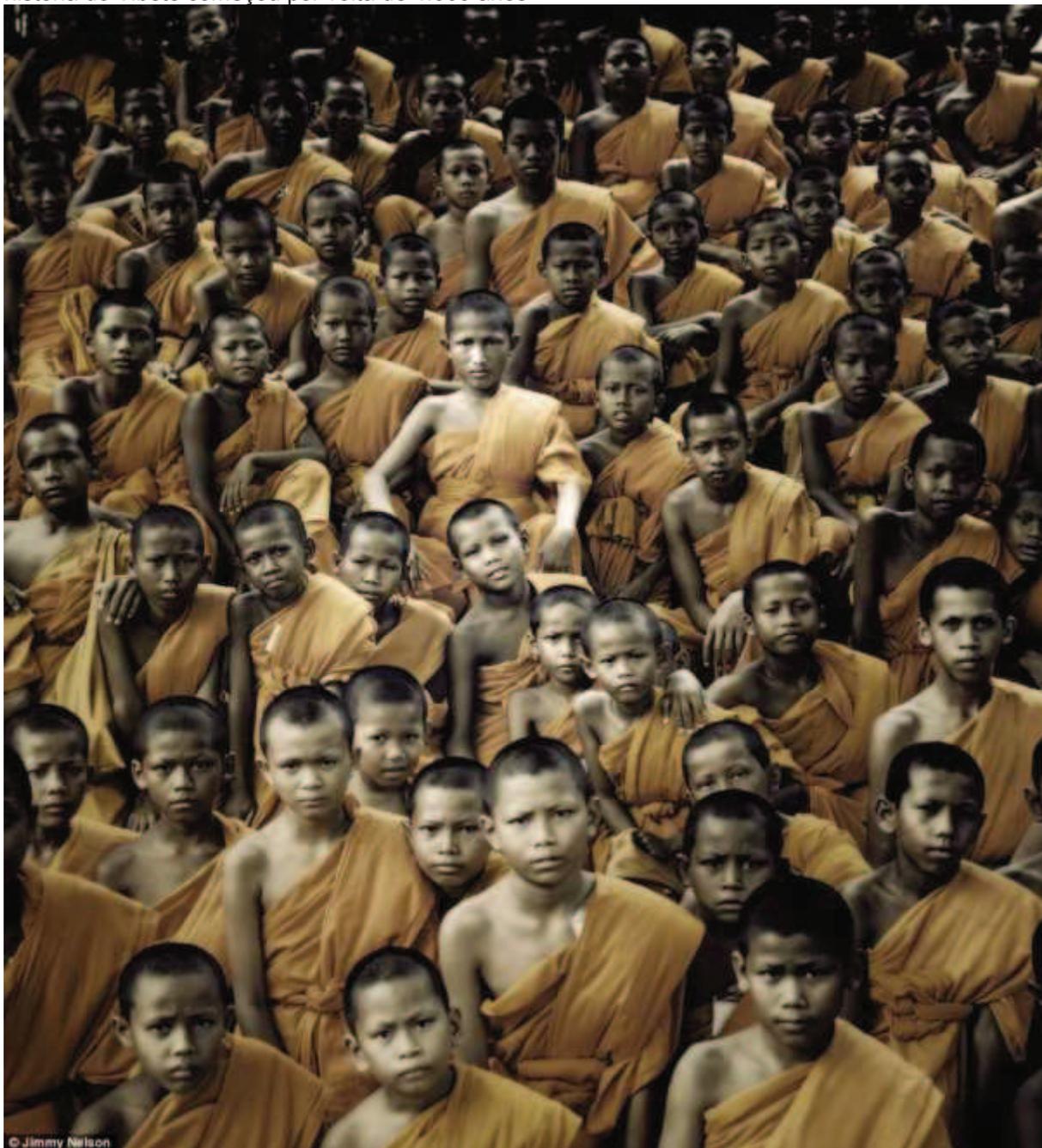
³ Dying life of the tribe: Spectacular pictures by British photographer capture the people who are in danger of disappearing forever (Morrendo em vida nas tribos: fotos espetaculares capturadas pelo artista britânico de pessoas que estão em perigo de desaparecer para sempre.). Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2472272/A-vanishing-way-life-captured-forever-British-photographer-travels-world-record-dozens-dying-tribes-danger-disappearing-forever.html#ixzz3Jju1zBy> (Acesso: 21, Nov, 2014)

Figura 17 - Fotografia de Fotografia de Jimmy Nelson : Diz a lenda que doze grandes canoas, cada uma carregava uma tribo diferente. Ainda hoje, a maioria dos povos Maori pode dizer de que tribo original eles são descendentes.



Fonte: Domínio público

Figura 18 - Fotografia de Fotografia de Jimmy: Há aproximadamente 5.5 milhões de tibetanos - a história do Tibete começou por volta de 4.000 anos



Fonte: Domínio Público

Figura 19 - Fotografia de Jimmy Nelson: O Mursi são uma tribo nômade de pastores que vivem no Vale do Omo inferior, situado no Vale do Rift da África, no sudoeste da Etiópia, não muito longe do borde queniano



Fonte: Domínio Público

O intuito desta proposta foi refletir que ao ver imagens que retratam a corporeidade de pessoas em culturas distintas fica evidente a influência da cultura no desenvolvimento da concepção do Eu em cada indivíduo, tanto na apresentação,

postura, vestimenta, quanto na expressão facial. Exemplificando também que as condições físicas requeridas para viver em diferentes climas e ambientes também mudam a relação que o indivíduo tem com seu corpo e com os outros.

Realizamos uma conexão com a sociedade ocidental moderna ao apresentar aos participantes a influencia da mídia, que impõe uma imagem corporal específica, na qual ser magra e alta são requisitos básicos para ser bonita. Apresentamos como exemplo deste momento crítico no processo de formação de nossas crianças e principalmente da auto percepção das meninas na cidade de Nova York, que promoveu uma campanha “New York City Girls Project”⁴. para valorizar a real beleza de suas garotas.

Figura 20 - Slide Parte VI



A campanha tem o objetivo de melhorar a auto estima de suas meninas. Com o slogan: “*I’m beautiful the way I am*” (Sou bonita do jeito que sou), ela estimula que as meninas demonstrem e valorizem suas qualidades mais significativas que não são necessariamente físicas.

A garotinha ao lado se apresenta dizendo “*Eu sou aventureira, unica, criativa, curiosa, atlética, amável e esperta*”. São adjetivos pouco abordados pela mídia, mas fundamentais para a formação de uma boa auto imagem, fazendo com que ela esteja feliz com sua corporeidade e tenha potencial de estabelecer boas e respeitosas relações.

The image on the right shows a young girl with her arms raised on a playground structure, smiling. Overlaid on the image is the text 'I'M A GIRL' in large yellow letters. Below that, in smaller white text on a yellow background, it says 'I'M ADVENTUROUS, UNIQUE, CREATIVE, CURIOUS, SPORTY, LOVING AND SMART'. At the bottom, in white text on a dark background, it says 'I'M BEAUTIFUL THE WAY I AM'. The NYC logo is visible in the bottom left corner of the image.

Fonte: A autora – Imagens de domínio público.

⁴ New York City Girls Project, campanha realizada pela prefeitura da cidade de Nova York, EUA. Site da campanha Disponível em: <http://www.nyc.gov/html/girls/html/home/home.shtml> (Acesso: 21, Nov, 2014)

Figura 21 - Slide Parte IV



Fonte: A autora – Imagens de domínio público.

Esta campanha buscou estimular a construção de uma boa auto estima, com ênfase no reconhecimento de características positivas múltiplas que vão além de atributos físicos e imposições midiáticas, estando principalmente ligadas a boas aptidões sociais e morais.

As imagens e textos apresentadas neste momento foram disponibilizadas em hiperlinks na apresentação de slides e poderiam ser aprofundados com os links disponíveis no plano de trabalho (Figura 22). E tiveram o intuito de estimular os participantes a observar o mundo em que vivem por diferentes perspectivas, percebendo como se dá o processo de construção da corporeidade nas diferentes culturas e na influencia das diferenças nas relações interpessoais.

Figura 22 - Parte IV - Corporeidade e Alteridade

The screenshot shows a Moodle activity page titled "Parte IV - Corporeidade e Alteridade". The page is for a "Leitura" (Reading) activity, dated from 12/02/2014 to 21/02/2014, and is an individual activity. The description states: "Neste momento iremos refletir sobre a Alteridade e a importância de trabalharmos este conceito para tomarmos-nos mais humanos e consequentemente melhorar nossas relações interpessoais." The "Material de apoio" section includes an "Arquivos da atividade" subsection with a file named "Parte IV - Corporeidade e Alteridade.apg" and a "Links da atividade" subsection with three links: "Música Wave - Tom Jobim", "Hiperlink da Parte IV", and "Dying like of the tribe". The "Dying like of the tribe" link has a note: "Item oferecido em hiperlink da Parte IV - Leitura complementar não obrigatória." The "City (United Campaign to Improve Gifts? Self-Extrem" link has a note: "Item disponível em hiperlink da Parte IV - Leitura complementar não obrigatória".

Fonte: Eureka - 2015

5.2.2.5 Parte V – Corporeidade, alteridade e humanização.

Figura 23 - Parte V - Corporeidade e humanização

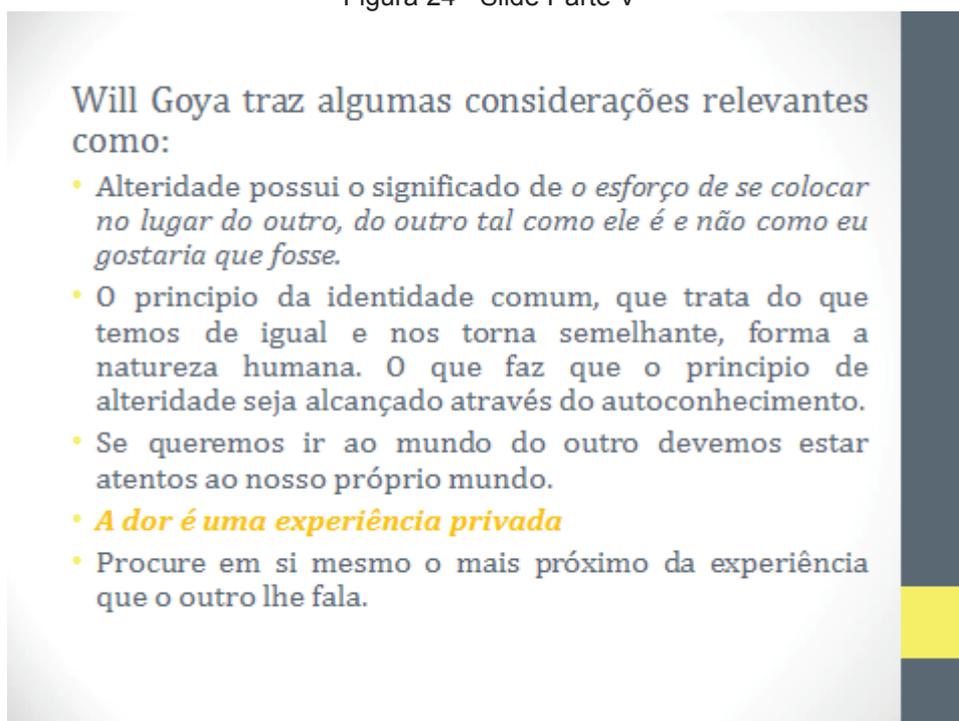
The screenshot shows a Moodle activity page titled "Parte V - Corporeidade e humanização". The page is for a "Leitura" (Reading) activity, dated from 12/02/2014 to 21/02/2014, and is an individual activity. The description states: "Considerando todo o conteúdo abordado até o momento iremos refletir um pouco sobre as aplicações destes conceitos no atendimento de escolares em tratamento de saúde. Para então caminharmos para o fórum final. A Leitura e direcionamento da atividade está no material de apoio." The "Material de apoio" section includes an "Arquivos da atividade" subsection with a file named "Parte V - Corporeidade e humanização.apg" and a "Links da atividade" subsection with one link: "Alteridade - Café Filosófico com Will Goya". The "Alteridade - Café Filosófico com Will Goya" link has a note: "Item oferecido em hiperlink da Parte V - Café filosófico sobre alteridade com Will Goya".

Fonte: Eureka – 2015

Na parte V (Figura 23) indicamos aos participantes o vídeo do filósofo Will Goya, organizador do Café Filosófico “Entre amigos”⁵, no qual é abordado sua visão de alteridade. Do qual extraímos considerações que foram destacadas e relacionadas a humanização na apresentação de slides da Parte V (Figura 24).

⁵ Vídeo Café Filosófico "Entre amigos". Bolshoi Pub, Goiânia, 2010. Tema Alteridade: Quem é o outro? Disponível em <http://youtu.be/Pnbo05IZ8cl>

Figura 24 - Slide Parte V



Will Goya traz algumas considerações relevantes como:

- Alteridade possui o significado de *o esforço de se colocar no lugar do outro, do outro tal como ele é e não como eu gostaria que fosse.*
- O princípio da identidade comum, que trata do que temos de igual e nos torna semelhante, forma a natureza humana. O que faz que o princípio de alteridade seja alcançado através do autoconhecimento.
- Se queremos ir ao mundo do outro devemos estar atentos ao nosso próprio mundo.
- ***A dor é uma experiência privada***
- Procure em si mesmo o mais próximo da experiência que o outro lhe fala.

Fonte: A autora – 2014

Acreditando que estas considerações auxiliariam os participantes a refletir sobre a aplicação dos pensamentos abordados até então na vivência do atendimento de escolares em tratamento de saúde nos quais estão inclusos o desenvolvimento do autoconhecimento, com a percepção do eu como indivíduo com suas potencialidades e fraquezas; O discernimento de que possuímos semelhanças com o outro, mas cada qual trabalha de forma diferenciada os estímulos positivos e negativos que recebe.

Destacamos a necessidade do trabalho da compaixão, sendo esta diferente da piedade. Compaixão é vista aqui como colocar-se no lugar do outro, tendo consciência do sofrimento do outro, buscando ajudar a superá-lo, é um desejo de acabar com a dor do outro, assim, a compaixão mobiliza, leva ao agir. É ter a consciência de que todos têm o direito de serem felizes, e querer ser um agente da felicidade de forma honesta. É verificar que “Ao sentir pena, você não enxerga o outro e não o respeita. Você não está interessado nele - você quer somente se livrar do seu problema, porque o sofrimento do outro está lhe incomodando” (Sri Prem Baba, 2014).

Foram apresentadas ainda, considerações a respeito de ações a serem promovidas para um atendimento humanizado, equilibrando educação com afeto (Figuras 25, 26 e 27).

Figura 25 - Slide Parte

O professor necessita de um forte comprometimento com o humano, deve valorizar a força e a iniciativa de seus alunos, escutando-os, percebendo-os. Devemos equilibrar educação com afeto, considerando que:

- A metodologia deve ser adequada para o momento do aluno, observando suas limitações físicas e psicológicas. A observação da corporeidade do aluno em uma conversa inicial auxilia na escolha da metodologia.
- Todo o material deve ser preparado para atender cada aluno individualmente e de acordo com as limitações impostas pela doença, para que não aconteçam situações de expectativas frustradas que possam desmotivar o aluno.
- Para produzir muitas vezes o aluno deve superar dor, enjoo, sonolência em resposta as medicações, mal estar, então, cada produção deve ser valorizada e estimulada pelo professor.

Fonte: A autora – 2014

Figura 26 - - Slide Parte V

- As produções devem ser avaliadas de forma diferenciada, respeitando as limitações momentâneas dos alunos.
- É preciso permanecer atento ao desempenho das aulas e aos sinais que o aluno e a família apresentam. Dependendo do tempo de internação ou ao agravamento da doença, os alunos podem ficar desmotivados. O professor precisa perceber os sutis sinais destas mudanças, trabalhando a alteridade.
- É preciso observar o comportamento da criança e suas possíveis modificações devido a doença ou a reações medicamentosas.
- O professor deve estar atento às expressões corporais, faces de dor, limitações de movimento, descoordenação da função motora.
- Ser um ouvinte atento as queixas e observações de seus alunos.
- O professor deve criar e preservar um vínculo carinhoso e amigo com seu aluno.

Fonte: A autora – 2014

Figura 27 - - Slide Parte V

- As produções devem ser avaliadas de forma diferenciada, respeitando as limitações momentâneas dos alunos.
- É preciso permanecer atento ao desempenho das aulas e aos sinais que o aluno e a família apresentam. Dependendo do tempo de internação ou ao agravamento da doença, os alunos podem ficar desmotivados. O professor precisa perceber os sutis sinais destas mudanças, trabalhando a alteridade.
- É preciso observar o comportamento da criança e suas possíveis modificações devido a doença ou a reações medicamentosas.
- O professor deve estar atento às expressões corporais, faces de dor, limitações de movimento, descoordenação da função motora.
- Ser um ouvinte atento as queixas e observações de seus alunos.
- O professor deve criar e preservar um vínculo carinhoso e amigo com seu aluno.

Fonte: A autora – 2014

Figura 28 - Slide Parte V

- Promover durante o atendimento pedagógico um momento leve, de ligação harmoniosa que propicie uma lembrança do ambiente extra hospitalar como o escolar e domiciliar, conciliando prazer e aprendizado.
- Buscar ganhar sorrisos, despertar esperança, desenvolver amizades, tanto das crianças quanto de seus familiares.
- Manter boa relação com a equipe multidisciplinar que poderá passar informações preciosas sobre o estado clínico e psíquico do aluno.
- Trabalhar com prazer e amor, desenvolvendo boas características que promovam o desenvolvimento pessoal e social.

**E principalmente:
Considerar os aspectos biopsicosociais no
processos de aprendizagem**

Fonte: A autora – 2014

5.2.2.6 Parte VI – Momentos Finais

Na última unidade foi realizado um fórum para discussões finais com o grupo e também solicitado para que os participantes respondessem as perguntas baseando-se nos conteúdos expostos durante todo o módulo.

Os questionamentos finais foram: *Como você vê o corpo? O que você entende por corporeidade? Você vê nos princípios de corporeidade e alteridade um caminho para a humanização do atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde? Tratamos da Corporeidade e da Alteridade como competências necessárias para a formação de professores, não somente os que atuam em ambiente hospitalar, visto que todo professor trabalha com pessoas, e então necessitam de uma abordagem que respeite e abrace todas as diferenças e particularidades que cada indivíduo possui. Após o exposto nesta unidade, você concorda que estes princípios podem ser auxiliares na formação de um perfil profissional mais humano e capacitado para lidar com as diferenças presentes na sociedade e nos diferentes ambientes de ensino? Justifique.*

Figura 29 - Momentos finais

The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, it says 'Momentos finais' and 'Atividade Individual'. The forum post has a title 'Fórum' and a date range '12/02/2014 - 22/02/2014'. The description text is as follows:

Descrição:

- Para concluirmos as discussões deste breve estudo sobre a Corporeidade e a Alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde, abro este fórum de discussão tendo como intuito de todos apresentarem suas reflexões, questionamentos e possíveis aplicações dos conteúdos propostos nesta unidade na sua vida profissional, interagirem com seus colegas criando mais um momento de aprendizagem colaborativa.
- Como atividade final respondam as perguntas propostas no arquivo em anexo e entreguem em um arquivo no formato Word no espaço proposto.

Gratidão por todos os momentos de interação online! Espero ter acrescentado momentos de satisfação, aprendizagem e alegria! =)

Sempre a disposição para dúvidas e sugestões!
Livia Vicentin

Trabalho

Favor postar as respostas das 4 perguntas propostas no modelo do arquivo que está disponível em anexo. Entreguem em um arquivo do tipo Word. Gratidão.

Entregas até a data: 22/02/2014 - 23:59:00

Entregas Finalizadas! 31 trabalhos entregues

Download dos trabalhos

Critério de Avaliação:

Download permitido: Sim

Fonte: Eureka – 2015

5.3 A SELEÇÃO DA AMOSTRA

Para seleção da amostra consideramos como critério de inclusão os participantes que entregaram as atividades propostas nos dois momentos, inicial e final e participaram dos fóruns de discussão propostos no mínimo uma vez. Como critério de exclusão, além do não enquadramento dos critérios de inclusão,

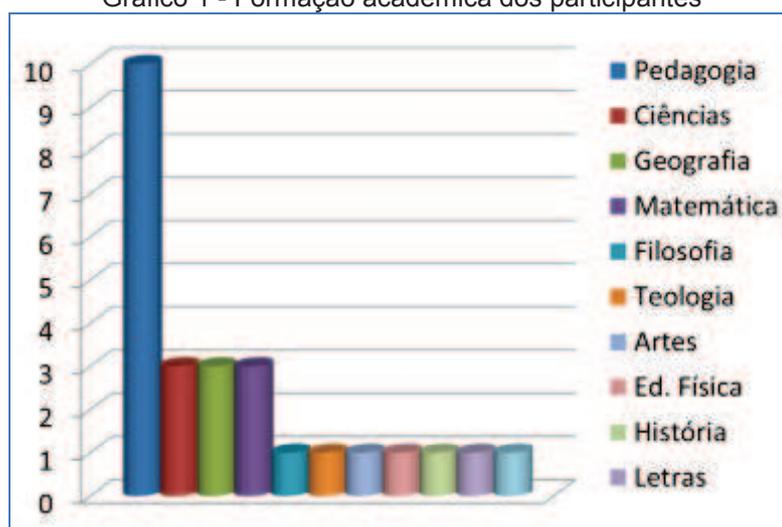
excluímos os participantes que apresentaram as mesmas respostas nos dois momentos ou respostas que não são de cunho pessoal.

Dos 54 participantes inscritos para esta turma de formação continuada online, 18 se enquadram nos critérios de seleção da amostra. Estes professores foram localizados via e-mail objetivando informa-los quanto os objetivos da pesquisa e apresenta-los o termo de consentimento de uso dos materiais produzidos durante a Formação Continuada Online.

Para adquirir o perfil dos profissionais selecionados consultamos as informações que foram disponíveis pelos mesmos no cadastro dos “Dados pessoais” os quais foram orientados a preencher na primeira unidade do curso.

Dos dados pessoais destacamos a formação acadêmica dos participantes e a experiência dos mesmos com escolares em tratamento de saúde. Os dados foram organizados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Formação acadêmica dos participantes



Fonte: A autora

Cinco dos participantes relataram duas ou mais áreas de atuação, não especificando porém se possuíam formação acadêmica como licenciatura ou bacharelado em todas as áreas informadas. Nove deles possuem especialização em Educação especial, sendo dois com experiência no atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde, pois informaram que atuam no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH).

5.4 CODIFICAÇÃO DOS DADOS

A análise do conteúdo é definida por Berleson (1959, apud GIL, 2009, p. 98) como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”, desta forma, Gil (2009, p.98) destaca que este é um procedimento que pode ser aplicável em qualquer comunicação escrita. Nesta pesquisa porém, considerou-se mais propício utilizar o termo interpretação tendo base a diferenciação proposta por Gil (2009, p. 101)

[...] a análise pode ser vista como um processo estruturado, formal, limitado, sistemático, fundamentado, metódico, particular, cuidadosamente documentado e impassível. Já a interpretação não deriva de procedimentos rigorosos, cuidadosamente especificados, mas dos esforços do pesquisador no sentido de conferir significado aos dados. Trata-se de uma atividade humana que inclui intuição, experiência passada, emoção e atributos pessoais. É portanto, um processo autônomo, casual, ilimitado, esteticamente satisfatório, idealístico, generativo e apaixonado.

O processo de análise de dados no estudo de caso se inicia de acordo com Para Gil (2009, p.101), na codificação que “consiste basicamente em atribuir uma designação aos conceitos relevantes nos textos dos documentos, na transcrição das entrevistas e nos registros de observação”, complementando que “Graças a essa codificação é que os dados podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico”.

Optou-se por proceder à codificação por via dedutiva, na qual, conforme o proposto por Gil (2009, p.101), “os códigos são definidos a partir de conceitos identificados nas questões da pesquisa, nos objetivos e no arcabouço teórico”. Para tanto estipulou-se a utilização de três indicadores a serem categorizados, sendo eles 1) “A relevância do autoconhecimento”; 2) “Corporeidade e alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde”; 3) “Relevância da corporeidade e da alteridade na formação profissional.”. Limitou-se a abordagem à três indicadores devido a amplitude do conteúdo presente dados e delimitação do objetivo da pesquisa. Finalizado o agrupamento, os dados foram interpretados partindo dos indicadores descritos.

5.5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.5.1 A relevância do autoconhecimento.

Na primeira parte da unidade os participantes foram indagados sobre o autoconhecimento como um caminho para humanizar o atendimento de escolares em tratamento de saúde. Todos os professores manifestaram concordar com esta proposta, formulando boas considerações a respeito, como a dos professores P2, P9, P10 e P16.

Tabela 3 - Dados coletados da atividade inicial.

P2	<i>“Acredito que para estabelecer uma relação humana e produtiva entre professor e aluno, é necessário que o professor conheça seus próprios limites e suas potencialidades. Da mesma forma, buscar o conhecimento de quem é seu aluno, uma pessoa também com limites e potencialidades, considerando ainda o momento de fragilidade gerado pela enfermidade”</i>
P9	<i>“O caminho para a humanização do atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde está sem sombra de dúvidas ligado ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro, pois vejo o autoconhecimento como essencial para o profissional que atua diretamente com outro ser humano, somente quem conhece a si mesmo é capaz de conhecer, compreender e lidar com o outro, bem como com suas necessidades e características, sem tornar o outro menor, mas colocando-o lado a lado na estrada a percorrida.”</i>
P10	<i>“Através do autoconhecimento e conhecimento sobre o outro é que nos percebemos como pessoas, humanos e percebemos a necessidade física, emocional, existencial do outro. Saber-nos como pessoa e ver o outro como pessoa, reconhecendo necessidade, sentimentos, vontades... eleva o relacionamento para além do funcional e do esperado, permitindo o espontâneo e o verdadeiro.”</i>
P16	<i>“Conhecendo o outro podemos compreendê-lo melhor, colocar-se em seu lugar, respeitar seus limites e potencial. Siamo seres integrais e precisamos ver o outro no todo, sem julgamentos precipitados ou através dos olhos de terceiros, e sim com envolvimento contínuo e disposição. Colocar-se no lugar do outro, sentir o que o outro sente... ver com sensibilidade, passando confiança e segurança a criança que está em tratamento de saúde e hospitalizada. A criança necessita sentir-se amada, amparada e de nossa atenção”.</i>

Fonte: A autora

Observa-se que está presente no discurso o desenvolvimento do autoconhecimento por meio da aproximação com o outro, sendo esta uma característica da construção do sujeito, como proposto por Becker (2010, p.122), “Podemos dizer que o outro nos determina, mas ele não faz isso diretamente. Ele não tem autonomia para fazer isso. Ele nos determina por intermédio da nossa ação”, ou seja, o autoconhecimento se dá pela reflexão a respeito do outro e suas interações com o eu.

Destaca-se ainda algumas considerações realizadas no fórum de discussão inicial a respeito do autoconhecimento e conhecimento do outro, como a do professor P3 e P10

Tabela 4 - Dados coletados do fórum de discussão inicial

P3	<i>“Se não nos colocamos na condição do outro, se não percebemos o outro em sua singularidade é impossível estabelecer uma relação de alteridade, fundamental para os processos de ensino. O processo educativa ocorre não apenas no âmbito intelectual. Ele se expressa, necessariamente, nas diversos suportes da condição material de existência humana, em específico, o corpo. Se não temos uma visão total do processo, como queremos ter a pretensão de ensinar alguém?”</i>
P10	<i>“Só podemos entender o que o outro sente, quando aprendemos a entender o que sentimos. E isto é fundamental para o profissional em atendimento ao escolar com problemas de saúde. A relação torna-se complicada se o profissional olha somente conteúdo pedagógico e deixa de lado o ser humano que está no dia a dia com ele</i>

Fonte: A autora

Ambas manifestam a opinião dos participantes a respeito da importância do autoconhecimento na atuação pedagógica, fator considerado fundamental para atendimento humanizado.

5.5.2 Corporeidade e alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde

Neste momento, buscou-se as manifestações a respeito da corporeidade e da alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde, as respostas são parte da reflexão dos professores participantes a respeito de sua ação pedagógica e da utilização do conteúdo proposto na prática educativa.

A última atividade propôs aos participantes alguns questionamentos, dentre estes, ressalta-se a questão: “Você vê nos princípios de corporeidade e alteridade um caminho para a humanização do atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde? Justifique”, todos os participantes manifestaram concordância com a proposta, sendo exposto a seguir algumas das justificativas.

Tabela 5 - Dados coletados da atividade final.

P2	<i>“Vejo que a corporeidade e alteridade são indispensáveis em qualquer relação entre professor/aluno. No atendimento a escolares em tratamento de saúde, são mais importantes ainda, pois se faz ainda mais necessário considerar todos os aspectos que envolvem o aluno, neste momento fragilizado pela enfermidade. Assim, corporeidade e alteridade são ferramentas que proporcionam uma relação de compreensão, respeito e confiança, tornando o estudo produtivo, agradável e motivador.”</i>
P3	<i>“Sem a percepção do outro em sua integralidade, é impossível pensar uma prática educativa fundada na alteridade.”</i>
P5	<i>“Como bem colocada no material lido, fica claro que a relação dessas crianças e adolescentes com sua corporeidade está alterada pelas limitações físicas devido a enfermidade, sem contar as alterações nos níveis mental e social. Para o trabalho com essa clientela é necessário a percepção do professor, pois seus alunos enfrentam medos, inseguranças e situações novas, por vezes interpretadas como ameaçadoras. A vida muda de sentido quando o corpo se encontra enfermo e a autopercepção corporal e social sofre</i>

	<i>mudanças; nesse contexto, a esperança de um futuro pode se abalar e a educação chega como um estímulo ao retorno à vida, num momento em que esses alunos “[...] precisam acreditar em suas possibilidades, enfrentar as perdas e lutar bravamente com o ‘perigo de fracassar’” (BEHRENS, 2011, p. 41).“</i>
P9	<i>“Acredito que somente tendo uma visão plena do eu e do outro, é que conseguimos nos colocarmos no lugar do outro e entendermos de certa forma aquilo que o outro sente e como reage em determinados momentos.”</i>
P10	<i>“Considerando que a prática da corporeidade e alteridade permite a consciência de si mesmo e partir desta consciência a compreensão do outro, considero que é o básico para a humanização, pois humanizar é perceber, respeitar e atender a necessidade do outro, mas isso só é possível quando eu sou sensibilizado em mim mesma de como me sentiria se estivesse no lugar do outro.”</i>
P11	<i>“São princípios que se toma como elementos fundamentais ao processo de aprendizagem; não como fonte complementar de critérios educacionais, mas como foco que propicie primeiro e principal.”</i>
P14	<i>“Na medida em que, eu me conheço, que consigo ver os meus pontos negativos e positivos, que vejo o outro como aquele que também tem algo a me ensinar e também posso ensiná-lo, estou no caminho. Também sei que não é somente isso, pois quando se trata de atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, tenho ainda mais que estar preparada tanto fisicamente como mentalmente. Que esse olhar para o outro não seja de pena, mas de compaixão. De colocar-me no seu lugar, no leito de enfermidade, de compreender o seu estado debilitado, de levar a esse aluno o “mundo” que ficou lá fora do hospital. De levar amor, carinho, sem preconceito e diferenças. A também ter o compromisso com o ensino, de fazer com o meu aluno aprenda e se desenvolva durante o seu período de internação.”</i>
P18	<i>“Certamente o perceber e entender o outro, o colocar-se no lugar de, depende também do quanto nos conhecemos e do quanto estamos dispostos a conhecer e doar para o outro. Ao me colocar no lugar de outra pessoa que talvez esteja sofrendo, ou como no caso, de um de nossos escolares em tratamento de saúde, não significa dizer que compreende, que sabe o que ele passa, até porque só sabe o que sente quem realmente está passando pela situação. Dessa forma, corporeidade e alteridade são imprescindíveis no entendimento de que devo ver e respeitar o outro como ele é, no momento em que está passando por ouvi-lo, por dedicar tempo de qualidade (com amor) a ele.”</i>

Fonte: A autora

Percebe-se pela leitura nas considerações elaboradas que os participantes estabeleceram uma relação de empatia com o tema proposto, o considerando fundamental para a construção de uma atuação humanizada.

A importância dada em todos os discursos quanto ao olhar o outro, o desenvolvimento da compaixão, o respeitar das diferenças, demonstra o desejo dos professores de desenvolver o que foi proposto como uma conduta ética baseada no preceito da alteridade, como a encontrada na declaração de Marin (2010, 93): “o que eu percebo ao olhar o outro, em lugar de me incutir o imperativo do dever, me inspira à prática de uma compaixão que não espera nada em troca”, assim sendo, o outro por si só desperta o exercício ético.

Para Marin (2010, 93) “um aspecto importante da ética da compaixão descrita por Dussel é o princípio que deve despertá-la: o amor não a si mesmo, nem ao que o outro pode ser para si, mas ao que ele é ‘como outro, por ele mesmo e não por

mim’, o amor ágape”, ou seja, manter-se disposto a ajudar e a amar o outro somente pelo o que o outro é, sem qualquer egoísmo.

Também esta presente nas respostas dos participantes o princípio de “se colocar no lugar do outro”. Pinheiro (2010, p.45) aborda que se nos reconhecemos como parte de uma mesma comunidade, então é possível “agir de forma a nos colocar no lugar dos outros”, porém, o autor ressalva que por mais simples que pareça, este princípio requer atenção ao ser desenvolvido, segundo Pinheiro (2010, p.45):

Devemos aprender a ver no outro o mesmo. A sentir que a pluralidade é empírica, que eu percebo diferenças que não ultrapassam o que de mais interior possuímos: o fato de sermos humanos. A alteridade, o outro, desde um ponto de vista razoável, pode ser compreendida em suas particularidades sem afetar o respeito que devo para com eles.

O que remete a visão de alteridade proposta por Goya (2010), abordada no conteúdo na unidade, para o filósofo a alteridade é o esforço de se colocar no lugar do outro tal como ele é, e não como eu gostaria que fosse. Esta consideração também foi abordada por professores no fórum de discussão final:

Tabela 6 - Dados coletados do fórum de discussão final

P12	<i>“Realmente cada ser é único, temos que ter respeito, e se colocar no lugar do outro, tendo consciência de seu sofrimento, buscando ajudar a superá-lo suas dificuldades. É ter consciência de que todos têm o direito de serem felizes, e querer ser agentes da felicidade. Corporeidade é a maneira pela qual o cérebro reconhece o corpo como instrumento relacional com o mundo. já a alteridade possui o significado de o esforço de se colocar no lugar do outro, do outro tal como ele é e não como eu gostaria que fosse. Respeitar as individualidades e cada um como ser único.”</i>
P13	<i>“Respeitar nosso aluno como ele é, intervindo de maneira humana para transformá-lo em uma nova pessoa a partir do que ele já possui, não negando a existência de um conhecimento cultural e social prévio é que nos transformamos em professores mediadores do conhecimento.”</i>
P18	<i>“Este conceito de alteridade cabe não somente no caso dos nossos escolares em tratamento de saúde, mas também no caso de nossos escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, como professores, idealizamos uma turma homogênea, em que o respeito pela individualidade, pela especificidade, acaba ficando relegado a segundo plano. E isso prejudica o desenvolvimento não apenas pedagógico, mas também emocional de nossos alunos. Durante este módulo pude pensar e repensar práticas, conceitos, pré-conceitos.. A partir do momento que nos damos conta da importância de ver o outro, compreender quem é, o que sonha, o que sente, como se sente, abre-se-nos caminho para o autoconhecimento também. Digo isto por acreditar que ao me conhecer, tenho condição de conhecer o próximo. Saber ouvir, por vezes muito mais que falar, faz a diferença para quem espera se entendido, ou apenas visto. Valorizar a vida, respeitar as escolhas, amar de forma incondicional, imparcial, isto faz com que tornemos nossa prática realmente transformadora e passível de alcançarmos nosso objetivo: nossos alunos, seja os que se encontram em tratamento de saúde, seja os que o tratamento cotidiano faz adoecer nas relações sociais”</i>

Fonte: A autora

Ainda, o termo respeito foi utilizado por alguns participantes no fórum de discussão final, considera-se relevante a abordagem do termo visto sua importância na construção da alteridade, concordando com o proposto por Pinheiro (2010, p. 43):

Respeitar o outro não é simplesmente obedecer a um ato coercitivo qualquer. Respeitar, na acepção mais pura do termo, é saber, racionalmente, que o outro tem direitos que devem ser respeitados. Que ele é livre para escolher sua direção de vida. Em suma, ele é outro e diferente.

Pinheiro (2010, p. 44) ressalta que “apenas com o respeito é garantido a condição fundamental da tolerância”, ou seja, somente sabendo-se respeitar é possível tolerar as diferenças e viver em sociedade.

5.5.3 Relevância da corporeidade e da alteridade na formação profissional.

Neste terceiro momento buscou-se nas respostas dos participantes se os mesmos consideram relevante para a formação do professor o estudo da corporeidade e da alteridade, tratando-se principalmente do professor que atende escolares em tratamento de saúde.

Tabela 7 - Dados coletados da atividade final

P1	<i>“Tendo o conhecimento da corporeidade e alteridade na formação de um perfil profissional só irá auxiliar a capacitar esse profissional a lidar com as diferenças presentes na sociedade e nos diferentes ambientes de ensino”</i>
P2	<i>“Todo professor deve ter a consciência de que está trabalhando com pessoas, oriundas das mais diferentes realidades, com vivências, valores, crenças, fragilidades e potencialidades diferentes. Seres humanos não são produzidos em série, com manual de instrução... Somos seres complexos, tendo cada um sua individualidade, suas limitações e potencialidades. Usando o princípio da corporeidade, passamos a entender que corpo e mente formam um todo, e que esta inter-relação reflete na existência de pessoas tão diferentes, pois passamos por vivências diferentes e interagimos com o mundo e com o outro de forma única. O princípio da alteridade faz com que o professor procure o autoconhecimento, proporciona a reflexão sobre suas próprias atitudes e reações. Da mesma forma, faz entender suas fragilidades e potencialidades. Com este exercício, o professor deve também conhecer e refletir sobre a realidade de seu aluno, entender e respeitar as diferenças. Saber ouvir e colocar-se na situação do outro... Certamente, a relação entre professor/aluno baseada nos princípios da corporeidade e da alteridade tornam o processo de ensino/aprendizagem mais humano, como não poderia deixar de ser.”</i>
P3	<i>“Esses princípios não são apenas auxiliares mas, sobretudo, fundamentais. Não existe formação sem alteridade. Se lidamos com seres humanos, quanto mais humanizado for o ambiente e as relações nele exercidas, mas ética nossa postura e conduta será.”</i>
P8	<i>“o olhar diferenciado da educação num ambiente onde a saúde física está fragilizada, a aposta é na capacidade intelectual do aprendiz que naquele momento pode estar fisicamente abatido, e é aí que deve se operar com os processos da construção da aprendizagem cognitiva. O atendimento de escolarização hospitalar deve ser entendido como uma escuta pedagógica, respeitando a sensibilidade do ver-ouvir-sentir, que vai além dos aspectos físicos. O professor que atua em classes hospitalares é o que permeia</i>

	<i>as relações entre a “vida privada pela enfermidade” com o “cotidiano”, ou seja, as atividades anteriores a doença. A rotina de ir a escola de certa forma é mantida. Devemos entender a corporeidade como uma ferramenta para conhecer o mundo e a si mesmo, e a alteridade como preceitos nas interações com o outro.”</i>
P10	<i>“A prática destes conceitos ajudarão muito, principalmente no reconhecimento das diferenças na maneira de aprender de cada aluno. Cada um tem sua especificidade histórica-social orgânica. Saber identificar, respeitar e direcionar a aprendizagem de maneira mais significativa, considerando as diferenças, sem querer exigir que todos tenham o mesmo desempenho, buscando valorizar a capacidade de cada um, fará sim o profissional estar presente de maneira mais humana.”</i>
P11	<i>“O fato de estarmos estudando a importância de acordarmos “O corpo” a Mente”, em ação; ou seja ; voltarmos a dar os verdadeiros significados expressivos que estavam mortos, já devemos saudar como um promissor e grande avanço. O incentivo a inclusão dessas experiências deve ser necessário em orientações nos planos pedagógicos, e acrescentar muitas práticas. Acredito nas possibilidades de buscar sempre pela educação primeira, como autoconhecimento e reconhecer que você expande esse aprendizado por se tornar natural na sua vida. Dar ao outro o que te faz bem, estar neste fio de ligação é apontar a criatividade, ternura, solidariedade como elementos para garantir a qualidade de vida, integrando e constituindo a qualidade da corporeidade viva.”</i>
P13	<i>“Com certeza, os princípios de corporeidade e alteridade propiciam o que é mais necessário durante os relacionamentos entre as pessoas, o respeito. Quando respeitamos o outro, aceitando-o exatamente como ele é, intervindo de forma a preservar o que ele já tem de conhecimento seja cultural, social ou formal, respeitando sua forma de aprender, suas limitações, explorando as suas potencialidades, aí estaremos agindo seguindo os princípios abordados acima. Aí encontramos o perfil ideal de um profissional humano, sensível e capacitado para se relacionar com as pessoas, de forma profissional ou informal.”</i>
P14	<i>“Concordo, pois o professor que entende o que é corporeidade e alteridade com certeza é mais humano, trata o seu aluno de forma diferenciada, sem preconceitos e discriminação. Pois vê que precisa ajudá-lo em vez de criticá-lo. Que consegue trabalhar em equipe, sem nenhum problema, pois entende o seu espaço e do outro também. Acredito que precisamos inserir esses conceitos nas formações de professores, pois o que estamos vendo hoje são professores individualista, preocupados apenas com o seu bem estar, esquecendo que a sua volta e em suas mãos estão pessoas que precisam de seus ensinamentos e que também podem ajudá-lo.”</i>
P17	<i>“Concordo, na verdade todas as profissões que tem um relacionamento direto com o ser humano necessita deste algo mais. Nos dias atuais percebo que as pessoas estão muito carentes, e quando encontram alguém que lhes dê atenção ficam agradecidas por aqueles momentos de atenção e carinho. Ao nos colocarmos no lugar do outro, imaginar o que está sentindo diante da dificuldade que está atravessando temos maior condição de compreendê-lo, embora não temos a condição de sentir realmente o que a pessoa está sentindo podemos ter uma noção de todo o contexto.”</i>

Fonte: A autora

Constata-se com a leitura das respostas dos participantes que os mesmos acreditam na relevância do estudo da corporeidade e da alteridade na formação de professores, assim como muitos citam sua importância para todas as profissões. Neste sentido, as afirmações dos professores corroboram com a proposta de incluir o estudo da corporeidade e da alteridade na formação profissional. A este respeito

pode-se incluir as opiniões dos participantes sobre o conteúdo e importância da unidade na própria formação profissional, extraídas do fórum de discussão final.

Tabela 8 - Dados coletados do fórum de discussão final

P2	<i>Gostei muito dos temas abordados! Pensar na relação que tenho com meu corpo, sendo que sou meu corpo, e que minha identidade é construída partindo de experiências vivenciadas através de meu corpo.</i>
P10	<i>Gostei muito dos textos. Ajudaram na compreensão e na reflexão da prática destes conceitos. Muito bom a música do Tom Jobim para refletir a importância do outro e que é impossível ser feliz sozinho como família, como sociedade, como prática educativa. As fotos das tribos de Jimmy Nelson são extraordinária e é triste pensar que toda essa diversidade cultural humana corre o risco de desaparecer pelo simples fato de não ser respeitada, ser desvalorizada na sua expressão em função da expressão dos modelos dos grandes centros urbanos e tecnológicos. O café filosófico com Will Goya é simplesmente fantástico. Nunca tinha pensado da maneira que ele propõe.</i>
P13	<i>Vejo como positivo esse módulo, pois, ao estudarmos esse tema pude me identificar em vários momentos, pois ao atuar como Pedagoga do Programa SAREH em uma Clínica Psiquiátrica a prática da corporeidade e principalmente da alteridade é fator preponderante de nosso trabalho.</i>
P15	<i>Tenho pensado à respeito desses dois temas e realmente concordo que estes princípios podem ser auxiliares na formação de um perfil profissional mais humano e capacitado para lidar com as diferenças presentes na sociedade e nos diferentes ambientes de ensino, por serem uma ferramenta (à mais) de análise que proporcionaram mudança de valores, comportamento, conceitos e práticas.</i>
P16	<i>As leituras e as contribuições dos colegas me proporcionaram maiores esclarecimentos sobre o assunto ampliando meu conhecimento pessoal. Aprendi que para ajudar o próximo tenho que conhecer primeiro "eu" mesma. Que o corpo é um todo e em constante movimento e nada é permanente a partir do momento que vivenciamos experiências novas e conforme o contexto inserido. Que o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Que devemos respeitar o próximo porque ele tem sua história, cultura demonstrando seu comportamento conforme seu meio social: como vestuário, tipo de alimentação, hábitos, religião e que apesar de viver em sociedade é um ser individual com características próprias e que todo ser oferece o que tem para dar e que o conhecimento adquirido isolado não faz sentido se não for compartilhado. Quanto a colocar-se no lugar do outro, sentir o que o outro sente, não é possível integralmente uma vez que os sentimentos de dor, de alegria são pessoais e únicos. O que devemos fazer é ouvir o outro com atenção, cuidado, demonstrando de alguma forma que ele é importante para nós. "Do jeito errado, do jeito certo, sem jeito, mas tentar sempre". (Caio F. Abreu). Realmente traz esperança e conseqüentemente a criança sentindo-se amada seu restabelecimento será mais rápido e não sentirá temor de estar no hospital isolado de sua vida cotidiana.</i>

Fonte: A autora

CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTÂNCIAIS

Um estudo que aborda a reflexão sobre a presença da corporeidade e da alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde não tem o intuito de

ser conclusivo, procura sim despertar reflexões e leves mudanças de atitudes e por que não, de valores.

A educação para as crianças e adolescentes em cuidados de saúde torna-se um grande aliado no desenvolvimento do bem-estar biopsicosocioespiritual, devido ao seu grande componente humanizador. O educador, como já visto, possui o potencial de desenvolver laços de proximidade com o educando, permitindo a aproximação essencial para o desenvolvimento da corporeidade que está por muitas vezes fragilizada pelo estado enfermo.

Tratou-se no decorrer da elaboração desta dissertação, de refletir a respeito das diferentes propostas para o exercício e percepção da corporeidade e da alteridade. Optou-se pelo caminho do autoconhecimento, das percepções fenomenológicas e da ética da compaixão, graças à facilidade de aproximação que este caminho proporciona com o tema. Uma vez que até mesmo alguém que desconhece os termos corporeidade e alteridade possui familiaridade com os pressupostos do autoconhecimento e da ética da compaixão, mesmo que de maneira inconsciente.

No decorrer dos estudos sobre o tema de pesquisa se fez necessário a elaboração da proposta de apresentação do mesmo aos pesquisados, ou seja, a criação do conteúdo proposto na unidade da formação continuada. Este passo foi uma novidade para esta pesquisadora, devido a simples inexperiência em docência. No entanto, foi durante a elaboração da unidade que percebeu-se ainda mais a dimensão e a complexidade da abordagem proposta. Satisfatoriamente, para os participantes, a distribuição dos conteúdos foi considerada positiva. Fator importante, visto que a formação das reflexões a serem analisadas partiu dos conteúdos propostos.

A pesquisa objetivou verificar nas atividades escritas e no fórum o que os participantes expressam e o que demonstram como relevante no tema corporeidade e alteridade no atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde. Tendo como questionamento: Como o professor percebe a corporeidade e a alteridade como fundamentos para a atuação docente humanizada?

Para responder a este questionamento, utilizou-se como aporte a bibliografia escolhida, por meio da qual criou-se as três categorias elencadas na interpretação dos dados. Foram elas: 1) “A relevância do autoconhecimento”; 2) “Corporeidade e

alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde”; 3) “Relevância da corporeidade e da alteridade na formação profissional.”.

Da primeira categoria evidenciou-se que os professores consideram não somente relevante, mas essencial para a boa relação entre docente e discente o desenvolvimento do autoconhecimento. Trata-se de se conhecer para então conhecer o outro. Como expresso por um dos professores:

somente quem conhece a si mesmo é capaz de conhecer, compreender e lidar com o outro, bem como com suas necessidades e características, sem tornar o outro menor, mas colocando-o lado a lado na estrada a percorrida (P9)

Configura-se a abordagem do outro pelo fenômeno da alteridade, acrescentando uma das prerrogativas propostas por Veiga (2010, p.37):

Para entender o outro em sua individualidade não devemos fazer dele objeto de nossos pensamentos. Precisamos, antes de mais nada, fazer de nós o receptor ativo de seus próprios pensamentos. O pensar *sobre o outro* precisa ser substituído pelo pensar *segundo o outro*. Preciso, pois, abdicar da situação comunicativa dos meus pensamentos para observar como o outro desenvolve o seu pensar diferente do meu. (grifo do autor)

Considera-se a ação de colocar o outro lado a lado na estrada percorrida proposta pelo professor citado, como o pensar seguindo o outro, ou seja permitindo que o outro seja o que lhe é de direito, ele mesmo.

Da categoria “Corporeidade e alteridade no atendimento de escolares em tratamento de saúde”, os professores expressaram suas percepções por meio da explanação de suas interpretações sobre os termos. Desta forma, considera-se que, ao conhecer, por meio do conteúdo proposto, os múltiplos significados e abordagens dos termos corporeidade e alteridade, os participantes determinam o estudo dos mesmos como essenciais a ação pedagógica humanizada. Como manifesto por um dos professores:

Esses princípios não são apenas auxiliares mas, sobretudo, fundamentais. Não existe formação sem alteridade. Se lidamos com seres humanos, quanto mais humanizado for o ambiente e as relações nele exercidas, mas ética nossa postura e conduta será.(P3)

Pode-se conceber por meio da interpretação das percepções dos professores analisados que os mesmos acreditam na otimização do atendimento pedagógico por meio do trabalho dos conceitos abordados nesta pesquisa. Pondera-se que o proposto neste estudo não apresenta nenhuma novidade. Considera-se a existência

de professores que desenvolvem entendimentos e ações nas perspectivas aqui apresentadas. Entretanto, o trabalho destes saberes ainda está restrito a poucos, o que torna expressivo relatos como o deste professor:

*As leituras e as contribuições dos colegas me proporcionaram maiores esclarecimentos sobre o assunto ampliando meu conhecimento pessoal.
(P16)*

Dado considerado como resultado positivo desta pesquisa a ampliação do conhecimento pessoal dos docentes participantes da unidade. Posto que, como apontado por Freire (2011, p.65 – B) “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em reconhecer”, sendo o processo de aprendizagem extremamente relevante no processo de autoconhecimento e alteridade.

Ao categorizar a “Relevância da corporeidade e da alteridade na formação profissional.”, justificamos a proposta desta pesquisa por meio dos relatos dos participantes. Como visto na interpretação dos dados, integralmente, todos os participantes abraçaram a proposta de incluir na formação profissional o conhecimento dos preceitos abordados. Exemplifica-se a observação com o a explanação de um dos professores:

A pratica destes conceitos ajudarão muito, principalmente no reconhecimento das diferenças na maneira de aprender de cada aluno. Cada um tem sua especificidade histórica-social orgânica. Saber identificar, respeitar e direcionar a aprendizagem de maneira mais significativa, considerando as diferenças, sem querer exigir que todos tenham o mesmo desempenho, buscando valorizar a capacidade de cada um, fará sim o profissional estar presente de maneira mais humana.

Considera-se satisfatório as interpretações elaboradas no trabalho realizado com os professores participantes desta pesquisa, justamente pelo potencial do professor de mudar paradigmas, acredita-se que a estimulação por meio de discussões e reflexões como as sugeridas despertam uma abordagem diferenciada durante o atendimento pedagógico de escolares em tratamento de saúde, atingindo o principal objetivo explícito nesta pesquisa: A humanização.

REFERÊNCIAS

- AHLERT, Alvori. **Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade**. Revista Ibero-americana de Educação. n.56/1, 2011. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf> Acesso em 23 nov 2014
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A afetividade no desenvolvimento da criança**. Interação: Rev. Fac. Educ. UFG, jul./dez. 2008
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1994. 123 p.
- BECKER, Fernando. Alteridade e construção do sujeito. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (org.) **Educação e Alteridade**. São Carlos; 2010
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Caminhos da escolarização hospitalar para uma visão de complexidade. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org.). **Escolarização hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. 3ªEd. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2012
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Conexão paradigmática da saúde e educação: desafio do reencontro possível. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. 2ªEd. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat. 2011
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BERTUOL, *Fernanda Pires*. **A corporeidade essencial à ação pedagógica**. EDUCERE, 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TC/CI096.pdf>
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41 de Outubro de 1995**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm> (Acesso 23 nov. 2014)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> (Acessado 23 de nov. 2014)
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995. 92 p
- CERBONE, David R. **Fenomenologia**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORREIA, Marilene Mangini. **Uma prática pedagógica inovadora na humanização do agir do profissional enfermeiro**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: Pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CUNHA, Rosâni Kucarz da Cunha. Aristóteles: Ética da mediania. In: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson; BOCCA, Francisco. (Org.). **Ética em movimento**. São Paulo: Paulus, 2009

DALAI LAMA. **A Vida de compaixão**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

DALAI LAMA. **Uma ética para o novo milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000

DIAS, Maria Aparecida. **Interfaces do corpo e da corporeidade na pedagogia de Freire**. Natal, RN – Dissertação de Mestrado, 2002

FALKENBACH, Atos. Uma abordagem corporal na formação do profissional da área da saúde. **Rev. Movimento**, ano V, n.9, p. 17-23, 1998.

FERGUSON, Marilyn. Ver e voar: Caminhos para o aprendizado: In: **Conspiração Aquariana**. Tradução de COSTA, Carlos Evaristo. 7º ed. Rio de Janeiro: Record, 1992

FERREIRA, Jaques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: **Formação de Professores: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, Angela. Contribuições teóricas de Henry Wallon (1789-1962). Prefeitura Municipal de Salvador, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 - A

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. – B.

GALEANO, Galeano. **As Palavras Andantes**. 2ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2004

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995

GATE (Global Alliance for Transforming Education). **Educação 2000**. Uma perspectiva holística. Dezembro. www.globalalliance.com.br Tradução de Rita de Cássia Santos Vanin. Mestranda em Educação da PUCPR, 1991

GIL, Antonio Carlos. Estudo de caso. São Paulo: Atlas, 2009

GONÇALVES, Ricardo Bruno Mendes. **Reflexões sobre a articulação entre a investigação epidemiológica e a prática médica a propósito das doenças crônicas degenerativas.** In COSTA, Dina Czeresnia Epidemiologia teoria e objeto. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1997. p. 39-86

GOYA, Will. Café Filosófico "Entre amigos". Bolshoi Pub, Goiânia, 2010. Tema **Alteridade: Quem é o outro?** Disponível em <http://youtu.be/Pnbo05lZ8cl>

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão.** São Paulo: Centauro, 2010.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

MARIN, Andréia Aparecida Marin. Alteridade e educação ambiental: os “outros” e os escapismos do discurso ambientalista. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (org.) **Educação e Alteridade.** São Carlos; 2010.

MARVULO Marilda Marques Luciano; ILIAS Mércia. Humanização em Saúde: Conceitos e Preconceitos. In: CHACON, Miguel Claudio Moriel; MARIN Maria José Sanches..(orgs.) **Educação e saúde de grupos especiais** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MARX, Karl. **O Capital.** 4ª Ed. São Paulo: Brasil.

MATOS, Elizete Lúcia M. Pedagogia Hospitalar: inclusão digital, novas linguagens e novos cenários favorecendo o escolar hospitalizado. In: MATOS, Elizete L. M.; TORRES, Patrícia L. **Teoria e prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios.** Curitiba: Champagnat, 2009

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. Tecendo algumas considerações sobre a pedagogia hospitalar. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios.** 2ªEd. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat. 2011

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau – Ponty.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2008. 536 p

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000. 118 p

OLIVEIRA, Jelson. **Sabedoria Prática.** Curitiba: Editora Champagnat, 2012.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Tolerância e respeito à alteridade em uma educação democrática. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (org.) **Educação e Alteridade**. São Carlos; 2010

PONTE, João Pedro da. **Estudo de caso em educação matemática**. Lisboa, 2009 Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>

PORTO, Eline; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner Wey. **Corporeidade e ação profissional na reabilitação: (des)encontros**. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, na 3, p.101-116, 2004. Disponível em <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/242> Acesso em 01 jul 2013

RIOS, Izabel Cristina. **Caminhos da humanização na saúde: prática e reflexão**. São Paulo: Áurea Editora, 2011.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010

SADALA, Maria Lúcia Araújo. **A alteridade: o outro como critério**. Rev. Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v.33, n.4, p. 355-357, dez, 1999. Disponível em <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/469.pdf> Acesso 01 jul 2013

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

SILVA, Francisca Valda da; MENEZES, Maria Dalva Gomes Alencar de Sousa. **Formação profissional e humanização dos serviços de saúde**. Revista Formação, maio/2002.

TORRES, Patricia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tubarão: E. Unisul, 2004

VEIGA, Marcelo da. Cada homem é um problema! Considerações sobre a compreensão do outro como base no enfoque científico de Goethe. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (org.) **Educação e Alteridade**. São Carlos; 2010

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Titulo da Pesquisa: ALTERIDADE E CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Pesquisadora responsável: Lívia de Fátima Vicentin

Professora-orientadora: Dr^a Elizete Lucia Moreira Matos

Eu, _____, professor(a) participante da Formação Continuada Online: *Teoria e prática para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde* ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná que ocorreu no período compreendido entre 21 de outubro de 2013 e 30 de março de 2014, declaro ter sido informado(a) que estarei participando voluntariamente de um estudo de cunho acadêmico, que tem por objetivo pesquisar a formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.

Entendo que sou livre para recusar minha participação nesta pesquisa ou para desistir a qualquer momento, bastando para isso, informar minha decisão à pesquisadora.

Estou ciente de que a coleta de dados para esta pesquisa constará do uso das postagens em fóruns de discussões e dos textos produzidos e inseridos no ambiente virtual de aprendizagem, durante a unidade “Corporeidade no atendimento do escolar em tratamento de saúde”. Garantindo-se toda a privacidade e a confidência destas informações. Os resultados gerais obtidos por meio desta pesquisa serão utilizados a fim de alcançar os objetivos deste trabalho, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Como meu anonimato será preservado por questões éticas, confirmo estar sendo informado por escrito dos objetivos deste estudo científico.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Maiores informações com Lívia Vicentin, (41) 88744937, livia.vicentin@hotmail.com